



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

**PROGRAMA DE DOCTORADO
DESARROLLO PROFESIONAL E INSTITUCIONAL
PARA LA CALIDAD EDUCATIVA**

**LA ESCUELA, UN ESPACIO
PARA APRENDER A SER FELIZ.**

**ECOLOGÍA DE LAS RELACIONES
PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR.**

**TESIS DOCTORAL
PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA
POR LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**DOCTORANDA
MIRTES CHEROBIM**

**DIRIGIDA POR EL
DR. SERAFÍN ANTÚNEZ MARCOS**

2004



Al Espíritu Santo,
Amor del Padre y del Hijo,
sin el cual
no somos capaces de decir:
¡Abba!



Expresar mi agradecimiento al terminar esta tesis es de verdad un momento reconfortante. Recordar tantas personas y tantos hechos que han marcado mi camino es vivir otra vez y, correr el riesgo de olvidar a alguien o algo, me hace hesitar. Sin embargo, es necesario agradecer pues es final de una etapa e inicio de un camino con el equipaje renovado que aquí vine a buscar: una nueva experiencia de vida que se ha sumergido en la ciencia de la educación.

Mi primer recuerdo es para mi familia religiosa, la Congregación de las Hermanas Pasionistas de San Pablo de la Cruz, que me ha ofrecido esta oportunidad de perfeccionamiento personal y profesional, con tanta generosidad y no poco sacrificio. He recibido siempre apoyo incondicional desde la Madre General hasta la Superiora Provincial. De las Hermanas de Brasil, así como de España he sentido el cariño fraterno que me acompañó en todos los momentos.

Mi agradecimiento se hará concreto en mi disponibilidad para continuar dedicando mi vida en nuestra misión educativa realizando de este modo el sueño de nuestra Fundadora que es enseñar los jóvenes a “ser felices en esta vida y en la otra”. Esta investigadora estará ahora al servicio de la ciencia educativa, en la Congregación, en la Iglesia y en la sociedad.

Mi recuerdo lleno de ternura a las Religiosas Mercedarias Misioneras con quienes he compartido mi vida durante este periodo en Barcelona. Mujeres de Dios con el corazón de madre y de hermana supieron arroparme en todos los momentos. ¡No existen palabras que puedan expresar mi gratitud! El Señor que nos entiende tan bien les recompense en la medida de Su corazón. Tendréis siempre un espacio muy especial en el mío. ¡Muchísimas gracias!

A mi director de tesis, Dr. Serafín Antúnez Marcos, le doy las gracias por su dedicación, comprensión y disponibilidad. Que su actividad educativa continúe brillante haciendo tanto bien a cuantos lleguen a este acogedor DOE de la Universidad de Barcelona. ¡De corazón, muchas gracias!





<u>Índice</u>	001
<i>Introducción</i>	
1. Presentación	007
2. Justificación e interés del tema	009
3. En relación con el contenido	013
4. Objetivos de la investigación	018
5. Ámbito de la investigación	021

1ª. Parte - Marco Teórico

Capítulo I – Hacia la felicidad

Introducción	025
1. El ser humano: un misterio	027
1.1.Ser con los demás	027
1.2.Llamado a la tarea	035
1.3.Llamado humano hacia la felicidad	039
2. La felicidad, “imposible necesario”	040

Capítulo II – Hacia una “escuela feliz”

1. Aportaciones de la evolución de la ciencia en relación con la educación	055
2. La escuela ayer y hoy	063
3. Dimensión ecológica de la educación y de la escuela	071
4. Educar y aprender en la sociedad del conocimiento	079
5. El aprendizaje dialógico: ¿camino para una escuela feliz?	082



Capítulo III – Aprendiendo a ser feliz 089

- | | |
|----------------------------|-----|
| 1. Organización Ecológica | 090 |
| 2. Educación emocional | 094 |
| 3. Aprender a vivir juntos | 099 |

Capítulo IV – Liderazgo educativo y clima escolar

- | | |
|--|-----|
| 1. El liderazgo en la organización educativa | 105 |
| 2. Dimensiones de la manifestación del liderazgo | 109 |
| 3. La comunicación como elemento de liderazgo y de implicación | 111 |
| 4. El liderazgo en la función educativa y docente | 113 |
| 5. Clima | 116 |

2ª. Parte - La investigación

Capítulo V – Metodología de la investigación

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| 1. La metodología cualitativa | 125 |
| 2. El estudio de casos | 126 |
| 3. El diseño en el estudio de casos | 129 |

Capítulo VI – Diseño de la Investigación

- | | |
|---------------------------------|-----|
| 1. Enfoque global | 137 |
| 2. Procedimiento | 138 |
| 3. Contexto de la investigación | 140 |



Capítulo VII – Recogida de informaciones

1. Estructura de la recogida de informaciones	149
2. Recogida de informaciones	155
a) Grupos de Discusión	155
➤ Preparación de los grupos	155
➤ Diseño de los grupos	157
➤ Desarrollo de los grupos de discusión	160
➤ Guión para los grupos	162
➤ Pauta de los grupos	162
b) Cuestionarios	163
➤ Elaboración de los cuestionarios	163
c) Estudios de algunos documentos del centro	171

Capítulo VIII – Análisis y tratamiento de la información 175

a) Reducción de datos	176
b) Disposición y transformación de datos	179
c) El rigor científico en este estudio	202

Capítulo X – Resultados de la investigación 209

Resultados obtenidos	211
1. Coordinadores y educadores no docentes	211
2. Educadores docentes	227
3. Educandos actuales	247
4. Padres y madres actuales	259
5. Educandos antiguos	267
6. Padres y madres antiguos	278



Capítulo X – Conclusiones

1ª parte - Conclusiones de los microsistemas:	287
1.1. Coordinadores y educadores no docentes	287
1.2. Educadores docentes	291
1.3. Educandos actuales	292
1.4. Padres y madres actuales	295
1.5. Educandos antiguos	297
1.6. Padres y madres antiguos	298
2ª parte:	
1. Conclusiones del macrosistema: el centro escolar	299
2. Limitaciones del estudio y perspectivas de futuro	306
Referencias Bibliográficas	305
Bibliografía general	311
Anexos –	
1. Ejemplo de transcripción	317
2. Ejemplo de transcripción (para las citas)	321
3. Ejemplos de los cuestionarios	325
4. Ejemplos de herramienta de análisis	333
5. CD – adjunto (con copia de la investigación)	



INTRODUCCIÓN

*Retirándome conozco mejor
y reconozco mi finitud,
mi indigencia
que me sitúan en permanente búsqueda,
inviabile en la soledad.
Tengo necesidad del mundo
de la misma forma que el mundo precisa de mi.
El aislamiento sólo tiene sentido cuando,
en vez de negar la comunión,
la confirma como un momento suyo.*

Paulo Freire

*La gloria de mi Padre
está en que deis fruto,
y así seréis mis discípulos.*

Jesús



1. Presentación

*“No puedo entender
a los hombres y a las mujeres,
sino como más que simplemente viviendo:
existiendo histórica, cultural y socialmente,
como seres hacedores de su “camino” que,
al hacerlo, se exponen o se entregan
al camino que están haciendo
y que así les rehace también.”*

Paulo Freire

(Pedagogía de la esperanza, 2000)

Anhelo que este trabajo sea un reflejo y, tal vez, una respuesta a los interrogantes elaborados durante los muchos años de práctica en el magisterio y en la dirección de centros educativos, en la realidad brasileña. Que sea también una posibilidad de reflexión para profundizar en la investigación de las causas más profundas para una convivencia satisfactoria en los centros educativos y para tornarlos, en la medida de lo posible, centros felices.

Representará, también, el resultado del camino recorrido en los dos años de estudios intensos, reflexiones y experiencias vividas en y desde el curso de doctorado “Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa” y principalmente en el itinerario: “Organización y Gestión”, realizado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona, España.

Parafraseando a Paulo Freire (2000), en la cita anterior, me parece oportuno explicar mi decisión de hacer el curso de doctorado, y el hacerlo, específicamente, en Barcelona: el hecho de lanzarse en el camino educativo, que está siendo construido a diario en la escuela, hace que el educador se “contagie” de tal forma que acaba rehaciéndose también...



La búsqueda de respuestas alternativas para una práctica que clamaba por la renovación desde el propio ambiente escolar, me llevó a hacer un curso de espiritualidad en Roma, lo cual fue un componente muy importante en mi formación permanente como religiosa educadora. Posteriormente, volviendo a la actividad educativa, en la dirección de la escuela, Educandário São Paulo da Cruz, en São Paulo, Brasil, procuré continuar en la busca de respuestas a las cuestiones educacionales discutidas tanto en Brasil como en otros países, participando en cursos, congresos y otras actividades afines.

En 1993, la participación en el grupo de elaboración del Proyecto Educativo Pasionista (Marco Referencial), en Roma, reforzó la cuestión que ya me preocupaba prioritariamente de hacer “de la síntesis entre el amor y la ciencia un medio para suscitar respuestas personales” (1993) en el contexto de una comunidad educativa.

Sentía que era posible hacer una síntesis de la espiritualidad con la ciencia pero no conseguía percibir cómo teorizarla a pesar de que en la práctica íbamos buscando establecer esta síntesis casi como prueba o construcción artesanal.

Conocí, también en esa época, algunos trabajos, presentados en São Paulo, por profesores de Barcelona, que me llamaron mucho la atención por las propuestas alternativas que expresaban un movimiento de renovación pedagógica. Desde entonces, *el sueño* de gozar de un ambiente que favoreciese una práctica innovadora, con su referencial teórico, *pasó a existir* y, como mi Congregación me propuso esa posibilidad, hoy pude estar desarrollar este trabajo.

Lo más interesante es que, en la medida en que iba cumpliendo las asignaturas del curso de doctorado, iba “comprendiendo” teóricamente tantos pasos dados, emprendidos como salto intuitivo, en la práctica educativa.



Reconozco éste como un momento para profundizar, no sólo en la ciencia educativa sino en la síntesis de la espiritualidad con la ciencia, sobre todo por el hecho de que estamos viviendo en un paradigma de la ciencia que lleva a esta síntesis. Y me hace mucha ilusión pensar que esta reflexión pueda contribuir para que, de alguna forma, los ambientes escolares puedan ser conformes a los deseos de las personas que los componen y ¡parece un sueño! como Paulo Freire (2000) diría *“a los educadores y educadoras, ¡ay de aquellos y de aquellas, que detengan su capacidad de soñar!”*

Así, “el sueño de la humanización”, cuya concreción es siempre un proceso, es siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y “que nos hace y rehace”. Es ésta nuestra utopía.

2. Justificación e interés del tema

La escuela es una institución a servicio de la sociedad, involucrada con la cultura y la formación de las generaciones que pasan bajo su techo. Debe estar muy atenta para poder ser eficiente en las respuestas que debe dar a los cuestionamientos de las personas que intervienen en el proceso educativo, como agentes o como sujetos.

Pero la educación es algo más que escuela, como dice Gardner (2000). Ella tiene lugar mucho antes o después de que las personas pertenezcan a una comunidad educativa. Los niños y niñas ya llegan con su bagaje de experiencias, hábitos y conocimientos adquiridos desde las influencias recibidas en su entorno.



Frente a esta realidad se hace necesaria una perspectiva individualizada de la escuela que ponga de relieve las diferencias individuales, las necesidades y las metas de cada persona, es decir, una educación que destaque la dimensión humana.

Mi interés académico por el tema del clima escolar viene justamente de esta perspectiva que enfoca la educación como un proceso personalizado, porque es el clima que expresa el tono de la convivencia de las personas en un determinado ambiente.

Hoy vivimos en una sociedad llamada del bienestar donde se busca la satisfacción en todas sus formas. Es una sociedad en la que el deseo natural del ser humano por la felicidad se pone de relieve. Me interesa estudiar el modo en que se puede satisfacer este deseo del ser humano de manera educativa, orientándolo para su formación personal. Que pueda después hacer sus opciones personales con rigor para que la satisfacción sea realmente motivo de felicidad y no de vaciamiento o de infelicidad.

Me parece un tema de interés social y de actualidad perenne. El filósofo alemán Peter Sloterdijk, en visita reciente a Barcelona deja muy claro, en una entrevista, esta tendencia de pensar el presente de forma optimista: “Me han hecho falta veinte años para descubrir que soy capaz de meditar sobre lo peor, adoptando una actitud existencial orientada a la felicidad. Pues el deber del hombre es ser feliz. Si se quiere escapar de la trampa del resentimiento, hay que desear la felicidad”. (Lévy,2003) Hay también la dimensión de la felicidad como un proceso personal y no como un estado permanente. Este proceso es el que hace que las personas se sientan felices a través de cada paso dado hacia su logro.

En otra entrevista, también muy actual, podemos sentir este proceso en un caso extremo. Un accidente de coche cambió la vida de Bruno de Stabenrath dejándole tetraplégico: “Me siento feliz porque mi sufrimiento físico



no deja espacio a cuestiones transcendentales que antes me consumían. Ahora voy a lo esencial” (Sanchís, 2003).

Me parece factible, en relación con este tema, llegar a proponer algunos enfoques eficaces, a partir de una investigación cualitativa, centrados en las necesidades y en los deseos de las personas que conviven involucradas en el proceso educativo en un centro escolar, con el fin de intentar asegurarles, a través de una convivencia buena, la posibilidad de una educación más humanizada, válida para todas.

Como educadora docente y como directora de centro, entre otras cosas también importantes, me preocupa mucho el ambiente escolar. Me parece que, en las discusiones para la mejora de la enseñanza, el ambiente escolar todavía no constituye un tema central. Las propuestas de reformas de enseñanza ni siquiera lo tienen en consideración. Aparecen, sí, en los proyectos de evaluación de las instituciones educativas, pero casi siempre desde un punto de vista físico y estructural.

Pero para mí es un tema fundamental, pues depende de él un proceso de aprendizaje exitoso que se produce con la satisfacción de las personas que en él intervienen. Aquellos factores físicos y estructurales también me interesan en cierto sentido; sin embargo, mi trabajo intenta ser planteado desde el punto de vista humano y de las relaciones: ¿cómo pueden los dirigentes y educadores conducir su práctica organizacional y educativa para construir un espacio adecuado para el aprendizaje y para la satisfacción de quienes están implicados en ella?

Sin embargo, la cuestión de la convivencia se ha vuelto una preocupación, más como un resultado de la búsqueda de soluciones contra la violencia escolar que propiamente como una necesidad inherente al centro escolar. Es en esta dimensión, de necesidad inherente al centro escolar, que deseo profundizar mi trabajo y darle la importancia que merece desde el



estudio de las relaciones en sus diferentes instancias y cómo el liderazgo ejercido en el centro puede intentar hallar sus propios caminos.

En las organizaciones humanas innovadoras existe una preocupación en el ámbito laboral que se traduce en un interés de especialización en áreas tales como las relaciones humanas dentro del trabajo, la comunicación entre los distintos cuerpos que colaboran en la obtención de resultados, la satisfacción dentro del trabajo y otras más. Eso refleja también un interés social y de actualidad.

Además, como afirma Fernández (1994), en las organizaciones empresariales, el interés por lograr un clima positivo viene siendo una constante desde hace muchas décadas. Ésta es una de las circunstancias que ponen de manifiesto la importancia que las empresas conceden a aspectos determinantes de un clima o ambiente de trabajo positivo y satisfactorio.

En los centros educativos el clima institucional también se viene considerando, desde hace algunas décadas, una variable de interés e importancia. Medina Rivilla (1989) ya nos presentaba una visión global de la complejidad del clima social del centro y del aula y la interdependencia del conjunto de situaciones y elementos que se dan en el centro y que tienen gran incidencia en la estructuración del clima social. Define la realidad social de un centro, vivida por sus componentes, como un ecosistema en que se puede mejorar el desarrollo humano y la producción de la institución. Zabalza (1996) analiza el concepto de clima, sus contenidos y efectos e incluso cómo intervenir sobre el mismo. Murillo (2002) en su aportación sobre la eficacia escolar, dice que tenemos que construir centros felices, donde los educandos estén contentos, alegres y motivados, involucrados con su propio aprendizaje y con el funcionamiento de la escuela; educadores y dirigentes motivados, comprometidos con la enseñanza de todos y de cada uno de los educandos y con la mejoría de la escuela; familias orgullosas de su escuela e involucrados en las actividades que ella realiza.



3. En relación con el contenido

Vivimos actualmente una fase de la humanidad donde se plantea un gran reto: vivir la dimensión planetaria y en la sociedad del conocimiento.

Nos descubrimos viviendo en un solo lugar, es decir, en el mismo planeta tierra, nuestra casa común. El desarrollo de las ciencias de la tierra y de la vida transforma nuestra cosmología, esto es, nuestra imagen del universo y de la misión del ser humano dentro de él.

¿Cómo educar? ¿Cómo aprender? Éste es el reto particular de la escuela en esta nueva realidad que se nos presenta.

Sabemos hoy a partir de las ciencias de la vida y de las teorías del cerebro y de la mente, que aprender no se puede reducir a una apropiación de los saberes acumulados por la humanidad. Según Leonardo Boff, en el prólogo de “Placer y ternura en la educación”, (Assmann, 2002), se aprende no sólo con el cerebro ni sólo en la escuela. Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir. Los procesos cognitivos y procesos vitales se encuentran. Es en esta dimensión que la escuela debe buscar su nuevo camino y cómo he intentado diseñar mi búsqueda del centro feliz.

Lamentablemente, de un modo general, la escuela presenta hoy características que no pueden ser olvidadas cuando nos acercamos a la problemática del clima escolar que Elzo (2002) presenta en tres grupos:

- Masificación y diversificación escolar.

Hay un gran número de estudiantes que llegan a la escuela presentando una diversidad enorme entre ellos, desde la formación familiar hasta sus condiciones económicas o sociales. Están aún marcados por las influencias de un clima social globalizado donde en cualquier parte del planeta presentan iguales características las cuales no dan prioridad a una educación ni siquiera



elemental porque son regidas por un mercado perverso donde la persona no tiene voz ni voto.

En los países en desarrollo el problema es grande porque los gobiernos no consiguen o no tienen voluntad política de crear nuevos espacios escolares para atender a la población escolar que llega a cada nuevo año a todos los niveles de enseñanza. Los espacios existentes atienden de forma irregular, con sobrecarga de alumnos en cada aula produciéndose una masificación que impide un proceso educativo adecuado para el ambiente escolar.

En los países desarrollados el problema ya se sitúa en la diversidad cultural de los educandos provocado por el proceso de la inmigración. Esos problemas suponen en el interior de cada centro escolar una dificultad añadida en la tarea educativa para la cual no se sabe cómo estar preparado pues cada día se enfrenta con circunstancias nuevas e inesperadas.

- La pretendida inutilidad de la escuela.

La lógica utilitarista de la escuela (“esfuérzate para ser alguien el día de mañana”) está muy cuestionada en la percepción de muchos estudiantes que ven la escuela como un espacio impuesto al que no le ven utilidad dado el altísimo porcentaje de paro. Según Elzo (2002), aludiendo a cierta literatura dominante de los años 80, y hasta bien avanzada la década de los 90, ha hablado de la “universidad, fábrica de parados” además de ser inexacta no ha hecho sino alimentar esta percepción. Todavía no hemos salido de esta perspectiva.

Otro factor que refuerza la idea de la inutilidad de la escuela es que hoy ya no es el único lugar donde se adquiere la cultura. Hay diversas formas y múltiples espacios. Por otra parte la escuela no ha perdido su función social y poco se ha hecho para difundir su importancia. Ésta es otra dificultad añadida a la labor educativa pues, en el interior de los centros escolares se tiene que “convencer” a los estudiantes de la utilidad de la escuela. Este convencimiento



debe de ser, en mi opinión, no sólo de palabra sino mediante procedimientos actualizados como respuestas a una nueva postura educativa.

- La descompensación de las funciones de la escuela.

Hoy quizás más que nunca, resulta difícil congeniar los diferentes objetivos o funciones de la escuela acumuladas a través de los tiempos y derivadas de las dificultades anteriores.

Elzo (2002) recuerda, dentro otras tantas posibles, tres funciones asignadas a la escuela, sin un orden de prioridades en su enumeración:

- la transmisión de conocimientos para que tengamos alumnos lo más instruidos y cultos posible;
- la formación necesaria para que obtengan las habilidades necesarias a fin de que puedan insertarse socialmente en un puesto de trabajo;
- la educación con el objetivo de lograr alumnos que se conviertan en ciudadanos responsables.

Estas funciones básicas traducen una visión claramente mecanicista sin una atención específica al educando como persona que se prepara para vivir su vida dentro de determinado contexto. El alumno es objeto de una finalidad utilitaria. En nuestros días estas funciones ya no pueden responder a las necesidades de los educandos: las informaciones ya las obtienen de otros medios, las escalas de valores son múltiples y para formar ciudadanos responsables no se puede usar modelos. Eso genera una descompensación en las funciones de la escuela que, si no está atenta, puede crear otros conflictos (como la imposición de contenidos y valores) además de los que ya existen normalmente en el ámbito escolar.

Hoy la escuela se encuentra frente a desafíos enormes que implican en revisión y reestructuración de sus conceptos en relación con la visión de mundo que se vive como resultado del desarrollo científico, tecnológico y humano. Es el momento clave de mutación para que la educación descubra las nuevas



funciones capaces de orientar a los educandos hacia un desarrollo armonioso. Me parece que la clave de estas nuevas funciones está en la interpretación de las relaciones en la escuela para crear los ambientes favorables a ese desarrollo armonioso que para mí es el aprendizaje para saber vivir, es decir, para ser feliz.

Sin pretender hacer un previo diagnóstico de la escuela de hoy, esos son algunos de sus rasgos específicos y distintos que me permiten acercarme a la problemática del ambiente escolar que me propuse estudiar.

Y frente a esta lectura de la realidad de la escuela, desde una visión clara y transparente, debemos poner los valores básicos en ella para la construcción de su proyecto en otra mirada, es decir, de la satisfacción, alejándola así de la violencia que provoca la masificación, la exclusión y el fallo del cumplimiento de sus finalidades. Debo dejar claro que cuando me refiero a la satisfacción no uso la palabra en el sentido que es usada en el mercado, satisfacción del cliente, o en el sentido de calidad de vida. Es verdad que estos sentidos están implícitos, de modo relativo, pues es importante para la escuela como institución que sus componentes estén satisfechos y que una convivencia buena genere una calidad de vida mejor. Cuando me refiero a la satisfacción deseo ir más hondo en busca de las condiciones para que cada persona de la comunidad educativa pueda ser agente y receptor de esta mejora de vida.

Ruut Veenhoven (1998) presenta el resultado de su investigación informando que la calidad de vida es un término que se puede utilizar también como indicador. Dice también el autor que la felicidad no siempre coincide con todas las cualidades apreciadas, por ejemplo, el estado de bienestar o la inteligencia personal. Algunas cosas que se consideran buenas pueden incluso reducir la felicidad. Así la satisfacción en este trabajo será siempre mencionada como un estado que llena las necesidades de la persona, o algunas de ellas y que le permite sentirse feliz.



El concepto de felicidad, hoy, puede recibir diferentes matices dependiendo de quien lo emite y la finalidad con que se use. Es de por sí, por supuesto, muy relativo. Para el contexto y la finalidad que lo estamos usando, como referencia básica y personal de todo un trabajo de reflexión y de investigación, nos apoyamos en una cita evangélica en la que Jesús afirma, definiendo su proyecto de vida:

“Vine para que todos tengan vida, y tengan vida en plenitud”.

(Juan 10,10)

Entendemos la vida en plenitud como el proyecto que Dios tiene para cada persona, llevando en consideración todas sus dimensiones funcionando en armonía.

De este presupuesto nacen otras consideraciones que provienen de la reflexión filosófica sobre la persona, de la ontología, la teología, filosofía, las ciencias físicas, sociales y de la educación y lo que significa ser persona hoy, que serán contempladas más extensamente en el marco teórico. De allí llegamos a conocer a la persona en sí y con relación con los otros, como un ser social. La lectura de un centro feliz que anhelo hacer en este trabajo, parte de la visión de la felicidad estructurada en esas referencias.

Vamos a encontrar también este discurso en el Dalai Lama (2001) cuando insiste en la importancia de relacionarse como un ser humano con el otro como una de las formas de alcanzar la felicidad, y considerando, también “la educación un factor importante para la garantía de una vida feliz y de éxito”.

La relación constituirá el hilo conductor de todo el proceso de la investigación que intento emprender ya que es el medio en el cual las personas se encuentran.

Trataré de investigar la formación del clima escolar en relación con:



- a) la función de los dirigentes y docentes,
- b) los instrumentos para establecer las relaciones (de modo específico el diálogo y la participación),
- c) la cultura y su relación con el clima,
- d) las relaciones intra e interpersonales y
- e) los valores esenciales como fundamento del proceso de construcción del ambiente social en la comunidad educativa.

4. Objetivos de la investigación

Anhelo, como objetivo general, a través del estudio de la realidad educativa de una escuela privada y católica, reconocer y delimitar las implicaciones relacionales entre los miembros de la comunidad educativa que son relevantes para la construcción del clima escolar que ayude a conseguir un centro escolar feliz.

Sin embargo, en primer lugar es necesario definir qué es el clima escolar.

Con el objetivo de establecer provisionalmente una noción de clima escolar, desde una perspectiva integradora, que ayude a la definición de los propósitos del estudio, tomo la de Medina Rivilla (1989), que lo concibe como *“el ecosistema resultante de la multitud de interacciones que se generan simultáneamente y/ o sucesivamente entre el conjunto de agentes de la institución tanto en el nivel interpersonal, microgrupal o macrogrupal”*.

Partiendo de esta definición, son objetivos específicos de este proyecto el estudio de los elementos personales, como agentes integradores fundamentales del proceso generador de clima escolar. Así pues, intento:



- a) Estudiar el papel del liderazgo, ejercido por los directores y educadores, como miembros de la comunidad educativa, en la construcción del clima del centro o clima organizativo.
- b) Estudiar el clima de clase implicando al educador-maestro y a sus educandos en sus relaciones de aprendizaje y de convivencia.
- c) Estudiar las relaciones entre todos ellos, que constituyen el aprendizaje mismo de vivir juntos.

El abordaje del tema será hecho desde una visión ecológica, es decir, desde una visión del mundo como un todo integrado y no como una reunión de partes disociadas. El término “ecológico” será usado en un sentido mucho más amplio y profundo de lo que el habitual ambientalismo superficial y antropocéntrico. Más precisamente, los elementos estructurales funcionales y culturales de la escuela sólo serán abordados en este estudio cuando estén relacionados con sus interacciones en el “ecosistema”.

De acuerdo con Capra (1993) la ecología profunda no separa del ambiente natural al ser humano ni a cualquier otro ser; no ve el mundo como un conglomerado de objetos separados; reconoce que estamos todos insertados en los procesos cíclicos de la naturaleza (visión holística).

En las organizaciones humanas innovadoras esta visión integradora ya ha sido implantada llamándose clima organizacional. En los centros educativos el clima institucional también se viene considerando, desde hace algunas décadas, una variable de interés e importancia (Armengol, 2001).

Podemos hablar de esa visión también en las relaciones interpersonales en especial en las familias; el desafío es adoptar en la educación esta visión para transformar en ejercicio constante la práctica de valores capaces de superar o destruir las energías socialmente destructivas.



Otro elemento que está presente en todo el trabajo es la felicidad. Es necesario, por lo tanto, expresarlo cómo será entendida en este contexto, pues, de todas las abstracciones que son objeto de estudio y análisis, la más amplia, importante, confusa y difusa es la felicidad. Tomo en un primer momento su significado en el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia de España, 2001): “estado de ánimo que se complace en la posesión del bien, satisfacción, júbilo”. Otras definiciones serán contempladas con profundidad en el Capítulo I cuando se profundice su contenido.

David Steindl, en Capra (1999), cuando discurre sobre el sentido de la experiencia de pertenecer a una unidad cósmica dice que “nos proporciona una alegría sin límites”. Es en esta dimensión de unidad cósmica, de armonía, de satisfacción, de bienestar, que será entendida la felicidad en el contexto del clima escolar de este estudio. La noción de felicidad que presento tiene que ver con el proceso de armonización de las personas, el desarrollo de sus potencialidades y la expresión de sus capacidades. Ese proceso se convierte en un dinamismo de aprendizaje en el arte de vivir.

Admitiendo, sin embargo, que el concepto de felicidad puede cambiar de una persona para otra, me concentraré en las implicaciones relacionales más importantes para que puedan servir de referencia en cualquier institución escolar, propiciando la oportunidad de preparar a los educandos para la vida a través de una pedagogía de la felicidad.

Estoy segura de que los resultados de este estudio no se agotarán, constituyéndose apenas como una puerta abierta para quien esté dispuesto a ponerse en este camino de las relaciones, dependiente siempre del libre arbitrio que estará presente en las opciones de cada miembro de un contexto social.



5. **Ámbito de la investigación**

El estudio toma como espacio de investigación la realidad educativa del Educandário São Paulo da Cruz, una escuela privada y católica de la ciudad de São Paulo, Brasil. Después de presentar una reseña histórica, se describen sus características actuales basadas en su Proyecto Pedagógico y sus Estatutos Escolares que contienen sus objetivos y finalidades.

Elegí esta escuela porque ya la conozco muy bien, tanto su funcionamiento como su comunidad, pero me gustaría hacer una exploración a fondo para hallar las implicaciones del clima escolar y responder al objetivo de esta investigación.

Éste es un desafío para mi proceso de conocimiento que en la distancia epistemológica permite que tome esta realidad en mis manos para conocerla más profundamente; en el “cerco epistemológico” intentaré descifrar algunas de sus razones de ser y comprenderla en el interior de sus relaciones. (Freire, 1997)

Creo que este estudio puede aportar para dicha comunidad educativa una dimensión más grande de su vivir cotidiano apuntando lo que debe ser conservado, mejorado y, tal vez, cambiado. Pienso que este centro recibirá muy bien este trabajo pues tiene un enfoque humanístico y sabrá reconocer los valores que le aportará. A la comunidad educativa de un modo general puede aportarle un despertar por la búsqueda de las causas profundas que contribuyen en la construcción del clima escolar. Puede llevarle al mismo tiempo un mensaje de esperanza que genere una acción positiva y por otro lado, generar disponibilidad para crear una mirada nueva, de un clima feliz, para las escuelas donde chicas y chicos puedan alegrarse en la aventura del saber y del vivir.

“Pues ser maestro es enseñar la felicidad”.

Rubens Alves (2002)



*A lo que no renuncia el hombre,
a pesar de todo,
es a ser feliz.*

Julián Marías

*¿Qué es el hombre, para que de él te acuerdes,
...para que de él te cuides?
Apenas inferior a un dios le hiciste,
coronándole de gloria y de esplendor;
le hiciste señor de las obras de tus manos,
todo fue puesto por ti bajo sus pies...*

SI 8, 6-7



Introducción

Es evidente que la aspiración a la felicidad es un fin natural de la vida de todas las personas. Y de Aristóteles hasta hoy no se ha cambiado mucho en relación con la búsqueda de la felicidad. Ya no está tan claro definir en qué consiste esa felicidad pues se trata de un *asunto personal*, y, como dice Marías (1998), cada hombre o mujer tiene que pensar, tiene que preguntarse por lo que entiende por felicidad y lo que necesita para ser feliz.

Sin embargo proponer este tema de la felicidad para un contexto educativo, en la construcción del clima escolar, es una tarea muy difícil pero no deja de ser un desafío. Se trata de una tentativa de ayudar a las personas implicadas en el proceso educativo a que piensen, se pregunten sobre este tema y puedan probar *el arte de vivir* desde un espacio específico que favorezca una larga convivencia.

No tengo la intención de hacer un manual de ayuda o llegar a los últimos confines de la indagación sobre la felicidad. A través de la reflexión y de la investigación deseo indicar pistas para probar esa dimensión decisiva de la vida humana en el contexto específico de un centro escolar. Para eso he elegido partir de la antropología y coger una primera imagen de qué persona estamos hablando y con qué mirada la estamos enfocando. Entonces se podrá proponer la visión de felicidad que estará presente en este trabajo.

Una grata sorpresa es que hoy la felicidad monopoliza la atención y el interés de científicos y escritores, que han empezado a buscar los resortes que la provocan. Esa búsqueda ha dado algunos resultados sorprendentes, que rompen creencias muy consolidadas. La esencia de las conclusiones es que ser feliz no es una meta reservada a pocos, sino que depende de la propia



actitud y de la propia voluntad. En el ámbito de la salud tenemos conocimiento por la OMS que la depresión corre el peligro de convertirse en la amenaza de siglo XXI. Es cierto también que hay una preocupación más grande con las emociones negativas que con las positivas. En los “Psychological Abstracts”, de 1967 hasta 1994 se cuentan 5.099 referencias sobre la cólera, 36.851 sobre la ansiedad y 46.380 sobre la depresión. En cambio a la felicidad sólo hay dedicadas 2.389 referencias, 2.340 sobre la satisfacción vital y 405 sobre la alegría. Aunque esta proporción está cambiando en nuestros días (Prieto, 2003).

Y es tan grande la demanda de felicidad que entre las líneas de investigación abiertas encontramos la denominada Psicología Positiva cuyo exponente más destacado es Martín E. P. Seligman. Recientemente ha publicado en España su obra manifiesto “La auténtica Felicidad” (2003). En ella sostiene que la auténtica felicidad no sólo es posible, sino que puede cultivarse identificando y utilizando muchas de las fortalezas y rasgos que ya se poseen. El mensaje más trascendente está en que al identificar lo mejor de nosotros mismos y desarrollar esos aspectos, podemos mejorar sensiblemente nuestra vida y la de cuantos nos rodean. Sobre sus ideas hablaré en otro apartado de este capítulo.

En ámbitos de los medios de comunicación encontramos un reflejo de la especulación mantenida a través de milenios por la humanidad, es decir, fueron publicadas 1.700 entrevistas en “La Contra” de “La Vanguardia” (Barcelona) con teorías muy personales de escritores, psicólogos, cantantes, neurólogos, cineastas poetas y pilotos... Así pues es muy oportuno que se lleven a la escuela – que no ha tomado aun la felicidad como tema de reflexión pedagógica - estos resultados y preocupaciones pues la pedagogía suele seguir descompasadamente las modas intelectuales (Trilla, 2002).



1 – El ser humano: un misterio

*La esencia de la felicidad
consiste en que aceptes ser
el que eres.*

(Erasmus de Róterdam)

Hay interrogantes que han sido compañeros del hombre en todas las épocas, en todos los niveles de cultura y bajo formas diversas: ¿Quién soy? ¿Cuál es el sentido de mi existencia? y muchos otros. Muchas respuestas han surgido en el transcurso de los tiempos y el misterio continúa sin ser desvelado. Las ciencias humanas se han desarrollado, los sectores científicos han intentado poner a disposición de la mejora de la existencia humana infinitas posibilidades. Pero se comprueba, según Gevaert (1987) que a pesar del crecimiento vertiginoso de los conocimientos técnicos y científicos crece también una incertidumbre respecto a lo que constituye el ser profundo y último del hombre. El misterio permanece. En el conjunto de la reflexión filosófica, los interrogantes que el hombre se hace a sí mismo tienden a ocupar un lugar muy importante. En este trabajo trato de ocuparme sólo de tres interrogantes fundamentales de la existencia humana por parecerme de importancia para el tema: ser con los demás, llamado a la tarea y a la felicidad.

1.1. *El ser con los demás* pertenece al núcleo mismo del ser humano y esto significa que el hombre nunca está solo, según Gevaert (1987). Esta idea de coexistencia incluye que la existencia se desarrolla y se realiza junto con otros en el mundo. Esta idea estará presente en todo mi trabajo como un elemento fundamental para la creación y la manutención del ambiente favorable para el fomento de la felicidad, como lo define Marías (1998: 380).

El filósofo Martín Buber (1970) afirma que el hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal, ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en si mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que entra en relaciones vivas con otros individuos; la colectividad es



un hecho de la existencia en la medida en que se edifica con vivas unidades de relación. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre. Lo que singulariza al mundo humano es, por encima de todo, que en él ocurre entre ser y ser algo que no encuentra par en ningún otro rincón de la naturaleza.

A partir de esta reflexión nos encontramos con un interrogante que permite comprender la problemática antropológica actual según Gevaert (1987) y que al mismo tiempo nos introduce en el misterio del hombre: ¿el hombre es un ser (individual) orientado en primer lugar hacia el mundo (en el que hay otros hombres)? o ¿es ante todo un ser en comunión con otras personas en el mundo? Según la respuesta que se dé, la antropología será profundamente distinta.

Una antropología centrada en una conciencia individual y autosuficiente corre el riesgo de no poder reconocer las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre. El individuo es visto a la luz de cierta totalidad y es sacrificado a ella y es la antropología dominante de la época moderna.

Al contrario, una antropología que concede la primacía a la comunión inmediata con el otro hombre en el mundo rechaza la autosuficiencia del yo y se siente totalmente polarizada por la responsabilidad frente al otro y por la necesidad de realizarse en comunión con él. El encuentro con el otro constituye un dinamismo concreto que abre al hombre a la trascendencia y a la esperanza religiosa.

El pensamiento sobre el hombre sufrió una transformación después de la primera y segunda guerra mundiales: la reflexión sobre la guerra y sus consecuencias ha puesto en relieve la deformación de la imagen del hombre, ha llevado a un rechazo del yo – mundo y a una afirmación decidida de la primacía del yo – tú en el mundo.



Mi trabajo está orientado por este segundo tipo de respuesta a los interrogantes propuestos, es decir, se enmarca por una antropología centrada en la comunión de las personas ya que propugnamos una ecología de las relaciones para construir el clima escolar adecuado para un aprendizaje del saber vivir para construir un centro educativo feliz. Considero que el *ser con los demás y para los demás* pertenece al núcleo mismo de la existencia humana, esto significa que el hombre es llamado a una coexistencia. Su existencia personal está siempre orientada hacia los demás, ligada a los demás, en comunión con los demás. El otro está indudablemente presente a la existencia personal pero como uno que afecta a la existencia en sus dimensiones más personales.

La idea de coexistencia incluye también que el sentido mismo de la existencia está ligado a la llamada del otro que quiere ser alguien delante de mí, o que me invita a ser alguien delante de él en la construcción de un mundo más humano. El vínculo de la experiencia personal con el otro y la orientación hacia al otro son algo muy central que se impone por su propia fuerza y que no se deja reducir a otras verdades más elementales y que al mismo tiempo ilumina a toda la existencia humana.

Esa certeza del otro que se impone por sí mismo es doble. Afecta su existencia como otro ser que se revela y se da a conocer independientemente de su inteligencia y afecta también el carácter fundamentalmente ético de su existencia, mediante el cual todo lo que se debe hacer para realizar la existencia va ligado al reconocimiento del otro, esto es, ser alguien para el otro. Esta revelación del otro puede ser iluminada de diversos puntos de vista pero aquí escogemos los más significativos para nuestro tema por su implicación en las relaciones intra e interpersonales: la palabra y el amor.

El hecho más universal y significativamente “humano” es el hablar (la palabra dirigida al otro y la que él me dirige a mí). Sólo el hombre “habla”. La palabra (el lenguaje, el hablar) es una de las manifestaciones humanas que



revelan con más claridad la estructura dialogal e interpersonal de la existencia. A través de la palabra se transmite la riqueza de la cultura, los significados del mundo y de las cosas; a través de la palabra el mundo adquiere la fisonomía de un mundo humano y familiar.

La palabra no es sólo “desvelamiento” del mundo y de las cosas sino esencialmente “revelación” de la persona. En la palabra es el otro que se anuncia y se expresa, manifestando y comunicando su propia riqueza, su misterio, sus gozos y esperanzas, la inconfundible novedad de su existencia. La palabra es el lugar mismo de la “revelación” de la persona en donde la realidad metafísica y trascendente del otro se anuncia a sí misma. La categoría “revelación” según Gevaert (1987) pertenece a la condición humana.

El amor recibido de los demás es uno de los factores más determinantes para el desarrollo y el equilibrio de la persona. El hombre se percibe a sí mismo al salir fuera de sí, en el contacto con el otro. Por eso se percibe a sí mismo como persona, como ser de bondad y libertad, cuando el otro lo trata como tal. A través de la palabra de amor y del lenguaje de amor de otra persona para con él, el hombre toma conciencia de sí y de su propia dignidad humana.

Considerando la función del amor en la existencia humana la estructura intersubjetiva resalta con cierta primacía e ilustra la misma dimensión interpersonal: el amor que un ser humano recibe de los demás y el amor que les da a los otros.

Se puede decir, con Gevaert (1987) que el hecho fundamental de la existencia humana es que todo hombre es interpelado como persona por otro ser humano, en la palabra, en el amor, en la obra. Uno se hace hombre por gracia de otro, amando, hablando, promoviendo al otro, como anota E. Schillebeeckx (1969):



“El hombre es un ser que no se realiza a sí mismo más que entregándose a los demás; que no se posee a sí mismo más que abriéndose a su prójimo... La persona no se realiza, no se perfecciona interiormente más que en la intersubjetividad de las relaciones ‘yo-tú’ en el seno del mundo”.

Ya que la felicidad es un asunto estrictamente personal, al ser, incluso “ontológicamente”, la plenitud de la persona, afirma Marías (1984), encuentra su fuente principal en las otras personas. Agrega este autor que este podría ser un “añadido” a la mera condición personal, pero no es así; aunque se haya pasado por alto casi siempre, el ser personal es intrínsecamente pluripersonal. Fue Unamuno uno de los pensadores que lo han visto más temprano y con mayor claridad, cuando dice: *“Una persona aislada dejaría de serlo: ¿a quién, en efecto, amaría?”* No se olvide tampoco lo que ha recordado ya varias veces, la tesis de Leibniz según la cual la felicidad es a las personas lo que la perfección es a las cosas. Los atributos que descubrimos en la persona, los que constituyen esa manera de ser que llamamos personal, son transpersonales. (pág.281)

En este contexto las relaciones interpersonales pasan a gozar de cierta primacía y esto significa que tienen valor en sí mismas y es por tanto una dimensión constitutiva del hombre.

Las formas de relaciones interpersonales son numerosas y diversas. La intersubjetividad no puede reducirse sólo a la forma de encuentro afectivo en el amor en sentido privado e intimista en la relación yo-tú. Tiene la intersubjetividad también una dimensión objetiva, esto es, social y política. El hombre no es sólo comunidad sino también sociedad. No es sólo amor afectivo, sino también acción social y política para construir un mundo más humano en que el otro pueda ser verdaderamente hombre y realizarse plenamente. (Gevaert, 1987)

El lado objetivo de las relaciones interpersonales se estudia generalmente en el marco de la filosofía social. En este estudio que mira las



relaciones interpersonales en un contexto social, la escuela, me hace falta distinguir, al lado del amor, la justicia y el conflicto entre las formas primarias de relación interpersonal. Se trata de un intento de distinción para entender y profundizar posibles aspectos que aparecerán en este estudio.

El amor es designado generalmente como encontrar y reconocer a otro ser humano en su subjetividad. Esto implica ante todo afirmar al otro. Significa además la voluntad de promoción, que responde a la llamada del otro. Según Tomás de Aquino, es *velle alicui bonum* esto es, el bien de aquella persona concreta. El amor siempre se presenta con un color afectivo según sea la relación amorosa. En este estudio dejo de considerar el amor conyugal y el amor de los hijos para detenerme en el amor de amistad y en el amor de caridad.

El amor de amistad se coloca fuera del ambiente familiar y se aparta del color sexual. El amor de caridad que comprende en principio a todas las personas, incluso a aquellas con quienes no se mantiene ningún vínculo afectivo o de especial amistad. El amor de benevolencia o el altruista es el alma de cualquiera forma de amor al conferirles la autenticidad del reconocimiento del otro. El uso actual que reduce el amor a la mera forma de contacto afectivo resulta muy estrecho y no considera las formas de caridad que promueven eficazmente el bien del próximo. Se puede anotar como características del amor de benevolencia: todo amor auténtico es *incondicionado*, se dirige únicamente a la otra persona independientemente de cualidades físicas, psíquicas o intelectuales; el amor es *desinteresado*, esto es, no busca ventajas propias; y es *fiel* a una persona, de una fidelidad creadora que intenta realizar el otro en las diversas circunstancias en que se encuentre.

La justicia como forma de relación interpersonal se presenta como concreción del amor pues el amor entre personas humanas concretas sólo es posible con la promoción del otro en el mundo material y social. Se trata del concepto de justicia más amplio y dinámico que incluye todas las formas



concretas, materiales y sociales, de promoción y de reconocimiento de los demás. Por eso el amor crea derecho y justicia. La justicia es la medida del amor y éste por su parte es el motor de toda justicia.(Gevaert, 1987)

Aquí es donde aparece la otra forma de relaciones interpersonales que deseo destacar: *el conflicto*. La tensión entre las exigencias concretas del reconocimiento del hombre y de las circunstancias y situaciones vividas llevan con frecuencia a conflictos de dimensiones específicas a los niveles de tensión. De las formas de intersubjetividad quizá sea la que más es objeto de atención o reflexión. La historia humana y su literatura son testigos de su papel central. Es importante reflexionar que el conflicto viene causado también por el empeño de la realización humana y no sólo por su agresividad, es decir, las opciones son siempre parciales y chocan con las opciones de los demás. Por tanto, surgirán conflictos, inevitablemente, incluso donde se esté animado de buena voluntad.

Hay que reconocer también que el conflicto puede ser un método o situación de progreso y de promoción además de ser una forma real de intersubjetividad.

Hegel, Marx y Sartre concedieron relieve al conflicto como forma fundamental de la convivencia humana. Al contrario de Hegel y Marx que miran al conflicto como una situación de superación, para Sartre no hay solución alguna para esa situación negativa.

Hay que decir también que del mismo modo como el interés que llama la atención de los científicos y escritores por el tema de la felicidad también el tema del conflicto prueba su apogeo según Vinyamata (2003: 8).

La situación actual de nuestro mundo es una llamada a hacer un esfuerzo para comprender los conflictos e intentar encontrar soluciones aplicables desde metodologías pragmáticas y capacidades de análisis



científicamente rigurosas. Sin embargo, existen posibilidades y recursos para encontrar aquellas soluciones que buscamos para los conflictos, para convivir y crecer para ser felices. Es la conflictología a servicio de las personas, presente en cursos universitarios de postgrado, libros, centros de mediación, gabinetes de gestión de conflictos, departamentos universitarios y profesionales de resolución de conflictos, congresos y numerosas ideas que se expanden.

La escuela dispone de un espacio privilegiado para desarrollar soluciones efectivas y sensibles a la condición humana. Es en este espacio educativo donde se puede comprender el conflicto y actuar educativamente preparando así las personas implicadas en un proceso de descubierta y crecimiento a partir de las propias dificultades que la convivencia presenta a los miembros de una comunidad educativa.

Por lo tanto me parece muy importante la presencia del conflicto en el análisis del estudio de caso del presente trabajo pues a través de ello llegaremos a establecer un modo específico de convivencia para este grupo específico de personas: sea educación para la paz, o formación para los valores, o educar para la convivencia o aún para la construcción de la armonía personal y colectiva.

Sintetizando las ideas precedentes puedo decir que la palabra en su carácter de “revelación” y el amor, juntamente con la justicia y el conflicto, como formas de relaciones intersubjetivas representan una cara del misterio del hombre. En la escuela estamos delante del ser en formación en que estas formas están también en formación y más dispuestas a una acción educativa. Esta acción puede auxiliar en la busca del sentido para la vida y de la convivencia humana que en sus relaciones interpersonales con frecuencia está ofuscada por conflictos y contrastes.



1.2. Llamado a la tarea – Este es otro interrogante fundamental de la existencia humana: ¿Qué hay que hacer para realizar la propia existencia? Y la respuesta a esta cuestión es que dará sentido a la vida de la persona. La búsqueda de las respuestas a esos interrogantes revela el hombre como un ser que está fundamentalmente orientado hacia el futuro, que se mueve bajo una llamada; es un ser de esperanza. Incluso en donde los razonamientos (falaces) enseñan que la esperanza es imposible e ilusoria. Todo ser humano está en camino: *homo viator*. (Gevaert, 1987). Y más, en el decir de Isabel Allende (1994): “*Me asalta el temor de creer que, al día de hoy, yo soy sólo lo que hago, que en mí importa casi únicamente el producto de mi actividad. Por otra parte, tampoco puedo renunciar a hacer cosas, pues yo voy siendo lo que he sido llamado a ser en la medida en que me hago en todo aquello que hago... ¡Es el difícil arte del equilibrio lo que cuesta establecer!*”

Las antropologías modernas comparten la convicción de que el hombre aún no está completo. El hombre está por hacer. Todo ser humano tiene que llegar a ser hombre, ir creciendo en humanidad y acercarse cada vez más a las posibilidades prefiguradas en cierto modo en el mismo hombre. Se toca aquí el misterio del hombre: la imposibilidad de descansar. Hay en él un ardor secreto que lo impulsa hacia otra cosa, hacia algo nuevo. Ser hombre significa no detenerse, no descansar, tener algo que hacer, estar en busca de. Por eso la existencia humana es vivida como una tarea por cumplir, como posibilidad de realizarse, como vocación de vivir, como una llamada a la que responder. Es un don y una tarea.

Las cosas de la naturaleza están simplemente ahí, fijadas en los esquemas del instinto y del determinismo. Parece como si realizaran espontánea e automáticamente su existencia. No tienen perspectivas, proyectos ni esperanzas. El hombre, por el contrario, no vive humanamente más que a través de proyectos, de perspectivas y de esperanzas.



La llamada bajo la cual se desarrolla la existencia humana es en primer lugar, como ya presenté, la llamada del otro que quiere ser reconocido como alguien. A la luz de esta llamada, que indudablemente comprende un aspecto de absoluto, la existencia humana se presenta también como tarea. Sus posibilidades son posibilidades de responder con amor, libertad y justicia, a la llamada del otro y al misterio absoluto que en él resuena.

Por tanto, la existencia humana no puede verse como un impulso ciego (según el modelo del instinto), como una fuerza que arrastra al hombre y no le deja en paz. No es tampoco un “deber” despersonalizado al estilo de la moral Kantiana. Es estar constitutivamente bajo una llamada que se revela como inagotable y que abre un futuro sin fronteras.

Esta convicción antropológica presentada por Gevaert (1987), y descrita aquí de modo muy general, se muestra también descrita en las filosofías modernas bajo diversas formas y temas. Las filosofías de la existencia ven al hombre en primer lugar como posibilidad a cuya necesidad de opción no es posible sustraerse. En las filosofías humanistas este mismo tema surge bajo el título de libertad, la liberación del hombre de toda forma de esclavitud, con vistas a una existencia vivida enteramente bajo el signo de la libertad de pensamiento y de valores. Ésta sería su tarea suprema.

La aspiración marxista de la superación de todas las alienaciones es otra forma de expresar la existencia humana como tarea: todo ser humano vive individual y socialmente en medio a alienaciones de distintos tipos. La misión del hombre es la abolición de todas ellas y la instauración de su reino de libertad.

Hasta las filosofías del absurdo explican, negativamente, esta llamada a la existencia: el absurdo consiste precisamente en la imposibilidad de responder a la llamada existencial, de realizarla plenamente. El hombre es



presentado así como una pasión inútil, una tarea imposible. Pero en donde la tarea se muestra imposible y no hay perspectivas de éxito definitivo, se resiste a la tentación de creerlo y aún así se continúa trabajando de todas formas por la liberación del hombre.

Por consiguiente, el hombre está en actitud de tomar en sus manos su propia existencia y de determinar las finalidades humanas que pretende realizar junto con los demás en el mundo. El mundo no es una realidad que sólo sea menester conocer y contemplar, sino una realidad que hay que realizar y humanizar con vistas a la humanización del propio hombre. Esta acción es verdaderamente un “obrar humano” cuando se la persona se da cuenta de lo que está haciendo, es decir, percibe un valor y lo hace propio. Pero obrar humanamente no es sólo juzgar que un valor vale, sino que es “ponerse al servicio de este valor, promoverlo para sí y para los otros por medio de *gestos concretos y eficaces* dándole así al mismo tiempo un sentido a la vida y haciendo propio ese sentido” (Dondeyne, 1954).

Como la problemática del obrar humano es muy vasta y compleja en mi estudio dedico mi atención a los valores que caracterizan el quehacer y la capacidad humana de encarnar con libertad ciertos valores en su propio obrar.

Ese es un tema, el de los valores, importante en este trabajo porque en la convivencia social sentimos la exigencia de vivir, por lo menos algunos, de los valores comunes a fin de que se vuelva posible esa convivencia. Por eso es importante detenernos un rato en su significado y sentido en la vida de las personas.

Aclarando el sentido del término valor se puede decir con Gevaert (1987) *que valor es todo que permite dar un significado a la existencia humana, todo lo que permite ser verdaderamente hombre.*



Originalmente el término valor pertenecía a la economía e indicaba las cosas en la medida en que permitían realizar de alguna manera al hombre. Los valores no son cosas, pero son las cosas del mundo que aparecen bajo la luz de valores o están revestidas de valor en medidas y formas muy diversas. Así los valores tienen que situarse en la relación cualitativa entre las cosas y la persona que les atribuye un valor.

Los valores existen en una multiplicidad infinita y forman esferas o regiones presentando incluso una cierta autonomía entre sí. Las propias esferas polarizan las dimensiones fundamentales de la existencia y tienden hacia su realización: valores del cuerpo, valores del espíritu, valores de la persona o valores éticos, valores religiosos.

Valores del cuerpo o vitales son todos aquellos que responden de alguna manera a las necesidades corporales primarias (comer, beber, etc.) y secundarias (casa, bicicleta, jabón, lavadora, etc.).

Los valores del espíritu responden a las necesidades o a las posibilidades del espíritu (y de corazón). Se trata del mundo de la cultura. Esos valores no son exigidos por la necesidad de vivir más, sino de vivir de una forma más digna para el hombre. Ellos también nos ligan de un modo mucho más profundo a los demás.

Los valores de la persona, o éticos, se refieren explícitamente al conjunto del individuo. Expresan el reconocimiento del hombre en el mundo, y por eso acompañan a todos los demás valores. Pueden dividirse en algunos sectores o categorías: valores relativos a la vida y a la muerte, valores relativos a la verdad y valores relativos a la promoción de las personas en el amor y en la benevolencia.

El punto de apoyo de todos los valores es la propia persona, la persona concreta en relación con los demás en el mundo. Por lo tanto si el hombre tiene



el “poder” de determinar su propia existencia determinando su finalidad, bajo una llamada inagotable que le abre un futuro sin fronteras en “su obrar” humano, me parece de suma importancia la función de la escuela como el espacio donde los educandos están siendo “iniciados” en la convivencia social: en ella la formación a los valores debe tener un lugar de relieve a fin de que puedan reconocer y hacer propio un estilo de vida que les ayude a construir su felicidad.

El mundo ha perdido el sentido de la vida: ése es su mayor mal, porque va por sendas perdidas y no sabe dónde llegará. Pero en nuestras manos está el camino de solución: el descubrimiento y práctica de los valores humanos de humanización del mundo, que nos abran a la solidaridad universal y, por tanto, a la ayuda mutua. Con ello podremos ir delante de un modo satisfactorio y conseguir el anhelo más grande de los seres humanos: ser felices.

*E. Miret Magdalena
(en Quera, 2003:130)*

1.3. Llamado humano hacia la felicidad – La felicidad es el gran tema que condiciona la vida entera de todas las personas. Y no se ha pensado lo bastante sobre la felicidad. Desde la filosofía helenística, donde era un tópico muy usual, hasta nuestros días el ser humano ha buscado la respuesta para esta indagación fundamental.

Como ya he indicado en las antropologías de inspiración existencial y sobre todo las personalistas se ve al hombre como un ego que existe junto con los demás en el mundo para realizarse. La realización personal está relacionada a la respuesta de los dos primeros interrogantes y por consiguiente constituyen un marco referencial en la vida de las personas traduciendo en esta realización el misterio del hombre en la construcción de su felicidad.

Mediante la reflexión y la experiencia, todo ser humano se ve “obligado” a inventar o dibujar su propio ideal de felicidad, en el espacio de tiempo y en las circunstancias en que se inscribe su vida. Está forzado, pues, a decidir en libertad su personal proyecto vital. Debe hacerse el arquitecto de su propia vida, a su propio riesgo, con un mayor o menor grado de originalidad: el arte de vivir.



El arte de vivir se visualiza así como la realización personal de un proyecto, que, a partir de un anhelo universal, debe realizarse en cada caso según las particulares preferencias personales y en marco de una siempre existente y limitada libertad. Para conocer qué modo se tiene de acceder a la felicidad se debe no sólo conocer las propias posibilidades de acción, sino además conocernos a nosotros mismos, definir nuestra verdadera naturaleza y el objetivo de nuestra actuación.

Para ello encontramos en los grandes pensadores y en el curso de los tiempos variadas y sugerentes propuestas y planteamientos sobre la felicidad desde diversas perspectivas. Para no correr el riesgo de desviar el enfoque del estudio para este tema que se presenta inagotable, intentaré hacer un recorrido de algunos puntos que me pueden ayudar en la reflexión.

2. La felicidad, “imposible necesario”

¿Que se entiende por felicidad?

Las palabras que designan la felicidad son muchas: dicha, suerte, fortuna, beatitud, ventura, bienaventuranza... Hay también una serie de adjetivos correspondientes a la felicidad: feliz, dichoso, afortunado, venturoso, bienaventurado... Para todas estas formas hay también los negativos correspondientes, pero no hay un verbo de la felicidad. Las formas que expresan la felicidad como una acción son formadas con los adjetivos y el verbo “ser” o algunas veces con el verbo tener (tener suerte, etc.). (Marías, 1998)

Después de esta divagación lingüística, me interesa saber el pensamiento sobre la felicidad que ha atravesado los tiempos revelando su búsqueda por el ser humano. Pero por lo imposible que es presentar en sentido



amplio un tema inagotable intento dibujar algunas líneas que me parecen importantes y también delinear cómo se ha interpretado la felicidad en las grandes culturas que son raíz de la nuestra: en el pensamiento griego y en el mundo romano.

De los griegos, que dan inicio a la tradición occidental, y de su pensamiento deseo recordar dos máximas muy características: la primera atribuida a alguno de los Siete Sabios y grabada en el atrio del templo de Apolo en Delfos: *“Conócete a ti mismo”* y la otra formulada por el poeta Píndaro: *“Ojalá llegues a ser el que eres”*. Estas dos máximas las relaciono con los dos interrogantes que he apuntado anteriormente cuando intentaba desvelar algo del misterio del hombre. Y continúan presentes en el camino de la reflexión humana y han servido para ser reinterpretadas, por ejemplo por Sócrates que reflexionó sobre la primera poniendo de relieve la importancia de la conciencia crítica como el eje más firme para construir la felicidad. Y Goethe adoptó como lema la segunda en el sentido de “realiza al máximo las posibilidades que llevas contigo”.

En el pensamiento griego encontramos también algunas maneras de plantear la felicidad. Del pensamiento de Sócrates, que no escribió nada, hay versiones divergentes y siempre discutibles (Marías, 1998). La más autorizada y de mayor influencia en la historia es la de Platón, su discípulo, y que va más allá del pensamiento socrático.

La concepción de Sócrates parte de la interpretación de la vida y de la moral. Para él se puede enseñar la virtud y de ahí la necesidad de enseñarla. Platón parte ciertamente de Sócrates y para él el hombre puede alcanzar el bien que es la misma felicidad sólo a través de una búsqueda rigurosamente conducida; él llama la atención para la relación muy estrecha que hay entre el hombre bueno y el hombre feliz.



Aristóteles, a pesar de seguir la línea de su maestro Platón dirige su atención a los fines del hombre; según él todo arte, búsqueda, acción, es hecho con un fin que parece bueno y deseable: el fin y el bien coinciden. Pero entre todos los fines, dice el filósofo, hay un fin supremo, un fin que es deseado por sí mismo. Si todos los otros fines son bienes, este fin será *el bien supremo*, de quien dependen todos los otros. Para Aristóteles no hay duda” de que este bien es la felicidad que consiste en “la vida de la razón”, es decir, en la “virtud”. La búsqueda de Aristóteles sobre la felicidad se vuelve una búsqueda sobre la virtud. De todas las virtudes la más grande, la más excelsa es la sabiduría, el grado más alto de la ciencia. Siendo la virtud una actividad propia del hombre, lo es así mismo la felicidad. La felicidad más alta consistirá en la virtud más alta que es la sabiduría. El sabio se basta a sí mismo y por esto es feliz y no tiene necesidad de nada que ya no lo tenga en sí mismo. (Merlo, 1993)

Epicuro ya tiene su idea de felicidad basada sobre el concepto del placer, el principio y el fin de la vida feliz. El colmo del placer para él consiste en la pura y simple destrucción del dolor y en el alcanzar la ausencia de perturbación y ausencia de dolor. La virtud que conduce a este estado de placer es la sabiduría que sabe dosificar la medida de los placeres.

Imaginan que hay dos tipos de felicidad: la más alta, que es la que rodea a la divinidad, no conoce alternancias, y la otra que varía con la adquisición y la pérdida de placeres.

Epicuro

Ya en el mundo romano, Séneca ataca el pensamiento epicúreo en su tratado *De vita beata* anteponiendo la virtud al placer.

Todos quieren vivir felizmente, hermano, pero al considerar qué es lo que produce una vida feliz caminan sin rumbo claro. Pues no es fácil conseguir la vida feliz, ya que uno se distancia tanto más de ella cuanto más empeñadamente avanza...

Séneca

San Agustín escribió páginas preciosas sobre la felicidad. En las Confesiones describe su itinerario de búsqueda infatigable de la verdad; en el



final de sus escritos expresa la certeza: *“La felicidad es alegrarse en ti Señor, de ti, para ti; esta y no otra es la felicidad. Felicidad es disfrutar de la verdad y esto significa alegrarse de ti que es la verdad.”* San Agustín afirma que es posible alcanzar un cierto grado de felicidad a través del deseo del bien mayor, Dios, poseído en el amor y por medio de la virtud. Sin embargo él reconoce que hay la exigencia irrevocable de una felicidad absoluta que es la primera raíz de la existencia humana.

San Tomás de Aquino retoma el pensamiento aristotélico sobre la naturaleza racional de la felicidad pero lo corrige y completa. Como Aristóteles, renuncia a definir el bien. Para él la plenitud del bien se realizará en la idea de la felicidad, en la cual no hay separación entre la noción del bien y de la felicidad, sino una relación mutua: el bien es la causa de la felicidad y la felicidad realiza la plenitud del bien. Por lo tanto en Santo Tomás la perfección que es la primera característica del bien y la felicidad forman los dos objetos de la moral: el *bonum*.

Ya más cercano a nosotros, dando un salto en la historia, Bertrand Russell, un pensador moderno, presenta en *“La conquista de la felicidad”* (2001) una evidente muestra de su búsqueda de la felicidad terrestre y mundana. En su prólogo, Fernando Savater lo define con un contenido de indicaciones de sentido común donde se puede sacar algún provecho.

“Lo único que puedo decir a favor de las recetas que ofrezco al lector es que están confirmadas por mi propia experiencia y observación, y que han hecho aumentar mi propia felicidad siempre que he actuado de acuerdo con ellas.” (Russel: 23)

Como esa obra fue escrita en el período de entreguerras, cuando Russel no se había todavía convertido en el venerado patriarca del inconformismo, deja claro sin embargo que para ser razonablemente feliz hay que pensar de modo adecuado, no dejar completamente de pensar; hay que actuar correcta, inventiva y, si es posible, desinteresadamente, no dejar del todo de actuar.



En el nivel de las relaciones:

“El secreto de la felicidad es éste: que tus intereses sean lo más amplios posible y que tus reacciones a las cosas y personas que te interesan sean, en la medida de lo posible, amistosas y no hostiles”. (pág.127)

Y al final: *“El hombre feliz es el que no sufre ninguno de estos fallos de unidad, aquél cuya personalidad no está escindida contra sí misma ni enfrentada al mundo. Un hombre así se siente ciudadano del mundo y goza libremente del espectáculo que le ofrece y de las alegrías que le brinda, sin miedo a la idea de muerte porque en realidad no se siente separado de los que vendrán detrás de él. En esta unión profunda y instintiva con la corriente de la vida es donde se encuentra la mayor dicha.”(pág.191)*

Fernando Savater, nuestro contemporáneo, en *El contenido de la felicidad* (1994) afirma:

“De la felicidad no sabemos de cierto más que la vastedad de su demanda. En ello reside precisamente lo que de subversivo pueda tener el término, pues, por lo demás, resulta ñoñería de canción ligera... La felicidad como anhelo es así, radicalmente, un proyecto de inconformismo: de lo que se nos ofrece nada puede bastar. Se trata del ideal más arrogante, pues descaradamente asume que tacharla de “imposible”, pero imprescindible: irreductible. Su rostro permanece tenazmente oculto, pero la nitidez de su reverso nos basta para impulsarnos a requerirla sin concesiones...”

Deseo cerrar este pasaje con el pensamiento filosófico sobre la felicidad de Teilhard de Chardin, quien ocupa un lugar destacado entre los sabios de nuestro tiempo que sintieron la necesidad de hacer una síntesis entre el objeto de su estudio y reflexión con el desarrollo de la ciencia o con los grandes problemas de la existencia humana. En *El fenómeno humano* (1998) ha elaborado una visión de mundo que, por su profundidad, por su poder de síntesis y su fecundidad para el desarrollo posterior de la ciencia, se volvió como una de las creaciones más originales de nuestra época pues tiene un alcance fundamental: el sentido profundo de totalidad. El espíritu humano no se contenta con una ciencia dividida y fragmentada.



Conviene destacar también que a partir de Santo Tomás de Aquino, ya ningún teólogo contesta que existe una armonía interna entre el orden natural y el orden sobrenatural. En cuanto en la Edad Media esa concordancia armoniosa era evidente, para el hombre de nuestra época, obsesionado por el progreso, es muchas veces y por distintas razones difícil de discernir. No es que el intelectual cristiano la ponga en duda, pero es que ya no la ve, sin embargo continúa convencido de su existencia.

Teilhard de Chardin ha realizado también esta síntesis, la del cristianismo y del conocimiento científico moderno, objeto de su constante estudio y reflexión. Su obra anuncia una visión de la realidad, la Visión Hiperfísica, por la cual todo – desde las partículas atómicas hasta las galaxias, pasando por las plantas, por los animales y por el hombre – es un solo todo dinámico, un proceso que se va orientando y evolucionando a lo largo del espacio-tiempo y que culminará en la pura espiritualidad del Punto Omega (Prefacio de N. M. Wilders, Chardin, 1989).

Esta visión desde el enfoque filosófico es importante también para comprender el nuevo paradigma de la ciencia que es el pasaje del criterio de las partes para el todo. (Capra, 1999)

Paso ahora hacia el campo de la psicología donde deseo destacar dos trabajos que representan el interés científico actual y los esfuerzos de la investigación psicológica sobre los aspectos positivos de la experiencia humana y también un enfoque muy actual sobre la felicidad: el primer trabajo es de Mihaly Csikszentmihalyi, *Fluir, Una psicología de la felicidad*, (2000) y el segundo *La auténtica felicidad* de Martín E. P. Seligman (2003).

En *Fluir* Csikszentmihalyi presenta su trabajo, resumen de varias décadas de investigación, como informaciones suficientes para hacer posible la transición de la teoría a la práctica para transformar la vida llena de satisfacción. Su teoría se basa en la involucración total con la vida que llama



flujo. Éste sería un estado de conciencia y el meollo de la “experiencia óptima”. El estado de la “experiencia óptima” serían los momentos en que uno se siente poseído por un profundo sentimiento de gozo creativo, de concentración activa, de absorción en lo que se está haciendo. Explica que este *fluir* puede ser controlado y incluso provocado; como puede ajustar sus energías y sus habilidades a los retos concretos de la vida.

“Lo que “descubrí”, dice Czikszemihalyi, es que la felicidad no es algo que sucede. No es el resultado de la buena suerte o del azar. No es algo que pueda comprarse con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos. De hecho, la felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, eso es lo más cerca que podemos estar de ser felices.” (pág.13)

La experiencia óptima no sucede únicamente cuando las condiciones externas son favorables sino también en condiciones adversas. Personas que han sobrevivido a los campos de concentración, recuerdan que, en medio a las pruebas, experimentaron epifanías extraordinariamente ricas como respuestas a acontecimientos tan simples como escuchar la canción de un pájaro en el bosque.(pág.15)

Fluir pretende examinar el proceso de conseguir felicidad gracias al control de la vida interna y pretende llegar a describir cómo las personas consiguen unir *todas sus experiencias en un conjunto de sentido*. Cuando esto se consigue y la persona se siente con control sobre su vida y siente, además, que tiene sentido, no hay más que desear. La marea de incesantes expectativas se aquieta, las necesidades no satisfechas ya no preocupan a nuestra mente. Incluso las experiencias más humildes se convierten en algo placentero. (pág.21)



Estos conceptos me interesan porque tienen en cuenta un proceso personal de desarrollo humano que puede ser considerado de capital importancia en la perspectiva pedagógica.

En el segundo trabajo, Seligman plantea una nueva visión de la Psicología que revoluciona el concepto de la felicidad e indica el camino para conseguirla. Revoluciona porque la psicología tradicional se preocupaba del estudio y tratamiento de las enfermedades mentales y ésta conduce su aportación para las fortalezas humanas y todos aquellos aspectos que favorecen desarrollar lo mejor de nosotros mismos. En su planteamiento se basa en innovadoras investigaciones pues en un primer momento, hace una década, creó el concepto de “optimismo aprendido” y ahora en nueva corriente científica la llama Psicología Positiva.

Dice Seligman (2003) que la felicidad es un derecho legítimo de todo ser humano. Los datos científicos hacen que parezca poco probable que una persona cambie su nivel de felicidad de forma continua. No obstante, las nuevas investigaciones sobre la felicidad indican que ésta puede aumentarse de forma duradera. La Psicología Positiva muestra que se puede vivir dentro de los límites más elevados del rango fijo de la felicidad desde la comprensión de las emociones positivas y de cómo aumentarlas. Hay un obstáculo para esta teoría que es la creencia de que la felicidad no es auténtica. Seligman cualifica esta idea dominante sobre la naturaleza humana como un dogma corrompido hasta la médula y intenta a través de su trabajo desterrarlo. Afirma el autor que la verdadera felicidad deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas más importantes de la persona y de su uso cotidiano en el trabajo, el amor, el ocio y la educación de los hijos.

Los tres pilares de la Psicología Positiva son: primero el estudio de la emoción positiva; segundo, el estudio de los rasgos positivos, sobre todo las fortalezas y virtudes, pero también las “habilidades” como la inteligencia y la capacidad atlética; y al final el tercer pilar el estudio de las instituciones



positivas, como la democracia, las familias unidas y la libertad de información, que sustentan las virtudes y a su vez sostienen las emociones positivas pues las experiencias que provocan emociones positivas hacen que las emociones negativas se desvanezcan rápidamente. Así la Psicología Positiva se toma en serio la gran esperanza de que hay un camino de salida para las personas que necesitan un sentido para su existencia: un camino que conduce para un campo de placer y gratificación, por las cimas de la fortaleza y la virtud y, al final, por las cumbres de la realización duradera: el sentido y la determinación en la vida. (Seligman, 2003: 14)

Me parece una aportación muy importante para mi tema el hecho de que las personas puedan identificar y cultivar estos factores que les pueden auxiliar en su búsqueda de la felicidad: la escuela puede ser este espacio favorable que a través de una educación para la convivencia llegue a contribuir al desarrollo integral de las personas implicadas en el proceso educativo.

Mi último referencial dentro de este Marco Teórico viene de la Pedagogía y cierra las consideraciones generales sobre la felicidad: el autor Jaume Trilla en su obra *La aborrecida escuela* (2002) plantea una Pedagogía de la Felicidad. Relacionando las palabras “educación” y “felicidad” mediante la preposición “para” e invirtiendo el orden de las mismas propone dos líneas de reflexión, “la educación para felicidad” y “la felicidad para la educación”.

En la primera línea, considerando que se educa para la felicidad, Trilla (2002) coloca dos problemas: la felicidad como metafinalidad de la educación y el contenido de la felicidad como metafinalidad educativa. Llama metafinalidad a la finalidad de las finalidades de la educación, es decir, logros o resultados no específicamente educacionales que se desean conseguir mediante la consecución de los que sí son específicamente educativos. Así, la felicidad podría ubicarse, en esta categorización teleológica, como metafinalidad por la razón que no siendo una capacidad psíquica, ni un contenido de aprendizaje pero es un estado, una situación, una vivencia, una sensación, etc.. Sin



embargo, la felicidad no se puede considerar como un fin educativo, si se educa para la felicidad se pueden incrementar las posibilidades de ser feliz porque la consecución de algunos bienes educativos puede promover la felicidad.

Si la felicidad es una metafinalidad de la educación, la segunda línea de reflexión de Trilla (2002) plantea a qué clase de felicidad coadyuva la educación. Como hay tantos conceptos y tantas formas de felicidad el autor presenta como pista para la acción educativa lo que Marías (1998) llama “un método para fomentar la felicidad” es decir, se trataría de hacer la felicidad “más probable, más frecuente y más intensa”. Y para ello, aún según Marías, “sería menester crear o intensificar las condiciones antropológicas. Es evidente que el hombre, por serlo, tiene condiciones para la felicidad hasta el punto de que la desea y la necesita. Y que sería de un alcance antropológico extraordinario que se tuviera alguna claridad sobre esas condiciones y se las favoreciera y se tratara de desarrollarlas”.

En la segunda línea de reflexión, “felicidad para la educación” Trilla la considera como medio educativo y afirma que una pedagogía realmente felicitaría parte de los supuestos: tanto el aprender (proceso) como el conocimiento (contenido) son apetecibles; o pueden serlo, y es tarea pedagógica el conseguirlo. Así el aprendizaje y el conocimiento son fuentes de fruición y de felicidad. La escuela, la enseñanza y el aprendizaje pueden ser situaciones felicitarias.

De lo que de verdad habla la pedagogía felicitaría es del placer de la cultura, de la satisfacción por el trabajo bien hecho, de lo gratificantes que es pelearse con el conocimiento.

También la felicidad del educador puede afirmarse como una de las condiciones (externas) de la felicidad del educando, pues planteando la educación o la enseñanza como situación felicitaría es relevante que se incluya



el educador como responsable directo de construir esta situación y como participante de ese bienestar. En las relaciones personales la felicidad y la infelicidad se contagian. Para eso es necesario que el educador sea capaz de disfrutar de su trabajo educativo, de comunicar su disfrute y de sentirse gratificado al percibir que el educando también disfruta aprendiendo. Esta sería una forma eficaz de la tarea educativa haciendo que las instituciones educativas sean capaces de hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje vivencias felices (Trilla, 2002).

Por lo tanto, a partir de este recorrido sobre el misterio del hombre y los distintos enfoques sobre la felicidad deseo concluir que la orientación de este estudio seguirá las líneas propuestas por la psicología contemporánea mencionadas arriba y de la pedagogía felicitaria. Pero el concepto de felicidad, como eudaimonía y el concepto moderno de autorrealización, usados a un nivel filosófico sugieren una interpretación individualista, no conciliable con la orientación hacia los demás. En aquella interpretación individualista se presupone un conjunto de posibilidades humanas predeterminadas, que deben ser desarrolladas armónicamente, es decir, se piensa el hombre de acuerdo con el modelo de la naturaleza en que los seres se realizan en la medida del cumplimiento de sus posibilidades. Por lo tanto siempre usaré, tanto felicidad como autorrealización, en el sentido de la interpretación filosófica (Gevaert, 1987) que está más de acuerdo con la interpretación cristiana del hombre: su esencia está en salir de sí y en ir hacia los demás, en estar frente a la mirada del otro. Es en esta visión que podrá construir su felicidad pues trasciende el concepto de naturaleza y de posibilidades naturales.

Ya que la acción educativa debe promover la formación integral de la persona mi visión intenta llegar a dar pistas para que el educando pueda dar sentido a la propia vida, asumir con responsabilidad su propio lugar en este mundo y orientar sus opciones de acuerdo con una adecuada jerarquía de valores humano-cristianos (Passionistas, 1993). Y eso sólo me parece posible con un concepto de felicidad que se relacione con el proceso personal de

armonización, el desarrollo de sus potenciales y la expresión de sus capacidades; aprender a cultivar una felicidad basada en la congruencia interna y la armonía entre personas y entre las personas y la naturaleza, llevándolas a descubrir la dimensión de trascendencia.

Desde un concepto de desarrollo humanista donde la persona ocupa la centralidad, y en la escuela, como fin de todo esfuerzo educativo, se puede decir que el desarrollo de la persona en su plenitud significa que todos los hombres y mujeres realicen sus potencialidades en las principales dimensiones de su existencia representada por este esquema:

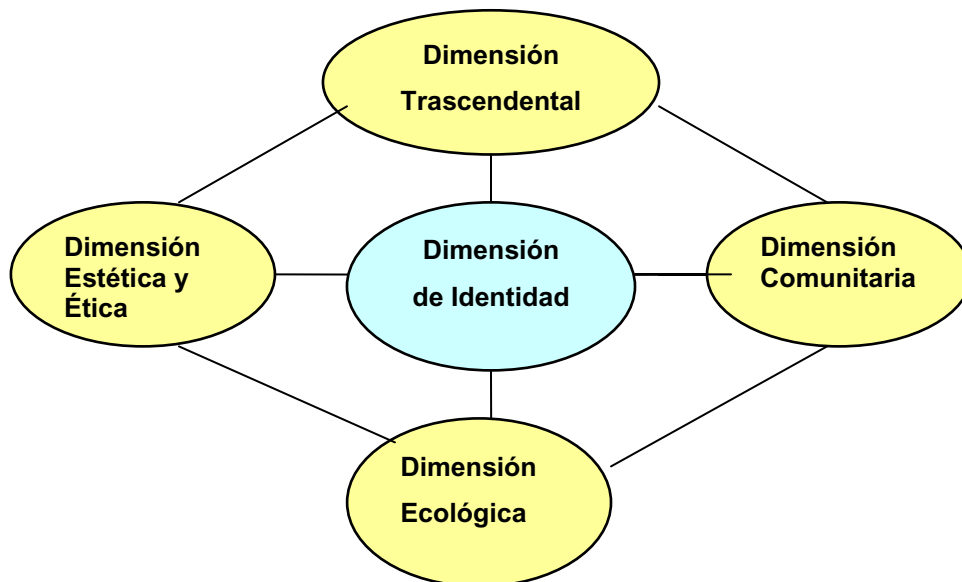


Fig. 1. Dimensiones del desarrollo humanista

- *Dimensión de Identidad* – en la cual se logra la unidad con uno mismo, armonizando las dimensiones bio-psico-espirituales, para llegar a una autenticidad o coherencia de vida en la libertad.
- *Dimensión de Trascendencia* – en la cual llegamos al mundo espiritual estableciendo una comunicación con Dios, o con el Trascendente (en otras interpretaciones religiosas).
- *Dimensión Comunitaria* – en la que se actualiza el encuentro con los demás seres humanos creando la fraternidad humana.



- *Dimensión Ecológica* – en la que nos integramos a la naturaleza y con el cosmos de que somos parte y “señores” según el mandato divino de “dominar la tierra” cuidando de ella, usando sus recursos de modo justo y previendo su desarrollo sustentable.
- *Dimensión Estética y Ética* – Estética que lleva a admirar la belleza en todas sus manifestaciones y a crear obras de arte que respondan a la profunda necesidad humana de expresión. Ética que da sentido a todo lo demás a través de los valores propios de la interpretación de su realidad.



Capítulo II - Hacia una “escuela feliz”

*“A educação pode ajudar
a nos tornarmos melhores,
se não mais felizes,
e nos ensinar a assumir
a parte prosaica
e viver a parte poética
de nossas vidas.”*

Edgar Morin

*El ambiente pedagógico
tiene que ser un lugar de
fascinación e inventiva.
La educación que pone el énfasis
en una visión de la acción educativa
como enseñanza y producción
de experiencias de aprendizaje,
resulta fascinante.*

Hugo Assmann



1. Aportaciones de la evolución de la ciencia en relación a la educación

Hecha la presentación del hombre y mujer que buscan su felicidad como realización personal, como el imposible necesario, es menester pensar en una escuela adecuada a estos anhelos presentes en interior más profundo de la misma persona.

La escuela que concibo como una “escuela feliz” debe ser una institución preocupada de formar un individuo capaz de construir sus sueños más profundos y no sólo de recibir algunos conocimientos que le puedan capacitar para la vida. El proceso de la vida es más amplio y complejo. Una escuela que piensa así tiene que buscar un modelo educativo distinto de los modelos convencionales, tiene que optar por un paradigma educativo nuevo basado en determinadas corrientes psicológicas y filosóficas ancladas en determinado paradigma adoptado por la ciencia. Moraes (2000: 18) cree en la existencia de un diálogo interactivo entre el modelo científico, las teorías del aprendizaje y las prácticas pedagógicas que se desarrollan. Por ese motivo el modelo de la ciencia que prevalece en cierto momento histórico influye en las teorías de aprendizaje que, a su vez, influyen en la práctica pedagógica.

De acuerdo con Prigogine (1997) la ciencia forma parte del complejo de cultura – relaciones que el hombre mantiene con el mundo natural – a través de la cual, él busca encontrar una forma de coherencia intelectual. Por otra parte esta coherencia alimenta en cada época la interpretación de las teorías científicas, determina la resonancia que suscitan, influye en las concepciones que los científicos hacen de su ciencia y de los caminos según los cuales deben orientar su investigación.



Así deseo hacer un breve diseño histórico de la evolución de la ciencia que representará su “metamorfosis” renovando la concepción de las relaciones de los hombres con la naturaleza y con la ciencia como práctica cultural, pues esto configurará también el modelo de la escuela que deseamos feliz.

Ilya Prigogine (1997) en el libro “*A Nova Aliança*” trata de algunas ideas generales y sus significados, que orientaron la ciencia durante de tres siglos de evolución científica. Seguiré su planteamiento en este breve diseño que se ordena en tres puntos: en el primero la ciencia clásica, en el segundo la ciencia de lo complejo y en tercero la ciencia del ser y del devenir. Presentaré algunas ideas que ofrecen un referencial teórico para ilustrar cada ítem para comprender la articulación de su contenido teórico y la interpretación que da sobre “el hombre” y sobre la práctica científica siendo esta comprensión que ejercerá influencia sobre su época y por consecuencia sobre la educación.

La ciencia puede ser descrita como un intento de comunicarse con la naturaleza, establecer con ella un diálogo, donde se destaquen preguntas y respuestas; un intento de descifrar el secreto de sus estabilidades y de los acontecimientos que marcan su curso (Prigogine, 1997). La ciencia clásica nos presenta un mundo ordenado, armonioso, jerárquico y racional, desde luego, demasiado autónomo; en este mundo los seres son poderosos y activos en exceso y su sumisión al Soberano Absoluto. Al final un mundo simple y pasivo (Prigogine, 1997: 36).

En el seno del mundo aristotélico se concebía una visión anímica respecto a la naturaleza, es decir, el hombre parecía encontrar su lugar en ese mundo, simultáneamente como ser vivo y ser conocedor; el mundo era a su medida; el conocimiento intelectual llegaba al principio de las cosas, a la causa y a la razón última de su devenir, el fin que las habita y organiza. Continuando con Prigogine (1997) la forma sistemática que la física clásica ha tomado, su pretensión de hacer un descripción del mundo cerrada, coherente, completa,



expulsa el hombre del mundo que describe en cuanto habitante, sin embargo también en cuanto lo describe.(pág.61)

Antes de 1500 la visión que prevalecía en la Europa de la Edad Media (de 450 a 1400), y en gran parte del mundo era la orgánica, como afirma Moraes (2000), es decir, vivenciaba los procesos de la naturaleza en relaciones caracterizadas por la interdependencia de los fenómenos naturales y espirituales y en la subordinación de las necesidades individuales a las de la comunidad. La estructura científica que predominaba en esa visión orgánica, aún según Moraes (2000), estaba basada en el naturalismo aristotélico y en la argumentación platónica-aristotélica y después tomista, que consideraban más importantes las cuestiones referentes a Dios, al alma humana y a la ética.

Para el hombre medieval, la realidad era sagrada por haber sido establecida por Dios y cabía al hombre contemplar y comprender la armonía presentada por el universo. Fue también un período en que predominó el autoritarismo en la organización social y la represión. En él poco se innovó en desarrollo científico pues la innovación que intentaba discordar de los textos bíblicos corría el riesgo a ser reprimida.

A partir de los siglos XVI y XVII surgieron cambios radicales en la naturaleza de la ciencia medieval: la visión del mundo orgánico, vivo, espiritual y encantado ha dado lugar a la noción de un mundo-máquina, compuesto de objetos distintos advenidos de los cambios revolucionarios en la física y astronomía después de Copérnico, Galileo y Newton.

La Edad Moderna fundamentalmente se vio marcada por el Renacimiento que centró en el hombre el significado histórico, el apogeo del mercantilismo a través de los grandes descubrimientos marítimos y el racionalismo con el advenimiento de la experimentación científica. De acuerdo con ese modelo de ciencia, el hombre, como señor del mundo, podía transformar la naturaleza, explorarla, y ella debería servirlo, ser esclavizada y



obedecer. El objetivo del científico era, pues, “extraer de la naturaleza, bajo tortura, todos los sus secretos” (Capra 1988: 51) ya no el concepto de la tierra como madre nutricia.

El racionalismo, según Morín, citado por Moraes (2000), reafirma la visión del mundo en el que hay una perfecta concordancia entre lo racional (coherencia) y la realidad del universo, excluyendo, de esa forma lo irracional. Esa nueva actitud mental y sus valores permitieron al hombre desvelar los misterios de la naturaleza que perdieron así su sacralidad y su inviolabilidad. Desde el punto de vista del objetivo de la ciencia ese cambio teórico y práctico de la relación hombre/ naturaleza ha alterado también la relación ética y teórica del hombre consigo mismo y con los otros, y del hombre con lo religioso y lo sagrado. Desde luego ocurrieron cambios en las relaciones humanas desde el punto de vista social, político y cultural, y también en las relaciones del hombre con la naturaleza entendiéndose que el lenguaje de la naturaleza ya no representaba como antes el lenguaje divino.

El pensamiento cartesiano ha caracterizado profundamente la ciencia moderna que con el pasar de los siglos ha causado la fragmentación de nuestro pensamiento, la unilateralidad de nuestra visión. Con su método analítico proponía la descomposición del pensamiento y de los problemas en sus partes componentes y su disposición en orden lógico hasta llegar a un grado de sencillez satisfactoria para que la respuesta quedase evidente. A él debemos también la idea de que la naturaleza es gobernada por leyes, cuyas fórmulas son matemáticas. Analizando la influencia de esa visión del mundo Moraes (2000) nos presenta sus consecuencias:

- una concepción de vida en sociedad como una lucha competitiva por la existencia;
- la creencia en el progreso material ilimitado a ser alcanzado a través del crecimiento económico y tecnológico;
- una educación conducida a la supervaloración de determinadas asignaturas académicas, a la súper especialización ya que todos los fenómenos



complejos necesitan ser reducidos a sus partes constituyentes para que sean entendidos;

- la exclusión del pensador de su propio pensar;
- la erosión de los valores de la civilización occidental causada por la erosión de los valores religiosos que la sostenían.

Insensible a los valores, el método de la reducción ha llevado a un proceso de alienación y a una crisis planetaria de múltiples dimensiones traducida en procesos de fragmentación, atomización y desvinculación. En consecuencia, la cultura quedó dividida, los valores cada vez más individualizados y los estilos de vida más patológicos. Más que nunca, el hombre se alienó de la naturaleza, del trabajo, de sí mismo y de los otros. Se quedó en el conocimiento, dissociado en sus emociones y afectos, con la mente técnica y el corazón vacío, sin trabajo digno y satisfactorio, con un vivir en compartimientos y profundamente infeliz. Teniendo a su disposición un arsenal tecnológico sin precedentes en la historia de la humanidad, el hombre fue creando un mundo desdichado, entrecortado por las guerras, en estado permanente de conflicto donde no se conjugan más los verbos compartir y cooperar en el cotidiano de las personas (Moraes, 2000: 43).

Ese es el escenario que contemplamos aún en nuestros días y que exige una nueva formulación para que el hombre pueda buscar su camino como respuesta de sus más profundas aspiraciones. Para Prigogine (1997: 22) el hombre debe escoger entre la tentación tranquilizante, pero irracional, de buscar en la naturaleza la garantía de los valores humanos, la manifestación de una dependencia esencial y la fidelidad a una racionalidad que lo deja sólo en un mundo mudo y estúpido (manejable, desencantado).

Fue Einstein, en 1905, quien dio el primer paso para una nueva interpretación de la ciencia moderna con la teoría de la relatividad, de la simultaneidad de los acontecimientos y con el modo de concebir la radiación electromagnética que caracterizaría la teoría de los fenómenos atómicos. Esta interpretación acabó por dañar los principales conceptos de la visión cartesiana



del mundo y de la mecánica de Newton en relación a la noción del espacio y tiempo absolutos, a las partículas sólidas elementales, a la objetividad científica y a la causalidad haciendo que esos conceptos no pudiesen sobrevivir a los nuevos descubrimientos de la física.

Entre los principios que caracterizan esta nueva visión del mundo en la ciencia contemporánea destacamos algunos que darán sentido a la nueva visión de escuela para nuestros tiempos.

Moraes, (2000), partiendo de la teoría de la relatividad, reconoce que *los sistemas abiertos* cambian tanto energía como materia y por lo tanto se transforman. Así, reconociendo aún la existencia de una capacidad auto organizadora en la naturaleza, de la visión de la totalidad, de la creatividad inherente a los procesos de la naturaleza surge la necesidad de una nueva visión de mundo donde haya un nuevo posicionamiento de la mujer y del hombre. Una visión más adecuada de la sobrevivencia humana es uno de los factores esenciales para la armonía del individuo, de la sociedad y de la naturaleza como un todo.

Tanto la teoría de la totalidad como la teoría cuántica implican la necesidad de mirar el mundo como un todo indiviso en lo cual todas las partes del universo se funden en una sola totalidad.

De esa noción de *totalidad indivisible*, del reconocimiento de la interconexión que hay entre los fenómenos de la naturaleza, resulta uno de los criterios que para Capra (1999) se relaciona con “el cambio del enfoque de las partes para el todo”.

Para Moraes, esa visión nos lleva a comprender el mundo físico como *una red de relaciones*, de conexiones, *pensamiento sistémico* y no más como una entidad fragmentada, una colección de cosas separadas.



Basado en la física cuántica, David Bohm (1998) concluye que el mundo está envuelto en una totalidad intacta en movimiento fluyente, en que cada parte manifiesta es derivada de una totalidad más grande, reconociendo por lo tanto la multidimensionalidad del mundo fenoménico y llama a esa totalidad ininterrumpida *orden implicado, envuelto, doblado* dentro de sí. Ese orden implicado se encuentra en *holomovimiento*, un movimiento continuo indefinible e inconmensurable.

Con base en la teoría cuántica, relacionada pues al movimiento de los electrones, se concluye que en el universo todo es compuesto de espacio y energía indisociables y por lo tanto el mundo es concebido en términos de movimiento, flujo de energía y procesos de cambio y transformación.

Esa comprensión ha originado otro criterio que explica *el pensamiento en términos de proceso*, es decir, nada es definitivo, todo es flujo y está en proceso.

Para Morin (1996: 135), “el pensamiento es una aventura contradictoria porque es necesario, al mismo tiempo, analizar y sintetizar, re-analizar y re-sintetizar” lo que explica el movimiento de ir y venir del pensamiento. (Moraes, 2000)

De la concepción del mundo, como un flujo universal de eventos y procesos resulta el cambio de la metáfora del conocimiento como bloques fijos e inmutables para el *conocimiento en red*, una tela donde todo está entretejido. Según Capra (1999) el enfoque del conocimiento como red surgió basado en la teoría *bootstrap* de Geoffrey Chew desarrollada hace 30 años. Según esa teoría, la naturaleza no puede ser reducida a entidades fundamentales como bloques sino que tiene de ser entendida completamente por la autoconsistencia. Y que el universo material es visto como una tela dinámica de eventos entretejidos y ninguna de las propiedades de cualquiera parte de esa tela es fundamental. Todas resultan de las propiedades de las otras partes



y la consistencia global de sus interrelaciones determina la estructura de toda la tela.

Para Bohn (1998) la investigación científica en gran parte está asentada en forma de *teorías transitorias*, lo que para él significaría básicamente una forma de *insight*, es decir, un modo de mirar el mundo y no una forma de *conocimiento* de cómo él es en la realidad; esa forma de *insight* cambia la forma de abordar la naturaleza, la sociedad, el individuo, pues parte de la comprensión de las limitaciones de las formas de pensamiento entendiendo que nada es fijo y todo es limitado.

El concepto de *auto organización* tiene un carácter abierto que lleva al entendimiento de que el proceso de desarrollo es una sucesión ecológica en la que una etapa prepara la siguiente en la comprensión de que la creación del próximo estadio depende de la contribución parcial del anterior. Es el *diálogo* entre el que se llegó a construir en el presente y los problemas del medio ambiente que determinará el nuevo estadio. Ese diálogo depende de la acción y de la interacción de las relaciones entre los individuos, la cultura y el contexto.

Para que haya auto organización hace falta que haya perturbaciones, desafíos, turbulencias que estimulen una reacción del organismo en relación con el medio ambiente “donde los efectos y los productos son necesarios para su propia causa y producción, que produce una organización en forma de anillo”. (Morin, 1996: 47)

Finalmente, cerrando esta reflexión sobre la nueva visión del mundo, encontramos “la *corriente filosófica cualitativa* basada en el paradigma de la investigación interpretativa o hermenéutica la cual busca la comprensión de la naturaleza humana mediante observación naturalista y sin control estricto. Es subjetivo, con valores explícitos, basado en lo real, orientado al descubrimiento y a la exploración. Es descriptivo e inductivo, orientado al proceso. En algunas



ocasiones también acepta la cuantificación. Es holista, histórica y considera el contexto”. (Moraes: 81).

Frente a esta visión del mundo ¿cuáles son las consecuencias para la educación y para la escuela?

Es posible, según Moraes (2000: 84), que la aplicación de los criterios derivados de ese pensamiento postmoderno en la educación y el estudio de las teorías correspondientes a ellos puedan significar una importante aportación no sólo en relación a los aspectos educacionales sino para el rescate del ser humano con base en la visión sistémica, ecológica, interactiva, indeterminada. Los principios subyacentes a esas teorías podrán también colaborar para la búsqueda y el descubrimiento de nuevas formas de pensar y comprender el mundo, de valorar las cuestiones pedagógicas, de construir una nueva visión curricular y sistemas más adecuados de evaluación, valorando prácticas que posibiliten la integración del cuerpo y mente, cerebro y espíritu, y que, al mismo tiempo, promuevan el rescate del potencial humano, facilitando la expresión de nuevas formas de solidaridad y cooperación en las relaciones humanas.

2. La escuela ayer y hoy

*Os profetas não são homens ou mulheres
desarrumados, desengonçados, barbudos,
cabelos sujos, metidos em roupas andrajosas
e pegando cajados.*

*Os profetas são aqueles ou aquelas
que se molham de tal forma nas águas
da sua cultura e da sua história,
da cultura e da história de seu povo,
dos dominados do seu povo,
que conhecem o seu aqui e o seu agora
e, por isso, podem prever o amanhã
que eles mais do que advinham, realizam...*

*Eu diria aos educadores e educadoras,
ai daqueles e daquelas que pararem
com a sua capacidade de sonhar,
de inventar a sua coragem
de denunciar e de anunciar.*



*Ai daqueles e daquelas
que, em lugar de visitar de vez em quando
o amanhã, o futuro, com o aqui e com o agora,
se atrelem a um passado de exploração e de rotina.*

Paulo Freire

Me interesa efectuar una mirada a la escuela en el pasado para que tengamos una visión de su evolución hasta llegar a nosotros. En primer lugar una mirada etimológica: de acuerdo con Trilla (1985) la palabra escuela tiene su origen etimológico en el griego *skholé* que tenía un significado semejante al de la palabra latina *otium*, es decir el mismo significado al del “ocio” actual: *“división u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, por descanso de otras tareas”*. Ese sentido etimológico viene a fortalecer la idea de la escuela como un lugar en el que las tareas desarrolladas deben de ser relacionadas con el placer de aprender, de convivir, de apropiarse del saber. Pero no siempre ha sido así en la realidad...

Mirando el pasado vamos encontrar el origen de la escuela con su función política y social en la Antigüedad Clásica. En las ciudades-estado de la antigua Grecia su función era formar el ciudadano políticamente activo y participativo, implicado con el bien común de la *polis*. En el mundo romano, tanto la escuela primaria (*ludus* = juego) como la escuela secundaria (*grammaticus*), frecuentada por alumnos provenientes de la elite patricia, contaban con el concurso de *pedagogos*, esclavos griegos con inigualables cualidades como educadores. Los principales temas eran sobre estudiosos griegos que los alumnos debían recitar y comentar en su tableta de cera en la presencia del *rhetor*, un maestro especializado en hablar en público preparándolas, así, especialmente los más ricos, para el ejercicio de la política.

Durante la Alta Edad Media, en Europa, los monasterios y los espacios religiosos fueron los principales focos de transmisión del saber. Allí era impartida a los pocos interesados una enseñanza básica en la que eran



empleados, con mucha frecuencia, los cantos eclesiásticos para el perfeccionamiento de la instrucción.

A partir del siglo XII, con el desarrollo comercial y urbano, el saber leer y escribir se volvió una necesidad para todos ya que esta práctica era monopolizada por el clero letrado. Los mercaderes ricos pasaron a organizar y financiar escuelas que atendiesen a sus intereses, en un proceso que llegó a la creación de las primeras universidades.

En el mundo europeo de la Edad Moderna no había preocupación con la educación infantil ya que la educación inicial se daba en la convivencia familiar y en el cotidiano de la comunidad. El inicio de la educación formal – en el caso de las clases ricas – era acompañado de la entrada para el mundo de los adultos; la de los niños alrededor de los 14 años y de las niñas 12 años. En este caso, la escuela toma para sí la función de construir la figura del hombre civilizado, del educado hombre blanco del Occidente que llevaría el mundo a un proceso de conquista con su centro en Europa.

El olvido de los niños en la historia de la humanidad es algo curioso y de modo particular en esta mirada del desarrollo de la escuela. Ha sido sólo a partir de la baja Edad Media, cuando la iconografía cristiana ha empezado a explorar la imagen de los niños y niñas, representando ángeles o el Niño Jesús. La idea de niño/a entendida como un individuo en desarrollo y, por lo tanto, el objeto de todo un proceso de aprendizaje vino apenas con el Siglo XVIII. Rosseau fue el primer filósofo que abordó el tema en su obra Emilio o De la Educación. Es suya la noción de que todo el aprendizaje debe tener, antes que nada, el carácter de una conquista esencialmente activa.

La escuela de hoy se entiende como uno de los espacios en los que se da la formación del individuo, integrándolo en una comunidad de iguales y enseñándole a convivir con las diferencias. Es gracias a ella que el individuo puede trascender sus enlaces familiares, étnicos y consuetudinarios y crear un



sentimiento de pertenencia a una entidad que abarca una noción más grande: la nación (Semprini, 1999).

Es la escuela que también tiene la misión de conducir el individuo a la plena maduración de sus capacidades permitiéndole forjar el espíritu crítico y escoger, de modo autónomo, entre varias posibilidades, la que mejor le conviene: es la segunda instancia liberadora del individuo, una vez que liberado de los lazos sociales ella libera su mente y le transforma en un hombre libre y responsable. Educar para la libertad es su función política primordial pues sólo así estará actuando verdaderamente como la entidad formadora del individuo como constructor de la historia y de su historia personal.

En la sociedad post moderna que vivimos hoy, la escuela viene a remolque de la rápida marcha evolutiva, buscando adecuarse para atender a los imperativos del engranaje económico que se mueve de modo implacable y de la revolución tecnológica que antes de servirnos puede muy bien llevar a la alienación. Esas exigencias deterioran la enseñanza y la escuela multiplicando los problemas que marcan el proceso educativo. Desde una perspectiva más amplia hay que pensar la educación como un acto de amor solidario, consciente y responsable de aprehensión y construcción del conocimiento. Es necesario enfatizar nuevamente su papel de formadora de nuevos hombres, capaces de ofrecer a las nuevas generaciones las condiciones para la comprensión de su mundo, un mundo cada vez más pluralista (Costa, 2002).

Gardner (2000) destaca cuatro objetivos que impregnan la educación en su dimensión temporal y espacial: transmitir roles y funciones, transmitir valores culturales, inculcar una formación básica, y comunicar determinados contenidos y maneras de pensar de carácter disciplinario. Destaca también el trío de virtudes que desde hace mucho tiempo han animado la educación: buscar dentro de la propia cultura, lo que es *verdadero*, *lo que es bello* y *lo que es bueno*. Reconoce también este autor que las instituciones educativas que han llevado a cabo estas actividades de varias maneras han hecho oscilar el



péndulo entre varias polaridades: entre la amplitud y la profundidad, entre la acumulación y la construcción del conocimiento, entre la obtención de unos resultados utilitarios y el desarrollo intelectual en sí, entre la enseñanza uniforme y la enseñanza individualizada, entre la educación a cargo de grupos privados y la educación como responsabilidad pública, entre una educación que ignora las disciplinas y una educación que destaca el dominio de las mismas, entre una educación que minimiza la evaluación y otra que se basa en ella, entre unos niveles de exigencia relativos y matizados y unos niveles elevados y universales, entre una educación que favorece la tecnología y otra que destaca la dimensión humana. Frente a este panorama desafiador hay que buscarse una postura modulada con la cual se pueda hacer causa común con padres y educadores para que la escuela pueda cumplir sus funciones de acuerdo con su tiempo. Hoy en día las exigencias también han cambiado de manera drástica. Para cualquier función que se pueda realizar, para seguir siendo competitiva, la sociedad tendrá que ofrecer una buena educación a la gran mayoría de los ciudadanos y respondiendo con agilidad a, por lo menos, seis conjuntos de tendencias o variables, según Gardner (2000), y que a mi parecer están conectadas con la evolución a que ha llegado la ciencia y la actual visión del mundo:

a) *Descubrimientos tecnológicos y científicos.* El gran acontecimiento tecnológico de nuestro tiempo es el ordenador y la educación del futuro estará organizada en gran medida en torno a él. Hasta los hábitos mentales fomentados por la interacción con los ordenadores pueden sustituir otros que se pueden llegar a perder. La tecnología informática coloca toda la información del mundo literalmente al alcance de la mano pero sin ningún control de calidad. La información y la desinformación se entremezclan sin problemas... La inteligencia artificial y la realidad virtual son dos tecnologías informáticas que pueden ensombrecer la educación. La ciencia y la tecnología no solo alteran nuestras concepciones de lo que verdad. Generan nuevos roles y ponen en duda los valores tradicionales. Nuestra gama de posibilidades



morales se ve alterada y nuestras sensibilidades estéticas pueden verse afectadas (pág.51).

b) *Tendencias políticas.* Con el final de la Guerra Fría, los supuestos constitutivos de las relaciones internacionales del siglo XX han perdido su base. La lucha constante contra un enemigo militar poderoso ya no ofrece motivo para la educación o la instrucción; pero los avances en las formas de gobiernos democratas, la facilidad de comunicación entre personas y naciones y otros avances tienen su carácter controvertible; existen grados y formas de democracia. Puede que haya menos guerras a gran escala pero hay innumerables conflictos locales, formas violentas de tortura e incluso intentos de genocidio. Puesto que la educación se ocupa en gran medida de los sistemas de valores, estos rápidos cambios en la ecología política producen tensiones. Se deben alterar textos, lecciones, incluso la manera de ver e interpretar el mundo.

c) *Fuerzas económicas.* Actualmente existe un reconocimiento general de la influencia ascendente de los mercados y de las fuerzas económicas. Esta influencia se observa aun en las zonas del mundo en que los gobiernos están más alejados de las instituciones y de los valores democráticos.

Un aspecto ineludible de este nuevo entorno político y económico es la globalización que tiene repercusiones ecológicas además de económicas: la contaminación no respeta las fronteras y los esfuerzos por limpiar o proteger el aire, el agua y el espacio exterior exigen la cooperación internacional. La economía de mercado obra en contra de estos esfuerzos.

Hay otros fenómenos que tienden a acompañar la economía de mercado, como la aparición constante de nuevos productos que fomenta el consumismo.

El crecimiento económico impulsa el desarrollo de la sociedad de información, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje.



Las escuelas no pueden quedarse al margen de ese proceso; pueden encarnar el mercado u ofrecer una manera alternativa de vivir, pueden enseñar en pro del mercado o pueden enseñar en contra de él. La decisión sobre el curso que se debe seguir es de carácter moral y refleja la noción de “lo bueno” que tienen los educadores y legisladores.

d) *Tendencias sociales, culturales y personales en la era moderna.* El modernismo cultural consiste en la posibilidad de que cualquier habitante del planeta pueda acceder a las creencias, las actitudes y estilos de vida de millones de personas distintas; podrá comprender, admitir e incluso asumir las nociones de verdad, belleza y moralidad de otros seres humanos. Será sumamente difícil – si no imposible – que una cultura se pueda mantener aislada.

Sin embargo, los factores personales continúan siendo importantes para las personas de todo el mundo. Y hay otra dimensión de la vida personal que en gran potencia, tiene, según Gardner (2000), gran importancia: la comprensión de las emociones, la personalidad y la cognición del ser humano. Hoy que podemos obtener una imagen mucho más detallada del funcionamiento de la mente en general y de nuestra mente en particular, este conocimiento de nuestra mente nos puede proporcionar la sensación de ser los agentes de nuestra propia vida cognitiva. La metacognición, la autoconciencia, la inteligencia intrapersonal, el pensamiento sistémico y sus interrelaciones pueden desempeñar un papel mucho más activo en la determinación de las nociones de verdad, belleza y bondad que darán sentido a la vida.

El aprendizaje de por vida ha dejado de ser un simple concepto interesante y se está convirtiendo en una necesidad real pero no fácil de implantar.

e) *La cambiante cartografía del conocimiento.* El conocimiento siempre ha estado en continua expansión, aunque en el pasado esta expansión haya sido gradual y aparentemente controlada. Hoy es difícil determinar qué “verdad” vale la pena estudiar y conforme la cuál vale la pena vivir.



En este apartado el conservadurismo de los sistemas educativos resulta ser especialmente problemático. Los cambios en la cartografía del conocimiento pueden aturdir el pensamiento por lo rápido que se suceden y por la necesidad de cambiar las nociones de educación básica, de descubrir las repercusiones de los descubrimientos y cambios que tienen lugar en el cotidiano de la educación.

f) Más allá del modernismo: la ironía del posmodernismo. El conjunto de perspectivas nuevas desarrolladas en el Occidente que ha recibido nombres tan diversos como posmodernismo, relativismo, estructuralismo, postestructuralismo y desconstruccionismo, ha puesto en duda lo que se daba por cierto en épocas anteriores y destacan la “naturaleza construida” de todo conocimiento y quienes tienen el poder determinan qué es verdad y qué no, y que estas definiciones cambian cuando cambia la autoridad política que ejerce el control.

Gardner (2000) afirma que no podemos adoptar una postura que destaca la relatividad de todo conocimiento y, al mismo tiempo, exigir que se nos escuche y se nos tome en serio. Si se tomara en serio, invalidaría su propuesta de crear una educación centrada en lo verdadero, lo bello y lo bueno y, en mi caso, me dificultaría la posibilidad de hacer de la escuela un espacio para aprender a ser feliz. Si aquellas virtudes y mi objetivo son ficciones plagadas de contradicciones internas, ¿cómo se puede pensar en transmitirlos? Más importante aún debe ser legitimar una búsqueda permanente de ejemplos que admirar, condenar o ponderar pues esas inquietudes eternas siguen siendo fundamentales para el ser humano y la humanidad ha hecho progresos en su reflexión y apropiación.

g) El punto de vista multiculturalista. Gardner afirma que, a parte de discusiones de posmodernistas y multiculturalistas, entiende el multiculturalismo aplicado a la educación como un deseo de que todos los estudiantes desarrollen una noción clara del significado de la calidad, que



sepan apreciar la exactitud y emplear adecuadamente las certezas, que respeten a otros grupos y culturas, aunque siempre de una manera crítica.

Cerrando este capítulo debo concluir con Gardner que en verdad la educación se encuentra hoy en una encrucijada: los cambios que se producen en el mundo son tan turbulentos y sus consecuencias están tan en desacuerdo con las prácticas del pasado, que el *statu quo* hasta ahora vigente ya no se puede mantener. No podemos prever cómo serán las escuelas y la educación del futuro. El pasado y el futuro nos ofrecen un conjunto de perspectivas; nuestro conocimiento cada vez mayor del ser humano nos ofrece otras. Tenemos pues la oportunidad de emplear con criterio estos conocimientos y buscar una reforma del panorama educativo, alcanzar una comprensión de la verdad, la belleza y la bondad, y crear un mundo más agradable para vivir donde la convivencia pueda ser entretejida de relaciones saludables, armoniosas y que generen la felicidad de las personas implicadas.

3. Dimensión Ecológica de la educación y de la escuela

La concepción de una dimensión ecológica de la educación tiene como fundamento el intento de sustituir la mentalidad instrumental, utilitarista y depredadora en el uso de la naturaleza, característica de la cultura occidental capitalista, por una cultura de respeto y de cuidado. Además tiene la misión de rehacer la relación ética del ser humano con la creación que alude fundamentalmente a su responsabilidad: el mundo le fue dado como algo que debe cuidar. Es un principio para el hombre profundamente ecológico y destinado a mantener el propio equilibrio de la creación, avanzando y siendo transformada por su trabajo (Boff, 2000).

Esa nueva ética implica dar sentido a toda la realidad pues tendrá siempre presente la naturaleza y la finalidad trascendente del ser humano. Por



esta comprensión tan amplia, la dimensión ecológica de la educación debe de ser vivida constantemente en la escuela como una filosofía de vida que cala en todas las relaciones y asignaturas y que compromete también el sistema de valores (Bordenave, 2002).

Para comprender esta dimensión ecológica de la educación y de la escuela y analizar las complejas interacciones que se desarrollan en ella utilizo algunas conceptualizaciones aportadas desde *el enfoque ecosistémico*. Juzgo importante aclarar que tales conceptualizaciones no estaban claras para mí cuando comencé a pensar en esta investigación. Muchos interrogantes surgieron durante la fase de decisión por el tema que me obligaron a buscar la teoría y profundizarla. Pasaré a explicar algunos aportes teóricos que he tenido en cuenta - además de los que ya han sido contemplados en los apartados anteriores de este capítulo – para elegir entre las diversas alternativas de análisis.

El enfoque ecosistémico es un modo de entender la realidad en su complejidad, abordando los fenómenos en su totalidad en interacción con los diferentes elementos que componen su entorno. Eso es fundamental para mi trabajo, a través del cual quisiera crear una ecología de las relaciones que pueda ayudar a construir el clima escolar favorable al aprendizaje de ser feliz. El llamado paradigma ecológico originado en este enfoque sistémico recibe diversas críticas por presentarse subjetivo, carente de medidas cuantificables. Sin embargo lo considero apropiado para desarrollar mi trabajo y reconocer la realidad compleja de la escuela y sus interrelaciones.

El término *ecología* fue introducido en la ciencia por Ernest Hæckel (1834-1919) en la obra *Prinzipien der generelle Morphologie der Organismus* (1866). En ella Hæckel presenta la ecología como la economía de la naturaleza porque trata de cómo son las relaciones de todos los seres vivos, sobre todo los animales, con su ambiente para sobrevivir de la mejor manera posible, de la misma manera como la economía se puede considerar como el arte de



sobrevivir bien con lo que el hombre tiene. El nombre ecología también hace referencia al habitat de los organismos (*eco*, viene de *oikos*, casa en griego). También se refiere al estudio de los ecosistemas y por ecosistema se entiende la unidad biológica funcional constituida por dos elementos: un espacio configurado por unas características físicas (biotop) y el conjunto de todos los organismos que habitan en él (Pous, 1995).

Bronfenbrenner (1987: 27), en una visión más específica dirigida al tema de las relaciones, toma la ecología como “una concepción teórica del ambiente como algo que va más allá de la conducta de los individuos y que incluye sistemas funcionales, tanto dentro como entre entornos, sistemas que también pueden modificarse y expandirse, contrasta ampliamente con los modelos de investigación vigentes. Estos modelos establecidos se caracterizan por emplear una óptica científica que restringe, oscurece, e incluso ciega la visión que tiene el investigador de los obstáculos y las oportunidades del ambiente y del notable potencial de los seres humanos para responder de una manera constructiva a un medio compatible ecológicamente, cuando lo encuentran. Como consecuencia, las capacidades y los puntos fuertes del hombre tienden a subestimarse”. Por lo tanto, si tomamos la afirmación en su sentido positivo, parece posible analizar las capacidades y los puntos fuertes del hombre en relación consigo y con los otros desde una respuesta constructiva a partir de una óptica científica que aclare la visión del investigador.

Por lo tanto para definir las organizaciones humanas desde este enfoque para que luego lleguemos a las relaciones dentro de la institución en particular que estoy analizando, como punto de partida tomo la definición del desarrollo humano de Bronfenbrenner, (1987: 40) para dar sentido a las organizaciones: “La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las



relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”.

Se comprende el entorno como el lugar donde las personas interactúan. Los elementos que componen el sistema son las actividades, los roles y las relaciones interpersonales de las personas. Luego, el ambiente ecológico se concibe topológicamente como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan micro-, meso-, exo-, y macro-sistemas y son definidas cómo:

- El *microsistema* es el complejo de interrelaciones dentro del entorno de la persona en desarrollo, incluyendo las conexiones entre otras personas que estén presentes en ese entorno y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen en aquéllos que se relacionan con ella directamente.
- El *mesosistema* es un sistema de microsistemas y comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que una persona participa activamente. El mesosistema se amplía en la medida en que se participa de otros contextos. Un ejemplo sería las relaciones de un niño en la familia, en la escuela y entre sus iguales.
- El *exosistema* es el sistema donde la persona no participa activamente pero que, de algún modo influye en el individuo. Un ejemplo sería, para un niño el trabajo de sus padres o la clase de su hermano.
- El *macrosistema* se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de subcultura o de cultura en su totalidad junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustente estas correspondencias. Por ejemplo, en una sociedad determinada, una clase de escuela tiene un aspecto y unas funciones bastante parecidas, pero se diferencia de su equivalente en otra sociedad. (Bronfenbrenner: 40-45)



A partir de la concepción sistémica, las organizaciones son un sistema viviente pues se las ve en términos de relaciones y de integraciones. Dice Capra (2001: 272) que “cuanto más estudiamos el mundo vivo, más nos apercebimos de que la tendencia a la asociación, para el establecimiento de vínculos, para vivir unos dentro de otros y cooperar, es una característica de los organismos vivos”.

La escuela presenta todas las características de un organismo vivo apuntadas por el autor citado, luego es también un sistema viviente y un sistema abierto con las siguientes características: la totalidad indivisible es decir una visión holística del mundo, una red de relaciones, holomovimiento, pensamiento en proceso y autoorganización. Eso no quiere decir que no se pueda presentar como un sistema cerrado, estático y fragmentado. La visión que presento de la escuela pretende configurarla como un sistema abierto.

Las teorías que intentan explicar los sistemas han pasado por un desarrollo y, dentro de él, resulta conveniente destacar la Teoría de la Complejidad que se basa en tres principios, según Morín (1994):

1. El *dialógico* que permite asociar dos términos a la vez complementarios y antagónicos manteniendo la dualidad en el seno de la unidad.
2. La *recursividad organizativa* en el cual los productos y los efectos son a la vez causas y productores de aquello que los produce.
3. El *principio hologramático*: las partes están en el todo pero al mismo tiempo el todo se encuentra en las partes.

“La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, a la vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. Si no existiera la sociedad y su cultura, un lenguaje, un saber adquirido, no seríamos individuos humanos. Dicho de otro modo, los individuos producen la sociedad que produce los individuos. Somos, a la vez, producidos y productores” (Morin, 1994: 107).

Para ese autor toda eco-organización está basada en la admisión de un pensamiento complejo que no simplifica la realidad. Comporta incertidumbres



al reunir términos que se implican mutuamente: orden y desorden; solidaridad y antagonismo; complejidad y rivalidad, etc. Esta visión de los fenómenos consiste en hacer progresar el conocimiento, no eliminando la contradicción y las incertidumbres, sino reconociéndolas.

“Hacer progresar el conocimiento poniendo en evidencia la zona de sombra que comporta todo saber, haciendo progresar la ignorancia, y digo bien progresar, pues la ignorancia reconocida, inscrita y, por así decirlo, profundizada, se vuelve cualitativamente distinta de la ignorancia ignorante de sí misma” (Morín, 1984).

Con relación a mi estudio quiero destacar la perspectiva ecosistémica de la escuela que presenta todos los elementos y componentes del mesosistema y algunos rasgos que la definen.

Para Bronfenbrenner (1987) la perspectiva, de la escuela se constituye en el mesosistema que envuelve al microsistema (aula), entorno más inmediato de la enseñanza y la socialización, que, a su vez, es influido por el exosistema (familia) y el macrosistema (pueblo, barrio).

Los rasgos que pueden definir la escuela como un sistema diferenciado de otros pueden ser, de acuerdo con González (1993):

- Sus elementos y componentes pueden encontrarse no tan ligados unos con otros, mantienen cierta autonomía, están por lo tanto *débilmente articulados*.

El conflicto en una parte del sistema no influye necesariamente en el todo, por ejemplo, los profesores pueden estar trabajando aisladamente sin que por eso deba producirse una paralización de las tareas. (Antúnez, 2000)

“Sólo se podría conseguir una verdadera coordinación para que a escuela funcione como un todo en la medida en que los miembros de la escuela construyan una cultura escolar compartida que los ligue como miembros de la organización y dé sentido y significado a lo que hacen en ella” (González, 1993, 312).



- El *celularismo* está relacionado con el rasgo anterior. Cada profesor tiende a trabajar aislado en su aula y las relaciones con los otros profesores tienden a ser un trámite más. No se toma en consideración la importancia las relaciones que se establecen entre los profesores, el clima de ayuda mutua y de colaboración. Las reuniones de áreas, de departamento de equipos de ciclo, debieran ser idóneas también para discutir problemas y sus posibles soluciones y vencer así las posibles dificultades que presentan algunos profesores en plantear sus dudas por temor a ser evaluados como incompetentes lo que fortalece su sistema cerrado.
- El tercer rasgo es *la ambigüedad en las metas*. Los objetivos y propuestas de la institución pueden ser interpretados de diferentes modos por los miembros del centro, por lo que llevar a cabo una acción se transforma en una tarea con dificultades adicionales; en realidad, en muchos casos ocultan mecanismos destinados a evitar la discusión. A pesar de existir un proyecto del centro, si éste no fue debatido y consensuado “puede convertirse en una *fachada*: la escuela tiene metas formalmente establecidas pero éstas ni orientan ni dan sentido al trabajo que se está realizando en la organización (González, 1993: 312). Hace falta un lenguaje común.

Queda claro que los elementos de un sistema poseen distintos grados de influencia y de conexión con los otros elementos del mismo sistema, o de otro sistema. A partir de la concepción de la totalidad indivisible las partes forman parte de lo todo es evidente que existe una dependencia de las condiciones de unos y de otros. En el caso del sistema escolar el cambio de un elemento no significa necesariamente el cambio de la estructura de la escuela ni de su función.

Desde una perspectiva ecológica, Delgado (1993) toma los tres elementos para el análisis de los ecosistemas sociales: población, ambiente, organización, organización de las relaciones y tecnología.



- La *población* está integrada por los alumnos, profesores, padres y por los representantes de la comunidad local.
- El *ambiente* es tomado como el escenario en el que ocurren las acciones formativas institucionalizadas: ello implica no sólo su dimensión física (espacio y tiempo) sino también la cultura propia de la escuela (ambiente inmaterial) y la influencia del medio externo (ambiente externo). “No es por tanto solamente un continente de la acción educativa y curricular sino un contenido de la formación (Delgado, 1993: 85).
- La *tecnología* es entendida como los instrumentos que la escuela genera para una adecuada distribución de la energía; no se refiere sólo a los artefactos, sino “los procesos de educación institucional que tienen lugar en la escuela y que constituyen una actividad orientada a transformar los recursos disponibles en el sistema cultural, de manera que puedan ser absorbidos y utilizados por la población escolar para satisfacer sus necesidades de realización personal y social” (Delgado, 1993: 86).

Antúñez (2000:19) afirma que *“la tecnología constituye el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, ejecutadas mediante determinados métodos e instrumentos y justificadas después de un método de análisis. [...] entendida como la manera determinada de ordenar la acción; como forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo justificada por el conocimiento de causa”*

Este planteamiento teórico sobre la dimensión ecológica de la educación y de la escuela fue adoptado para enmarcar mi estudio y poder entender mejor las instituciones en su aspecto relacional, considerando que son integradas por personas cuyo comportamiento se ajusta a una u otra concepción. Ya que este trabajo tiene por objetivo reconocer y delimitar las implicaciones relacionales relevantes para construcción del clima escolar desde una perspectiva integradora, en la perspectiva del aprendizaje de la felicidad,



sólo podría elegir este camino. En el desarrollo del análisis del caso de la investigación utilizo esos conceptos.

4. Educar y aprender en la sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento
es una sociedad que aprende,
una sociedad que,
como la vida,
se flexibiliza, se adapta,
instaura redes de relaciones, y crea.
Educar
es tener experiencia de aprendizaje
personal y colectivo.

(Boff, 2002)

Vivimos hoy la fase de la humanidad en que se nos plantea el reto de la aparición de la dimensión ecológica y de la sociedad del conocimiento. Estamos inmersos en complejos procesos interactivos, como vimos en el apartado anterior, que transmutan las clásicas categorías de espacio y tiempo. La humanidad se descubre reunida en un solo lugar, esto es, en el mismo planeta tierra, nuestra casa común. Los avances de las ciencias de la tierra y de la vida transforman nuestra cosmología, es decir, nuestra imagen del universo y de la misión del ser humano dentro de él. (Boff, 2002)

Así pues, ¿cómo educar y cómo aprender en estos tiempos?

Me interesa hacer en este apartado una referencia a las características de la sociedad de la información para poder responder a esta pregunta y llegar a configurar el diseño de la investigación pues están íntimamente ligados.

Elboj y otros (2002), que han estudiado las fuentes de la sociedad de información, han coincidido en identificar las capacidades intelectuales y los



recursos tecnológicos en el tratamiento de la información como factores clave de la actual sociedad. Desde esta perspectiva, las dificultades en el acceso a la información provoca la exclusión social a que están sometidas tantas personas en distintos sectores de nuestra sociedad, sea de primer, segundo o tercer mundo. El acceso a la educación para todas las personas, es un instrumento capaz de erradicar las desigualdades sociales que provocan la exclusión. Sin embargo, en la sociedad de la información la materia prima son los recursos humanos que seleccionan y procesan la información a partir de reflexiones e interacciones entre las personas.

Frente a la importancia de las relaciones y de las interacciones y, también, frente a la desigualdad y la exclusión generada por este nuevo modelo de sociedad, necesitamos revisar el concepto de educación de acuerdo con la nueva visión del mundo para que pueda superar la estructura de la actividad educativa incapaz de crear un espacio generador de personas que aprendan no sólo conocimientos sino el arte de vivir felices en una sociedad incluyente. Ésta será una educación democrática, abierta, que fomente la participación igualitaria de todos los miembros de la comunidad educativa configurando personas críticas e involucradas con las mejoras que requiere nuestra sociedad. Por lo tanto la propia pedagogía tiene que adaptarse a las nuevas necesidades de esa sociedad de la información que no son otras que las que priorizamos para nosotros mismos, pues son los sueños de todas las personas.

En este contexto veo la importancia de las relaciones para la construcción del clima escolar y al mismo tiempo para aprender a ser feliz, construyendo así, a través de un proceso de aprendizaje, una educación de calidad, entendiéndose educación de calidad como la que permite adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad actual. De este modo relacionándose (llamado al otro) y desenvolviéndose (llamado a la tarea) la persona estará realizando las dos tendencias clave del ser humano y podrá ser feliz.



Además, las ciencias de la vida han descubierto que ésta es básicamente un proceso de aprendizaje. Los seres vivos son seres que consiguen mantener, de forma flexible y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo. Se afirma incluso que los procesos vitales y los procesos de conocimiento son, en el fondo, lo mismo. Desde luego la consecuencia de esta revolución conceptual para la actuación pedagógica es enorme pues significa que educar es defender vidas.

El marco teórico de la investigación que presento concuerda con el deseo de Assman (2002) cuando menciona que:

“Una sociedad donde todos tengan sitio sólo será posible en un mundo donde quepan muchos mundos. La educación se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales y elementos definitorios de los sueños de felicidad individual y social” (pág.28)

5. El aprendizaje dialógico: ¿camino para una escuela feliz?

En este apartado me adentro en el estudio del diálogo, punto básico de las ideas sociales transformadoras, aplicado a la educación y al aprendizaje. Con relación al diálogo, Freire (1997: 100) dice que *la capacidad de dialogar es una exigencia de la naturaleza humana* y una necesidad en favor de la opción democrática del educador. No existe comunicación sin dialogicidad (relación dialógica) y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital de acuerdo con el capítulo 1 de este marco teórico.

En este sentido, la comunicación es factor de vida, *de más vida* y componente importantísimo para las relaciones y para la construcción de la felicidad. Es también uno de los principios de la Teoría sistémica de la Complejidad a la que ya me he referido anteriormente.



La persona es un ser dialéctico que presenta algunas condiciones fundamentales dialécticas integrantes de su naturaleza.

López Quintas (1997: XII) presenta el pensamiento de algunos autores “que supieron adelantarse en su tiempo y abrir nuevas rutas a la investigación”: El autor cita Ebner, Haecker, Przywara y Wust, “que por diferentes caminos ponen al alcance una verdad decisiva: *la necesidad de partir de lo complejo, no confundiendo la pureza con el despojo, lo simple con lo elemental, y estudiar la realidad en su interno despliegue y constitución*”.

En este sentido la gran tarea del hombre occidental hoy es ponerse de verdad en el plan de lo real a través de la forma más plenamente humana de experiencia: *la relación de diálogo y encuentro*. Por ese motivo el pensamiento dialógico gana de día en día mayor interés por la fecundidad que encierra.

Según Wurst, destaca Quintas (1997), la dialéctica es un fenómeno específicamente humano. La tensión dialéctica instala al hombre en una situación de “claroscuro”, la posición feliz y desdichada. (pág. 193) Esta permanente insatisfacción de sus exigencias naturales produce en el hombre una sombría impresión de vacío y desamparo y que se puede percibir a través de los aspectos los cuales destaco a continuación porque tienen a ver con el diálogo que será objeto del próximo apartado:

- a) La persona no puede prescindir de la cultura y retornar al estado puro de la naturaleza. Los dilemas que surgen pueden ser resueltos por una conjunción en lugar de una disyunción, es decir, a la vez de naturaleza o cultura, es necesario decir, naturaleza y cultura. Este dilema surgió de la necesidad criada por la pretensión cartesiana de elaborar una filosofía científica olvidando la verdadera condición humana, ser enigmático que tiende, en eterna dialéctica, entre la luz plena del espíritu y la ceguera absoluta de la naturaleza pura.
- b) La inquietud íntima que persigue la persona procede de su condición peregrina y dialéctica. Queda patente que la dialéctica humana presenta



un lado positivo y otro negativo por cuanto el hombre carece de una vía de acceso directo y pleno a la verdad porque es precisamente un *ser viator*, por hallarse en camino hacia ella. Por eso la armonía, lejos de ser un fruto natural en el mundo del hombre, es un esforzado quehacer cotidiano que pone a prueba el temple espiritual de las personas y los pueblos. (Quintas: 202)

- c) En el ser humano, por ser tal, late una tendencia misteriosa de atracción, de amor mutuo y conocimiento. Por el hecho de hallarse entre las demás cosas, como parte del universo y miembro de esa universal gravitación, el hombre está tenso hacia esas cosas por amor y sólo más tarde, mediante el poder reflexivo, podrá renunciar a esa tensión amorosa. La proyección del hombre hacia las cosas le permite sentir el ser como real, es decir, sentirse a sí mismo y a los demás seres en una mutua vinculación.

Esta visión filosófica de la capacidad dialéctica de la persona nos remite al capítulo 1 , y, al mismo tiempo, nos proyecta a la necesidad del diálogo para la búsqueda de la deseada armonía que le traiga la felicidad. Esta armonía surgirá del encuentro entre el yo – tú, a través del diálogo.

Todos poseemos la capacidad de dialogar, todos podemos aportar argumentos en un diálogo independientemente de nuestro nivel de estudios. Este es un fundamento clave en las teorías dialógicas. Pero, ¿qué y cuáles son las teorías dialógicas?

Como ya he dicho anteriormente la sociedad de la información impuso un modelo de sociedad en la cual es necesario un nuevo modo de vivir pero para evitar la exclusión y la desigualdad ha traído también consigo la necesidad del diálogo. La presencia e importancia en nuestra sociedad de dinámicas y relaciones cada vez más dialógicas es una realidad. Las transformaciones más recientes de la sociedad, y las realidades cada vez más plurales en que vivimos están aumentando la necesidad y la búsqueda de diálogo.



Según Elboj y otros (2002: 39) las teorías dialógicas denuncian la reacción antimoderna argumentando que el énfasis postmoderno en el subjetivismo en lugar de la intersubjetividad abre paso a posturas relativistas y al inmovilismo. Las teorías dialógicas apuntan que centrarse en la naturaleza determinista de las estructuras y la explicación de toda acción humana bajo el poder lleva a la negación de la existencia de la agencia humana así como la posibilidad de relaciones humanas de solidaridad. En este sentido apunta Paulo Freire (1997: 25):

“Una de las tareas más importantes para los intelectuales progresistas es desmitologizar los discursos postmodernos sobre lo inexorable de esta situación. Rechazo de forma vehemente tal inmovilización de la historia.”

Las teorías dialógicas juegan un doble papel: analizar las dinámicas dialógicas de la sociedad y determinar qué factores promueven o inhiben el diálogo. La obra de Paulo Freire (1997) y Jürgen Habermas (1987) son dos referencias clave en este análisis. Aunque nunca trabajaron juntos, estos autores coincidieron en sus propuestas de acción dialógica para extender las relaciones democráticas. Muchos otros autores contemporáneos que creen en la transformación social están desarrollando elementos que incluyen el diálogo y la capacidad de dialogar, de acuerdo con el giro dialógico en la sociedad y la teoría social. (Elboj, et al., 2002: 40)

Se puede decir, pues, que el diálogo es el elemento clave de las teorías dialógicas.

Pero, ¿qué es el diálogo? El término diálogo proviene de la palabra griega *dialogos*, compuesta de la raíz *logos*, que quiere decir (en nuestro caso) “el significado de la palabra”, y el prefijo *dia* que no significa “dos” sino “a través de” (Bohn, 2001).



Más específicamente, David Bohn narrando su experiencia en un seminario en Mickleton, Inglaterra, en 1984, dice que “el grupo comienza a entrar en una dinámica de relación abierta a todos los participantes y a todos los temas. [...] resulta evidente sus capacidades (de diálogo) para transformar no sólo las relaciones existentes entre las personas, sino también la naturaleza de la conciencia que posibilita esas relaciones” (Bohn, 2001).

Esta es una definición esencial, puesto que el diálogo está orientado a la comprensión de la conciencia *per se* y a la exploración de la naturaleza problemática de las relaciones y de la comunicación cotidianas. Esta definición proporciona un fundamento, un punto de referencia, por así decirlo, de los componentes esenciales del diálogo: el significado compartido, la naturaleza del pensamiento colectivo, la magnitud de la fragmentación, la función de la conciencia, el contexto macrocultural, la investigación directiva, la comunidad interpersonal y la paradoja del observador y lo observado (Nichol, 2001).

Bohn (2001: 30) señala además que el diálogo constituye un proceso de encuentro directo que no se debe confundir con teorización y la especulación interminables:

“El diálogo hace posible, en suma, la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de lo cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida. Y este significado compartido es el “aglutinante” el “cemento” que sostiene los vínculos entre las personas y entre las sociedades”.

El concepto de aprendizaje dialógico ha sido investigado y desarrollado, entre otros, por el CREA de la Universidad de Barcelona. La concepción comunicativa, como afirman Elboj y otros (2002), plantea que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. El aprendizaje dialógico pues no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes.



La aplicación práctica del aprendizaje dialógico llevará a plantear cambios en la educación, pues al superar muchas de las prácticas habituales, establecen la necesidad de cambiar aspectos globales y organizativos de la actividad educativa.

Las investigaciones realizadas en el CREA muestran la importancia del diálogo intersubjetivo igualitario en la creación de sentido. Es gracias a las reflexiones que se desarrollan de forma conjunta que emergen nuevos significados compartidos entre las personas que participan en el diálogo. Estas reflexiones son la base de la acción social y de las transformaciones personales. (Elboj y otros, 2002)



Capítol III – Aprendiendo a ser feliz

*"Per a viure és essencial
tenir fe en un mateix,
en l'altre i en els propis projectes
per difícils i arduos
que siguin d'assolir".*

Francesc Torralba

*"Yo he venido
para que tengan vida
y la tengan en abundancia".*

Jesús



En este capítulo relaciono las líneas desarrolladas en los capítulos anteriores con algunas otras cogidas en la ecología humana, y en la psicología, más propiamente en las investigaciones sobre las emociones, cuya respuesta psicopedagógica es la educación emocional, para que sea posible indicar o delinear una pedagogía de la felicidad. En nuestro estudio la educación emocional, aplicada a un espacio educativo, donde las relaciones jugarán una parte importantísima, tiene un aspecto relevante a partir de un modelo ecológico del centro escolar.

Ya dije al inicio que la persona tiene una necesidad fundamental, que he representado como una *llamada hacia el otro*, y que es, de acuerdo con Bach (2002), una necesidad igual o mayor que la de comer o la de dormir, pero más compleja de asumir y de satisfacer que estas últimas. Y por este motivo, más que nunca, la necesidad del otro debe ser reconocida y educada. La felicidad está muy relacionada con el amor a la vida y el amor que recibimos de los otros. No basta con estar vivos. Debemos sentirnos vivos y tener ganas de vivir.

En mi opinión, la escuela es un espacio propicio para este aprendizaje pues la teoría y la práctica son dos realidades presentes en todos los momentos, es decir que en la medida que se proponen los valores para una vida armoniosa, llena, las personas implicadas tienen la posibilidad de vivirlos en el día a día, evaluarlos y participar de un proceso de crecimiento.

La necesidad de incluir la educación emocional en el proceso educativo me parece esencial desde el momento en que estamos vinculados al otro, de quien somos responsables como de nosotros mismos, en la visión de la totalidad. Esto exige un compromiso personal que empiece por el desarrollo personal y que apunte a su vez hacia el desarrollo colectivo. La finalidad última



es la de entretejer o construir unas relaciones interpersonales cada vez más humanizantes y satisfactorias, en las que el reconocimiento y la deferencia mutuas sean las notas dominantes como componentes valiosos para la construcción del clima escolar objeto de este estudio.

Dada la complejidad de la convivencia en un centro escolar y como no haya ninguna fuente de felicidad personal comparable a la que proporcionan unas relaciones personales satisfactorias, existe siempre algún tipo de problema o conflicto en esas relaciones. Estoy convencida entretanto que es posible empezar a trazar la órbita de una mayor comprensión y acercamiento entre las personas en este *universo* del centro escolar considerado desde esta visión ecológica.

Por lo tanto es necesario que la organización escolar pase a desarrollar esta nueva conformación para responder a sus objetivos referentes a la convivencia. Así, en el próximo apartado paso a recordar algunos requisitos teóricos para que así sea posible este nuevo marco organizativo en la dimensión ecológica.

1. Organización Ecológica

Según Bronfenbrenner (1994) un modelo ecológico es distinto, en contenido y estructura, de formulaciones anteriores sobre el desarrollo humano. En relación al primero, el contenido, la orientación ecológica asume una posición seriamente teórica, la traduce en términos operativos y aunque haya sido alabada con frecuencia en la literatura de las ciencias sociales, rara vez se ha puesto en práctica. En cuanto al segundo, la estructura, también se aparta de los aspectos convencionales pues no se refieren a variables lineales sino que se analizan en términos de sistema.



En relación al contenido el nivel más interno del esquema ecológico, la unidad básica de análisis, es la *díada*, o sistema de dos personas.

El nivel inmediato estaría formado por tríadas, tétradas, y estructuras interpersonales mayores. Varias conclusiones científicas (Bronfenbrenner: 25) indican que la capacidad de una díada para servir como contexto efectivo para el desarrollo humano depende de forma crucial de la presencia y la participación de terceras personas, como en nuestro caso, de los padres o de los educadores. Este mismo principio triádico es válido para las relaciones entre entornos. Por lo tanto, se considera que la capacidad de un entorno, en este caso la escuela, para funcionar de manera eficaz como contexto de la acción educativa depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto a otros.

Estas interconexiones permiten al educando pasar de un entorno a otro (por ejemplo, la promoción de un curso o nivel a otro) con un conocimiento previo y su adaptación al nuevo entorno es más adecuada. Estos cambios de rol o de entorno son hechos que ocurren a lo largo de la vida, son válidos para todas las personas y son llamados *transiciones ecológicas* (Bronfenbrenner, 1987:26).

No se puede olvidar tampoco la tendencia humana, aspecto fundamental e inevitable, que es la interdependencia. El hecho del vivir colectivo prevalece en la mayoría de las especies de organismos, si no en todas. El hombre muestra la tendencia más pronunciada a desarrollar y mantener relaciones cooperativas con sus semejantes (el grado de interdependencia depende de la especialización de cada organismo). La ecología humana trata de descubrir y describir las pautas que adopta la organización humana y por ese motivo me interesa en este estudio.



El término organización procede de la idea de organismo y es usado para describir cómo una variedad de fenómenos coexisten en grandes unidades o conjuntos. Esas unidades no son, generalmente, consideradas como organizaciones, a menos que sean activas en la realización de una o más funciones. Un grupo de organismos que cooperan entre sí constituye la organización e implica la interdependencia de personas dinámicas cuyas distintas actividades se coordinan en un único sistema funcional.

La organización ecológica es una expresión amplia y general, que se usa para referirse al complejo de interrelaciones funcionales por cuyo medio el hombre vive. Existe mucha semejanza de significado entre organización y “lo ecológico”, pero el adjetivo le da el sentido a respecto del objeto de que se ocupa el ecólogo: el enfoque en la organización de las relaciones funcionales. El espacio y tiempo son las dimensiones en que puede ser observada y medida la organización ecológica.

A partir de los estudios de la actividad organizada, objeto de la Ecología Humana, se llega al concepto de comunidad que es lo mismo que organización ecológica y se refiere a la estructura de las relaciones mediante la cual una población localizada atiende diariamente a sus necesidades. La comunidad es el universo más pequeño en que los fenómenos ecológicos pueden ser adecuadamente observados siendo así la unidad básica de la investigación ecológica como organización funcional. En la investigación la palabra comunidad será usada siempre con este significado.

En relación con la estructura del esquema ecológico la comunidad se relaciona con todas las funciones esenciales y con sus interrelaciones, mediante las que una población local se mantiene a sí misma. Un análisis estructural de la comunidad implica dos tareas: primero, identificar las clases de elementos que forman el conjunto y segundo determinar la configuración del conjunto, es decir, el número relativo de clases de elementos diferentes y su interrelación.



A partir de estos aspectos identificamos la escuela como una unidad asociativa. En contraste con la familia que es una unidad que se orienta en su integridad hacia el problema general de la subsistencia, la unidad asociativa se limita a la realización de una serie de servicios o de un servicio particular, como es en nuestro caso, el educar. Este tipo de unidad tiene que ser complementada por la familia o por otras unidades asociativas.

Aunque el estímulo de lucro no funciona generalmente en las unidades llamadas empresas altruistas también dependen del mercado para ejercer su especialización. Necesitan un sustento económico. Una de las muchas implicaciones que el riesgo financiero produce en la especialización es dar demasiada importancia a la eficiencia en la realización de las funciones provocando el alto grado de selección del personal que constituye la unidad asociativa y el carácter de utilitarismo de sus componentes

El conjunto de los miembros de una unidad asociativa casi nunca representa a la población general de que procede, en nuestro caso, la escuela, esos miembros pueden ser de sexos diferentes, grupos de edad variados en donde los muy viejos o enfermos no están representados.

La unidad asociativa también es atípica en su composición ocupacional: educadores (en distintas áreas), educandos, lo personal de servicio de todos los tipos previsibles en una escuela.

Al final, ecológicamente hablando, la escuela es una unidad asociativa, un agrupamiento extrafamiliar pero que interpenetra con la familia, agrupando en una unión simbiótica a individuos provisionalmente diferentes sin referencia a sus filiaciones familiares.

Definida ecológicamente la escuela, ya que la ecología humana estudia esas estructuras sin preocuparse de las motivaciones o aptitudes de los agentes actuantes, recorro a continuación a la psicología para complementar la



ecología de las relaciones y en ella sitúo las emociones y la educación emocional como objeto del apartado siguiente.

2. Educación emocional

Afirma Seligman (2003) que la verdadera felicidad deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas más importantes de la persona y de su uso cotidiano en el trabajo, el amor, el ocio y la educación de los hijos.

Entiendo como el cultivo de las fortalezas en el contexto de este estudio como el proceso que da significado a la vida. Y “una vida significativa es la que pasa a formar parte de algo más elevado que nosotros, y cuanto más elevado sea ese algo, más sentido tendrá nuestra existencia. Ser partícipe de un proceso que conlleva la creación de un Dios dotado de omnisciencia, omnipotencia y bondad como fin primordial, hace que nuestra vida pase a formar parte de un algo de dimensiones inabarcables” (Seligman, 2002: 342).

Desde luego, el cultivo de las fortalezas, como un proceso que pueda dar sentido a la vida, puede ser posible con el conocimiento del mundo de las emociones para entrenar la emoción en el aprendizaje para ser feliz. Entrenar la emoción es desarrollar las funciones más importantes de la inteligencia: aprender a gestionar los pensamientos, proteger la emoción de los focos de tensión, pensar antes de reaccionar, ponerse en el lugar de los otros, perseguir los sueños, valorar el espectáculo de la vida. Ese entrenamiento es singular en la vida de cualquiera. La escuela puede ser el espacio específico para que sus miembros, además del conocimiento científico, conozcan las propias emociones, la relación que éstas tienen con los pensamientos y comportamientos y puedan aprender a ser felices. Esto todo porque la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal.



Para adentrarnos en el mundo de las emociones sería necesario otro trabajo de investigación, sin embargo para este contexto haré una aproximación de las referencias cómo más importantes que conozco para orientar las relaciones saludables del clima escolar.

Pero, ¿qué es la emoción?

“Es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.” (Bisquerra, 2003: 12)

Todavía no hay una respuesta concluyente de los investigadores al cuestionamiento de las funciones de las emociones. Me quedo con la dimensión social de las emociones según la cual sirven para comunicarnos con los demás manifestando cómo nos sentimos y también aprendiendo cómo se sienten los demás. Es la comunicación interpersonal con función social. El punto de vista actual sobre las emociones es que son funcionales. (Bisquerra, 2000)

Las emociones tienen efectos sobre otros procesos mentales, pues pueden afectar a la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad y otras facultades. Ellas pueden también jugar una función muy importante en el desarrollo personal, lo que justifica, en mi opinión, su énfasis en el estudio del clima escolar. En ese sentido se ha observado que la felicidad hace más flexible la organización cognitiva, produciendo más asociaciones que las normales. (Csikszentmihalyi, 2000)

Es importante también recordar los componentes de la emoción: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo porque pueden ser relacionados con la clasificación de objetivos didácticos: “hechos” relacionados con conceptos y sistemas conceptuales, de la dimensión cognitiva; “procedimientos” relacionados con el comportamiento, de la dimensión conductual, y “actitudes, valores y normas” relacionados con la dimensión



emocional. De eso una cierta prioridad de la educación emocional debería ser encaminada a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional (Bisquerra, 2003).

Es a partir de esta concepción que baso la ecología de las relaciones y que servirá como marco referencial en la investigación. Debo aclarar que es sólo un marco adecuado al objeto que estoy estudiando y las relaciones no se agotan en este sistema sino que son incluidas aquéllas que son necesarias para una convivencia satisfactoria donde el clima refleje esa convivencia.

Las emociones han sido siempre objeto de análisis y preocupación desde la antigüedad. Hasta los años sesenta ha prevalecido el enfoque analítico de las emociones, sin llegar a un enfoque integrador que incluya las emociones positivas. A partir de entonces se empieza a prestar atención a las emociones, sobre todo desde la psicología humanista. Sólo a finales de los ochenta se produce un énfasis especial en las emociones. Hay argumentos que inducen a pensar que en la última mitad de los años noventa asistimos a una revolución emocional que ha afectado a la psicología, a la educación y a la sociedad. (Bisquerra, 2003:17-20)

El concepto de inteligencia emocional, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995) es de fundamental importancia para la educación emocional y desde esta perspectiva me interesa resaltar particularmente la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La primera se construye a partir de la capacidad para establecer distinciones entre las personas, matices en sus estados de ánimo, motivaciones, intenciones, etc. La segunda, inteligencia intrapersonal, se refiere al conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, la evaluación de la propia gama de sentimientos, la capacidad de discriminar las emociones y ponerles nombre, la capacidad de recurrir a las emociones como medio para interpretar y dirigir la propia conducta. Esta inteligencia permite comprenderse y



trabajar consigo mismo y la interpersonal permite comprender y trabajar con los demás (Bisquerra, 2003: 19).

Pienso que es innecesario subrayar la importancia de estas inteligencias personales en el ámbito de este estudio y para la construcción del ambiente escolar. Sin embargo es necesario indicar lo que tenemos que delimitar de las emociones para este contexto pues la escuela no es un espacio terapéutico sino de un espacio educativo.

Considero que a través de la educación escolar debemos favorecer la madurez emocional de todos los miembros de la comunidad de acuerdo con sus roles, funciones y edades. En este sentido parece interesante destacar como propósitos en la educación tres clases de conocimiento esenciales para un proceso emocional maduro como señala Lazarus (1991: 341):

- La señales sociales sobre lo que sucede y su significado emocional o reconocer lo que genera emociones positivas y negativas en la otra persona y la significación de lo que esa persona expresa en la interacción.
- Las reglas de expresión y reglas de sentimiento, es decir, saber lo que se puede hacer o decir en determinadas situaciones, sus límites y sanciones sociales a las infracciones.
- Cómo manejar las emociones, es decir: saber qué hacer con la ansiedad, conocer las situaciones en las que se muestra la vulnerabilidad, etc.

Del proceso de la madurez emocional surge el concepto de la competencia emocional que, según afirma Bisquerra (2000), depende en gran medida de esos conocimientos y de ahí la necesidad de contemplarlos en este estudio. La competencia emocional es definida por ese autor como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2003: 22).



Asumo como contenido orientador de las relaciones en la investigación la propuesta para describir las competencias emocionales de Bisquerra (2003: 23) pues contempla la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal y, además, sirve a todos los miembros de la comunidad:

Presento esquemáticamente la estructuración de las competencias emocionales, importantes para el análisis de las relaciones:

- *Conciencia emocional*
 - Toma de conciencia de las propias emociones
 - Poner nombres a las propias emociones
 - Comprensión de las emociones de los otros.

- *Regulación de las emociones*
 - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
 - Expresión emocional
 - Capacidad para la regulación de las emociones
 - Habilidades para afrontar emociones negativas
 - Competencia para generar emociones positivas.

- *Autonomía persona (autogestión)*
 - Autoestima
 - Actitud positiva
 - Responsabilidad
 - Análisis crítico de las normas sociales
 - Buscar ayuda y recursos
 - Autoeficiencia emocional

- *Inteligencia interpersonal*
 - Dominar las habilidades sociales básicas.
 - Respeto por los demás
 - Comunicación receptiva
 - Comunicación expresiva
 - Compartir emociones
 - Comportamiento pro-social y cooperación
 - Asertividad

- *Habilidades de vida y bienestar*
 - Identificación de problemas
 - Fijar objetivos adaptativos
 - Solución de conflictos



- Negociación
- Bienestar subjetivo
- Fluir

Esta visión de las competencias emocionales me conduce a concluir que la educación emocional en un centro educativo constituye una necesidad primaria no sólo como un programa para ser desarrollado con los educandos sino como un contenido permanente en programas de formación permanente para todos los miembros de la comunidad. El arte de vivir depende, en gran medida, de vivir en la práctica esos elementos para la construcción de la felicidad de los implicados y del clima que se disfrutará en el ambiente.

3. Aprender a vivir juntos.

Es posible vencer el gran reto de explorar lo que hay en lo profundo del clima escolar: allí nos encontraremos con la maravilla y la complejidad y el ser humano, con el “juego” del poder y la infinidad de relaciones que existen en el contexto educativo, específicamente en un centro escolar.

Para vencer este reto hay que tener presente el ideal de Paulo Freire (1997) de transformar las dificultades en posibilidades:

“Somos seres de transformación y no de adaptación.

No podemos renunciar a la lucha para el ejercicio de nuestra capacidad y de nuestro derecho a decidir y a romper sin el cual no podemos reinventar el mundo”.

Reinventar el mundo escolar es un sueño y una posibilidad a la cual no se puede renunciar para que todos sus protagonistas puedan reinventar el mundo, desde un proceso personal y colectivo, para construir un ambiente en que puedan sentirse felices. En este contexto se reconoce la educación como una de las herramientas más poderosas para alcanzar un mayor grado de



satisfacción vital y aprender a convivir en armonía con los demás. (Delors, 2001)

El informe que la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI elaboró para la UNESCO – *La educación, un tesoro escondido* -, también conocido como Informe Delors (2001), que recoge y analiza los retos que tiene planteados la educación en el nuevo siglo, destaca la importancia de educarnos toda la vida y de aprender a convivir en armonía.

Ante esos retos el informe afirma que la educación debe sustentarse en cuatro pilares: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a convivir* y *aprender a ser*. Me interesa resaltar que dos de ellos se refieren a la dimensión intrapersonal e los otros dos a la dimensión interpersonal de quien se educa o de quien educa (considerando el educador también incluso en el proceso de educarnos toda la vida). Aprender a convivir y a ser exige el propio conocimiento y el del otro y conduce a tener una visión constructiva y a establecer relaciones positivas. Las dimensiones emocionales de las personas están en la base de los dos pilares, aunque también intervienen en los otros.

Aprender a conocer combina una cultura general, suficientemente vasta, con la posibilidad de trabajar en profundidad un número pequeño de especialidades. Significa además aprender a aprender para sacar beneficio de las oportunidades ofrecidas por la educación a lo largo de toda la vida.

Aprender a hacer con la finalidad de adquirir no sólo una calificación profesional sino, en un modo más amplio, competencias que capaciten a la persona para afrontar situaciones variadas y a trabajar en equipo.

Aprender a convivir desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las interdependencias; desarrollar proyectos comunes; prepararse para la gestión de conflictos en el respeto del pluralismo, da comprensión mutua y de la paz.



Aprender a ser para desarrollar mejor su personalidad y estar al nivel de actuar con capacidad adecuada de autonomía, de discernimiento y de responsabilidad personal.

El informe considera la importancia de los cuatro pilares como un todo y de cada un en particular poniendo en relieve que aprender a convivir es fundamental en el momento actual de tanta agresividad, incomprensiones y ausencia de valores (Delors, 2001: 89-102).

Es necesario educar en valores éticos porque la educación implica siempre una educación en valores, pues no puede permanecer neutra respecto a esta cuestión ya que ellos están implícitos en la propia dinámica de la existencia humana. Lo que a educación debe emprender es abrir caminos de comunicación, reflexión y diálogo sobre aquellos valores que pueden proporcionar una forma de vida más digna y feliz, primer en el espacio específico de la escuela y después al conjunto de la humanidad.

Así, me permito indicar algunos valores éticos que guiarán mi investigación y servirán de marco referencial para la misma:

Entre las categorías de los valores éticos, según Gevaert (1987), destaco las siguientes:

- *“Valores relativos a la vida y a la muerte* que constituyen la base de la convivencia con los demás en el mundo. El reconocimiento fundamental del otro en el mundo implica el respeto a la vida, a la salud, a las exigencias elementales del sustento y de la habitación.
- *Valores relativos a la verdad*: el gran patrimonio de la verdad científica, filosófica y religiosa, del clima de verdad y de sinceridad que tiene que reinar en las relaciones humanas y que condiciona profundamente el reconocimiento de las personas.
- *Valores relativos a la promoción de las personas* en el amor y en la benevolencia. Son valores que afectan directamente a las personas en



su calidad de tales: la amistad, el amor, el matrimonio, etc. No se trata solamente de una voluntad piadosa, sino que se traducen en la vida concreta, creando y realizando otros valores que son requeridos por el amor auténtico.” (pág.203)

A partir de la iluminación que estos valores proporcionan, deseo comprender la vida cotidiana, y particularmente el hecho educativo, que son marcados por las relaciones.

Los conceptos presentados en este apartado, es decir, los cuatro pilares, los valores y las relaciones, constituyen herramientas valiosas para los miembros de los centros escolares pero por sí solos no pueden cumplir nada. Es necesario colocar “*el ejercicio de nuestra capacidad y nuestro derecho a decidir*” de acuerdo con Paulo Freire (1997), usar la creatividad y empezar a reinventar el mundo escolar. La población infantil y joven espera mucho de la escuela para aprender a vivir y aprender a ser feliz. ¡Ojalá podamos resucitar el sentido más original de la palabra escuela como un espacio en lo cual se pueda pasar momentos muy felices y de esta experiencia aprender el arte de saber vivir en todos los sitios de este mundo reinventando la vida!



Capítulo IV – Liderazgo educativo y clima escolar

*Las leis necesitan
de mentes flexiveis
y corazones sabios.*

Anónimo

*El clima escolar es el entorno interhumano,
que actúa empapando a modo de ósmosis
el estilo de enseñanza,
el sistema de formación de los alumnos,
el sentido más explícito de los constructos,
percepciones y pensamientos,
que cada profesor tiene en su clase.*

Medina Rivilla



1. El liderazgo en las organizaciones educativas

Según Fernández Díaz (1994) y Alonso (2002), las organizaciones contemporáneas se componen de personas con exigencias diferenciadas que plantean formas de liderazgo adaptadas a las condiciones a que han llegado sus miembros. A través de una mirada a las organizaciones en general, constatamos que los comportamientos individuales y colectivos, la motivación, el liderazgo junto a la estructura y los procesos organizacionales inciden en los resultados en términos de rendimiento a nivel individual, tanto del grupo como de la propia organización. El liderazgo surge pues con una importancia fundamental también para las organizaciones educativas, no sólo limitándose a promover la mejora del rendimiento académico, sino también fomentando un buen clima de trabajo y de convivencia con el fin de lograr resultados positivos. El liderazgo moderno, por lo tanto, a mi entender, está también relacionado con el nuevo paradigma. La nueva visión considera que el mundo es dinámico y que en él todas las cosas forman una estructura única de eslabones invisibles, como un todo intacto. Según David Bohn (1998), esto implica un nuevo orden: la totalidad indivisa.

El tema del liderazgo asume pues una fisonomía clave en cualquier grupo organizativo y se vuelve mucho más importante todavía cuando hablamos de una organización de carácter educacional, comprometida con la formación integral de futuros ciudadanos de un mundo en evolución permanente.

Para resaltar la importancia que tiene la comunicación del líder en la organización educativa para la implicación de todos los miembros me sirvo de las palabras de Richard Boyatzis (Sanchis, 2002), catedrático de Conducta de las Organizaciones de la facultad de Administración de la Case Western



Reserve University, formador de futuros directivos en inteligencia emocional, en entrevista a La Vanguardia (10/11/2002):

“Liderazgo es esa manera esencial y natural de gestionar la relación consigo mismo y con los demás. El éxito de un líder no depende tanto de lo que hace como del modo en que lo hace. Si un líder carece de la capacidad de encauzar adecuadamente las emociones, nada de lo que haga funcionará como es debido. [...] El líder es la persona que nos mueve primordialmente a través de la creación de un entorno emocional positivo”.

En este trabajo mi interés es conocer y analizar el desempeño de los educadores y directivos del centro, desde la responsabilidad de su rol funcional hasta hacer de la escuela un espacio de aprendizaje del liderazgo para formar personas autónomas e implicadas con la realidad local. En este espacio de aprendizaje, se puede ejercitar el liderazgo en distintos niveles. Es decir, tanto los educadores estarán desarrollando su capacidad de liderazgo como, al mismo tiempo, lo estarán desarrollando en los educandos, cada uno a su nivel. Al final habrá una interacción que proporcionará aprendizaje a cualquiera a través de una construcción o reconstrucción de las relaciones de poder. Así, pues, no me detendré en analizar los marcos normativos que ofrecen las reglas del juego comunes a todos, aunque concuerde con que ellas necesitan ser actualizadas según las expectativas y pretensiones de cada comunidad educativa. Me detendré sí en las relaciones que permiten dinamizar las estructuras generando una convivencia satisfactoria que permita por su parte un aprendizaje del arte de vivir feliz.

Afirma Álvarez (2001: 1) que el liderazgo moderno debe ser entendido también de una forma más humanista y horizontal, con una capacidad específica de implicar a las personas en un proyecto global que pueda crear capacidad e ilusión y desarrollar otros valores inherentes a quien realiza una tarea en una organización.



Para que ocurra esta implicación me parece importante presentar algunos aspectos de la naturaleza del liderazgo para enfatizar su cara más humana y horizontal.

Analizando la naturaleza de la función directiva, Antúnez (2000a) cita siete bloques, los cuales contienen los dieciseis roles de esa función. Entre esas funciones resalto, en este momento, el bloque de las tareas personales e interpersonales, para referirme a la relación que debe existir entre los miembros de la comunidad educativa.

- a) Bloque “personal”: incluye el rol *dirección de sí mismo*. Comprende las tareas que implican autodirección, autoconocimiento, reflexión sobre la práctica personal, asunción de cambio de rol, control y gestión de los asuntos personales, control de estrés y formación permanente personal.
- b) Bloque “relaciones interpersonales”: Incluye cuatro roles: cabeza visible, líder, enlace formal, y negociador, siendo estas dos últimas dirigidas a las relaciones externas.

Considero que la importancia del primer bloque, además de referirse a la relación intrapersonal, tiene su énfasis en el hecho que las personas que dirigen a otras deben ser capaces de dirigirse a sí mismas. A partir del cultivo de este dominio personal pueden ejercer los roles del liderazgo con eficiencia. Son aplicables a directivos, no directivos y también deben ser llevados en consideración en la formación de los educandos. Por ese motivo transcribo la descripción de las tareas de estos dos bloques ligados a las relaciones (Antúnez,2000a: 49):

- “*Dirección de sí mismo*:
 - autodirección: organización del trabajo personal, uso y control racional del tiempo personal, uso de criterios de priorización, etc.;
 - autoconocimiento: reconocimiento, identificación y análisis de cómo se actúa y porqué, qué concepto se tiene de las personas, etc., con el propósito de tratar de identificar la tendencia hacia el estilo directivo propio predominante y de conocerse mejor a la hora de desempeñar su trabajo con la intención de mejorarlo;



- reflexión sobre la práctica personal, individualmente y junto con las personas colaboradoras en la dirección;
- asunción del cambio de rol (de docente a directivo, frecuentemente), especialmente en caso de directivos debutantes;
- control y gestión de los asuntos personales para que se consiga un equilibrio entre el desarrollo personal y el desarrollo profesional evitando que se interfieran afectándose negativamente;
- control de estrés, identificando y analizando los indicadores de causas, efectos y cómo mantenerlo controlado;
- formación permanente personal: demostrar un interés permanente por el aprendizaje continuo que será sin duda más eficaz si se comparte con los demás miembros del equipo directivo”.

El bloque del tipo *interpersonal* presenta 4 tareas siendo que las dos primeras, Cabeza visible y Líder se desarrollan en el marco interno de la institución educativa y las otras dos, Enlace formal y Negociación se refieren a tareas derivadas de las relaciones que mantiene con otras personas o grupos ajenos a la institución escolar.

- Cabeza visible:

- representación de la institución ante la comunidad social, los servicios educativos del gobierno local, provincial y nacional, etc.;
- de interlocución, en tanto que primera persona de referencia;
- ceremoniales (recibir visitantes, asistencia a reunión formales, inauguraciones, celebraciones);
- de actividades burocráticas (firmar documentos, convocar reuniones, etc.)
- de jefatura de personal.

- Líder: comprende las tareas de relaciones humanas y de atención a las personas del equipo, especialmente las de:

- motivación del personal: estimulando, confirmando, creando una relación afectivo-positiva con los miembros de la comunidad educativa;



- constitución del equipo de trabajo y, también, de su propio equipo directivo;
- mediación en la resolución de conflictos y negociación entre partes;
- facilitación y fomento de la formación permanente y del desarrollo personal y profesional de las personas del equipo;
- creación de un clima agradable en el establecimiento y unas relaciones interpersonales satisfactorias;
- procurar un equilibrio entre la satisfacción de las necesidades individuales de los miembros de la organización y las necesidades institucionales.
 - Enlace formal: incluye las tareas de relación, contacto e interacción con padres y madres de los educandos, personas vinculadas con organismos, instituciones, empresarios de su contexto, con los medios de comunicación de la comunidad local.
 - Negociador: incluye las tareas que se refieren a las actividades de intercambio para con lo que considera útil o satisfactorio para la organización.

A partir de esos roles y tareas se puede tener una imagen del ámbito en el que el directivo desarrolla su actuación ejerciendo no sólo un poder sino una autoridad que procede de su influencia moral comprometida con todos los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto es necesario ver las dimensiones en las que normalmente el liderazgo se manifiesta



2. Dimensiones de la manifestación del liderazgo

Las organizaciones educativas necesitan un estilo de autoridad capaz de organizar, proteger, orientar, resolver conflictos y establecer normas democráticamente y todas las otras tareas inherentes a la función por más avanzado culturalmente que sea el grupo para infundir visión, energía y significado al trabajo de las personas.

Son tres las dimensiones, citadas por Álvarez (2001), en las que se manifiesta el liderazgo o estilo de autoridad: en el espacio de poder, de la autoridad o de la influencia.

- *El espacio de poder* es una dimensión del liderazgo que se manifiesta como la capacidad que se arroga el jefe, o que los subordinados les confieren, para imponer el orden mediante una normativa que él mismo define, para integrar o marginar a los subordinados en función de la identificación con su persona o de infidelidades que el líder interpreta de las posiciones críticas de algunos de sus subordinados y que Antúnez (2000a) llama de “poder de posición”.
- *El espacio de la autoridad* nos sitúa ante el ejercicio de un liderazgo que se manifiesta de dos formas:
 - *El liderazgo institucional* que va unido a la estructura formal de las organizaciones, es decir, lo ejercen aquellas personas elegidas o nombradas para representar la organización o dirigir formalmente a sus miembros.
 - *El liderazgo profesional* que otorgan los miembros de la institución para dirigir los procesos de la organización en el plano formal o informal.
- *El espacio de influencia* es donde se manifiesta el liderazgo genuino que ejercen aquellas personas capaces de influir en los demás para que lleven a cabo sin coacción ni imposición los proyectos, ideas u objetivos



que les son propuestos. Este tipo de liderazgo suele manifestarse en los múltiples ámbitos de la sociedad. Establecen una relación muy particular con sus seguidores. La capacidad fundamental de este tipo de liderazgo es su visión de futuro con la fuerza suficiente para atraer a sus seguidores – colaboradores e implicarles en un proyecto que les ilusione y les proporcione seguridad. Según Álvarez (2001) todas las hipótesis de investigación hoy se están reduciendo a este liderazgo en el espacio de influencia.

La función del líder es, por lo tanto, observar y favorecer el proceso de dinámica de la comunidad educativa. Su principal preocupación debe ser acompañar y conseguir que el grupo se implique en todos los procesos del contexto en el cual conviven. Para tanto, existe otro concepto básico que presento, en el apartado siguiente, que es la comunicación.

3. La comunicación como elemento de liderazgo y de implicación

En “La comunicación en las instituciones escolares” Álvarez y Zabalza (1989: 178) destacan una cita de Rogers y Agarwala en que presentan un perfil de la comunicación como el “alma” y soporte de la organización:

“La comunicación es el fluido vital de una organización, (...) penetra todas las actividades (...) representa una importante herramienta de trabajo en la cual los individuos entienden su papel en la organización, e integra las subunidades organizativas (...) proporciona un medio para tomar y ejecutar decisiones, para obtener retroacción y para corregir los objetivos organizativos y los procedimientos según la situación lo demande (...) es el hilo que mantiene unidas varias partes interdependientes de una organización y, por último, es vital en el intercambio de información de la organización con su ambiente.”

Desde este punto de vista puede comprenderse y justificarse la importancia de considerar la comunicación en un estudio que contempla el clima escolar ya que es un concepto clave de la dinámica comunicacional de una institución escolar.



La dinámica interna de la escuela actual crea nuevas expectativas con respecto al intercambio informativo. Las relaciones en el interior se perciben de una manera más flexible y personal y se han situado como un eje alrededor del cual gira el factor de interacción y resultados de la institución escolar. Por lo tanto los procesos comunicativos que se generan en la institución deben ser analizados para que todas las informaciones referentes a la vida escolar lleguen a todos los implicados de una manera clara y efectiva. Este concepto va más allá y abarca también la necesidad de que se establezcan relaciones cálidas de confianza y apoyo mutuo, de comprensión y libre discusión de ideas y opiniones entre todos los implicados. En este sentido la comunicación en sus dos vertientes (transmisión de informaciones y relación) se convierte en un eje vertebral de la vida escolar.

Por su relación profunda con el tema del clima escolar destaco dos aspectos que nos permiten describir el proceso comunicacional que conforma la vida de toda institución porque son los que afectan a las relaciones y el clima escolar; son los indicados por Álvarez y Zabalza (1989): atiende a dos dimensiones, la productiva y la socioafectiva y las dos líneas de transmisión, la horizontal y la vertical.

- Atiende a dos dimensiones: la productiva y la socioafectiva.

Los procesos comunicativos necesitan atender a dos dimensiones básicas para el mantenimiento de la vida de la institución. En primer lugar la productividad o realización de tareas: deben ser transmitidas informaciones que ayuden a las personas a realizar más efectivamente su trabajo. En segundo la psicosocial o de mantenimiento del clima socio afectivo: se necesita transmitir mensajes que faciliten la integración de los miembros de la comunidad e incrementen el nivel de satisfacción con respecto a la vida y dinámica de la institución.

Para que la organización llegue a sus objetivos es bueno que exista un equilibrio entre estas dos dimensiones.



- Las dos líneas de transmisión: la horizontal y la vertical juegan un papel importantísimo en la comunicación.

La comunicación horizontal: entre miembros que poseen un status similar, es más frecuente que la vertical y cualitativamente, posee una fuerte incidencia en el establecimiento de redes relacionales espontáneas.

La comunicación vertical: entre personas que mantienen status jerárquicos diferenciados. Puede darse a dos niveles: de superior a subordinado y viceversa.

Las comunicaciones del primer tipo son más frecuentes y además son determinantes en la configuración del tipo de clima que se va a generar en su interior.

Por eso, el papel que el director del centro debe asumir adquiere una gran importancia si quiere lograr la creación y mantenimiento de un sistema de comunicación efectivo en su centro escolar. Para responder a esta exigencia destaco el uso del diálogo como ya vimos anteriormente y “el flujo de información en flujo triple, es decir, para arriba, para favorecer la toma de decisiones, hacia abajo para favorecer la implementación de normas y un flujo horizontal para facilitar la coordinación de todas las partes” (Álvarez y Zabalza, 1989: 187). Esta dinámica favorecerá la implicación de todos los involucrados en la tarea educativa proporcionando un clima escolar adecuado a la profundidad de esa misma dinámica y volviéndola una escuela participativa y democrática.

4. El liderazgo en la función educativa y docente

Es el liderazgo en la función educativa y docente que hace que la escuela se transforme en una “escuela de liderazgo” como ya hemos dicho al inicio de este capítulo y vuelvo al tema sólo para complementar: la función del liderazgo es inherente a la función educativa y nunca se llega a la perfección, está siempre en desarrollo. Así es que los educadores, al nivel que sea, están



aprendiendo en cada nueva situación y ese aprendizaje les lleva a ser testigos o modelos del ejercicio de liderazgo para los educandos. Éstos, a su vez, van viviendo situaciones en las cuales deben ejercer el liderazgo a nivel de aula (representación de curso, trabajos en equipos, relaciones interpersonales en el aula, etc.) o a nivel del centro (participación en eventos, movimientos estudiantiles, representación de grupo en las relaciones escolares).

Por lo tanto, deseo, en la investigación, enseñar la importancia de los roles del liderazgo educativo y docente en la creación y mantenimiento del clima escolar y cómo las relaciones hacen el papel mediador. Así la importancia del ejercicio del liderazgo en la comunidad educativa hace que eso sea objeto de una atención constante de los responsables en el centro escolar.

La formación permanente de los educadores desde esa visión del liderazgo debe ser constante. Puede ser manifestada en una acción efectiva de promoción, facilitación y desarrollo de acciones formativas de este tipo dentro y fuera del centro. Además, los roles del liderazgo deben ser también temas constantes de reflexiones pues en los roles del profesor en la función docente y en la función educativa deben quedar muy claros. Si se pretende que el centro escolar sea una “escuela de liderazgo” la forma del poder ejercido por los educadores tendrá una resonancia formativa en los educandos y muchas veces puede ser la causa de conflictos que enturbian el clima escolar.

La profesionalización del docente es una tarea importantísima para que la escuela pueda ser esa escuela de liderazgo, es decir aquella escuela participativa y democrática que he indicado arriba. Luego es necesario que tengamos un modelo profesional como marco de referencia con competencias que lo habiliten para su tarea: como intelectual, como docente y como líder.

El modelo de directivo transformacional es considerado por muchos autores como el modelo del liderazgo del futuro. Será el líder de las organizaciones que aprenden, que cambian, que se adaptan de modo

permanente haciendo frente a los desafíos de las nuevas tecnologías y de las expectativas de los usuarios.

Me parece urgente orientar para el espacio de la docencia los estudios del ejercicio del liderazgo transformacional aplicado a las tareas directivas y docentes pues es evidente la necesidad que el profesor sea reconocido como aquél que ejerce su tarea de líder en el aula y en los pasillos del centro.

En resumen, destaco el gráfico de Álvarez (2001) que representa el perfil del liderazgo transformacional que debe llegar también a los docentes:

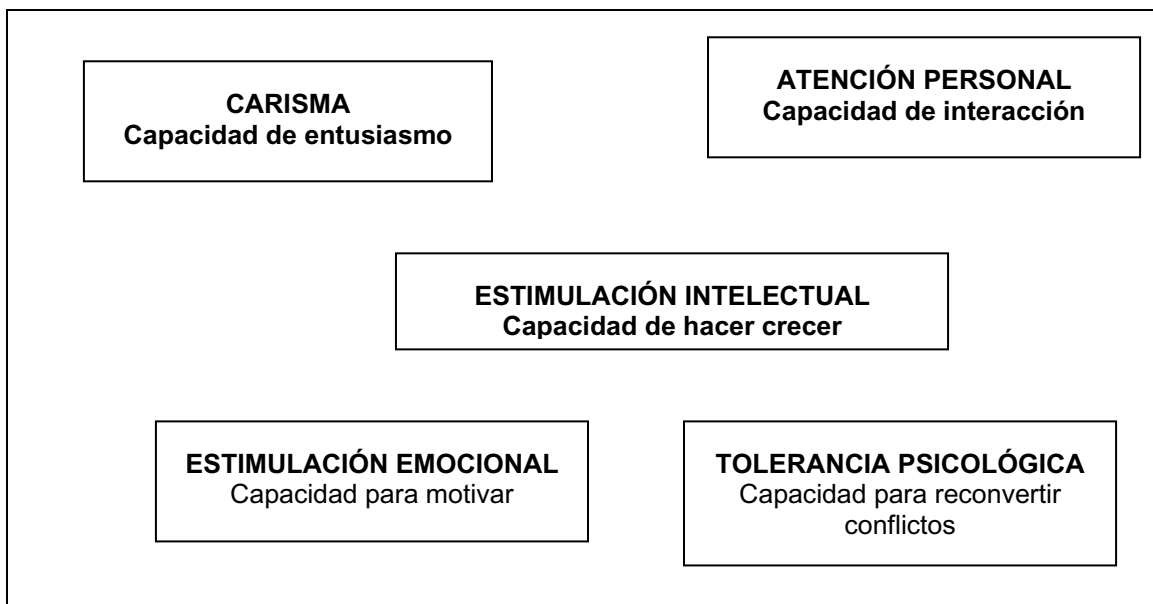


Fig. 2. Perfil del liderazgo Transformacional (Álvarez, 2001: 134)

A través de los elementos presentados en este capítulo puedo concluir que el liderazgo ejercido en el centro escolar se reviste de considerable trascendencia pues sus roles y tareas, las dimensiones en las que se manifiesta y la comunicación como medio de implicación, determinan el estilo de actuación. Esta actuación debe tender a todos los miembros de la comunidad educativa de modo que el liderazgo transformacional pueda ser el modelo para educandos y educadores transformando el centro en una escuela de liderazgo. Es en esta línea que examino el liderazgo en la investigación, en



el flujo tridimensional de la comunicación que es donde se concreta el proceso comunicativo del liderazgo.

La comunicación es, pues, el vehículo a través del cual se realizan las actividades del centro y tiene un poderoso efecto sobre el clima y el nivel de satisfacción de sus miembros y enmarca la cualidad de las relaciones. Esto me permite hacer la conexión con el próximo capítulo en que presentaré algunas consideraciones sobre el clima y cultura de la organización educativa.

5. El clima

Un centro escolar es un microcosmos, un espacio en el que los educandos viven su primera experiencia de vida autónoma, lejos de sus padres. Es un ámbito que consiste sobre todo en relaciones. A través de la convivencia, los educandos van construyendo sus propias relaciones y aprendiendo a vivir en la sociedad.

Sin embargo un centro escolar preocupado con su calidad y eficacia estará preocupado de la satisfacción de sus educandos, de su felicidad. Por lo tanto la preocupación con las relaciones en todos los niveles será un factor constante en toda su actuación.

De esta forma la organización del centro escolar, además de contemplar el clima como un factor de eficacia, debe darle la debida importancia, como prioridad ineludible, para que sea un centro feliz; es decir, donde se plantea la satisfacción de los educandos y de toda la comunidad educativa involucrada en su proyecto educacional.

Pero ¿qué es el clima?

Estamos frente a un tema cargado de significados; proveniente del ámbito de la geografía en que posee un significado claro y bien definido y ha



pasado al ámbito de lo social. Sin embargo, ha ido perdiendo nitidez con la acumulación de significados incorporados y ha pasado a servir para denominar indiferenciadamente múltiples aspectos y realidades. Así, sobrecargado de sentidos, el concepto de “clima” llega a formar parte de los términos relacionados con la organización escolar.

El concepto de “clima” se ha ido extendiendo a las relaciones humanas para referirse a la forma en que las personas se relacionan entre sí y también a las características que poseen determinados ambientes sociales (Fernández, 1994). Así pues, “clima” se refiere a una caracterización del ambiente, el cual está formado por componentes físicos y humanos y, a la vez, define una especie ecosistema peculiar, es decir, una marca o condicionamiento del contexto de vida y de trabajo.

Según Murillo (2002), el profesor George Weber ha pasado a la historia como el primer investigador en conocer los motivos por los cuales algunos centros conseguían buenos resultados a pesar de los contextos desfavorables dando inicio a lo que se llamó “movimiento de las escuela eficaces”. En su canónica investigación (Weber, 1991) citada también por Murillo, informó que, entre una serie de factores que parecían causar altos rendimientos, “el buen clima escolar (centrado en la tarea, tranquilo y ordenado)” aparece como uno de los elementos claves junto a otros como: fuerte liderazgo instructivo, tareas centradas en la enseñanza de la lectura, altas expectativas sobre los alumnos, enseñanza individualizada, utilización del método fónico en la enseñanza de la lectura y evaluación constante del progreso de los alumnos.

Otro trabajo, también fundamental en la historia de la eficacia escolar, es el clásico estudio de Brookover et al (1979) donde, entre las variables de proceso en los estudios de la eficacia, considera el “clima social del centro” definido como el conjunto de normas, expectativas y opiniones sobre el sistema social escolar según son percibidos por los educandos, profesores y directivos.



Fue, especialmente a partir del final de la década de los 80 cuando la investigación sobre la eficacia escolar comienza a relacionar las variaciones del rendimiento escolar con lo que acontece dentro del aula. Con ello los investigadores volvieron la mirada hacia la eficacia docente. Desde entonces se funden los planteamientos: clima del centro y clima del aula.

De entre los autores que estudiaron la eficacia escolar en los últimos treinta años, son los profesores holandeses Scheeren y Bosker (1997) son los que se centran con más detalles en las características del clima como factor de eficacia.

Según ellos, el concepto de clima escolar presenta dos elementos fundamentales: atmósfera ordenada y orientación hacia la eficacia y buenas relaciones internas.

En la figura siguiente (Murillo, 2000) se enumeran los elementos y componentes del clima escolar que parecen tener los centros eficaces:



1. Atmósfera ordenada, tranquila
 - Importancia dada a la buena disciplina, al buen comportamiento y a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro.
 - Normas y reglas claras conocidas y asumidas por los alumnos.
 - Recompensas y castigos.
 - Absentismo y abandono
 - Buena conducta y comportamiento de los alumnos
 - Satisfacción con el clima escolar ordenado.

2. Clima en términos de orientación hacia la eficacia y buenas relaciones internas
 - Clima escolar que fomenta la eficacia
 - Percepciones sobre las condiciones de la eficacia:
 - Que mejoran: motivación, implicación y entusiasmo de los docentes.
 - Que dificultan: excesivo trabajo, baja moral de los docentes, falta de compromiso y entusiasmo, altas tasas de absentismo entre los docentes.
 - Relaciones entre los alumnos.
 - Relaciones entre alumnos y profesores.
 - Relaciones entre equipo directivo y profesores.
 - Relaciones entre docentes.
 - Papel del equipo directivo en las relaciones.
 - Implicación y compromiso de los alumnos.
 - Apreciación de los roles y tareas.
 - Apreciación del trabajo en términos de las instalaciones, las condiciones laborales, la carga de trabajo y la satisfacción general.
 - Instalaciones y edificios.

Fuente: Scheerens y Bosker (1997: 112-117)

Fig. 3. Elementos y componentes del clima escolar

Por otra parte, consideran también el clima de aula, cuyos componentes son: las relaciones dentro del aula, el orden y la tranquilidad, la actitud de trabajo y la satisfacción.



En esta otra figura (Murillo, 2000) se enumeran los componentes de esos elementos, así descritos:

1. Relaciones dentro del aula:
 - Buenas relaciones entre alumnos y con el profesor.
 - Apreciación de profesor como un compañero.
 - Calidez hacia los alumnos (una actitud más de recompensa que de castigo).
 - Actitud del profesor hacia los alumnos (tratar los alumnos como responsables).
 - Empatía (el profesor comprende a los alumnos y cuida de ellos).
2. Orden y tranquilidad:
 - Amabilidad y firmeza.
 - Reglas claras en el grupo para cada alumno.
 - Creación de un ambiente de trabajo tranquilo y ordenado.
3. Actitud de trabajo:
 - Actitud de trabajo en el aula.
 - En el grupo hay una atmósfera orientada hacia el aprendizaje.
 - Profesor entusiasmado con el currículo que se ofrece.
4. Satisfacción: aula divertida:
 - Comportamiento del profesor: sonríe con frecuencia, tiene contacto físico positivo con los alumnos, muestra simpatía por los alumnos más allá de como aprendices, charla con los alumnos sobre cuestiones no laborales.
 - Relaciones entre los alumnos: se comunican entre ellos de forma divertida, tienen un comportamiento relajado, se ríen...

Fuente: Scheerens y Bosker (1997: 123-125)

Fig. 4. Elementos y componentes del clima de aula

Entre los estudiosos de las organizaciones educativas se ha manifestado un interés por establecer las relaciones y las diferencias entre el clima y la cultura institucional. Carme Armengol (2001) define cultura de una organización como el conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible y que determinan y explican sus comportamientos particulares.

Las organizaciones educativas reflejan a las organizaciones en general en su estructura y relaciones. Presentan algunas características citadas por la misma autora:

- . *“La cultura escolar tiene una doble cara, tiene un mecanismo aglutinador, pero que, al mismo tiempo, presenta diferencias y conflictos entre grupos.*
- . *Las instituciones educativas crean su cultura, desde el interior y desde el exterior.*



- . *Cada centro y cada aula genera su propia cultura.*
- . *En un centro distintas subculturas pueden coexistir, colaborar o tener roces.*
- . *La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar.*
- . *La cultura es esencialmente dinámica a pesar de cierta estabilidad.*
- . *La cultura es el intercambio y la negociación de significados.*
- . *Ciertos rasgos propios de cada cultura impulsan o inhiben determinadas conductas de sus miembros”.*

Frecuentemente estos dos términos se confunden y se interrelacionan.

Antúnez (2000) y Medina Rivilla (1989) señalan que la cultura es uno de los elementos que constituyen el clima social del centro.

Coronel (1994), como otros autores, asumen que la cultura debe entenderse como un concepto más amplio, que incluye aspectos menos visibles y que engloba el clima social.

Gairin (Armengol, 2002) realiza una síntesis de ambos conceptos:

EL CLIMA	LA CULTURA
<ul style="list-style-type: none">- Se refiere a las percepciones del comportamiento.- Utiliza técnicas de investigación estadística.- Sus raíces intelectuales pertenecen a la psicología industrial y social.- Asume una perspectiva racional.- Examina el clima como una variable independiente.- Los resultados se utilizan para mejorar las organizaciones.- Puede cambiar con más facilidad que la cultura.	<ul style="list-style-type: none">- Se centra en las asunciones, valores y normas.- Utiliza técnicas de investigación etnográfica.- Evita los análisis cuantitativos.- Sus raíces intelectuales pertenecen a la antropología y la sociología.- Asume una perspectiva naturalista.- Cambiarla es difícil, tiene una fuerte permanencia en el tiempo.

Fig. 5 - Diferencias entre clima y cultura (Gairin,1995:114)



El clima y su construcción a través de las relaciones es el objeto de este estudio. Como es una caracterización del ambiente formado por componentes humanos y físicos, a modo de un ecosistema, este marco teórico tuvo que ser construido considerando los temas que me parecieron imprescindibles para estudiarlo desde esta visión.

La persona es el centro del enfoque del clima y en ella busqué los elementos esenciales que la impulsan a vivir socialmente y hacia sus proyectos de realización personal y colectiva. La felicidad toma su puesto sobresaliente como “el imposible necesario” detrás del cual el ser humano busca vivirlo.

La escuela es el espacio en que la persona puede aprender a ser feliz y para demostrar cómo es posible busqué en el marco teórico del estudio la óptica más actual para propiciar el aprendizaje del arte de vivir en la sociedad de la información con sus desafíos de desarrollo y de exclusión.

Para escapar del riesgo de la exclusión he enfocado la figura del profesional dirigente del proceso educativo, sea en el centro, sea en el aula, a través de un liderazgo humano preocupado con el desenvolvimiento suyo, de las personas y del ambiente en que viven.

De este modo la segunda parte de este estudio será la concreción de la propuesta inicial, examinando detenidamente cada aspecto apuntado en ella y todas sus implicaciones en el sistema escolar.



Capítulo V – Metodología de la investigación

*Un teoría no es el conocimiento;
permite el conocimiento.
Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida.
Una teoría no es una solución;
es la posibilidad de tratar un problema.
Una teoría sólo cumple su papel cognitivo,
Sólo adquiere vida,
con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto.
Y es esta intervención del sujeto
lo que confiere al término método
su papel indispensable.*

Edgar Morin

*He decidido
después de haber investigado diligentemente todo
desde los orígenes,
escribírtelo
para que conozcas la solidez
de las enseñanzas que has recibido.*

San Lucas



1. La metodología cualitativa

Entre las metodologías de investigación, he elegido la metodología cualitativa que tiene como objeto la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana y es perfectamente coherente con la línea investigada: el clima escolar. La meta de esta orientación metodológica es lograr imágenes multifacéticas del fenómeno social estudiado, el ambiente escolar, tal como se manifiesta en las distintas situaciones (Schwandt, en Latorre, 1997: 199).

Esta investigación se enmarca como un análisis diagnóstico de la realidad, pues a partir de los datos obtenidos pretendo indicar los factores que deben ser valorados, desarrollados y cultivados para que toda escuela pueda ser un centro feliz.

La finalidad de esta investigación cualitativa es desarrollar construcciones compartidas de la realidad que iluminen un contexto particular y proporcionen hipótesis de trabajo para la investigación de otros.

Maykut y Morehuse (1999) señalan ocho características de la investigación cualitativa:

- El foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo.
- El diseño es emergente, se elabora sobre la información recogida.
- El muestreo es intencional, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar resultados.
- La recogida de datos se realiza en lugares o situaciones naturales, no controladas.
- Enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación.
- Los métodos de recogida de la información son de naturaleza interactiva.



- El análisis de datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida.
- El informe de investigación sigue el modelo del estudio de casos.

Para intentar alcanzar los objetivos propuestos he tratado de partir, en primer lugar, de un análisis deductivo de la teoría existente sobre clima escolar para obtener los indicadores para la primera fase de la investigación. Este análisis inicial ha desembocado en la organización de los grupos de discusión. Posteriormente, he realizado un análisis inductivo de los datos obtenidos en los grupos de discusión para la elaboración de los cuestionarios. He utilizado con ese fin observaciones informales del ambiente y análisis del Proyecto Pedagógico, Estatutos Escolares y del Proyecto Educativo Pasionista.

Utilizo el estudio de caso como método de investigación, pues consiste en una descripción y análisis detallado para la comprensión profunda de la realidad singular del “clima” en el centro Educandário São Paulo da Cruz, São Paulo, Brasil.

2. El estudio de casos

El estudio de casos es la forma más pertinente y natural de las investigaciones idiográficas realizadas desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como estrategia encaminada a la toma de decisiones. Ha tenido profunda influencia en las ciencias humanas y sociales y se presenta con una larga tradición en la educación

Fue elegida esta metodología ya que sus objetivos están centrados en resultados humanísticos porque, de modo interpretativo, pueden reunir información sobre el caso con la finalidad de interpretar el clima del centro escolar enfocado. Además, esta forma permite identificar procesos interactivos que pueden permanecer ocultos en un estudio de muestras, que conforman un



caso concreto o situación, estudiado con cierta intensidad y en un periodo de tiempo corto. Estos factores justifican su elección para este estudio en que las relaciones componen el enfoque central de la propuesta.

Desde la perspectiva cualitativa podemos citar las propiedades esenciales del estudio de casos que han sido tomadas en consideración para su elección:

- particularista: es un caso que se sitúa como un fenómeno específico para ser estudiado en profundidad.
- descriptivo: porque intento detallar con densidad el fenómeno – clima escolar - objeto de estudio.
- heurístico: en cuanto ilumina la comprensión del caso para ampliar la experiencia del lector sobre el tema.
- Inductivo: se caracteriza más por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que por la verificación de hipótesis pre-determinadas.

Según la naturaleza del informe final, este estudio de casos está clasificado en las metodologías de orientación interpretativa pues presenta informaciones con el objetivo de teorizar o interpretar el tema de la construcción del clima escolar desde la óptica de las relaciones interpersonales.

De acuerdo con Stake (1999) el estudio de casos presenta algunas ventajas que cabe señalar:

- Es más concreto, es más vivo y sensorial porque está ligado a nuestra propia existencia.
- Es contextualizado, tiene implicaciones con nuestras propias experiencias
- Es más desarrollado, porque el lector enriquece el caso al aportar su comprensión, interpretación y experiencia personal.
- Es posible mayor implicación del lector porque pertenece a su universo personal.



Como nada es perfecto, el estudio de casos presenta también algunas dificultades resumidas por Kratochwill (en Latorre, 1997):

- Falta de atención a la validez, tanto interna como externa.
- Sus limitadas opciones de diseño.
- La dificultad que existe para generalizar los hallazgos.

A pesar de esas dificultades me parece que el estudio de casos es la modalidad de investigación adecuada para mi trabajo. Una de las justificaciones la encuentro en su fundamento lógico. Según Quintana (1995), el estudio de casos se inscribe dentro de la inducción (proceso de identificación) científica en que a partir de unas observaciones dadas se pasa a afirmar una regla general. Sin pretender profundizar mucho en el problema de la inducción científica, sólo pretendo aclarar que la referida inducción “*es posible a partir de unos pocos objetos observados, porque, desde éstos, nos elevamos a la intuición de la causa o de la ley del fenómeno*”. En el estudio de casos pasa lo mismo, sólo que en él se descubre la naturaleza propia del observador; dado que esta naturaleza es universal encontramos la explicación general que busca la ciencia. Por lo tanto, aun de acuerdo con Quintana, con un solo caso realmente típico, se puede saltar al genérico y, desde luego, científico. La exigencia fundamental es asegurar la validez de las muestras, con gran precaución.

Sin embargo, para la investigación de las relaciones en la construcción del clima escolar el estudio de casos responde a mis necesidades como investigadora teniendo en cuenta sus puntos positivos y no olvidando sus precariedades en el desarrollo de su empleo.

Otra justificación para la elección del estudio de casos es que los objetivos de esta investigación se centran en resultados humanísticos.

Otras razones se relacionan con las convicciones de que:

- Las verdades obtenidas de los participantes no están sujetas a verdad o falsedad, sino que pueden someterse a examen en el terreno de la credibilidad.



- Se puede profundizar el caso a partir de la singularidad de las situaciones presentadas en el curso de la investigación

Por lo tanto, todas estas condiciones me han llevado a decidir sobre la conveniencia de usar el estudio de casos.

3. El diseño en el estudio de casos

En toda investigación científica se planifica, se recoge información, se analiza e interpreta y se elabora el informe. Son los pasos básicos de su evolución. En el estudio de casos ocurre del mismo modo. Su diseño se inscribe dentro de la lógica de los modelos cualitativos con la particularidad de que su objetivo es el estudio intensivo y profundo de un caso (en este trabajo, de un fenómeno).

El diseño está articulado en algunas fases que siguen un enfoque progresivo e interactivo:

- primera fase: exploración y reconocimiento donde se analizan los contextos y sujetos que pueden ser fuente de información, y las posibilidades que ofrecen para los fines y objetivos de la investigación. En el contexto de este estudio la he llamado etapa de búsqueda.
- segunda fase: selección de los sujetos, estrategias a utilizar, duración del estudio, etc. En este estudio se llamará etapa de selección.
- tercera fase: recogida de informaciones, análisis e interpretación de la información, elaboración del informe y toma de decisiones en cuanto a los resultados. Será llamada etapa de acción.

Las técnicas elegidas para recoger las informaciones seleccionadas por su pertinencia para el estudio fueron: grupos de discusión, cuestionarios, implicando a todos los miembros de la comunidad educativa, y análisis de los



documentos escritos del centro escolar para verificación de la congruencia entre teoría y práctica.

➤ Grupos de Discusión

Ibáñez (1986) dice que el “grupo de discusión” es un grupo simulado y manipulable. Simulado porque es un grupo sólo imaginario y manipulable porque el moderador tiene en sus manos todos los hilos que mueven el grupo. A través de esta “definición” podemos ya sentir una cierta imprecisión que ronda la propia definición de grupo de discusión.

Callejo (2001) entre tanto establece algunas líneas argumentales para explicar la relevancia de lo grupal en la investigación social y que las asumo e indico a continuación. Según ese autor, el desarrollo del grupo de discusión se ha erigido sobre estos tres pilares:

- La práctica va por delante de la teoría.
- Intervienen sujetos activos que, frente a la reactividad de la observación, exigen formas menos duras, más flexibles.
- El creciente interés por las formas de circulación y recepción de los discursos tras el enorme hincapié en el análisis de contenido y de los emisores.

Por un lado encontramos su validez pragmática y por otro la asunción de los participantes de los procesos sociales como sujetos.

Teniendo en cuenta esos primeros enfoques podemos citar la definición de Ibáñez sobre los Grupos de Discusión como “la más amplia y colorista” según Callejo (2001: 25):

“Un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los



discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)”.

Algunos autores, como Morgan e Ibáñez (en Callejo, 2001: 32) señalan la psicoterapia como origen del grupo de discusión, además de la investigación de mercados. El grupo saldría de la clínica para alcanzar lo social. Morgan además distingue 3 períodos en la historia de los *focus groups*: a) en trabajo inicial de los científicos sociales; b) de la segunda guerra mundial hasta los setenta, centrada en el marketing; c) desde entonces hasta ahora, con la extensión a otros campos, especialmente en el campo de la salud, y en la educación como otro de los principales campos de extensión en los últimos años.

La validez de la utilización de los grupos de discusión se ha consolidado en la propia práctica de la investigación. Entre las ventajas de carácter más básico, Callejo (2001: 173) apunta las siguientes, que tuve la oportunidad de sentir durante la realización de mi estudio:

- La interacción directa entre el investigador y los observados.
- La posibilidad de observación de los comportamientos no verbales.
- Ofrecen gran cantidad de datos pudiéndose alcanzar matices distintos.
- La sinergia de la interacción los hace creativos y abiertos.
- Constituye una práctica flexible que permite ir pensando y decidiendo sobre la marcha. En el caso de este estudio, tuve que cambiar la estructura del guión durante el desarrollo de la práctica.
- Pueden obtenerse datos de sujetos de distintos niveles culturales o de edades. En este caso se obtuvieron datos de los estudiantes en edad difícil para expresarse por escrito pero, en el grupo, la interacción ha facilitado la manifestación de su capacidad de expresión.
- Puede facilitar la labor del equipo investigador, de manera que varios investigadores pueden observar cómo se producen los datos en la situación grupal.



Sin embargo, el grupo de discusión también tiene limitaciones. Unas proceden de:

- Las características del tema u objeto de investigación.
- Las características de la población.
- La concepción de la propia práctica.

Afortunadamente, en la realización de esta investigación no pude probar sus limitaciones. Ha sido una experiencia enriquecedora en la que pude sacar muchos datos y, al mismo tiempo, sentirla como una técnica de gran potencialidad para aprender a conocer a las personas y cómo discurren sus conversaciones sobre fenómenos de su interés.

Conviene finalizar este apartado reiterando que el diseño propuesto ha sido el posible, entre otros, de acuerdo con el proceso de investigación y su planificación. Precisamente por su apertura y porque los grupos de discusión constituyen prácticas, caben las adaptaciones necesarias a cada propuesta de investigación.

➤ Cuestionarios

Algunos motivos me llevaron a la decisión de usar este instrumento de recogida de datos, reconocido cómo uno de uso más universal en el campo de las ciencias sociales (Del Rincón, 1995):

- La dificultad de permanecer mucho tiempo en el centro escolar elegido como la muestra, fuera de España, para aplicar y acompañar su desarrollo.
- Las preguntas del cuestionario fueron seleccionadas después de la realización de los grupos de discusión en el período en que fui a Brasil para desarrollar esa herramienta.



- La posibilidad de que, a través de preguntas abiertas, las personas pudiesen expresarse sinceramente con más espontaneidad sobre su percepción respecto de las cuestiones propuestas.
- La dificultad de comunicación también fue sopesada, pero fue resuelta con el uso de los recursos virtuales: la invitación a la participación, la confirmación, el envío del cuestionario, la devolución y el agradecimiento fueron efectuados a través de Internet.

El propósito básico del cuestionario fue tratar de recoger el mayor número de apreciaciones sobre la convivencia escolar con sus relaciones, y cómo cada persona sentía su experiencia en aquella escuela.

Para la selección de los individuos informantes fue elegido el más amplio abanico de posibilidades que el centro ofrecía: educadores en distintas funciones, educadores docentes, educandos actuales, educandos antiguos, padres y madres actuales y padres y madres antiguos.

➤ Documentos escritos

Es otra fuente de recogida de información en la que el investigador va a buscar las informaciones. Los documentos oficiales sirven como parámetros de los objetivos del centro escolar, pues definen sus prácticas, sus propuestas, en fin su modo de vivir.

Estos documentos son oficiales, es decir, pertenecen a la organización interna del Educandário São Paulo da Cruz. Son considerados internos porque hacen referencia a documentos generados y disponibles en esa organización (Del Rincón, 1995) y forman parte del anexo de este estudio:

- Regimento Interno do Educandário São Paulo da Cruz
- Proposta Pedagógica do Educandário São Paulo da Cruz
- Planejamento Estratégico do ESPC para 2004
- Estatuto do Educológico (ONG Estudantil)



Capítulo VI – Diseño de la Investigación

*O ato de estudar,
de ensinar, de aprender,
de conhecer é difícil,
sobretudo exigente,
mas prazeroso [...].
É preciso, pois, que os educandos
descubram e sintam a alegria
nele embutida,
que dele faz parte
e que está sempre disposta
a tomar todos quantos
a eles se entregam.*

Paulo Freire



1. Enfoque global

Esta investigación fue realizada en una escuela brasileña de “Ensino Fundamental y Médio”, privada, obra propia de la Congregación de las Hermanas Pasionistas y que atiende a educandos de 3 a 17 años. Tiene 70 años de existencia y se llama Educandário São Paulo da Cruz.

Se organizaron los grupos de discusión con coordinadores, educadores – docentes y con educandos de 13 a 15 años. He elegido este grupo de estudiantes por ser muy sensible y capaz de reproducir o identificar los matices en las relaciones sociales propias de su edad.

Fueron aplicados también cuestionarios para esos colectivos y también para educadores no docentes, educandos antiguos, padres/madres actuales y padres/madres antiguos.

Partiendo de los objetivos de la investigación, me interesó de modo particular:

- Recoger la percepción que los componentes de la organización poseen sobre los diferentes aspectos que la constituyen para identificar el “clima” de la misma.
- Verificar si las relaciones que existen entre los miembros de la organización y el conocimiento mutuo que poseen juegan un papel importante en la configuración de la percepción del “clima” que se genera en el colectivo.
- Analizar si el “clima” se reduce a un constructo personal.
- Verificar si el centro es de calidad, traducido como un *centro feliz*, es decir, donde los educandos estén contentos, alegres, motivados e implicados con su propio aprendizaje, con su desarrollo personal,



aprendiendo a conocer, aprendiendo a hacer, aprendiendo a vivir junto con los otros y aprendiendo a ser; donde los educadores estén motivados y comprometidos con la educación integral de todos y de cada uno de los educandos, con la construcción de un ambiente favorable para sí mismo y para los otros, con la mejora del centro; donde las familias estén orgullosas de su escuela e implicadas con el trabajo educativo y con las actividades que ésta realiza.

- Evaluar la calidad del clima del centro y el clima de clase.

2. Procedimiento

El proceso de la investigación tuvo las siguientes fases:

- a) Primera fase: preparación de la investigación, selección del escenario para el Estudio de Casos y preparación remota de los grupos de discusión. Fue un proceso de planificación del trabajo de campo, utilizando ya todos los contenidos estudiados previamente en el marco teórico. A partir de las investigaciones y teorías existentes sobre “clima escolar” hemos realizado una categorización deductiva de donde fueron sacados los indicadores del debate. Fueron elaborados: la propuesta de la investigación para la dirección del centro escolar (en el anexo), el guión y la pauta para los grupos de discusión los cuales fueron planteados para coordinadores, educadores (docentes) y educandos de 13 a 15 años.
- b) Segunda fase: la práctica – Recogida de datos. Fue de ambientación personal de la investigadora en el escenario, búsqueda de lugares adecuados para desarrollar los grupos de discusión, y preparación inmediata del ambiente y material necesarios. También hubo la preocupación de la investigadora en hacerse presente en los eventos del centro con la finalidad de compartir con todos sus miembros el



hecho de la investigación. Además, las personas seleccionadas a través de la indicación de la Dirección, fueron contactadas personalmente haciendo la invitación personal a cada una. Al final de esta preparación inmediata fueron realizados los grupos de discusión en número de tres. Con el primer grupo ocurrió un problema con la grabadora y tuve que rehacerlo (se salvó solamente un cinta de video de la cual fue hecha también la transcripción). Para la segunda sesión, el guión fue reelaborado a partir del contenido guardado en la cinta, y con otro modo de hacer los cuestionamientos, para hacer más agradable y dinámico el proceso de obtención de la información. Esta fase práctica fue realizada en São Paulo, Brasil, de 21/02 a 31/03.

- c) Tercera fase: transcripción de datos y preparación de los cuestionarios.
- d) Cuarta fase: aplicación de los cuestionarios. Fue hecha la selección de las personas que representasen toda la comunidad educativa: educadores, educadores docentes, educandos actuales, educandos antiguos, padres/madres actuales y padres/madres antiguos. Los cuestionares fueron elaborados después de la primera reducción de las informaciones recogidas en los grupos de discusión. Todo el proceso de aplicación de los mismos fue realizado a través de Internet mediante una invitación, pasando por la confirmación de participación, envío del documento, control de la respuesta hasta el agradecimiento. Esta fase fue realizada 9/09/2003 hasta 31/10/2003.
- e) Quinta fase: análisis y tratamiento de los datos.
- f) Sexta fase: redacción de los informes de resultados.

Estas dos últimas fases están desarrolladas en capítulos específicos de este estudio.



3. Contexto de la investigación

Escenario: Educandário São Paulo da Cruz

El Educandário São Paulo da Cruz es una escuela católica, que celebra, en 2004, 70 años de existencia; está localizado en Tucuruvi, uno de los barrios de la zona Norte de São Paulo, la ciudad más grande de Brasil. La razón de su fundación fue responder a los clamores de las familias cristianas de entonces que deseaban la educación religiosa para sus hijos. Eran, en su gran mayoría, inmigrantes portugueses.

Es interesante que el objetivo inicial, la educación religiosa, permanezca todavía hoy pues continúa siendo la razón más fuerte por la que los padres llevan a sus hijos al centro. Sin embargo, ya no son sólo los descendientes de los portugueses del barrio sino que la procedencia de las familias es generalizada y abarca también numerosos barrios vecinos.

Desde 1942 mantiene el nombre de Educandário São Paulo da Cruz, hecho que ya define su propuesta de educación integral, “Educandário”, ámbito en el que se educa. En 1972, con una nueva legislación en vigor, se optó por mantener esa denominación para expresar sus metas.

A través de los años ha mantenido siempre una postura progresista además de conservar su cultura fundamentada en los objetivos educativos de la Congregación de las Hermanas Pasionistas de San Pablo de la Cruz. Ha sabido acompañar los tiempos llegando al siglo XXI con una historia respetada por todos los que por el Educandário São Paulo da Cruz pasaron y al cual continúan mandando a sus hijos y nietos. Todas las generaciones guardan gran cariño por esta escuela como si siempre fuera su casa.

La cultura educativa pasionista se basa en la experiencia carismática de la fundadora de las Hermanas Pasionistas, Marquesa Maria Madalena Frescobaldi,



que tiene sus raíces en la certeza de la posibilidad de construcción y reconstrucción de la persona, fundamentada en la Memoria de la Pasión de Jesús, y representa la base para la práctica pedagógica en todas las instituciones mantenidas por esa Congregación. Su experiencia carismática es valorada por la aportación de la experiencia de S. Pablo de la Cruz, en la cual nuestra Fundadora se inspiró para enriquecer su ya rica espiritualidad. Ambos ven en el amor de Jesucristo, manifestado en la Cruz, el medio más eficaz para educar y redimir a la persona, resaltando la Bondad y la Firmeza como instrumentos para *Educar para la Vida en el Amor y por el Amor* (Passionistas, 1973).

A pesar de ser tradicional (comprobado por su larga historia) el Educandário São Paulo da Cruz no es una escuela tradicionalista, pues sus métodos y su postura pedagógica fue evolucionando de manera acorde con los tiempos. Se define hoy como una escuela en misión, para la Iglesia, y como una escuela eminentemente progresista, para la pedagogía del siglo XXI.

Según consta en su Propuesta Pedagógica el centro se entiende como: escuela en misión:

“O Educandário São Paulo da Cruz tem como concepção de homem um ser criado a semelhança de Deus, com plena realização de si, que traz em sua essência dignidade, solidariedade, justiça social, companheirismo, participação, transparência e decência como instrumentos de humanização da sociedade.

Assim, nossa missão é resgatar esses valores essenciais inatos no homem, a fim de construir uma sociedade mais justa e harmônica, concretizando o projeto de Deus.” (Cherobim et al, 2000)

y como escuela progresista:

“Somos uma escola humano-cristã passiocêntrica progressista e damos ênfase ao sujeito como elaborador e criador do conhecimento ; a partir do mútuo condicionamento do pensamento e prática num processo contínuo e dinâmico do saber ao longo de sua história de vida. Instigamos o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contemplamos os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos educandos e dos educadores. É nesta interação intersíquica (dentro de si próprio) e de inter-relação (com o meio e com os outros) que os conhecimentos ou aprendizagens são construídos.” (Cherobim et al, 2000)



El Educandário São Paulo da Cruz gestiona sus propios recursos provenientes de la contribución de las familias. Ésta se determina teniendo en cuenta los costos escolares, elaborados mediante plan presupuestario y cobrado a los padres mediante acuerdo a través del Contrato de Prestación de Servicios Educativos. Sus recursos financieros son destinados al mantenimiento del centro, de becas, totales o parciales, para los educandos con bajo poder adquisitivo y, cuando es posible, son destinados para aplicación en el área asistencial en obras que la Congregación dedica a los más necesitados.

En el artículo 5 de su “Regimento Escolar”, en Anexos, expone los objetivos fundamentales de su función educativa:

“O Educandário São Paulo da Cruz, inspirado nos princípios emanados da Leis Federal n.º 9394/96, procurará ministrar uma educação integrada, promovendo a inserção dos educandos no processo de desenvolvimento da sociedade e especificamente no processo de desenvolvimento que caracteriza a situação atual do Brasil, para que esse processo seja integral e constitua um capítulo na História da Salvação, desejada por Deus, atendendo aos seguintes aspectos:

- I - **Educação para a liberdade**, enquanto procura transformar os educandos em sujeitos de seu próprio crescimento, e levá-los à conquista do seu amadurecimento intelectual e de uma responsabilidade comunitária;*
- II - **Educação criadora**, enquanto procura aprofundar nos jovens a consciência da dignidade humana e despertá-los para a responsabilidade da formação de um novo tipo de sociedade que a Igreja deseja para a América Latina;*
- III - **Educação formativa da consciência social** enquanto tende a suscitar nos educandos a sensibilidade para as exigências da justiça social, levando-os a alcançar este objetivo com a formação social, teórica e prática;*
- IV - **Educação cristã** porque tem como centro e foco luminoso a pessoa de Cristo, a sua mensagem de Amor, sob a ótica da Cruz, os ensinamentos da Igreja, procurando comunicar aos homens “as incomensuráveis riquezas” que emanam de Cristo Crucificado.*

Parágrafo Único – *Esta educação que o Educandário São Paulo da Cruz entende como educação integral da juventude, abrangerá a preparação intelectual, física e*



cívica de todos os seus educandos, bem como a formação religiosa, da retidão, do juízo, da sensibilidade, do equilíbrio do senso - estético, da abertura ao diálogo, ao social e comunitário, aceitos estes valores como elementos indispensáveis a uma vivência da fé cristã.”

En esta propuesta de educación integral se pueden percibir varios elementos que forman parte de la educación emocional y que son importantes para una convivencia armoniosa. Deseo resaltar el objetivo “transformar los educandos en sujetos de su propio crecimiento” pues demanda todo un empeño educativo como base del proceso formativo y su relación con el tema de este estudio. Resalto también la enumeración de los valores asumidos como propios, la rectitud de criterios, de la sensibilidad, del equilibrio del sentido estético y el diálogo. Se intuye desde esta enumeración una formación explícita en los valores fundamentales de la persona que definen su postura ante la realidad en la cual está implicada.

La estructura organizacional del Educandário São Paulo da Cruz presenta tres niveles a los que llama organismos, hecho que denota ya una estructura sistémica, con una visión ecológica social: a) órganos administrativos, b) órganos técnicos y c) órganos cooperadores.

Actualmente el centro atiende a 1057 educandos en régimen de 4,5 a 5,5h de clase diarias. Para la tarea educativa cuenta con 54 educadores docentes, 34 educadores no docentes, incluidos los de funciones administrativas (secretaría, tesorería, recepción) pues todos en el centro son llamados “educadores”. La asistencia tecnológica es desempeñada por empresas contratadas además del servicio propio del equipo educativo de informática: mantenimiento del software administrativo, del hardware, asistencia técnica, mantenimiento de la página web www.espcnet.org.br. Hay dos laboratorios de informática al servicio de educandos, educadores y padres (son promovidos cursos a bajo costo para padres y madres y se hace formación permanente para los educadores).



La estructura física está muy desarrollada: hay tres edificios que enseñan en su apariencia el desarrollo de la escuela en su historia: el “bloco E” es de 1998 y presenta una estructura modernísima en un edificio de ocho plantas (seis ocupadas por la escuela) y tres subsuelos para parking. El “bloco C”, de 1980, es la escuela infantil con aulas específicas para los niños, con aseos en la propia aula. El “bloco B” es de 1974 y es el más antiguo. En sus aulas, la mesa del profesor ocupa un lugar más elevado lo que denota la visión educativa de aquella época. Existe actualmente el deseo de modificar esas aulas para adecuar su estructura a las otras.

Hay un salón de utilización polivalente para 500 personas, (polivalente), que puede ser usado para clases de educación física, ferias, cursos, etc. También cuenta con un polideportivo.

Para la expansión de sus actividades ambientales existe el “Recanto Paulo da Cruz – Centro de Educação Ambiental” a 25km de la escuela, en la Serra da Cantareira, Reserva da Mata Atlântica: es una área de 20 hectáreas con bosque, lagos y estructura física para complementación de clases y estudios, formación humana y religiosa, paseos, etc.

Las organizaciones estudiantiles que funcionan son:

- ❖ Educológico Es una ONG, la primera que se tiene referencia de estudiantes de este nivel de edad en Brasil y en el exterior (no se ha hallado todavía alguna referencia). Sus actividades están orientadas hacia la implicación social, dentro y fuera de la escuela. Participan de un proyecto de educación ambiental en el Recanto Paulo da Cruz donde atienden a los escolares del municipio de Mairiporã, (donde está ubicado ese Centro de Educación Ambiental), presentando el “Teatro en la trilla” elaborado por la ONG y desarrollado en conjunto con un empresa de extracción de piedras que les hace una aportación económica para las gastos básicos, y, aun, en conjunto con la Prefectura Municipal de Mairiporã que envía los escolares de sus escuelas.



- ❖ Pastoral da Juventude Passionista Sus actividades son orientadas para la implicación social, pero a partir de una visión específicamente evangélica. A este grupo se agregó un grupo de madres que se llama Formãe (es decir, formación para las madres) que nació de algunos encuentros y retiros que la escuela les proporcionó. Es un grupo también muy activo y a través de su actuación la escuela ha recibido de UNESCO el título de “Escola Solidária”. Atiende, en conjunto con la Prefectura de São Paulo, a un barrio de la periferia, muy pobre, con distribución de leche para los niños. Es hecho también un programa formativo para las madres de esos niños.

- ❖ Educivic Es un grupo de educandos que orienta su actividad para las conmemoraciones cívicas dentro del colegio.

Hay educadores implicados con cada grupo que se inscriben de acuerdo a sus talentos y sus intereses. La escuela los contrata en la medida de sus posibilidades.

Las actividades deportivas también son muy incentivadas y los éxitos son muchos. Me gusta subrayar el más reciente: el equipo de balonmano es Campeón Internacional de 2004 en el Campeonato Internacional de Balonmano de la ciudad de Itajaí – SC - BR.

Entre las actividades educativas merece la pena resaltar el Proyecto Vida, que la escuela viene desarrollando desde 1995, y que tiene una aprobación masiva de los educandos, especialmente los adolescentes. Hay una clase semanal para cada grupo de cada curso. En este espacio se desarrolla un programa de educación emocional, que puede ser adaptado a sus necesidades, es decir, cuando viven algún problema en su convivencia de grupo, familiar, o social. El programa es flexible para responder a sus inquietudes. Funciona también como programa de prevención contra drogas.



Fue elegido este centro como escenario de la investigación por ser de más fácil acceso para la investigadora y por haber sido su local de trabajo durante muchos años. Hay también una cierta curiosidad de mi parte por conocer en mayor profundidad los procesos que se fueron viviendo en la construcción del clima escolar y que muchas veces escapan a la percepción de quien los vive.

Identificación y selección de los informantes.

Los informantes han sido seleccionados teniendo en cuenta:

- su tiempo de pertenencia al centro escolar;
- representantes de los colectivos del centro, es decir, educadores docentes y no docentes, educandos actuales y antiguos, padres y madres actuales y antiguos;
- Los educandos fueron seleccionados entre las edades de 13 a 15 años, los he elegido dentro de esta fase, como ya lo he dicho, porque en ella son más sensibles y capaces de reproducir o identificar los matices en su contexto de las relaciones.
- Los educandos antiguos (para los cuestionarios) fueron seleccionados en un periodo de 5 años y la invitación fue hecha para 5 personas de cada año, desde 1998.

La identificación de los informantes fue hecha con la ayuda del personal del propio centro, anticipadamente, a través de contactos telefónicos o virtuales de modo que cuando llegue al campo de la investigación ese proceso ya estaba iniciado y pude empezar a hacer personalmente las invitaciones para el grupo de discusión.

Para los cuestionarios el proceso ha sido más lento por el número de personas que fueron invitadas, una a una, además de algunos errores en las direcciones electrónicas, la espera de las contestaciones, el envío y la espera de la vuelta de los cuestionarios contestados.



Capítulo VII – Recogida de informaciones

*Los rasgos que se incluyen en un grupo
no llevan una etiqueta colocada en la manga:
no se anuncian a sí mismos.
Los investigadores deben observar
lo que tienen ante sí,
tomando alguna estructura de referencia
y algún conjunto de intenciones.*

Eisner



1. Estructura de la recogida de informaciones

La investigación tuvo una estructura multidimensional, similar a la propuesta por Moos (1987), y utilizada por Bisquerra (1998), que presenta tres grandes macro dimensiones que puede ser descritas como sigue:

- **Macro-dimensión de relación:**
Para crear el clima es necesario que las personas se relacionen.
- **Macro-dimensión de desarrollo:**
El clima escolar debe ser educativo, por lo tanto debe favorecer la función que tiene la institución: buscar el desarrollo integral de los educandos.
- **Macro-dimensión de mantenimiento y cambio:**
El clima debe ser mantenido y por eso debe favorecer que la institución se adapte a los cambios sociales y culturales para que pueda desarrollarse.

Correspondientes a esas macro-dimensiones están las micro-dimensiones (categorías) que las describen y al mismo tiempo introducen los indicadores que componen cada una como describe el cuadro siguiente:



- Clima del centro:

MACRO-DIMENSIONES	MICRO-DIMENSIONES
Dimensión de relación	Implicación Cohesión y apoyo Apoyo a los educandos Implicación/ relación con los padres/ madres Comunicación Participación de los educandos
Dimensión de desarrollo	Autonomía Orientación a la tarea Interés profesional Moral docente Desarrollo profesional
Dimensión de mantenimiento y cambio de sistema	Claridad de las normas Control Innovación Entorno físico Toma de decisiones participativa Liderazgo del equipo directivo Orden en el aula

- Clima del aula:

MACRO-DIMENSIONES	MICRO-DIMENSIONES
Dimensión de relación	Implicación Cohesión y apoyo de iguales Pequeños grupos
Dimensión de desarrollo	Apoyo a los educandos Orientación a la tarea Orden y organización
Dimensión de Mantenimiento y cambio de sistema	Claridad de las normas Innovación Entorno físico

Todos los documentos usados para la recogida de los datos han sido elaborados tomando en cuenta esta estructura macro dimensional y sus micro-dimensiones en el estudio del clima del centro y del clima de aula.



Descripción de las micro-dimensiones:

La descripción de las micro-dimensiones se ha elaborado teniendo en cuenta el recorrido de Bisquerra (1998) y las reflexiones de la investigadora desde el marco teórico y desde su experiencia particular en este campo.

Clima del centro:

1. - Dimensión de relación

1.1 – Micro-dimensión de implicación:

- Conocimiento de las líneas básicas del proyecto educativo.
- Interés en/por el proceso de elaboración del proyecto educativo.
- Sintonía con las ideas educativas plasmadas en el proyecto educativo.
- Implicación en las actividades que se hacen en el centro, a parte de las clases.

1.2 – Micro-dimensión de cohesión y apoyo de iguales:

- Esfuerzo para que los nuevos educadores se incorporen y se sientan a gusto en el centro.
- Confianza en que puedan contar con la ayuda de los compañeros.
- Mecanismo operativos de apoyo a los educadores con problemas pedagógicos.
- Organización y participación en actividades extra escolares para los compañeros educadores.
- Relación entre los educadores.

1.3 – Micro-dimensión de apoyo a los educandos:

- Atención individualizada a los educandos disruptivos, violentos o problemáticos.
- Atención personalizada a los estudiantes incluso fuera del aula.

1.4 – Micro-dimensión de implicación/relación de los padres/ madres:

- Conocimiento de las ideas educativas del centro.
- Colaboración adecuada en la tarea educativa del centro.
- Participación de la familia (padres/ madres) en los eventos del centro y en las reuniones convocadas por la dirección, tutoría u otros..
- Actuación conjunta de los padres/ madres con el centro cuando hay que resolver algún problema educativo.
- Mantenimiento de diálogo fluido entre las familias y la dirección.
- Presentación de propuestas concretas de participación en la dinámica del centro por parte de los padres/ madres.

1.5 – Micro-dimensión de comunicación:

- Informaciones puntuales para los educandos y educadores sobre todo lo que les afecta.
- Canales/dispositivos de comunicación utilizados por el centro entre los distintos estamentos.
- Nivel de comunicación entre los distintos niveles de colectivos del centro.
- Nivel de comunicación entre las familias y los diversos colectivos del centro.

1.6 – Micro-dimensión de participación de los educandos:

- Incentivo de los educadores al educando con el fin de que pueda proponer, organizar y desarrollar actividades en el centro.



2. Dimensión de desarrollo

2.1 – Micro-dimensión de autonomía:

- Autonomía de los educadores para trabajar.
- Capacidad de responsabilidad sobre sus competencias.
- Toma de decisiones en todo lo que afecta a su docencia.

2.2- Micro-dimensión de orientación a la tarea:

- Actuación correspondiente a un planteamiento previo (plan anual, proyecto educativo).
- Sensación de que la burocracia y reuniones son útiles y vale la pena emplear tiempo en ellas.
- Evaluación generadora de estrategias, usada para intervenir en la mejora del rendimiento de los educandos según los objetivos del centro.
- Intento del equipo directivo para involucrar a los educandos en los objetivos que se persiguen.
- Mantenimiento de una línea de trabajo común por los miembros de cada sector.
- Conocimiento de los educadores de que sus actuaciones pueden ser un modelo de referencia.

2.3 – Micro-dimensión de moral docente:

- Significación de su tarea.
- Utilidad de su trabajo.
- Satisfacción con su tarea.

2.4 – Micro-dimensión de interés profesional:

- Discusión sobre metodologías, estrategias, sistemas de evaluación y otros.
- Discusión de problemas y soluciones entre los educadores.
- Interés de los educadores por las novedades relacionadas con su tarea.

2.5 – Micro-dimensión de desarrollo profesional:

- Participación en cursos, seminarios de formación permanente facilitada en el centro.
- Convocación de los educadores para cursos y actividades por el centro.
- Deseo de formación y participación en seminarios y otros.
- Importancia del desarrollo personal para vivir en comunidad y para el desarrollo profesional.



3. Dimensión de mantenimiento y cambio de sistema.

3.1. Micro-dimensión de claridad de normas:

- Conocimiento de las funciones y las obligaciones de todos y cada uno de los miembros del centro.
- Conocimiento por todos de los objetivos del centro.

3.2. Micro-dimensión de control:

- Cumplimiento de sus deberes, obligaciones, normas, etc.
- Control justo e igualitario ejercido sobre los educandos.
- Utilidad y necesidad de las normas establecidas en el centro.
- Control ejercido sólo para ayudar y mejorar.

3.3. Micro-dimensión de innovación:

- Centro abierto a nuevas ideas, métodos, propuestas, etc.
- Animación mutua de los educadores para ser innovadores en su tarea.
- Búsqueda del centro para adaptar su proyecto curricular a las novedades y a la realidad del entorno.

3.4. Micro-dimensión del entorno físico (milieu):

- Sensación de lugar agradable y motivador para trabajar percibida a través de los colores, decoración, mobiliario del centro.
- Uso óptimo de los recursos, del equipamiento y de la distribución de horario.
- Disponibilidad de un buen sistema de mantenimiento de sus dependencias y equipamientos.

3.5. Micro-dimensión de toma de decisiones participativa:

- Participación de los educadores en las decisiones del centro.
- Prioridad del consenso por encima de las decisiones democráticas en el centro.
- Participación de todos los colectivos implicados en las decisiones que les competen.

3.6. Micro-dimensión de liderazgo del equipo directivo:

- Prioridad del equipo directivo por los problemas más grandes del centro.
- Apoyo del equipo directivo a los educadores, animándoles frente a las dificultades profesionales.
- Propuestas y sugerencias de la dirección ejerciendo un liderazgo constructivo.
- Poder y liderazgo ejercido por la dirección.
- Dirección preocupada con tareas burocráticas consideradas innecesarias.
- Sensibilidad de la dirección ante las circunstancias o problemas de las personas que forman parte de los distintos colectivos del centro.

3.7. Micro-dimensión de orden en el aula:

- Funcionamiento de las clases sin interrupciones, incidentes o interrupciones.
- Utilización de los recursos del centro (Serviço de Apoio ao Educando -SAE, y seguridad) para garantizar el orden en los distintos espacios.
- Puntualidad en las sesiones de clase.
- Utilización de los mecanismos del centro para garantizar o mejorar la puntualidad.
- Disposición adecuada de las aulas.



Clima en el aula

4. Dimensión de relación

4.1. Micro-dimensión de implicación:

- Participación de los educandos en la dinámica de la clase.

4.2. Micro-dimensión de cohesión de iguales:

- Ayuda de los educandos entre sí.

4.3. Micro-dimensión de formación de pequeños grupos:

- Existencia de pequeños grupos en las clases que dominan/ deterioran las relaciones.
- Existencia de educandos que maltratan a otros compañeros.

5. Dimensión de desarrollo

5.1 - Micro dimensión de apoyo a los educandos:

- Conocimiento de las dificultades de los educandos por los educadores.
- Apoyo de los educadores, especialmente a los que más necesitan.
- Establecimiento de una relación de confianza con los educandos.

5.2. Micro-dimensión de orientación a la tarea:

- Conocimiento, por los educandos, del sentido de la tarea en la clase, en todas las actividades.
- Conocimiento por los educandos de lo que se espera de ellos en todas las actividades (deberes, ejercicios, exámenes).

5.3.– Micro-dimensión de orden y organización:

- Sensación de que no hay improvisación en el centro.

6. Dimensión de mantenimiento y cambio del sistema.

6.1 – Micro-dimensión de claridad de normas:

- Conocimiento, por los educandos, de los comportamientos adecuados en la clase/ centro.
- Conocimiento, por los educandos, de las consecuencias de transgredir una norma o regla.
- Existencia de demasiadas normas en el centro.

6.2 – Micro dimensión de innovación:

- Introducción de cambios por el educador de manera que supongan novedad para los educandos.
- Participación de los educandos en modos innovadores en la manera de trabajar (apertura de los educadores).

6.3 – Micro dimensión del entorno físico:

- Condiciones físicas suficientes de las aulas del centro.
- La disposición adecuada de las aulas para trabajar.



Los conceptos contenidos en la descripción de cada micro-dimensión han servido como parámetro de análisis de la investigación. Paralelamente, en el transcurso se ha interpretado de forma homogénea a todos los datos para hacer aparecer los indicadores destinados a la interpretación.

2. Recogida de informaciones:

Considerando que todas las informaciones fueron recogidas en Brasil alguna parte del estudio será presentada en castellano y portugués.

a) Grupos de Discusión

En la realización de los grupos he seguido las indicaciones de Ibáñez (1986) de acuerdo con la metodología expresa en el capítulo específico a ese tema.

Preparación de los grupos:

Como preparación de esta práctica se establecieron algunas pistas que me parecieron necesarias para poder realizarla con éxito. Los grupos de discusión presentan los tres pilares indicados por Callejo (2001) los cuales han sido anotados en el capítulo de su metodología, que conducen al investigador a una actividad muy abierta a pesar de tener en las manos todo el control del grupo. Este control está en que esté bien preparado para seguir el movimiento natural del grupo pero dentro de un contexto que él debe conducir de acuerdo con los objetivos que tiene como referencias. Esta razón me hizo prepararme con algunas pistas generales y otras específicas para no perder el rumbo del trabajo.

Como pistas generales me situé algunas cuestiones que servirían como “norte” en el desarrollo del grupo. La primera cuestión era el tema del estudio: ¿Cómo percibimos el Clima Escolar del Educandário São Paulo da



Cruz? A partir de ella se crearon algunos ejes para el debate los cuales no podían ser perdidos de vista: el centro educativo, la administración educativa, la aula – tarea docente/ tarea discente, la relación de los educandos con los educadores, con la institución y viceversa, y al final la relación de los educandos con el grupo de iguales y con la familia.

Estas pistas generales fueron establecidas para todos los grupos de discusión con el fin de mantener la igualdad de metas, a pesar de que cada grupo tiene un desempeño distinto de acuerdo con sus características propias. Han sido muy útiles para recortar el discurso cuando se alargaba o distanciaba del tema central.

Como pistas específicas se crearon algunas cuestiones para dirigir la pauta de cada grupo como una previa de la pauta.

Para el grupo de coordinadores y educadores – docentes y no docentes:

En la organización de la comunidad educativa del ESPC los factores estructurales, los equipamientos y las relaciones ¿posibilitan un clima escolar satisfactorio? ¿Cuáles son las opiniones sobre el liderazgo en los diferentes niveles (dirección, educadores, educandos)? ¿Hay niveles de cooperación – participación y de los procesos de comunicación? ¿Cuál es el proceso de toma de decisiones, proceso de recompensas y sanciones? De estas cuestiones podría obtener una visión de la comunidad educativa desde la valoración de las diferencias entre los miembros y desde las relaciones intra e interpersonales.

Otro campo a ser cuestionado sería desde el punto de vista de los educadores: ¿Cuál es su concepto sobre los educandos? ¿Cómo sienten la autoridad y el liderazgo, los valores y normas de convivencia, la relación de los educandos con su actuación docente o coordinadora?

También se indagó para saber su opinión sobre la coparticipación en las metas y objetivos de la institución, su sistema de valores, la estructura de las normas formales e informales; sobre la confianza y lealtad con la institución.



Todo eso se resume en el deseo de conocer las expectativas de los educadores sobre las personas, sobre la organización y sobre la vida de la institución.

Para el grupo de educandos:

Para este grupo me ha interesado cuestionar específicamente sobre lo siguiente: ¿Qué concepto de los educadores tienen los educandos? ¿Qué concepto de autoridad, liderazgo, los valores y normas de convivencia? ¿Cómo sienten su relación con sus educadores o coordinadores? ¿Cuál es su opinión sobre las conductas que favorecen o dificultan el buen funcionamiento del centro y de las clases? ¿Qué tipos de relaciones mantienen con compañeros y amigos? ¿Sus afinidades existen sólo en el ámbito escolar o también fuera, en otros ambientes? ¿Cómo es su relación con los contenidos o práctica pedagógica y los valores que dan a la familia? ¿Cómo es la relación de sus familias con la comunidad educativa y su participación en la vida escolar?

Después de esta preparación temática he pasado a la dimensión organizacional de los grupos de discusión.

Se decidió formar tres grupos, uno de cada tipología que representara todos los miembros que conviven el centro y que son aquellos que forman el macrosistema que es el Educandário São Paulo da Cruz:

- Tipología de los grupos:
 - Coordinadores del Centro
 - Educadores docentes
 - Educandos



➤ **Diseño de los grupos**

- Grupo de Educadores Docentes:

Número de participantes: 5 personas

Características generales:

- . Sexo: tantas mujeres como hombres para mantener un grupo equilibrado en cuanto al género.
- . Edad: cualquiera.
- . Años de pertenencia al Centro: que pudiese ser una muestra de los nuevos, de los que ya están adaptados y de los más veteranos. De este modo se puede tener una visión general de cómo se manifiestan de acuerdo con su tiempo de implicación en el centro.
- . Nivel de actuación: que todos los niveles de enseñanza estuviesen representados para que la visión general de los educandos fuese completa. Si fuera posible, una persona más para el nivel de enseñanza que comprenda a los adolescentes.

- Características concretas definidas:

. Sexo: tres mujeres y dos hombres

. de cada nivel de enseñanza:

1 de Educación Infantil, (3 a 6 años)

1 de Enseño Fundamental I, (7 a 10 años)

2 de Enseño Fundamental II, (11 a 14 años)

1 de Enseño Médio (15 a 17 años)

. antigüedad en el centro:

1 - recién llegado

2 - de 1 a 5 años

2 - más de 5 años



- Grupo de Coordinadores:

Número de participantes: 5 personas

Características generales:

- . Sexo: mujeres y hombres. En este grupo este aspecto ha sido una dificultad por el escaso número de hombres en la coordinación.
- . Edad: cualquiera.
- . Años de pertenencia al centro: como el grupo anterior.
- . Nivel de actuación: intenté que todos las áreas de coordinación estuviesen representadas: equipo directiva, coord. pedagógica, psico-social, y de apoyo a los educandos.

- Características concretas definidas:

. sexo: 4 mujeres y un hombre

. de cada área de actuación:

- (1) directiva,
- (2) pedagógica,
- (1) psico-social,
- (1) de apoyo a los educandos

. antigüedad en el centro:

- 1 - recién llegado (equipo directivo)
- 2 – de 1 a 5 años (pedagógica y de apoyo a los educandos)
- 2 – más de 5 años (psico-social)

Grupo de Educandos:

- Número de participantes: 5 educandos

Características generales:

- . Sexo: tantas mujeres y como hombres para mantener un grupo equilibrado en cuanto al género.



- . Edad: comprendida entre 12 y 15 años para que la representación del grupo de adolescentes fuera más efectiva.
- . Años de pertenencia al Centro: que pudiese ser una muestra de los educandos recién llegados, de los que ya están adaptados y de los más veteranos. De este modo se puede tener una visión general de cómo se manifiestan de acuerdo con su convivencia en el centro.
- . Nivel de enseñanza: como la variable de edad ha delimitado la representación, el nivel corresponde al curso.

- Características concretas definidas:

- . de los cursos de edad de 12 a 14 años:

1 de 12 años

2 de 13 años

2 de 14 años

- . antigüedad en el centro:

1 - recién matriculado

2 - de 1 a 5 años

2 – más de 5 años

➤ **Desarrollo de los Grupos de Discusión**

Se consideraron los siguientes aspectos:

Convocatoria – Me parece muy importante este aspecto de la preparación porque es el primer contacto cuando la persona se siente elegida y al mismo tiempo le toca una tarea. Por ese motivo preferí, después de la selección realizada en conjunto con la directora del centro, hacer la invitación personal, verbal, a cada participante. Funcionó muy bien y todos se han sentido muy contentos de participar.



Contraprestación – Con respecto de este aspecto se decidió en una reunión con la dirección del centro que ella se responsabilizaría del pago de las horas de los educadores en general. En lo que se refiere a los educandos, han participado en los grupos en horario escolar, lo que les ha facilitado también para evitar que tuvieran que acudir a la escuela fuera del horario normal de clases.

Espacio físico – Como los participantes de los grupos conocían todos los espacios del centro fue elegida una sala que no les era muy familiar.

Disposición del espacio – La sala fue preparada para el evento con sillas dispuestas en círculo, una mesa redonda con números de uno a cinco y flores.

Texto producido – El contenido de los grupos fue guardado en cintas magnetofónicas. Está totalmente transcrito y anexado en el CD de este estudio.

Duración – los grupos de los educadores duraron una hora y media más o menos. El grupo de los educandos unos cuarenta minutos más o menos.

Ficha de participación - Fue usada una ficha de participación cuyos originales llenados están archivados en poder de la investigadora y su modelo está en los anexos. En ella he buscado poner los datos que me parecen importantes para ubicar al informante dentro de las variables definidas anteriormente.

En la tabla siguiente se puede tener una visión de los datos personales de los participantes que corresponden a las variables propuestas y a través de ellas se observa su representatividad:



Participante	sexo	Edad	Tiempo de pertenencia	Nivel
Educando G1	Fem.	15	+ de 5	1º Médio
Educando G2	Masc.	14	- de 1	8ª série
Educando G3	Fem.	12	+ de 5	6ª série
Educando G4	Fem.	13	+ de 5	8ª série
Educando G5	Masc.	13	1 - 5	8ª série
Educador G1	Masc.	38	1-5	Ensino Médio
Educador G2	Fem.	30	+ de 5	Ens.Fundamental I
Educador G3	Masc.	36	1-5	Ens.Fundamental II
Educador G4	Fem.	22	- de 1	Ed. Infantil
Educador G5	Fem.	48	+ de 5	Ens.Fundamental II
Coord. G1	Fem.	51	1-5	Apoyo Educandos
Coord. G2	Masc.	41	+ de 5	Psico social
Coord. G3	Fem.	50	+ de 5	Psico social
Coord. G4	Fem.	35	1-5	Pedagógica.
Coord. G5	Fem.	37	- de1	Eq. Directivo

➤ **Guión para los Grupos de Discusión**

A partir de las orientaciones anteriores y utilizando la estructura y pistas propuestas fueron preparados los guiones para la realización de los grupos de discusión de los coordinadores, los educadores y los educandos. Están compilados en el CD de este estudio. Es interesante observar que en la realización de los grupos, de acuerdo con la “energía” de los participantes, los guiones han asumido otra forma, es decir, en la medida que se fue desarrollando la actividad fui siguiendo la dinámica del discurso de los participantes y utilizando el guión sólo como orientación para no perder las líneas de la investigación. Esto se puede comprobar mirando las diferencias entre el guión y la transcripción.



➤ Pautas del Grupo de Discusión

La presentación personal no ha sido necesaria pues casi todos los participantes y la investigadora ya eran conocidos. Una educadora y un educando que eran novatos en el centro me fueron presentados en el momento de la invitación.

La finalidad y objetivo de la investigación fue objeto de la presentación del trabajo comunicándoles que el clima escolar de donde se estudia es muy importante para el bienestar de las personas; por ese motivo se había organizado este estudio para verificar cuales son los factores que influyen en la dinámica de una comunidad educativa en la cual todos tenemos alguna responsabilidad en crear o mantener un ambiente satisfactorio para los otros y para nosotros mismos.

Se les explicó que el procedimiento previsto para el estudio consistía en la organización de grupos de discusión que hablarían sobre el tema: ¿Cómo percibimos el clima escolar del ESPC?, expresando su opinión en relación con su experiencia. Se añadió también que para poder realizar el trabajo con el máximo de condiciones posibles teníamos que registrar el debate con una grabadora y un video cámara y que todas las opiniones serían conservadas en el más absoluto anonimato pues tenían sólo el objetivo de servir de base para el análisis posterior y para la elaboración de conclusiones.

Se les dio las gracias por la participación en la actividad pues sus opiniones serían de gran valía para desarrollar el trabajo que había planteado. En seguida fueron repartidas las fichas, con el número que cada uno tenía en su sitio; después de leerla y rellenarlas fueron recogidas.

Las pautas están contenidas en el guión.



b) Cuestionarios

- Elaboración:

Los cuestionarios fueron preparados de modo deductivo, como he dicho antes. Responden a una necesidad de complementar y profundizar en los datos. Esta necesidad justifica su pertinencia y no el hecho de ser un instrumento más, o más “fácil” de aplicar (Martínez, 2002).

Como el objetivo de la elección de los cuestionarios es conseguir el mayor número de percepciones posibles sobre la convivencia escolar que es determinada por las relaciones, el cuestionario fue elaborado con esta atención teniendo en cuenta ya los datos obtenidos en los grupos de discusión, hecho que me ha posibilitado tornar más flexibles las preguntas abiertas con el objetivo de captar el modo de relacionarse en esa institución.

Para los educadores docentes y no docentes (incluyendo algunos directivos) fueron preparadas 10 cuestiones abiertas.

Para los educandos actuales y antiguos, para los padres/madres actuales y antiguos, fueron 5 cuestiones también abiertas y adaptadas a su status específico. Los modelos de los cuestionarios están también en los anexos.

Se enviaron invitaciones de participación a todas las personas indicadas por la dirección del centro, por Internet. Apenas llegaba la confirmación de participación les enviaba los cuestionarios y las respectivas instrucciones. Cuando volvían los cuestionarios ya llenados les enviaba un agradecimiento por la participación. Estos documentos también forman parte de los anexos.

Preparación de los cuestionarios:

Como preparación de los mismos he tenido el análisis previo de los grupos de discusión que me ha orientado en cuanto al contenido. Así las seis primeras cuestiones para los educadores docente y no docentes se refieren al



clima del centro con las respectivas relaciones. Las otras cuatro cuestiones se referían al clima del aula.

Se propusieron sólo 10 preguntas, muy abiertas, con mucho espacio para la expresión personal.

Los temas de los grupos de discusión que se pretendió profundizar en los cuestionarios fueron los siguientes:

Para el clima del centro: si un conocimiento previo del clima del centro influyó en la decisión de participar de esa comunidad educativa; percepción de la satisfacción y de las relaciones personales entre sus iguales; visión de la implicación en las tareas educativas, organizacionales y en los conflictos y visión de las relaciones del equipo directivo, como gestionan el poder, el diálogo y la comunicación.

Para el clima del aula: percepción de las relaciones entre educadores y educandos en el aula; el sentido de las normas; modo de gestionar el desarrollo de las actividades escolares para percibir la implicación en el aula; valoración global del ambiente considerando desde la innovación hasta las condiciones humanas, pedagógicas y estructurales.

Para los cuestionarios de los otros informantes, educandos y padres/madres actuales y antiguos, se optó por cinco cuestiones cuyos temas serían los siguientes para profundizar los grupos de discusión: percepción de la cohesión de los educadores, de los educandos y la relación entre ellos; percepción de las relaciones entre los educadores y la dirección y, en fin, su visión sobre la relación y participación de los padres/ madres en el centro.

Para la elección de los informantes me propuse un diseño que proporcionase una representatividad de todas las personas que componen la comunidad educativa en su convivencia diaria y que, me parece, son los



responsables directos por la construcción del clima del centro: educadores docentes y no docentes y educandos actuales. Tuve pues en cuenta la representatividad en las funciones y no el número de personas ya que éste es un estudio de modelo cualitativo.

Para completar esta representatividad se eligieron también algunos educandos antiguos para sentir como habían permanecido en ellos las resonancias de la convivencia escolar.

Aunque los padres y madres no pertenezcan presencialmente en la vida diaria de la comunidad educativa poseen una influencia grande sobre todos los miembros indicados anteriormente. Componen el exosistema. Así, por esa motivación fundamental decidí recoger las impresiones de padres/madres actuales para quienes esas impresiones son muy presentes y también de padres/ madres antiguos para percibir qué tipo de resonancia de la escuela han conservado.

Así, han sido establecidas los siguientes aspectos generales para la elección de los participantes:

Educadores - Directivos: 4 personas

no docentes: 10 personas

Educadores docentes: 16 (4 de cada estamento)

Educandos actuales: 10 del último curso de Ensino Fundamental

10 de Ensino Médio

Educandos Antiguos: 25 de los últimos 5 años, siendo 5 de cada año:

2002, 2001, 2000, 1999, y 1998.

Padres/Madres actuales: 10

Padres/Madres antiguos: 10



Capítulo VII – Recogida de Informaciones

El resultado general en este instrumento de recogida de datos aparece en la siguiente la tabla. Se puede ver que de las 98 personas que fueron convidadas a participar 74 aceptaron responder, pero sólo 54 entregaron su respuesta.

	Questionarios	Invitación	Confirmación	Enviados	Contestados	Agradecimiento
Educ./Docentes	1	16	16	16	13	13
Educadores	1.1	13	13	13	11	11
Educandos/Actuais	2	19	15	15	5	5
Educandos/Antiguos	3	29	15	15	12	12
Padres/Madres Atuales	4	10	8	8	7	7
Padres/Madres Antiguos	5	12	7	7	7	7
Total		98	74		54	

La aplicación de las características establecidas resultó como sigue:

- . Educadores - Directivos: 3 personas
 - no docentes: 08 personas
- . Educadores docentes: 13 (4 de Educação Infantil y 3 de cada de los otros estamentos)
- . Educandos actuales: 03 del último curso de Ensino Fundamental 02 de Ensino Médio
- . Educandos Antiguos: 02 de 2002; 03 de 2001; 04 de 2000; 01 de 1999; 01 de 1998 y 01 de 1994.
- . Padres/Madres actuales: 08
- . Padres/Madres antiguos: 07



Las características indicadas para los cuestionarios están especificadas en los cuadros siguientes. He incluido las características de sexo, edad y tiempo de permanencia que permiten contextualizar al informante:

Educandos actuales (Cuestionario 2)

Participante	Sexo	Edad	Tiempo de Pertenencia	Curso
Cuest. 01	Masc.	15 años	9 años	1º Médio
Cuest. 02	Masc.	16 años	10 años	2º Médio
Cuest. 03	Fem.	14 años	9 años	8ª série
Cuest. 04	Fem.	14 años	9 años	8ª Série
Cuest. 05	Fem.	14 años	4 años	8ª Série

Educandos antiguos (Cuestionario 3)

Participante	Sexo	Edad	Tiempo de Pertenencia	Término de Curso
Ex.Educando.1	Masc.	20 años	11 años	1999
Ex.Educando.2	Fem.	16 años	10 años	2001
Ex.Educando.3	Fem.	20 años	14 años	2001
Ex.Educando.4	Masc.	20 años	6 años	2000
Ex.Educando.5	Fem.	24 años	5 años	2000
Ex.Educando.6	Masc.	21 años	9 años	1998
Ex.Educando.7	Fem.	16 años	3 años	2001
Ex.Educando.8	Fem.	21 años	13 años	2000
Ex.Educando.9	Masc.	20 años	12 años	2000
Ex.Educando.10	Fem.	23 años	10 años	1994
Ex.Educando.11	Fem.	17 años	11 años	2002
Ex.Educando.12	Fem.	18 años	11 años	2002



Educadores docentes (Cuestionario 1)

Participante	Sexo	Edad	Tiempo de Pertenencia	Nivel de Docencia
Ed.Docente.1	Fem.	43 años	8 años	E. Fund. II
Ed.Docente.2	Masc.	34 años	6 meses	E. Fund. II
Ed.Docente.3	Masc.	41 años	9 años	E. Fund. II
Ed.Docente.4	Fem.	31 años	7 años	E. Médio
Ed.Docente.5	Fem.	35 años	13 años	E. Fund. I
Ed.Docente.6	Masc.	40 años	2 años	E. Médio
Ed.Docente.7	Masc.	29 años	8 meses	E. Médio
Ed.Docente.8	Fem.	21 años	4 educadora 12 educanda	E. Infantil
Ed.Docente.9	Fem.	23 años	4 educadora 12 educanda	E. Infantil
Ed.Docente.10	Fem.	23 años	9 meses	E. Infantil
Ed.Docente.11	Fem.	32 años	5 años	E. Infantil
Ed.Docente.12	Fem.	36 años	6 años	E. Fund. I
Ed.Docente.13	Fem.	31 años	13 educadora 4 educanda	E. Fund. I

Educador no docente (Cuestionario 1.1)

Participante	Sexo	Edad	Tiempo de Pertenencia	Función
Educador.1	Fem.	53 años	11 años	Secretaria
Educador.2	Fem..	53 años	12 años	Eq. directivo
Educador.3	Masc.	27 años	6 años 15 educando	Informática
Educador.4	Fem.	40 años	9 años	Apoyo al educ.
Educador.5	Fem.	50 años	15 años	PJP



Educador.6	Fem..	53 años	8 años 7 madre	Recepción
Educador.7	Fem..	52 años	10 años	Biblioteca
Educador.8	Fem.	44 años	16 docente 6 orientadora	Orient. psico social
Educador.9	Fem.	64 años	10 años	Laboratorio de robótica
Educador.10	Fem.	53 años	7 años	Biblioteca
Educador.11	Fem.	40 años	4 años	Coord. Religiosa

Padres/ madres actuales (Cuestionario 4)

Participante	Sexo	Edad	Tiempo de Pertenencia
Pais.1	Fem.	39 años	10 años
Pais.2	Fem..	47 anos	15 años
Pais.3	Masc.	53 años	17 años
Pais.4	Fem.	45 años	8 años
Pais.5	Fem.	46 años	10 años
Pais.6	Fem..	44 años	12 años
Pais.7	Fem..	48 años	4 años
Pais.8	Fem.	47 años	8 años



Padres/ madres antiguos (Cuestionario 5)

Participante	Sexo	Edad	Tiempo de pertenencia	Último año de pertenencia
Ex.Pais.1	Fem.	48 años	16 años	2001
Ex.Pais.2	Fem..	51 anos	12 años	2002
Ex.Pais.3	Fem.	64 años	22 años	2003
Ex.Pais.4	Masc.	52 años	14 años	2002
Ex.Pais.5	Fem.	n/d	8 años	2000
Ex.Pais.6	Fem.	55 años	11 años	2001
Ex.Pais.7	Fem.	50 años	19 años	1999

El control general de los cuestionarios se encuentra anexo en el CD de este estudio.

c) Estudio de algunos documentos del centro.

El objetivo de incluir el estudio de algunos documentos del centro fue de contextualizar el análisis para “permitir comprender las perspectivas, preocupaciones y valores” (Del Rincón, 1995) del centro en relación con el tema de este estudio y se concretizan en la realidad.

Se clasificaron los documentos de acuerdo con el tema tratado y les adjudicó un tema correspondiente. Estos temas están directamente relacionados con los aspectos del clima escolar que me interesan para este estudio.

- Tema: propuesta educativa de la institución y su visión de auto organización.

Documento: Extracto del Reglamento Escolar –Título I, Capítulo II,



Título II, Capítulo I, Secciones I a VIII

- Tema: concepción filosófica y política del centro.
Documento: Extracto de la Propuesta Pedagógica – Título II, III y IV
- Tema: modo como pone en práctica la implicación de los educandos en los problemas sociales
Documento: Estatuto del ONG – Educológico – Título I
- Tema: visión más actual de la actuación del centro.
Documento: Plano Estratégico para 2004.

Los extractos y documentos usados para este estudio están anexados en el respectivo CD.



*La ciencia no es diosa ni ídolo;
tiende a confundir-se cada vez más
con la aventura humana
de la que ha surgido.*

Edgar Morín

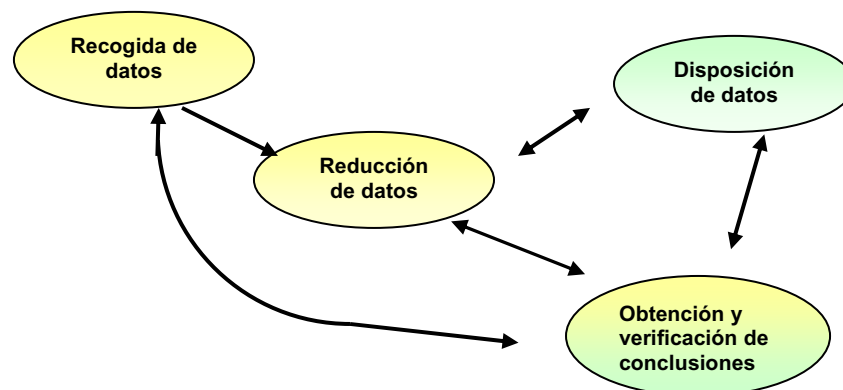
*Proclamamos que el estudio de casos
es empático
y no intervencionista.*

Stake

Para que los datos recogidos tengan utilidad es necesario encontrarles una significación. La investigación interpretativa tiene la finalidad “*de conocer, comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los participantes*” (Gil Flores, 1994). Este capítulo, pues, trata de buscar la utilidad de los datos desde la comprensión del mundo escolar que tienen los diferentes informantes participantes y buscarles la significación propia en el tema que estamos investigando.

Como ya se puede vislumbrar desde el capítulo anterior, la recogida, reducción y disposición de los datos ocurrieron de forma casi simultánea para algunos instrumentos. Es decir, los resultados de los grupos de discusión prepararon los cuestionarios formando de este modo un proceso que ha implicado casi todas las tareas sistemáticamente. Mientras transcribía el contenido de los grupos de discusión, ya realizaba una cierta disposición de datos con un consiguiente análisis para la elaboración de los cuestionarios.

Por ese motivo y para situar mejor el análisis y el tratamiento en el contexto de la investigación he usado para esta quinta fase el ya clásico modelo de Miles y Huberman (1994) cuyas fases son representadas de este modo:





a) Reducción de datos

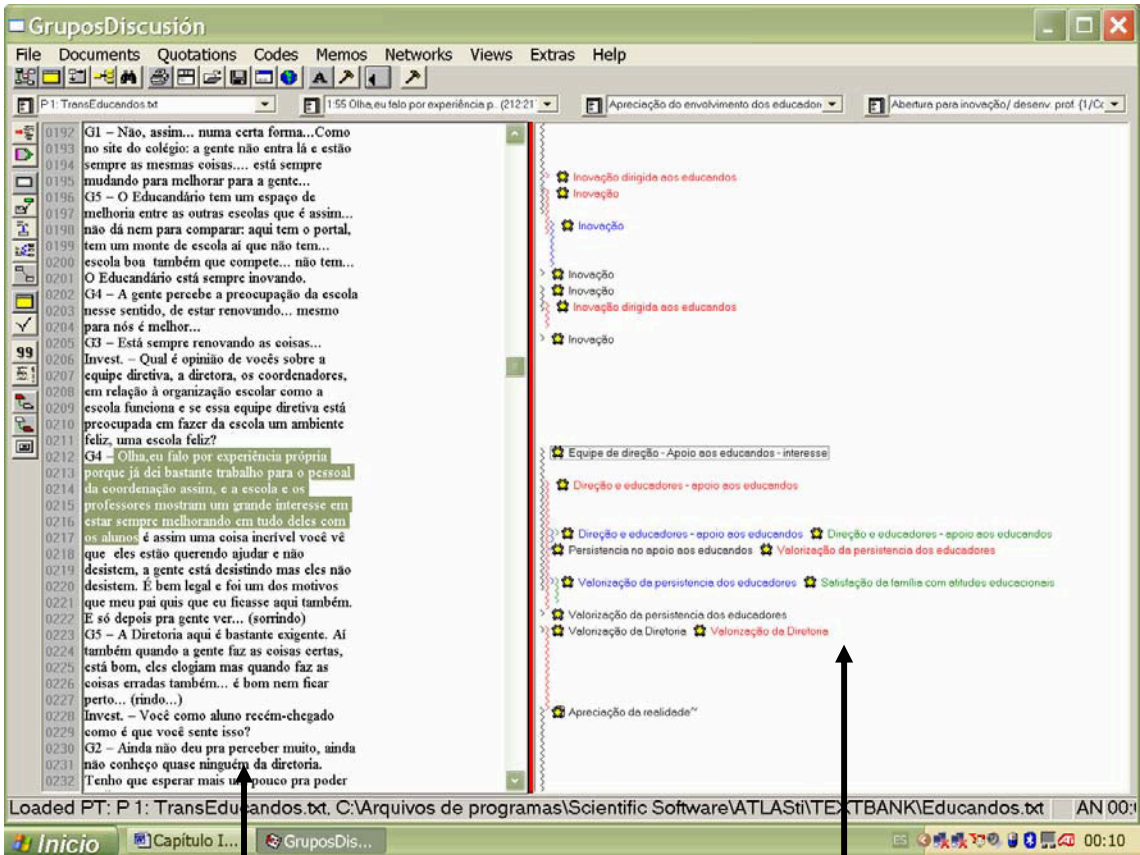
Esta fase fue desarrollada, en una primera etapa, con la organización de los instrumentos de recogida parcial de las informaciones a través de los grupos de discusión (21/02 a 31/03/2003) y transcripción de su contenido (anexado en el CD de este estudio), correspondiente a la primera reducción de los datos (21/04 a 28/06/2003). En julio y agosto preparé los cuestionarios, con base en esa primera reducción, los cuales fueron aplicados desde 9/09 a 31/10/2003.

Mientras desarrollaba esas tareas, a partir de agosto, realicé también la separación del texto en segmentos o unidades de significado para conformar el corpus objeto del análisis. En ella utilicé el software Atlas.ti. Lo escogí debido a las utilidades que proporciona. Creo que fue una buena elección porque me permite una gran variedad de operaciones con los datos y ofrece un apoyo importante en las tareas intelectuales de elaboración conceptual que están subyacentes a los procesos analíticos. A pesar de no haberlo utilizado para todas las posibilidades que ofrecía, pude aprovecharlo en los siguientes aspectos: la codificación y recuperación textual, división del texto en fragmentos. Me permitió asimismo asignar códigos a los fragmentos, buscar y mostrar todos los fragmentos de un código o combinación de códigos. Me auxilió en la elaboración teórica. Específicamente, me ayudó a establecer conexiones entre códigos, formular proposiciones que implican una estructura conceptual, a través de la construcción de redes conceptuales.

Incluyo, a modo de ejemplo, una imagen de la pantalla de Atlas.ti. A la izquierda puede observarse la transcripción del contenido textual de un grupo de discusión. En él aparece seleccionado un fragmento que corresponde a una unidad de significado. A la derecha puede verse la asignación de un código: “Equipe de direção – suporte ao educando – interesse”.



Ejemplo 01



Texto de la transcripción con un segmento seleccionado

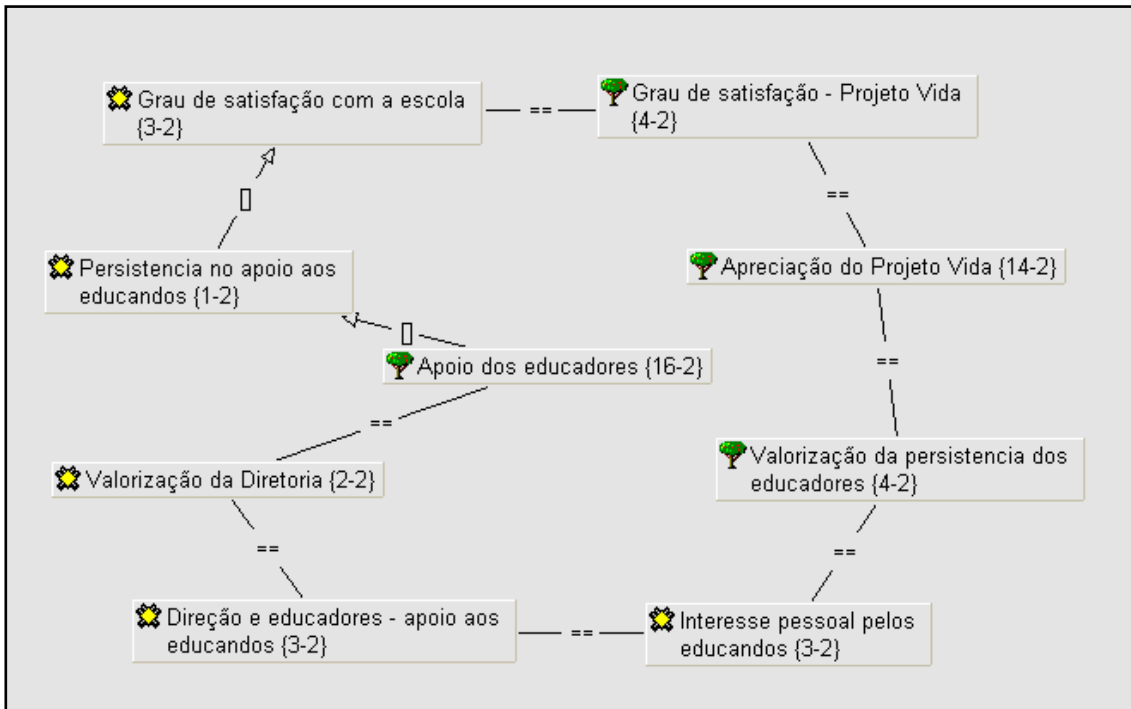
Códigos creados para los segmentos o unidades de significado

En el ejemplo a seguir hay una red conceptual utilizando el código indicado en el Ejemplo 01 y otros con los cuales tienen relaciones de significado, de acuerdo con la investigadora.

He elegido algunos de los indicadores con sus fragmentos (quotations) de la red conceptual que aparecen en la muestra anterior referentes a la micro-dimensión Apoyo a los educandos del grupo de discusión de los educandos:



Ejemplo 02



3

3 quotation(s): DIREÇÃO E EDUCADORES - APOIO AOS EDUCANDOS

P 1: TransEducandos.txt - 1:55 (212:217)
Codes: [Direção e educadores - apoio aos educandos]

Olha,eu falo por experiência própria porque já dei bastante trabalho para o pessoal da coordenação assim, e a escola eos professores mostram um grande interesse em estar sempre melhorando em tudo deles com os alunos.

P 1: TransEducandos.txt - 1:57 (217:217)

é assim uma coisa incrível

P 1: TransEducandos.txt - 1:58 (217:218)

você vê que eles estão querendo ajudar

7

1 quotation(s): PERSISTENCIA NO APOIO AOS EDUCANDOS

P 1: TransEducandos.txt - 1:59 (218:220)

e não desistem, a gente está desistindo mas eles não desistem.



8

2 quotation(s): VALORIZAÇÃO DA DIRETORIA

P 1: TransEducandos.txt - 1:63 (223:223)

A Diretoria aqui é bastante exigente.

P 1: TransEducandos.txt - 1:64 (223:227)

Aí também quando a gente faz as coisas certas, está bom, eles elogiam mas quando faz as coisas erradas também... é bom nem ficar perto... (rindo...)

9

4 quotation(s): VALORIZAÇÃO DA PERSISTENCIA DOS EDUCADORES

P 1: TransEducandos.txt - 1:60 (220:220)

É bem legal e

P 1: TransEducandos.txt - 1:61 (218:221)

não desistem, a gente está desistindo mas eles não desistem. É bem legal e foi um dos motivos que meu pai quis que eu ficasse aqui também.

P 1: TransEducandos.txt - 1:62 (222:222)

É só depois pra gente ver... (sorrindo)

b) Disposición y transformación de los datos

En la separación de los elementos, como punto de partida, he usado la estructura ya presentada en el diseño de la investigación y a partir de su referencial temático fueron creadas las unidades de análisis, en este estudio, las micro-dimensiones. La etapa siguiente, de la reducción de datos, fue el proceso de codificación en donde fueron identificados los componentes temáticos a los cuales llamé indicadores. Para llegar a esos indicadores he iniciado una primera lectura de todas las transcripciones de los grupos de discusión, lo cual me permitió tener una idea global de su contenido y conocer los temas nucleares en torno a los cuales se articulaban el discurso de los participantes y aun elaborar los cuestionarios a partir de esa idea.



En un segundo trabajo de lectura, llevé a cabo la segmentación del corpus de datos, en primer lugar de los grupos de discusión y, en un segundo momento, de los cuestionarios en el modo demostrado el Ejemplo 01. Para ello he utilizado el programa informático Atlas.ti que me ha ayudado mucho en la tarea de considerar las unidades de significado, o sea aquellos fragmentos que reflejaban la misma idea. Para esas unidades, a las que llamé “indicadores”, he creado una codificación específica. Esos indicadores determinaron las categorías descriptivas que identificaron cada micro-dimensión. En el Ejemplo 02 se puede verificar los indicadores y sus fragmentos y en el apartado siguiente los indicadores que forman las categorías.

Las dos tareas, de segmentación y codificación en indicadores fueron dos operaciones realizadas simultáneamente porque el criterio usado fue la pertenencia a un determinado concepto, donde las unidades que hacían referencia a determinada idea se incluyeron en los indicadores que se correspondían con esa idea.

Cabe señalar que, a través del método de comparaciones constantes, el sistema emergente de indicadores fue constantemente refinado, modificado, depurado y redefinido en función de las nuevas unidades que iban apareciendo. A medida que iban apareciendo nuevas unidades las comparábamos con los indicadores ya existentes para incluirlas en uno de ellos. Si no era posible, creaba uno nuevo que cubriese la idea a la que se refería el nuevo indicador. Al mismo tiempo comprobaba y comparaba el indicador con otros indicadores diferentes, lo que me permitió fusionar indicadores muy semejantes, dividir aquéllos con contenido demasiado heterogéneo y redefinir sus etiquetas para que se adecuasen mejor a su contenido. El proceso de construcción del sistema de los indicadores finalizó cuando, después de una nueva lectura de las transcripciones no encontré nueva información que generase nuevos indicadores.



Al final de un largo y trabajoso proceso he llegado a 905 indicadores que cubrían todas las unidades de análisis relevantes para este estudio; a partir de entonces he pasado a agrupar los indicadores en las micro-dimensiones a que pertenecían y este proceso ha dado origen a las categorías recogidas en las tablas siguientes con sus respectivos indicadores originales (en portugués):

Clima del centro:

1. - Dimensión de relación

1.1– Micro-dimensión de implicación:

CATEGORÍAS	INDICADORES
<p>- Implicación con el Proyecto Educativo y en las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Claridade de propostas da escola - Coerência entre teoria e prática - Condições para o envolvimento - Condição para o envolvimento com a P.Pedag. - Compromisso do educador com a tarefa educativa - Conceito atual/ crítico do ensino - Conceito integrador de ensino - Coord - Consciência de grupo educativo - Definição da linha pedagógica - Diferencial da escola - Educação crítica - Educação para a autonomia dos educ. - Envolvimento com o P.E do ESPC. - Envolvimento dos educadores - Estratégia de envolvimento - Justificativa para envolvimento com a escola - Objetivo educacional da escola - Ponto forte - proposta da escola - Proposta da escola - Reflexão sobre a situação atual - Relação afetuosa com a escola - Resposta educativa do ESPC - Sentido do envolvimento - Síntese da pedagogia passionista - Sonho - ideal - Sugestão - educadores x direção - Sugestão para melhorar envolvimento do educador - Tipos de envolvimento
<p>- Valoración de la implicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação do envolvimento dos educadores - Apreciação do envolvimento pessoal - Apreciação de educador por educador - Apreciação do trabalho pedagógico - Apreciação do uso de “educador” - Apreciação do grupo - ESPC - Valoração da escola - Valoração da mentalidade do ESPC - Valoração da proposta pedagógica - Valoração das atitudes educacionais do ESPC - Valoração do envolvimento dos educadores - Valoração do ESPC pelos pais - Valorização da escola - Valorização da pessoa - Valorização do grupo-ESPC



- Dificultades de la implicación	<ul style="list-style-type: none"> - Causas de falta de envolvimento - Dificuldade de envolvimento - Falta de compromisso com a realidade - Falta de comprometimento pessoal com a comunidade - Falta de compromisso profissional - Falta de envolvimento do educador - Falta de linguagem comum - Falta de transparência - Justificativa para não se envolver com a escola - educadores - Perspectiva do currículo - Ponto fraco - envolvimento de educadores especialistas - Ponto fraco - equipe diretiva - Ponto fraco - segurança - Sugestão para trabalho pedagógico
- Consecuencias de falta de implicación	- Consequência de falta de envolvimento

1.2 – Micro-dimensión de cohesión y apoyo:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Relación entre los educadores	<ul style="list-style-type: none"> - Admiração dos educandos - Apreciação do relacionamento do grupo/docente - Coesão - educadores - Coesão dos educadores - fora da escola - Condição para a felicidade - Convivência gera conflito - Definição da relação educadores - Direção - Definindo felicidade - Destaque: relações educadores e direção - Justificativa da coesão dos educadores - Justificativa da relação educadores - Direção - Ponto forte – coesão - Ponto forte: relação dos educadores - Ponto forte - relação equipe diretiva e educadores - Qualidades da relação - Qualidades dos educadores (pelos educandos) - Qualidades da relação direção e educadores - Ponto forte - direção e educadores - Ponto forte – educadores - Ponto forte: educadores e ESPC - Recepção dos educadores novatos - Reflexão sobre a relação educadores x equipe diretiva - Reflexo das relações na vida prática - Relação afetuosa - Relação dos educadores - Relação: educadores e direção - Relações dos educadores - fator de qualidade de ensino - Sentido do trabalho em grupo - Significado de relacionamento - Sonho do educador - Sugestão - relação direção x educadores demitidos - Sugestão para melhora de coesão - Trabalho em equipe - Transparencia - Valores
- Valoración de la cohesión	- Apreciação da coesão - fora do ESPC - Educadores



	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação - coesão dos educadores - Apreciação da função diretiva - Apreciação da relação dos educadores - Apreciação da relação equipe diretiva e educadores - Apreciação da relação educadores e direção - Apreciação do relacionamento do grupo/docente - Valor do relacionamento para a coesão - Valoração da coesão - educadores - Valoração da relação dos educadores - Valoração das atitudes dos educadores - Valoração das relações entre educadores e direção - Valoração dos educadores pelo ESPC - Valoração do relacionamento interpessoal - Valorização de relacionamento
- Dificultades de cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Competitividade - educadores - Dificuldade de relacionamento - Dificuldade - falta de transparência - Dificuldade de relacionamento conseq. do conflito - Dificuldade de relacionamento - obstáculo para a felicidade - Dificuldade em lidar com o conflito - Dificuldades do mundo moderno - Falha provocada por entorno - distanciamento - Falta de coesão - educadores - Falta de coesão - aspecto pessoal - Falta de transparência - Felicidade como algo anormal - Fluir - Ponto fraco - educadores - Ponto fraco - falta de tempo para coesão fora da escola - Ponto fraco - relação educadores e direção - Ponto fraco - relações - Ponto fraco - relação educadores e direção
- Apoyo a los educadores	- Apoio do ESPC aos educadores

1.3 – Micro-dimensión de apoyo a los educandos:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Tipo de atención dispensada a los estudiantes incluso fuera del aula	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio do ESPC aos educandos - Apoio dos educadores - Apreciação do Projeto Vida - Aspectos da formação integral - Atenção personalizada - Busca de soluções - educandos - Carência afetiva dos educandos - Diferencial da escola - Dificuldades pessoais dos educandos - apoio da escola - Direção e educadores - apoio aos educandos - Falha dos educadores no apoio aos educandos - Falta de conhecimento das dificuldades dos educandos pelos educadores - Falta de espaço de expressão para os educandos - Formação aos valores - Grau de satisfação - Projeto Vida - Grau de satisfação com a escola - Interesse pessoal pelos educandos



	<ul style="list-style-type: none"> - Persistencia no apoio aos educandos - Satisfação dos educandos - Valoração da satisfação dos educandos - Valoração - dimensão do apoio aos educandos - Valoração - dimensão de apoio aos educandos - Valoração dos educandos mediante os pb familiares - Valorização da Diretoria - Valorização da persistencia dos educadores
--	---

1.4 – Micro-dimensión de implicación/relación con los padres/madres:

CATEGORÍAS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> - Implicación en el centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio aos pais - Apreciação sobre envolvimento dos pais com a escola - Confiança dos pais - Dificuldade - situação atual da família - Dimensão - Envolvimento dos pais pela escola - Envolvimento dos pais - Envolvimento dos pais com o P.E. e P. Pedagógica - Estratégias dos pais - Falta de envolvimento dos pais - Mudança da estrutura familiar - defasagem da escola - Ponto forte - envolver os pais - Ponto forte: relação ESPC - família - Ponto fraco - falta de envolvimento dos pais - Ponto fraco - falta de envolv. dos pais com o P.E. da escola - Ponto fraco: relação ESPC - família - Relação Pais x ESPC - Resposta da escola às exigências dos pais - Satisfação da família - Satisfação da família com atitudes educacionais - Sugestão para melhora do envolvimento da família - Sugestão: relação ESPC - família - Terceirização da educação dos pais para a escola - Valoração da resposta ao apoio do ESPC aos pais - Valoração das relações entre famílias e ESPC - Valoração do envolvimento dos pais na resolução de pbs dos filhos - Valoração do envolvimento dos pais na escola
<ul style="list-style-type: none"> - Relación de y con los padres/ madres 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação da comunicação dos pais com a escola - Apreciação da relação atual entre pais e filhos - Apreciação da relação escola - pais - Apreciação do atendimento aos pais - Atendimento aos pais - Comunicação dos pais - Comunicação ESPC - famílias - Conceito antiquado de ensino/educação - Conflito educacional - pais x escola - Exigencias dos pais - Formação para os pais - Ponto forte - comunicação ESPC - família - Ponto forte - direção e pais - Ponto forte - ESPC e pais - Ponto forte - reunião pais e educadores - Ponto forte - educadores e pais - Ponto fraco - falta de encontros de pais e educadores - Ponto forte: relações famílias e ESPC - Relação Pais x ESPC - Relação pais x filhos



	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação dos pais - Sugestão - relação ESPC e pais - Sugestão - escola e pais - Sugestão para as relações ESPC - famílias - Valoração da comunicação ESPC - famílias - Valoração da relação direção e pais - Valoração da relação escola - pais - Valoração do atendimento aos pais pelo ESPC
- Participación de los padres/ madres	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação sobre participação dos pais - Ausência dos pais em casa e na escola - Dificuldade - acomodação dos pais - Dificuldade - situação atual da família - Estratégia para melhorar a participação dos pais - Falta de compromisso educ. na form. dos filhos - Falta de diálogo - Falta de participação dos pais - Justificativa para falta de participação/ pelos pais - Justificativas para participação dos pais/escola - Motivo para participação - Ponto fraco - participação dos pais - Ponto fraco - participação das famílias - Sonho de educador - Sugestão - participação dos pais - Valoração da participação dos pais
- Aspectos generales	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação sobre posturas educativas inadequadas dos pais - Educação para a autonomia dos educ. - Falha educacional dos pais - Falta de autoridade na família e na escola - Formação dos pais à autonomia - Função dos pais - Questão de valores - Suporte aos pais

1.5 – Micro-dimensión de comunicación:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Canales y dispositivos de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Aspecto negativo para relacionamento - internet - Aspecto positivo para relacionamento - internet - Comunicação educandos - família - Comunicação ESPC - famílias - Comunicação positiva. - Espaço para manifestação do grupo - Espaço de reflexão - reuniões - Meios de comunicação - Sugestao para melhorar comunicação: ESPC - família
- Valoración de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação da comunicação ESPC - família - Valoração da comunicação dos pais - Valoração da comunicação ESPC - famílias - Valoração da comunicação interna - Ponto forte - comunicação - Ponto forte do ESPC - diálogo - Ponto fraco - comunicação - Ponto fraco: comunicação ESPC - família - Ponto fraco: relação pais e filhos
- Dificultades de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de comunicação - Falha de comunicação - Ponto fraco: comunicação



1.6 – Micro-dimensión de participación de los educandos:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Apoyo del centro para la participación	<ul style="list-style-type: none">- Conscientização para participação dos educandos- Envolvimento dos educandos- Participação dos educandos- Ponto forte - participação na elaboração das normas- Sugestão para melhora do envolv. dos educandos
- Valoración de la participación	<ul style="list-style-type: none">- Apreciação do envolvimento dos educandos
- Dificultades de participación	<ul style="list-style-type: none">- Falta de envolvimento dos educandos- Insatisfação dos educandos

2. Dimensión de desarrollo

2.1 – Micro-dimensión de autonomía:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Espaço de autonomía	<ul style="list-style-type: none">- Atuação docente: teoria- pratica- Autonomia- Autonomia dos educadores- Busca de soluções- Busca de soluções - educandos- Coerência de vida- Coerência entre planejamento e prática- Compromisso do educador com a tarefa educativa- Conflito - administração- Conflito como fator favorável para o desenvolvimento- Desenvolv. profissional leva a autonomia- Estratégias para solução de pb de autonomia- Exemplo de autonomia
- Valoración de la autonomía	<ul style="list-style-type: none">- Apreciação da autonomia dos educadores- Valoração da autonomia dos educadores- Valoração da conduta profissional dos educadores
- Dificultades de autonomía	<ul style="list-style-type: none">- Conflito: teoria-prática- Controle x autonomia- Falha de autonomia- Falta de compromisso profissional- Justificativa para falta de autonomia- Resistencia para assumir a autonomia - educadores- Dificuldade em lidar com o conflito- Falta de compromisso profissional- Falha na busca de apoio - educadores- Justificativa de falta de compromisso profissional



2.2- Micro-dimensión de orientación a la tarea:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Acción planificada	<ul style="list-style-type: none">- Conceito integrador de ensino - Coord- Conceito segmentado de ensino - educadores- Dimen. de Orient à tarefa - educ. como modelo de comportamento- Linguagem comum- Orientação à tarefa - educadores- Origem do planejamento trimestral- Planejamento trimestral- Planejamento- Procedimento de Orient. à tarefa - educadores- Proposta pessoal - coordenação- Trabalho com projetos- Dimensão - Orientação à tarefa
- Valoración	<ul style="list-style-type: none">- Apreciação da Orientação à tarefa dos educadores- Valorização da orientação à tarefa
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none">- Falta de uma linguagem única- Justificativa para falha de orient. à tarefa dos educadores

2.3– Micro-dimensión de moral docente:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Moral docente	<ul style="list-style-type: none">- Acreditar- Apreciação pessoal dos educadores- Compromisso com o processo educacional- Compromisso do educador com a tarefa educativa- Desenvolvimento pessoal- Ética profissional- Dimensão - Moral do professor - positivo- Expectativas do educador- Moral docente- Necessidade afetiva - educadores- Objetivo educacional da educadora- Otimismo do educador- Poder de transformar- Ponto forte - criatividade- Ponto forte - educadores- Realização: condição para a felicidade- Reflexão sobre a prática docente- Satisfação do educador- Sonho - ideal
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none">- Cultura da reclamação- Dificuldades para acreditar- Dificuldade - moral docente - Coord.- Dificuldade em perseguir um ideal- Insatisfação do educador



- Valoración de la función educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação da postura educativa do educador - Valoração da função educativa - Valoração da satisfação dos educadores
--------------------------------------	--

2.4– Micro-dimensión de interés profesional:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Interés de los educadores	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de estratégia pedagógica - Apreciação do desenvolvimento prof. /cantera - Dimensão - Interesse profissional - Interesse Profissional - Intercambio - Formação permanente - Valoração do desenvolvimento pessoal
- Interés por la formación continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal do educador - Formação permanente - Valoração da participação em cursos/ educadores
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de compromisso profissional - Falta de interesse - reclamações - Justificativa para falta de interesse dos educadores

2.5– Micro-dimensión de desarrollo profesional:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Nivel de apoyo del ESPC a los educadores	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio da Coord. aos educadores - Apoio do ESPC aos educadores - Apoio dos educadores - Apreciação da função da Coord. pelos educadores - Apreciação do apoio aos educadores - Apreciação pedagógica dos educadores - Apreciação pessoal dos educadores - Atuação docente: teoria- pratica - Dimensão - Desenv. profissional - Ética profissional - Lidar com situações inesperadas - Poder do professor - Reflexão sobre a função educativa - Sugestão - desenvolvimento prof. - Sugestão – educadores - Trabalho em equipe - Valoração da função educativa - Valoração da conduta profissional dos educadores - Valoração do apoio aos educadores - Valoração dos recursos humanos



- Participación en actividades formativas	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento pessoal- Fatores de desenvolvimento profissional- Formação aos valores- Formação permanente- Participação - educadores - dim. desenv. prof.
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none">- Apreciação negativa do educador pelo educando- dimensão pedagógica- Falha pedag. dos educadores- Dificuldades para o desenv. prof.- Falha na dimensão de desenv. profis.- Falta de valores - educadores- Ponto fraco - dimensão des. prof.

3. Dimensión de mantenimiento y cambio de sistema.

3.1. Micro-dimensión de claridad de normas:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Conocimiento y comunicación de las normas	<ul style="list-style-type: none">- Apreciação sobre as normas- Claridade das normas - educadores - conhecimento teórico- Claridade de normas- Comunicação - normas- Comunicação de normas - escola- Cambio de sistema- normas- Claridade das consequências da infração de normas- Dimensão - Normas- Ponto forte - normas- Ponto forte – participação dos educandos na elaboração das normas- Reflexão sobre o valor da norma para a vida- Relação - educandos x normas- Sugestão - normas
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none">- Falha - quanto às normas- Ponto fraco - quanto às normas



3.2. Micro-dimensión de control:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Nivel de ejercicio de control en el centro	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão - Controle - Controle x autonomia - Dificuldades da dimensão de controle - Dimensão - Controle - Falta de controle - coord x tarefas
- Relación de los educadores con el control	<ul style="list-style-type: none"> - Controle - repercussão no educador - Falta de controle dos educadores
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Controle - negativo passado de educador a educando - Entendimento do controle como fiscalização

3.3. Micro-dimensión de innovación:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Disposición a la innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura à mudança - Cambio de sistema - pedagógico - Conceito antiquado de ensino/ educação - Conceito integrador de ensino - Conquista da inovação - Dimensão - Inovação - Dimensão - Inovação - educadores - Dimensão - Inovação - ESPC - Estratégia de inovação - Inovação - Inovação da escola - Inovação dirigida aos educandos - Inovação e compromisso com filosofia e qualidade - Ponto forte - inovação - Sentido da inovação - Sugestão para inovação - Valoração da inovação
- Animación mutua para la innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de mudança do educador - Estratégia dos educadores para inovação - Valoração da conquista de inovação dos educadores - Valoração da inovação no trabalho dos educadores - Valoração dos educadores inovadores
- Resistencia a la innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Acomodação - Apreciação da resistência à mudança dos educadores - Dificuldade de inovação - Estratégia contra a resistencia à mudança - Insegurança dos educadores - Resistência à mudança - Resistencia à mudança - educadores - Resistencia à mudança - educandos



3.4. Micro-dimensión del entorno físico (milieu):

CATEGORÍAS	INDICADORES
- El espacio educativo	<ul style="list-style-type: none">- Ambiente- Ambiente escolar- Análise da realidade- Compreensão da realidade- Conflitos - administração- Dimensão - Entorno- Dimensão social da escola- Escola - espaço de integração social- Escola - espaço terapêutico- Justificativa para o ambiente escolar- Valoração do entorno- Precaução em analisar a realidade.
- Nivel del uso de los recursos físicos y equipamientos	<ul style="list-style-type: none">- Organização para uso do espaço físico- Utilização do espaço físico
- Percepción de un ambiente feliz	<ul style="list-style-type: none">- Apreciação do ambiente escolar- Apreciação do ambiente- Como sente o ambiente escolar- Descrição do ambiente- Disposição para fazer um ambiente feliz - educadores- Estratégias para ser feliz- Estratégias de um ambiente feliz- Relação afetuosa com a escola- Valoração do ambiente escolar- Valoração do conflito- Valoração do entorno
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none">- Falha em criar bom ambiente

3.5. Micro-dimensión de toma de decisiones participativa:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Participación en las decisiones del centro	<ul style="list-style-type: none">- Dimensão - Tomada de decisão- Estratégia para tomada de decisão- Tomada de decisão participativa



3.6. Micro-dimensión de liderazgo del equipo directivo:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- El liderazgo ejercido	<ul style="list-style-type: none">- Ação da liderança - persistencia- Apreciação das dificuldades atuais da f. educativa - Coord.- Autoridade para conduzir.- Coesão da equipe diretiva- Claridade de funções e lideranças- Definição da coordenação- Dimensão de controle- Dinâmica participativa do grupo-equipe diretiva- Direção acessível- Função da equipe diretiva- Justificativa da atuação da equipe diretiva- Papel da liderança diretiva- Ponto forte - conduta da equipe diretiva- Ponto forte - equipe diretiva- Sugestão para a direção- Sugestão para a equipe diretiva
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade no exercício da autoridade- Dificuldades da direção - sit. Atual- Falha na claridade de funções- Ponto fraco - coordenação- Ponto fraco - equipe diretiva- Sobrecarga da função educativa - Coord.
- Valoración de la función directiva	<ul style="list-style-type: none">- Apreciação da presença da liderança diretiva- Apreciação da função diretiva- Apreciação das dificuldades atuais da função educativa - Coord.- Apreciação sobre a função técnica- Ponto forte - conduta da equipe diretiva- Reflexão sobre a direção- Valoração da autoridade- Valoração da função da equipe diretiva- Valoração dos dirigentes do ESPC

3.7. Micro-dimensión de orden en el aula:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Funcionamiento de las clases	<ul style="list-style-type: none">- Dimensão - Ordem à aulas- Dimensão - Ordem das aulas - pontualidade- Organização das aulas- Apreciação da pontualidade
- Valoración del funcionamiento de las clases	<ul style="list-style-type: none">- Apreciação do controle da turma- Avaliação da pontualidade- Valoração do uso do tempo da aula pelo educador



Clima en el aula

4. Dimensión de relación

4.1– Micro-dimensión de implicación:

CATEGORÍAS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> - Implicación en las clases 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação do envolvimento dos educandos - Apreciação pedagógica dos educadores - Apreciação do controle da turma - Apreciação sobre participação dos educandos na aula - Atuação de grupos de sala - Competitividade - Controle dos educandos p/ educadores - Dificuldade - situação atual da família - Dimensão - Envolvimento na aula - Envolvimento dos educadores com os educandos - Envolvimento dos educandos no grupo - Envolvimento dos educandos - na aula - Justificativa do envolvimento dos educandos - Lazer - Motivação para a aprendizagem - Participação negativa dos educandos - Participação positiva dos educandos - Percepção dos educandos da falta de controle dos educadores - Ponto forte - participação na elaboração das normas - Reflexão sobre o educador "bonzinho" - Sugestão para trabalho pedagógico - Valoração do envolvimento dos educandos
<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la relación de los educandos y educadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação do envolv. dos educadores c/ educandos - Valor do relacionamento para a aprendizagem - Valoração do relacionamento dos educadores e educandos - Valorização da persistencia dos educadores
<ul style="list-style-type: none"> - Relación de los educandos y educadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação da relação educadores e educandos - Definição da relação entre educadores e educandos - Justificativa para o relacionamento educador - educando - Qualidades da relação educadores educandos - Ponto forte - relação equipe diretiva e educandos - Ponto forte: relação educadores e educandos - Ponto fraco - falta de encontros de educadores e educandos - Ponto fraco: relação educadores e educandos - Relação dos educadores x educandos - Relacionamento em aula - educadores x educandos - Relação educandos - educadores novatos - teste da P. Pedag. - Relação de confiança - educandos x educador - Relação de respeito - educandos x educador - Relação dos educadores - segurança para educandos - Respeito mútuo: educadores e educandos - Sugestão - educadores - Sugestões: relação educadores e educandos - Valoração do relacionamento dos educadores e educandos - Valoração do trabalho em equipe



- Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Consequência pedag. de falha pessoal dos educadores - Falha na dimensão de implicação do educando na aula - Falha no relacionamento dos educadores com os educandos - Falha no envolvimento dos educadores com os educandos - Falha - valor: amizade
- Satisfacción de los educandos	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação contagiante dos educandos - Satisfação dos educandos - Valoração da satisfação dos educandos

4.2– Micro-dimensión de cohesión y apoyo de iguales:

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Relación de los educandos	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio - coesão entre iguais - Atuação de grupos de sala - Avaliação positiva do relac. dos educandos - Avaliação positiva do relacionamento na escola - Coesão de iguais - Formação de grupos - Formação aos valores - Justificativa do bom relacionamento - Relação dos educandos
- Valoración de la relación de los educandos	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação - coesão de iguais - Apreciação da relação dos educandos - Ponto forte - relação dos educandos - Relação afetuosa - Ponto forte - relação dos educandos - Relações dos educandos - Valoração das relações dos educandos
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de relacionamento - Ponto fraco - educandos

5. Dimensión de desarrollo

5.2– Micro-dimensión de orientación a la tarea.

CATEGORÍAS	INDICADORES
- Conocimiento por los educandos de lo que se espera de ellos	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação à tarefa - educandos



Las siguientes tablas resumen la disposición y transformación de los datos:

- Clima del centro:

MACRO-DIMENSIONES	MICRO DIMENSIONES DE	CATEGORIAS
DIMENSIÓN DE RELACIÓN	- Implicación	- Implicación con el P.E. y en las actividades - Valoración de la implicación - Dificultades de la implicación - Consecuencias de falta de implicación
	- Cohesión y apoyo	- Relación entre los educadores - Valoración de la cohesión - Dificultades de cohesión - Apoyo a los educadores - Satisfacción de los educadores
	- Apoyo a los educandos	- Tipo de atención dispensada a los estudiantes incluso fuera del aula
	- Implicación/ relación con los padres/ madres	- Implicación y participación en el centro - Relación de y con los padres y madres - Valoración de la implicación - Aspectos generales
	- Comunicación	- Canales y dispositivos de comunicación - Valoración de la comunicación - Dificultades de comunicación
	- Participación de los educandos	- Apoyo del centro para la participación - Valoración de la participación - Dificultades de participación



MACRO-DIMENSIONES	MICRO DIMENSIONES DE	CATEGORIAS
DIMENSIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL	- Autonomía	- Espacio de autonomía - Valoración de la autonomía - Dificultades de autonomía
	- Orientación a la tarea	- Acción planeada - Valoración - Dificultades
	- Moral docente	- Moral docente - Dificultades - Valoración de la función educativa
	- Interés profesional	- Interés de los educadores - Interés por la formación continuada - Dificultades
	- Desarrollo profesional	- Nivel de apoyo del ESPC a los educadores - Participación en actividades formativas - Dificultades
DIMENSIÓN DE MANTENIMIENTO Y CAMBIO DE SISTEMA	- Claridad de las normas	- Conocimiento y comunicación de las normas - Dificultades
	- Control	- Nivel de ejercicio de control en el centro - Relación de los educadores con el control - Dificultades
	- Innovación	- Disposición a la innovación - Animación mutua para la innovación - Resistencia a la innovación
	- Entorno físico	- El espacio educativo - Nivel del uso de los recursos físicos y equipamientos - Percepción de un ambiente feliz - Dificultades
	- Toma de decisiones participativa	- Participación en las decisiones del centro
	- Liderazgo del equipo directivo	- El liderazgo ejercido - Dificultades - Valoración da función directiva
	- Orden en el aula	- Funcionamiento de las clases - Valoración del funcionamiento de las clases



- **Clima del aula:**

MACRO-DIMENSIONES	MICRO DIMENSIONES DE	CATEGORIAS
DIMENSIÓN DE RELACIÓN	- Implicación	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación en las clases - Valoración de la relación de los educandos y educadores - Relación de los educandos y educadores - Dificultades - Satisfacción de los educandos
	- Cohesión y apoyo de iguales	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de los educandos - Valoración de la relación de los educandos - Dificultades
	- Formación de pequeños grupos	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de grupos que dominan o deterioran la convivencia - Relación con conflictos y violencia
DIMENSIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL	- Apoyo del educador docente	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento por los educadores, de las dificultades de los educandos - Apoyo de los educadores especialmente a los que más necesitan - Relación con los educandos
	- Orientación a la tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento, por los educandos de lo que se espera de ellos
	- Orden y organización	Percepción de organización en el centro
DIMENSIÓN DE MANTENIMIENTO Y CAMBIO DE SISTEMA	- Claridad de las normas	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y comunicación de las normas - Dificultades
	- Innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción de cambios por el educador motivando a los educandos - Participación de los educandos en modos innovadores de trabajar
	- Entorno físico	<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones físicas de las aulas del centro - Disposición de las aulas - Relación con el ambiente



Teniendo en cuenta esta disposición de los datos, se pasó a analizar el clima del centro y del aula para pasar a analizar después las relaciones, lo que conlleva a la transformación de los datos.

En primer lugar, en el análisis descriptivo, he buscado mirar el conjunto de todos los indicadores y sus incidencias para coger una visión general de para donde se dirigía el enfoque de cada colectivo informante para determinar hasta que punto las relaciones hacían parte de la composición del clima escolar del centro y de clase.

Para ello fue necesario un examen de la distribución de las frecuencias de los indicadores que presento en la tabla siguiente, de doble entrada. Represento gráficamente las tendencias apuntadas, a través de la distribución de las frecuencias, con el objeto de tener una visión panorámica previa:



La tabla de indicadores está al final de este capítulo: 24.Tabla de indicadores.



En esa tabla pude tener una primera aproximación visual a los temas y aspectos que fueron tratados con mayor o menor redundancia o que eran más o menos importantes para los informantes.

En ella se analizó transversalmente la frecuencia con que los diversos indicadores aparecieron en los distintos instrumentos de recogida de datos. Así pude constatar la frecuencia con que cada indicador fue abordado por todos los informantes, su peso relativo en cuanto al total de los indicadores, lo cual me permitió establecer una aproximación cuantitativa a la relevancia de los mismos.

Del análisis comparativo, por colectivos, que realizamos sobre esta matriz me interesa destacar algunos aspectos:

- a) Pude observar que en el conjunto de los indicadores se percibe claramente el enfoque fuerte para las categorías que pertenecen a las macro-dimensiones de relación tanto el clima del centro como en el clima de clase.
- b) Se constata también una relevancia para el enfoque del liderazgo y de la formación de los educadores en los datos recogidos en la reunión de los educadores; aquí, en este caso, se explica por el hecho de ser una reunión pedagógica con objetivos formativos. Sin embargo, si analizamos transversalmente, se notarán otras relevancias notables para un plano de mejora o de mantenimiento.
- c) Cada colectivo presenta, a través de los indicadores, una tendencia natural hacia los aspectos que más le interesan o más le preocupan. De este modo se puede indicar las siguientes situaciones:



Coordinadores. Dirigen su atención en primer lugar a los padres/ madres, en segundo lugar están preocupados con la cohesión de los educadores y en tercero con la implicación de todos en el centro.

Educadores docentes. En el grupo de discusión han demostrado una atención específica también hacia los padres tal vez por lo espacio abierto de conversación; sin embargo, en los cuestionarios, su atención prioritaria fue para la cohesión de iguales y para su convivencia en el centro. En segundo lugar, en los dos instrumentos coincidieron en su implicación el centro. En tercer lugar, en los grupos de discusión apareció la innovación y en los cuestionarios la implicación en la clase a lo que se suma la relación con los educandos.

Educadores no docentes. Coincidieron con los docentes, en los cuestionarios en primer y segundo lugar, es decir, sus preocupaciones se dirigen hacia la cohesión del grupo y para la implicación en el centro. Los educadores no docentes se preocupan también por el liderazgo, con el desarrollo profesional y la moral docente, eso porque sus funciones están implicadas en ese espacio: se relacionan tanto con los educandos como los educadores.

Educandos. En este colectivo se puede percibir la gran importancia que dan para la implicación en clase y el apoyo que reciben de los educadores. Se nota también la importancia de la innovación para ellos y como corresponde a sus necesidades innovadoras. Como ya he dicho anteriormente, el escaso número de cuestionarios respondidos por los educandos actuales no me permitieron hacer un análisis más profundo pero sirvieron de referencia para los aspectos que fueron enfocados en ellos, como por ejemplo el número de incidencias de la cohesión de los educadores que les sirve de modelo para sus relaciones.

Es interesante observar cómo el educando antiguo percibe la importancia de la implicación de los padres/ madres en la escuela. Pareciera que la distancia en espacio y tiempo les permitiera mirarla con otras perspectivas. También para ellos permanece la importancia de la cohesión de los educadores.



Padres/ madres. Las preocupaciones son las mismas, tanto para los actuales como para los antiguos. Sin embargo, para los actuales la preocupación de la participación o no participación está en primer lugar mientras que los antiguos recuerdan como preocupación mayor la cohesión de los educadores. En tercer lugar de importancia para ambos grupos está la implicación en el centro.

A partir de esa constatación de como cada uno percibe la escuela he decidido analizar las relaciones desde ese punto de vista, distinto de la estructura inicial propuesta para el análisis del clima. Antes de pasar al próximo capítulo, donde serán expuestos los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de la investigación me parece importante hacer algunas consideraciones sobre el rigor científico en esta investigación.

c) El rigor científico en este estudio.

Al analizar la realidad del centro escolar “Educandário São Paulo da Cruz”, se ha intentado comprenderla en toda su profundidad de relaciones y por tanto debo recurrir a algunos criterios de cientificidad para dotar esta investigación de rigor científico. La metodología cualitativa establece el valor de verdad a través de la credibilidad, la aplicabilidad a través de la transferibilidad, la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad.

Criterio de credibilidad Para tratar de garantizar la credibilidad son usadas algunas estrategias:

Observación persistente – A pesar de no haber permanecido mucho tiempo en el campo de investigación lo conozco muy bien por haber vivido en él durante doce años. Durante el período de la investigación estuve tres veces (cada una de un mes). En una de esas veces lleve a cabo los grupos de discusión. Estos períodos me han servido para observar su evolución y desarrollo, ya sin



pertenecer al contexto. Puedo asegurar que esta observación desde fuera me ha posibilitado tener un enfoque más intenso de los aspectos más característicos del tema investigado: cómo se sentían las personas y cómo actuaban. Un momento fuerte para esta observación fue la reunión pedagógica en el 26/02/2003 donde pude sacar conclusiones muy específicas sobre las relaciones que en ella se desarrollaron.

Triangulación – Ya de por sí mi estudio permite la triangulación pues los datos provienen de fuentes diversas. Esos datos pueden ser confrontados unos con otros para confirmar los mismos y sus interpretaciones. Además, no es una simple combinación de datos sino los distintos intentos de relacionar los diferentes datos para contrarrestar la riqueza y la fiabilidad de unos con las de los otros.

Por ejemplo, tomando la categoría Relación de los educandos y educadores se puede llegar al resultado de un enfoque pluralista basado en otras perspectivas que se aplican a ella y no sólo basado en la única interpretación de la investigadora.

Para la triangulación se recurrió al grupo de los coordinadores, de los padres y de los educandos para verificar cuál era su visión de las relaciones entre los educadores y educandos, tal como se ejemplifica en el siguiente cuadro:



<p>EDUCANDOS:</p> <p>P 8: Educando.4.txt - 8:7 (26:33)</p> <p>Creio que deve continuar esse "<u>clima</u>" de amizade, pois é muito importante, esse relacionamento <u>Mas os alunos devem entender que eles são tanto nossos amigos quanto nossos professores e deve haver o respeito pela hierarquia.</u> Os professores e colaboradores <u>devem cumprir sua função utilizando-se da disciplina independente da amizade.</u></p>	
<p>PAIS</p> <p>P 2: Pais.2.txt - 2:7 (49:62)</p> <p>Os meus filhos sempre me passaram a idéia de uma <u>relação cheia de amizade, respeito e principalmente de muita liberdade</u> de expressão. Sempre que algum me traz um determinado probleminha com algum Educador, <u>sempre os encorajei a resolverem diretamente</u> com o mesmo ou dependendo do caso levar diretamente ao Coordenador da turma.</p>	<p>Pelos textos sublinhados podemos percibir el consenso entre los distintos informantes:</p> <ul style="list-style-type: none">. hay clima de amistad, relación de respeto y de libertad que reconoce el espacio del otro.
<p>COORDENADORES</p> <p>P 4: TransCoordGD.txt - 4:75 (332:352)</p> <p>G4 – <u>Eu acho que o professor tem que ser amigo. Mas o amigo verdadeiro.</u> Porque amigo não é aquele que só passa a mão e agrada. É aquele que também aponta as suas falhas, os seus erros e vai lá na ferida. Então o professor tem que ser amigo e oferecer essa troca. <u>Porém ele tem que apontar os erros e o que acontece e no que eu concordo com você,</u> é que leva para o amigo, aquele amigo que não é verdadeiro, aquele que só fala: ah, como você está lindo. Hoje você é maravilhoso, hoje não quer trabalhar em grupo então não vamos trabalhar, não é o amigo verdadeiro. <u>Acho que essa relação professor-aluno é muito forte, e ela tem que existir, ela deve existir.</u> Até porque nós vivemos hoje numa sociedade em que as relações não são trabalhadas e a escola assumiu mais esse papel de trabalhar essas relações.</p>	<ul style="list-style-type: none">. la relación de amistad es importante para todas las personas.. el centro ha asumido la tarea de cultivar las relaciones.

Por lo tanto, puedo sacar una afirmación fortalecida y hasta consolidada, con base en esta triangulación, que la relación entre los educadores y los educandos en este centro es de amistad y respeto, volviéndose así un factor positivo para crear o mantener un clima saludable pues la necesidad de entrar en relación con el otro estará siendo satisfecha.

Comprobaciones con los participantes – En enero de 2004 estuve en el campo de investigación y tuve la oportunidad de reunirme con los participantes de los



grupos de discusión: coordinadores y educadores docentes. En esta oportunidad pudimos conversar sobre algunas conclusiones a las que ya había llegado comprobando así su veracidad y garantizando al mismo tiempo su credibilidad.

Criterio de transferibilidad - Estoy segura que la aplicabilidad de los resultados a otros contextos es perfectamente realizable. Basada en el marco teórico donde he intentado tratar los fenómenos en que presentan de común y específico a cualquiera escenario. Una de mis pretensiones es justamente que este estudio sirva para que muchas escuelas se transformen en espacio del aprendizaje para ser feliz. Si me faltara ese criterio ciertamente consideraría mi estudio una pérdida de tiempo.

Criterio de dependencia - Esta investigación es un estudio abierto pues tiene en cuenta las condiciones cambiantes del fenómeno de las relaciones. Vivimos un momento de la historia en el cual las ciencias de la vida están preocupadas por ese tema y hay un camino abierto a las investigaciones. Es abierto también porque permite la revisión de los procesos de decisión seguidos por la investigadora tanto en la elaboración de conceptos como en la recogida de datos, y su tratamiento. Pienso que este capítulo IX garantiza la dependencia.

Criterio de confirmabilidad - Este criterio corresponde a la objetividad de la investigadora. Pienso haber sido objetiva pues he intentado durante todo el proceso captar la realidad desde la perspectiva de los sujetos y del escenario, tal como viven: los significados, explicaciones y razones que formulan, opiniones, juicios y sentimientos (Latorre, 1997).

**TABLA DE INCIDENCIAS DE INDICADORES GENERALES
Y POR COLECTIVO DE INFORMANTES**

	Coordinadores GD	Educadores GD	Educandos GD	Reunión	Educadores Cuest.1	Educadores Cuest.1.1	Educandos Cuest. 2	Educandos.Ant Cuest.t3	Padres Atuales Cuest.4	Padres Ant Cuest.5
Implicación	24	19	1	5	17	10	0	3	9	10
Cohesión y apoyo de iguales	20	13	0	2	18	14	10	7	10	15
Apoyo a los educandos	11	0	9	3	4	3	1	3	5	3
Imp./ relación - padres/ madres	26	29	5	1	6	3	5	15	10	11
Comunicación	13	5	4	1	4	2	4	0	0	3
Partic. de los educandos	0	0	0	2	1	6	0	0	0	1
Autonomía	18	9	0	4	6	6	0	0	0	0
Orientación a la tarea	16	3	0	0	4	1	0	0	0	0
Moral Docente	13	6	0	5	13	8	0	7	0	0
Interés Profesional	2	0	0	1	8	3	0	0	0	6
Desarrollo Profesional	19	6	4	5	8	8	0	0	7	5
Claridad de las normas	3	1	6	1	7	6	0	0	0	0
Control	9	1	0	0	2	1	0	0	0	0
Innovación	12	14	4	1	4	6	0	0	0	0
Entorno físico (milieu)	9	5	5	2	10	7	0	3	0	5
Toma de decisiones participativa	4	1	0	1	2	0	0	0	0	0
Liderazgo del equipo directivo	9	4	0	5	11	10	0	0	0	4
Orden en las aulas	13	0	3	0	1	0	0	0	0	0
Implicación	14	6	10	0	15	3	5	8	7	9
Cohesión y apoyo de iguales	0	0	6	0	0	0	7	6	5	0
Pequeños grupos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Apoyo a los educandos	0	0	4	0	0	0	1	0	1	0
Orientación a la tarea	0	0	1	0	4	1	0	0	0	0
Orden y organización	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0
Claridad de las normas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Innovación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Entorno físico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

■ 1° ■ 2° ■ 3° grado de incidencia



Capítulo IX – Resultados de la investigación

*No se trata aquí de oponer
la experiencia vivida a la abstracción teórica,
las ciencias sociales a las ciencias exactas,
la reflexión filosófica a la teoría científica.
Se trata de enriquecer a unas y a otras
haciendo que se comuniquen.*

Edgar Morin

*Tomar distancia epistemológica
significa tomar el objeto en nuestra manos
para conocerlo;
en esta operación
procuro comprender el objeto
en el interior de sus relaciones con otros.*

Paulo Freire



En estos dos últimos capítulos que corresponden al tercer momento del modelo de análisis adoptado, expongo los resultados (análisis descriptivo) a los que he llegado. No tendría sentido limitarme sólo a establecer los resultados ya que estos deben servir de motivación para asumir una postura comprometida con la realidad, abierta a un plan de mejora, de mantenimiento de lo que hace falta, o incluso de intervención si fuera necesario. Así, en este capítulo, está la exposición de los resultados, es decir, las implicaciones relacionales relevantes que se manifiestan en los colectivos de los informantes, para la construcción del clima que genere un centro escolar feliz. Las conclusiones de estos resultados están en el capítulo siguiente donde formulo algunas propuestas que considero necesarias tener en cuenta para mantener un ambiente saludable donde las personas se puedan desarrollar y aprender el arte de vivir juntos construyendo su felicidad.

Considero que una comunidad educativa preocupada por su calidad, eficacia y por el arte de vivir juntos, seguramente estará comprometida en potenciar la dimensión relacional de la persona y su interés por entablar auténticas relaciones educativas poniendo las bases para vivir en la escuela, considerada como microcosmos, un anticipo del macrocosmos de la sociedad. Ésta es, en resumen, la propuesta del objetivo general de este estudio en el “Educandário São Paulo da Cruz” sobre la construcción del clima escolar. Por lo tanto, para verificar cómo viven las personas que forman parte de esa comunidad educativa vamos a examinar los colectivos que la componen a través de los datos clasificados por sus categorías. Para dar orden a la presentación utilizo los conceptos de la organización ecológica, de acuerdo con el marco teórico, definiendo el centro escolar como *macrosistema* que contiene los sistemas indicados:

microsistemas: de coordinadores (equipe técnico-administrativa), educadores docentes, educadores no docentes y educandos

exosistemas: padres actuales y antiguos



mesosistema: las interrelaciones de los micro-sistemas.

Considero necesario presentar la ficha del escenario para completar la contextualización, ya que otros datos están en marco teórico que ha sido tratado en capítulo anterior:

EDUCANDÁRIO SÃO PAULO DA CRUZ

Titularidad: privada - católica

Nivel: Educação Infantil, Ensino Fundamental y Medio

Ubicación geográfica: urbana

Tamaño: Datos del curso de 2004:

En este cuadro están representadas (en portugués) todas las variables que identifican el centro.

Nivel	Ciclo	Nº de turmas	Nº de educandos
Educação Infantil	Jardim (04 años)	01	20
	Pré I (05 años)	01	24
	PréII (06 años)	02	36
Ensino Fundamental I	1ª série (07 años)	04	90
	2ª série (08 años)	03	97
	3ª série (09 años)	03	76
	4ª série (10 años)	03	84
Ensino Fundamental II	5ª série (11 años)	03	74
	6ª série (12 años)	03	87
	7ª série (13 años)	02	70
	8ª série (14 años)	03	98
Ensino Médio	1º ano (15 años)	03	103
	2º ano (16 años)	03	112
	3º ano (17 años)	03	86
Total		37 Turmas	1057
Educadores docentes -	54		
Equipe técnico-administrativa.	34		
Outros colaboradores	20		



1. Resultados obtenidos

En esta primera parte describo los resultados a que he llegado en el análisis de los distintos colectivos. En esta descripción tomo en cuenta sólo los resultados de los colectivos porque las conclusiones serán tratadas en el apartado siguiente. He usado el orden alfabético para ordenar los grupos y no otro tipo de ordenación por tratarse de una visión sistémica de la realidad.

Debo aclarar, a priori, que esos resultados corresponden a un consenso en los grupos de discusión, por ese motivo, en algunos casos, cuando no es resultado de consenso quedará devidamente indicado.

He usado una codificación específica para las citas de las afirmaciones recogidas en los datos obtenidos que la índico aquí para que se vuelva más fácil una confirmación en los textos originales que están en el CD de este estudio. Como ejemplo tomo la primera cita que utilizo en seguida (pág.215):

P3 – corresponde al código del documento en el programa Atlas-ti

CoordVd – indentifica el instrumento

225: 243 – indica las líneas del documento

Al inicio del análisis de cada colectivo se indican los instrumentos de recogida de datos utilizados.

Las citas están en portugués.

1.1. Coordinadores (grupo directivo) y educadores no docentes

Instrumentos de recogida de información:

grupo de discusión [P3 CoordVd, P4 CoordGd.] y cuestionarios [1.1].

En la tabla que aparece en continuación presento diez de las micro-dimensiones enfocadas y la frecuencia de los indicadores (unidades de



significado) en el orden de su importancia que me ofreció la aproximación a los temas más relevantes para el grupo: preocupaciones, intereses e interrogantes. Fueron considerados los grupos de discusión de los coordinadores y educadores no docentes y los cuestionarios del mismo grupo. En el análisis he utilizado las categorías de cada micro-dimensión, de acuerdo con el tratamiento de los datos, en las páginas 197-199 de esta investigación.

Micro-dimensiones	Frecuencia	
	Coordinadores. <i>GD</i>	Cuestionario. 1.1
Implicación/relación con los padres y madres	26	3
Implicación en el centro	24	10
Cohesión e apoyo (educadores)	20	14
Desarrollo profesional	19	8
Autonomía	18	6
Orientación a la tarea	16	1
Implicación en el aula	14	3
Comunicación	13	2
Moral docente	13	8
Orden en el aula	13	0

El microsistema de los coordinadores presenta un mesosistema compuesto por las relaciones con los educadores, educandos y padres. Es interesante verificar que, aunque los padres pertenezcan al exosistema, son estas relaciones las que ocupan el primer grado de preocupación o atención de esos educadores. Eso ha determinado que los padres y madres aparezcan de modo tan eminente en este colectivo.

Globalmente presentan los informantes una gran atención a la relación con los padres. Se percibe que esos educadores se preocupan mucho por los educandos a través de dos relaciones: con los padres/ madres y con los educadores docentes. Sin embargo, los educandos son el tema focal de la tarea educativa pero para realizarla eficazmente los educadores tienen necesidad de contar con la participación de los padres y madres. De ahí, me



parece, la tónica expresada en este grupo. Por lo tanto me interesa realzar estas dos relaciones mediante el resultado encontrado en el análisis de las categorías que a ellas se refieren y las cuales pertenecen a las micro-dimensiones de relación. Este hecho es muy importante para el tema que estoy desarrollando. En tercer lugar me refiero a la satisfacción de este colectivo de educadores porque me parece importante como mecanismo de apoyo personal y colectivo a las personas a que corresponde la responsabilidad de liderar el centro a través de sus distintas funciones. Depende, así, de su actuación gran parte de responsabilidad en el mantenimiento del clima escolar.

Para el análisis seguiré la estructura de la tabla (pág. 197) empezando por la indicación de la micro-dimensión y a continuación la descripción de sus categorías:

a) Implicación/ relación con los padres y madres

a.1. Implicación y participación de los padres y madres

Es reconocida la importancia del trabajo conjunto de la escuela con la familia para conseguir los objetivos educativos. Su falta es significativa para los educadores y coordinadores como se nota en este testimonio que describe la situación:

“Eu vejo na coordenação, que os pais que participam ainda é um grupo muito pequeno. Eu gostaria que fosse uma participação muito maior. E esses que participam, infelizmente, a grande maioria, são porque tem uma dificuldade atrás e estão precisando mesmo de uma parceria da escola para estar ajudando no processo educativo. E aqueles que relativamente se sentem mais confortáveis pela própria atitude dos filhos, simplesmente eles não aparecem na escola. [...] Eles vêm muito na escola quando há uma festa, e uma festa assim... depende da festa... na Educanylivos, por exemplo, que é o que a gente incentiva muito, ainda os nossos pais não participam tanto, agora, numa Festa Junina que tem "comes e bebes", eles participam. Então eu vejo que ainda precisa muito...” (P 3: 225:243)

La preocupación por su implicación en la escuela es grande; hay un esfuerzo en promover “ocasiones” para que participen pero se sienten angustiados y desafiados por su ausencia, hasta el punto de volverse un sueño, un ideal profesional:

“Então eu gostaria, tenho um sonho de que realmente os pais participem um pouco mais.” (P3. 235:237)



Hay preocupación por ofrecer respuestas a sus solicitudes para que participen, pero, aún así no comparecen:

“Eu vejo os pais também como a gente estava conversando. Teoricamente eles sabem que é necessário, eles sabem, eles querem, exigem inclusive de nós, enquanto escola, de proporcionar esses momentos só que na hora que se corresponde à expectativa deles trazendo o profissional ou proporcionando um encontro de acordo com as necessidades deles, eles não vêm. Então, teoricamente eles querem, mas na prática é bem diferente. Então aí vêm inúmeras justificativas: o horário escolhido, se é à noite porque não têm como deixar o filho, se é de dia porque está trabalhando, e aí começa uma série de justificativas para tentar mostrar que não dá... não dá.” (P 3: 208:224)

Se constata el hecho de que el centro ofrece mucho y esto genera acomodación en los padres como afirma uno de los coordinadores:

“... cabe a culpa também a nós, como escola, como instituição, porque estamos dando muito, estamos servindo demais, então eles se sentem hiper livres e acomodados em saber que o filho está muito bem”. (P 4: 1090:1094)

Sin embargo, los educadores/ coordinadores reconocen que hay una opción clara de los padres por el modelo de la escuela, lo que se manifiesta como adhesión al proyecto educativo del Educandário São Paulo da Cruz y esto a la vez les provoca mucha motivación:

“Por outro lado eu acho que ainda existe uma grande vantagem: os pais ainda confiam em nosso trabalho, confiam na escola, é claro que nós também representamos a escola, então isso é bom. Por mais que sejam super exigentes esta confiança dá uma certa alegria interior até.” (P 4: 1302:1308)

El gran problema de la implicación de los padres/ madres es la delegación de la educación de los hijos a la escuela en su gran mayoría. En contraposición existe los que asumen su tarea educativa y es cuando se puede llegar a resultados positivos:

“É... a gente assim vê que uma grande maioria de pai ainda terceiriza a educação pra gente, quer que a gente tome conta de tudo...e resolva tudo... então eles não são facilitadores desse processo educativo... usam e abusam de tudo o que a escola promove pra eles, isso sim...” (P 4: 1063:1068).

“Existem realmente os pais que terceirizam a educação, o afeto, para a gente, a educação para a gente... mas existe essa interação e quando os pais realmente vêm, ou precisam de encaminhamento, e seguem a orientação, a gente vê no final que é um fruto benéfico”. (P 3: 185:190)

“Porém os pais: olha não quero saber dessas coisas... eu pago escola pra você, você vai lá e faz, eu pago inglês, eu pago espanhol, eu pago ginástica, eu pago natação... eu pago, eu pago, pago... Você se vire lá. Eu não quero essa confusão... (P 4: 1115:1120)

Mas a maioria dos pais acha que ser bons pais é dar uma escola... é dar... carinho? Terceirizar carinho, porque quem dá carinho somos nós... isso que é triste... diálogo, afeto... (P 4: 1376:1382)



Por otra parte, también se manifiesta la implicación de los padres y madres en el modelo educativo. Esto provoca mucha ilusión en la educadora, en este caso, a partir de una tarea de corrección de actitudes:

“Aí no dia seguinte ele (educando) chega e diz: "Olha eu falei para minha mãe da nossa conversa e ela falou assim: Está vendo, quando a mãe fala você não dá ouvidos. Precisou uma pessoa lá da escola te falar para você acreditar. Então eu fico pensando assim: se a mãe acha que estamos conversando com o filho e ele acreditando e a posição dela é a mesma que a nossa então há esse entrosamento que para mim é importante...eu gosto de ouvir isso... porque eu falo assim: estou alcançando o objetivo de estar levando aquela criança a ter uma postura melhor, como os pais querem dos filhos.Então se lá na escola há alguém também apoiando os pais eles tem assim...”

Alguém – uma satisfação

- ... é... uma satisfação, acreditando mais na escola... (P 3: 384:402)

A partir del reconocimiento de la actuación educativa, los padres establecen una implicación más honda que provoca una sintonía de objetivos y de relación:

E eu sinto que isso aqui no Educandário faz a diferença. A partir do momento que a gente não tem o aluno como um número mas como um ser humano e os pais sintonizam isso com a gente assim de falar até coisas bem particulares para se chegar até uma determinada coisa de um aluno, tanto pedagógica como pessoal, acho que isso enriquece e eles têm uma sintonia muito boa com a escola. (P 3: 190:199)

La búsqueda de causas de la falta de participación de los padres en la escuela apunta hacia la situación actual de la familia y la lucha por la supervivencia, limitándose al aspecto material de su implicación con el centro escolar como afirma esta manifestación:

“Então aí vêm inúmeras justificativas: o horário escolhido, se é à noite porque não tem como deixar o filho, se é de dia porque está trabalhando, e aí começa uma série de justificativas para tentar mostrar que não dá... não dá. A minha parte eu faço que é pagar a escola... (P 3: 218:224)

a.2. Relación con los padres y madres:

El centro promueve pesquisas para conocer los temas de preferencia de los padres/ madres lo que denota la disponibilidad de oírlos y dar una respuesta a sus anhelos. La existencia de diálogo se manifiesta en la coordinación pedagógica, educativa y la dirección a través del servicio de atención directa y en la utilización de todos los medios disponibles de comunicación. También los padres usan todos los medios pero muchas veces



es para dejar de comparecer personalmente porque esto les compromete más.

Una buena prueba es este diálogo:

G4 – Cada vez mais também eu recebo por e-mail... Então os pais não querem vir, mandam e-mails com as perguntas...questionamentos...

G2 – Até atestado Médico...

G4 – Usam fax ... usam qualquer meio. É incrível. (P 4: 1147:1152)

El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación puede ser considerado normal pero a los educadores les falta la relación personal. Sin embargo han buscado formas de comunicación utilizando también nuevas técnicas:

“A coordenação também, a supervisão, nós estamos montando o nosso esquema em cima dessa comunicação... meio futurísticas, não? (rindo) Porque agora as lições todas estão indo pela internet, eles sabem tudo o que aconteceu na semana para diminuir a incidência do : eu não sabia!. Ah, um aluno ficou sem nota, ah mas eu não sabia... Sabia sim.. está lá, você não olhou... você é responsável. Temos este adendo agora. Quer dizer, nós também estamos utilizando... [...] porque agora as lições todas estão indo pela internet, eles sabem tudo o que aconteceu na semana para diminuir a incidência do : eu não sabia!

G4 – E relatórios que a gente tem enviado aos pais que não vêm... pelo menos por trimestre a gente envia um relatório para esses pais mostrando como estão esses alunos... ele assina, ele traz aqui na escola para que a gente possa documentar, porque infelizmente a gente tem que ter tudo documentado...” (P 4: 1165:1184)

A pesar de delegar la educación de sus hijos a la escuela los padres se manifiestan muy exigentes. Los educadores se sienten sobrecargados con los problemas que no son de aprendizaje y que la escuela ha heredado de la familia: falta de relaciones familiares que afectan a los educandos, problemas emocionales, carencia de afecto. Al mismo tiempo se sienten contentos de poder dar una respuesta positiva a esas exigencias, es decir, las exigencias provocan una valoración de su función educativa:

“A gente está trabalhando mais, mas, ao mesmo tempo, eles depositam em nós confiança e por isso a gente trabalha tanto. (P 4: 1308:1311)

Se percibe, a pesar de las dificultades presentadas, que los educadores sienten mucho respeto y buscan comprender las razones de esas dificultades como apuntamos anteriormente cuando tratan de justificar su ausencia.

“Acho que é o próprio dia a dia do pai de família... entendeu? A cabeça é voltada pra tantos problemas que eles estão deixando assim... estão na escola... a escola cuida... Não sei... acho que existe... acho que a maioria... eu pelo menos conheço, eles falam: ó gente, eu quero chegar em casa e ver a tarefa mas eu não tenho pique... Sabe, chega cansado, cheio de



problemas... então eles acham mais fácil, já que está na escola, numa boa escola, então eles estão ajudando meu filho no que precisa, tem confiança...” (P 4: 1078:1089)

a.3. Valoración de la implicación de los padres/ madres

La delegación de la educación de los hijos a la escuela y su exigencia provoca la dicotomía en el modo de los padres y madres implicarse deja a los educadores siempre insatisfechos; por ese motivo la valoración de esa implicación y participación es siempre para “echar en falta”:

“Infelizmente, eu acho que o envolvimento deles cada vez se torna menor em relação à escola. [...] E quando é convocado por que o aluno tem algum problema eles reclamam, eles não gostam de estar ali, [...] o tempo inteiro porque tenho minhas obrigações, de trabalho, aí justificam de n maneiras, não é? As justificativas são as mais diversas possíveis, mas a ausência dos pais é cada vez maior. (P 4: 1043:1052)

En esa afirmación se nota también que la falta de implicación en la resolución de los problemas de los hijos es patente. Es más fácil delegar en la escuela.

También la valoración de la participación sigue la misma tónica de que los padres y madres conocen muy bien la necesidad de participar pero en la práctica no pasa nada:

“Teoricamente eles sabem que é necessário, eles sabem, eles querem, exigem inclusive de nós, enquanto escola, de proporcionar esses momentos”. (P 3: 210:213)

“A escola já promoveu, principalmente no ano de 2002 alguns encontros de acordo com o interesse dos pais com palestras, com coisas que foram solicitados pelos pais. E infelizmente a escola investe e os pais não comparecem. O número que vem de pais é assim muito pequeno diante da solicitação que eles fazem”. P 3: 201:208)

a.4. Aspectos generales de la implicación/ relación de los padres/ madres

Se percibe un esfuerzo por crear posibilidades de apoyo a los padres en sus dificultades: pérdida de valores de la familia, de autoridad y control de los hijos, falta de relación con la nueva generación, y otros como ya se pudo percibir en las citas anteriores. Sin embargo, ese esfuerzo no tiene una respuesta concreta y se vuelve un desafío enorme.



“A escola proporciona vários momentos inclusive de interesse dos pais, que eles pedem, palestras, profissionais, sobre temas diversos e quando a escola investe nesse sentido a gente tem um número mínimo de pais que participam.” (P 4: 1038:1043)

“Então a gente percebe esta deficiência forte, deficiente muito forte dos pais, de não saber onde estão pisando, o que é que eu faço com este meu filho, mas por outro lado quando a escola proporciona eles não vem... Então... é complicado...” (P 4: 1363:1368)

Otra constatación es que, a pesar de la situación desafiante, los educadores piensan que merece la pena continuar en su esfuerzo porque cuando hay reconocimiento de los padres, de los educadores o de los educandos, crece positivamente la moral de los educadores:

“ [...]É difícil para os pais, não em relação ao meu trabalho mas em relação à escola como um todo. Isso já é uma coisa que a gente sobe nas nuvens, porque querendo ou não o pai vem agradecer porque o filho passou lá na faculdade em que ele sempre sonhou que o filho passasse. Gente, isso é maravilhoso! E é um agradecimento que inclusive até eu coloquei para os pais nas reuniões é um agradecimento para todos os educadores pela competência. Quando um professor vem nos agradecer, efetivo, eu acho que isso também é outro ponto ou o educando, quer dizer... as alegrias são muitas, viu?! Por isso a gente fala, tem trabalho, muito trabalho... mas é gostoso...” (P 3: 341:355)

b) Implicación de los educadores (tabla: pág.:197)

b.1. Implicación con el P.E. y en las actividades.

El segundo aspecto valorado globalmente en el microsistema de los coordinadores y educadores no docentes fue la micro-dimensión de la implicación en el centro y en el aula. Aparecieron veinticuatro y catorce indicadores, respectivamente. A continuación viene la micro-dimensión cohesión y apoyo de los educadores con 20 indicadores. Analizando en conjunto estas micro-dimensiones, el educando resulta una preocupación fundamental de los educadores. El trabajo educativo con el alumnado depende básicamente de la implicación de los educadores en el centro, en el aula y en su cohesión y apoyo entre iguales que les darán la armonía en la convivencia y en las relaciones proporcionando las condiciones favorables al proceso educativo.

Hay una riqueza muy grande en los datos investigados sobre ese tema que merece ser profundizado todavía más, abriendo perspectivas nuevas que



pueden ayudar en el proceso de mejora relacional del centro. Me detengo en las categorías seleccionadas durante el análisis de las tres micro-dimensiones para componer el marco de las relaciones que investigo para formar un ambiente feliz, y son las siguientes:

En primer lugar, pude constatar que los coordinadores han hecho la apreciación de la implicación teniendo en cuenta los siguientes elementos: la meta de la escuela, la implicación de los educadores con el Proyecto Educativo del centro, qué sentido tiene esa implicación, su valoración y las dificultades que encuentran.

Existe la convicción de que la implicación es fruto de la vivencia, de asumirla poco a poco, también a través de la actuación, de la cultura del centro:

“O envolvimento em si não é comprado, não é alugado, não é emprestado, é adquirido com o tempo”. (P 4: 286:288)

Tienen presente la situación actual del grupo en cuanto a la implicación:

“Os nossos educadores aqui estão se envolvendo cada vez mais, isso a gente sente. Mas eu não sei se esse envolvimento é tão natural como devia ser. Ou seja, sempre tem um olhar diferente daquela realidade que nós como coordenadores gostaríamos que tivesse. Ou seja, estou fazendo porque sou obrigado a fazer, ou estou fazendo porque realmente estou comprando esta idéia, vestindo esta camisa e vamos à luta até o fim. Essa diferença existe ainda, porém acredito que nossos educadores estão se mudando para esta nova mentalidade”. (P 4: 55:67)

La meta de la escuela es clara:

“A tarefa aqui é construir”. (P 4: 119:120)

“[...] apesar de ser um lema, como o G2 falou, nosso daqui, como ele falou, uma das metas mais difíceis que nós temos é essa busca da felicidade constante. (P 4: 1635:1638)

“Eu acredito que o ideal seria que a gente tivesse um envolvimento único bem pautado dentro de nossa proposta pedagógica dentro daquilo que a gente acredita que realmente é para o bem de todos”. (P 3: 78:82)

En esta categoría que acabo de presentar anoto dos temas sobresalientes en el grupo de los coordinadores pero con menor importancia para los educadores no docentes: el problema de la segmentación y la relación de los educadores antiguos y nuevos con la acomodación e implicación. La



segmentación, es descrita en primer lugar como la relación “cerrada” dentro de los distintos niveles de enseñanza del centro; en segundo lugar es indicada como un problema en la cohesión de los educadores.

“Eu ainda vejo o envolvimento segmentado. O envolvimento que os professores de Educação Infantil tem é diferente da 1a. à 4a, que é diferente da 5a. a 8a. que é diferente do Ensino Médio. O ideal seria, como todos têm um projeto educativo único, local, como temos aqui, que todos tivessem o mesmo envolvimento mas a gente vê ainda segmentado. Isso é uma coisa difícil da gente lidar em determinados momentos, esta segmentação. Até aqui por que daqui pra frente cabe a outro profissional e que isso acaba prejudicando todo o projeto que a gente tem”. (P 4: 68:81)

El problema de la relación de los educadores antiguos y nuevos es presentado en el sentido de la continuidad de modelos negativos:

“O que eu percebo também com alguns educadores eles chegam aqui, os novos. Eles, nossa, eles ficam assim radiantes, tipo: oh, gente, aqui é o melhor lugar do mundo.” (P 4:239:242)

“E o que mais me admira que são os professores mais antigos, em geral. Os professores novos, em geral, se adaptam e vão seguindo o que a escola propõe. Agora, os antigos, que já conhecem bem o sistema da casa, cometem muito mais erros nesse sentido do que aqueles que estão entrando. E os que entram acabam pegando como modelo os professores antigos e não efetivamente as orientações que foram dadas... E isso é extremamente grave”. (P 4: 654:664)

Es decir, ocurre que los educadores nuevos llegan llenos de ilusión en propuesta de la tarea educativa presentada por el centro, sus condiciones de trabajo pero en la medida que van tomando contacto con los educadores veteranos, acomodados, van “contagiándose” con el modelo negativo y pierden su ilusión y su entusiasmo.

b.2. Valoración de la implicación

La actuación no coincide con la teoría:

“Eu sinto que na parte teórica... claro que no dia-a-dia esse envolvimento é menor. Quando a gente planeja a teoria parece que todo mundo vai assumir 100%, ou 90%... Quando chega na hora "h", e na realidade do dia-a-dia, isso diminui, por questão de vários motivos: pelo excesso de trabalho, porque nem sempre pode ficar só aqui, então há vários motivos. Uns são mais acomodados, outros são mais tímidos, aí o envolvimento já é menor. Temos que ficar motivando, cobrando, e mesmo assim às vezes não acontece”. (P 3: 131:142)

Es decir, cuando deben partir a la práctica no corresponden y crean una sobrecarga para los coordinadores que deben dar motivación extra a los educadores y ejercer el control.



A pesar de las dificultades de implicación hay una percepción realista de la situación a punto de valorar positivamente el grupo:

“Eu acredito que o nosso grupo é um grupo bom, mas difícil de trabalhar exatamente por essa palavra chave que se chama relacionamento”. (P 3: 73:77)

b.3. Dificultades de la implicación

Están implícitas en las categorías anteriores.

b.4. Consecuencias de falta de implicación

Me parece que cuando algo no va bien hablamos mucho sobre ello. Normalmente, cuando las cosas van bien no las comentamos, sólo las disfrutamos. Ocurre lo mismo aquí: si la falta de implicación ha tenido un lugar destacado es porque la situación requiere una mejora y los puntos por mejorar están en los testimonios transcritos anteriormente: paciencia histórica porque depende del tiempo, la práctica no sigue la teoría, la segmentación de la implicación, dificultad con los educadores veteranos que se acomodan y... las relaciones.

La otra micro-dimensión, la implicación en la clase, ocupa también la preocupación de los educadores y más la relación de los educandos y educadores. Estos temas están relacionados también con la macro-dimensión de desarrollo profesional. Por lo tanto las citas serán también de las categorías que la componen.

c) Implicación de los educadores en el aula (tabla pág.:199)

c.1. Implicación en el aula.



Son evidentes las dificultades de relación del educador en la clase:

É claro que estamos num "bonde" de profissionais, temos a instituição, mas nós estamos aqui em função do e-du-can-do... E acho que eles não conseguem fazer esse paralelo. Isso, "é": as vaidades pessoais, aquela coisa... do relacionamento que é muito complicado, muito complicado... porque entra muito essa vaidade. E essa vaidade acaba atrapalhando todo mundo. A gente vê isso na sala de aula com o educando. O educando é assim... O educando é assim... ele gosta do elogio... só que o professor não deveria ser assim... O próprio elogio quem dá é o educando... não é a coordenação, a direção... É óbvio que é gostoso a gente ouvir mas eu não posso viver em função disso... Gostoso é saber: Professor, hoje foi demais essa aula... Adorei, aprendi tudo... Por que quer mais elogio? Por que a coordenação tem que fazer isso para o educador... isso aí é um trauma... um trauma de infância... (riem)" P 4: 212:232)

Se constata la resistencia a asumir la autonomía, lo que dificulta la implicación en el aula:

"E falta muito também o compromisso... aí vem o compromisso... o compromisso, o jogo de cintura em sala... às vezes são coisas tão mínimas e que não da conta... às vezes até por... não foi preparado? Não sei, mas a gente tem que buscar... a própria vida vai ensinando, vai mostrando... De repente são coisas simples, e também não pede ajuda... e aí faz besteira... não é?" (P 4: 645:653)

"Você consegue realmente mostrar que está envolvido quando você traz a solução Detectar problema é muito fácil, não leva uma habilidade muito grande, o nosso dia a dia mostra isso, agora... solução... aí é complicado! E a gente tem que arrumar solução, como educador, ali naquele momento. Não é transferi-lo, transferir esse problema lá pra Supervisão, pra Coordenação, pessoal de apoio, não." (P 4: 496:505)

Existe la consciencia de la orientación a la tarea como una función específica de las distintas coordinaciones:

"Só que o objetivo nosso enquanto coordenação é o que? É estar revendo sempre esses conteúdos para ver em que ponto eu estou se estou atrasada se estou adiantada o que tenho de fazer para dar continuidade a esse planejamento anual que foi planejado no ano anterior ou no início do ano". (P 3: 323:329) [...] "mas o intuito é exatamente estar revendo sempre. Não é satisfação para os professores este planejamento mensal, mas no dia-a-dia nós percebemos que é necessário.

G5 – É fundamental.

G4 – É, é fundamental". (P 3: 332:340)

Los coordinadores tienen presente el cultivo de la moral docente (para sí y para los otros, dimensiones intra e interpersonal) pero no se da sin dificultades:

"Passou a ser o nosso lema! Ser feliz, estar feliz, ter continuidade nessa felicidade é a base do nosso trabalho. "Aqui nós somos felizes." "De qualquer forma nós temos que procurar isso. Não adianta ficar só de boca, nós temos que partir para a prática, desse estado de espírito, que a felicidade não é material, não é palpável, é sentida. Se é sentida a gente tem que irradiar isso de alguma forma e buscar caminhos para que isso aconteça, né? Um ambiente gostoso, um ambiente salutar... Às vezes não acontece, porque pessoalmente a gente não está bem, não é? Então quando nós não estamos bem infelizmente a gente irradia muito mais coisas negativas do que o positivo. Isso é próprio do ser humano. A gente sente muito mais quando a pessoa está meio down do que quando a pessoa está bem. Estar bem parece que é uma coisa normal, e estar mal é... Teria que ser o contrário. A gente está bem... teria que procurar estar sempre bem, não é? Mas, de qualquer forma, eu acho que a escola proporciona isso também. Como momentos de lazer... Eu acho que as nossas festas são momentos de muita interatividade, mesmo os "passeios", entre aspas, não gosto de dizer passeio porque não é passeio, quando a direção, de um modo geral, está circulando perante a



escola, é um momento de mostrar felicidade, é momento mesmo quando há algum problema, estar ali com um sorriso. Nós também”. (P 4: 1592:1623)

Hay una gran preocupación del centro por el interés y desarrollo profesionales

“Acho que a escola investe bastante neste sentido de estar orientando os professores e também no caso de muitos professores, por exemplo, informática, nós tínhamos há alguns anos atrás um grande número de professores que não tinham o curso que não tinham o domínio e a escola proporcionou curso na escola mesmo pra que os professores pudessem vir, tem até hoje... Aqueles professores que se interessam podem fazer aqui mesmo para não ter que se locomover para um local mais distante, eu acho que esse investimento no profissional a escola procura proporcionar. Infelizmente não são todos os que querem”.(P 4: 1424:1438)

Es evidente un interés por reforzar y cultivar la relación de los educandos y educadores:

“Acho que essa relação professor-aluno é muito forte, e ela tem que existir, ela deve existir... até porque nós vivemos hoje numa sociedade em que as relações não são trabalhadas e a escola assumiu mais esse papel de trabalhar essas relações. Então dentro da sala de aula eu acho fundamental que o professor trabalhe essas relações, só que trabalhe da forma que realmente se proponha uma relação, qualquer relação, seja de amizade, seja do que for, ela tenha essa troca. Essa troca não é só pro lado positivo, em qualquer circunstância. Então eu acho importantíssima essa relação do dia a dia de professor de contato de sentir também porque os alunos não têm mais isso. Eles precisam se sentir na escola como a continuidade da casa ou "aquilo que não tenho lá vou receber aqui" que é importante para o processo de aprendizado. Porém com algumas arestas cortadas aí, sem dúvida. (P 4: 346:365)

d) Cohesión y apoyo de iguales (educadores) (tabla: pág.:197)

La cohesión de iguales es otro tema de alto interés de los educadores no docentes, coordinadores y del equipo directivo. En los cuestionarios de este colectivo (cuestionarios.1.1) he encontrado las siguientes constataciones:

d.1. Relación de los educadores y su valoración:

La relaciones en un grupo grande se establecen de un modo particular:

“Observei que os educadores têm se organizado em pequenos grupos que vão formando-se a partir da chegada dos próprios educadores na instituição. Dificilmente um profissional que há muito tempo está na escola entabula uma relação mais notável com alguém que chegou neste ano, por ex. As relações de apoio e companheirismo mais ou menos configuram-se do tempo em que os educadores começaram a fazer parte do corpo escolar. E há os que passaram este ano dentro da escola e, no entanto parecem ter chegado ontem, ainda são estranhos e distantes do grupo que já estava há mais tempo. Parece-me que cada um deve esforçar-se para buscar o seu espaço e não há nenhuma estratégia organizada especialmente ou espontaneamente como apoio aos que chegam, senão que as relações se dão mesmo por afinidades pessoais ou através da disciplina que ministram. (P15: Educador 72:92)



Existe ayuda mutua:

“Os Educadores no que se refere ao trabalho partilham e muito, tudo o que sabem, fazem. Comentam com os colegas o que deu certo numa turma e na outra de um aluno e de outro. Quando um Educador sente alguma dificuldade com o outro, acontece a entre ajuda, o perdão e surge daí um maior entendimento. Os projetos pessoais também são abordados com simplicidade e sem muitas restrições, porém quando se trata de inquietações, dificuldades tanto familiares elou financeiras são bem mais reservados. A partilha é com poucos”. (P17: Educador. 69:84)

Las relaciones de los educadores van más allá del espacio escolar:

“Tenho um relacionamento muito bom com vários educadores, acho que por afinidade ou interesses em comum. E vejo, que outros grupos são formados com o mesmo intuito. Por isso, observo que as relações no ESPC são muito saudáveis e ultrapassam o ambiente escolar”. (P18: Educador. 62:69)

d.2. Dificultades de cohesión.

Hay dificultades en las relaciones de los educadores centradas en situaciones específicas:

“No entanto, o ritmo acelerado de trabalho, característico da grande cidade, a visão individualista do mundo atual, dificulta essa relação uma vez que o educador deve dar conta do seu conteúdo, do seu horário, da sua matéria”. (P16: Educador.43:50)

La dificultad en las relaciones se transmite a los educandos:

“Hoje vive-se no meio de uma frieza muito grande, onde cada um pensa somente em si o que acaba gerando indiretamente uma insatisfação no próprio educando, tornando-os chatos e reclamações pela própria identificação com o educador”. (P 8: Educador.109:115)

d.3. Apoyo a los educadores.

Se siente la ayuda de la dirección y coordinación pero hay dificultades entre los iguales:

“Nossas reuniões pedagógicas são preparadas com muito carinho, percebo um grande respeito para com os educadores”. (P 5: Educador.271:274)

“O ESPC dá todas as condições para um crescimento pessoal, profissional, religioso, enfim proporcionando um crescimento para o ser humano”. (P 9: Educador.91:94)

“Temos encontrado apoio da Coordenação Pedagógica (Andréia) nas dificuldades que surgem no nosso dia-a-dia, com relação a educandos e pais, o que nos proporciona tranquilidade em nossa ação educativa”. (P 5: Educador.5.46:51)

“Existe muita necessidade de se continuar tendo reuniões de formações, que o ESPC tem nos presenteado com pessoas de alto gabarito”. (P 5: Educador.274:278)

Existe transparencia a nivel del equipo directivo pero hay falta de transparencia entre los educadores:

“Percebo uma relação transparente da direção e da coordenação, mas não percebo a mesma transparência entre os educadores, temos tido muitas palestras que já deveriam ter atendido essa deficiência, mas isso ainda não acontece. A mudança das pessoas tem que vir de dentro para fora e se as mesmas não estiverem prontas para essa mudança, temos que continuar ouvindo, ouvindo, ouvindo para podermos chegar a um nível mais elevado de entendimento da vida e das pessoas”. (P 5: Educador.100:113)

“Embora seja normal no ser humano esse tipo de comportamento, tem que ser mudado, para o enriquecimento de todos do ESPC. (P 5: Educador.133:136)



Hay discriminación entre iguales pero con funciones distintas:

“Agora nós, da área administrativa, que estamos fora de sala de aula, a gente sente muito isso de alguns educadores, aquela discriminação. Tipo assim, ah ela toma conta do corredor... sabe... é uma coisa que eu e as outras colegas do setor sente isso... Tipo assim... está indo um educador e uma dos serviços aquela que vem vindo cumprimenta ao educador e a do serviço não... Esta discriminação a gente sente...” (P 4: 122:131)

Aunque esta conclusión no responde al consenso del grupo, se recoge aquí porque puede afectar negativamente el clima de cohesión entre los educadores y perjudicar el clima del centro.

Las dificultades en las relaciones provienen de la formación personal

“Relacionamento também é uma coisa forte, que a gente tem que trabalhar bastante aqui porque as pessoas não estão resolvidas pessoalmente”. (P 4: 1664:1667)

“Acho que a gente deveria deixar que o outro, o colega, enfim, o ser humano atrapalhasse a sua felicidade por coisas assim que a gente, sabe, coisas tão pequenininha... Porque eu vou deixar que ele atrapalhe o meu dia, ou a minha felicidade, por uma reação dele assim que é um problema dele... Se eu procurasse entender porque hoje você está azeda, eu não vou ficar... Eu não posso deixar que estrague o meu dia. Cabe a gente estar ali, firme, não vou deixar que isso atrapalhe meu dia e estrague a minha felicidade”. P 4: 1718:1729)

“Eu vejo assim... às vezes a pessoa não se auto conhece... o intra, sabe? A pessoa não se auto conhece por dentro mesmo... e aí incute aquilo que está ali, está do lado dela... Então ela vê só aquela coisa, meia negra, meio cinzenta... meio...”

G3 - ... opaca, pessimismo, ali... Abafa muita coisa. Tem o colega que está bem, consegue abafar esse colega...

G4 - Tira o brilho do outro...

G2 - ...infelizmente... “ (P 4: 1688:1700)

Son evidentes las dificultades de cohesión.

Las causas más reiteradas en el grupo de coordinadores y educadores no docentes fueron:

Falta de capacidad para recibir ayuda:

“O professor, não consegue separar o professor, o pessoal do profissional... que estou falando com aquele professor é profissionalmente e não significa que o lado pessoal esteja envolvido nisso”. (P 4: 1471:1476)

Falta de capacidad para mantener un buen ambiente:

“É impressionante com têm dificuldade em ver a pessoa feliz pra atrapalhar...É incrível!” (P 4: 1643:1645)

“G4 – Então, mas existem algumas pessoas que não querem ver, e não querem deixar que você veja... então impedem...”

G1 – Incomodam...

G4 - ... incomodam... Quando vêem que existe algo bom tem uma ansia enorme de arranjar alguma forma de mostrar que não é bem assim. Então eu acho que é uma coisa...” (P 4: 1643:1645)

“Quando você levanta e diz: Ah ! meu Deus, eu tenho que ir... Alguma coisa está errada... seja com você ou com o ambiente de trabalho...com ambiente de trabalho...” (P 4: 1678:1682)



Competitividad entre iguales:

“Bom, na verdade a escola é uma empresa e por ser uma empresa existe uma competitividade infelizmente entre os profissionais que ocupam esse espaço. Essa competitividade às vezes atrapalha o envolvimento maior do educador dentro de todo o sistema da escola. Que quer dizer isso? Às vezes alguns fazem ou aceitam a situação para se colocar um pouco mais à frente do outro. Infelizmente, não é? Não deveria ser dessa forma mas para engrossar o trabalho educativo a escola como um todo funciona a engrenagem esteja bem lubrificada, trabalhando com ordem o que às vezes não acontece”. (P 4: 41:55)

“[...] considerando a competitividade existente, as relações muitas vezes se tornam frágeis. P 4: Educador.48:52)

He constatado una cierta nostalgia de tiempos pasados cuando el ESPC tenía otra estructura. Son las afirmaciones de una sola educadora pero las tomo en consideración porque ese factor nostálgico puede funcionar como un freno para el desarrollo y para la innovación:

“ Sinto muito a falta do tempo que mesmo com o horário do expediente terminado tínhamos que dar nossa paradinha para um papo na sala dos educadores (educadores e irmãs), quantas receitas (culinária) nestes momentos não trocamos. Só que isto é passado, caso precisem ficar um pouco mais querem saber se serão pagos e se você faz ” é puxa saco”. (P 8: Educador.129:137)

“O crescimento (estrutura física) também distanciou as pessoas, não sei o porquê, mas sinto que houve distanciamento, talvez pelo fato das irmãs também acabarem se distanciando pelo próprio contexto”. (P 8: Educador.46:50)

“Adoro trabalhar com a Família Passionista, como costume dizer, de uma certa forma influi, pois almejo muito, acredito, tenho fé e paciência que um dia o ESPC volte a ser o meu ESPC, onde todos falem a mesma linguagem dentro e fora do ambiente passionista”. (P 8: Educador.46:50)

d.5 Satisfacción de los educadores

Cierro este apartado del colectivo de los coordinadores y educadores no docentes transcribiendo algunas afirmaciones que expresan el gusto de esas personas al ejercer su tarea, cómo sienten el ambiente y su relación con el centro escolar a pesar de las dificultades y desafíos que encuentran por delante:

“Por outro lado as respostas quando nós temos efetivamente, é fantástico... pode ser uma coisinha do nada mas é uma alegria que a gente recarrega a bateria... Então quando a gente chega... pode ser uma coisinha tão boba... pode ser... puxa vida! É bom demais! Porque você...

G4 – Valeu a pena!

G2 - Valeu a pena!(P 4: 1222:1230)

“Mas isto é... não quer dizer que estamos desanimados... que vamos fazer pior, muito pelo contrário... porque basta uma coisinha que são muitas... (bate palmas) recarrega... Mas que é cansativo...

G4 – Acho que o que é fascinante da nossa profissão é que na verdade não tem uma única profissão, às vezes eu me sinto um pouquinho de bombeiro, de advogada de defesa, de psicóloga, de mãe, então ela não é nada monótona...

G3 – Nada, nada...



G4 - ... cada día tem uma coisa diferente... então eu acho que é isso que dinamiza e que dá essa

G3 – (falando junto) ambivalência total...

G4.- Cada novo dia de trabalho: o que será que eu vou ser hoje? advogada de defesa, psicóloga, mãe, ... o que será que eu vou ser? É o que fascina nesta nossa profissão... porque cada dia uma surpresa diferente, cada dia uma coisa diferente que acontece, um desafio novo... e isso, pra mim, enquanto profissional é extremamente estimulante”. (P 4: 1240:1264)

“Percebe-se que há relações de apoio mútuo, e o grau de satisfação dos educadores é visível”. (P 4: Educador.30:33)

“Sinto que o ESPC tem um ambiente muito agradável em que todos se tratam com muito carinho, profissionalismo e dedicação”. (P18: Educador.20:22)

“Minha percepção quanto ao clima escolar do ESPC me faz gostar de fazer parte desta comunidade educativa”. (P 5: Educador.17:19)

“Os contatos que mantenho com os educadores demonstram que eles sentem satisfação em executar seus trabalhos. Todos mantêm acessa a chama que estão desempenhando com garra seu papel, embora nem sempre encontrem resultados positivos em seu trabalho”. (P 5: Educador.5.39:46)

“Dentro da comunidade educativa me sinto como se estivesse em um ambiente familiar. Acho ótimo o grau de satisfação dos educadores na execução de seu trabalho”. (P 7: Educador.14:18)

“A maioria está satisfeita, porém existe uma minoria preocupante”. (P 9: Educador.18:20)

“Sem dúvida alguma, o clima escolar do ESPC me satisfaz plenamente”. (P10: Educador.20:22)

“Quando era somente mãe de aluno e acompanhando as atividades no ESPC sempre desejei fazer parte desta comunidade”. (P14: Educador.14:16)

“Eu amo o que faço e tenho um carinho especial por esta casa”. P17: Educador.15:16)

1.2. Educadores docentes

Instrumentos de información:

Grupo de discusión [P2 Transeducadores] y cuestionario1 [Ed.docente]

En la tabla que aparece a continuación están representadas las diez micro-dimensiones ordenadas por mayor número de frecuencias de los indicadores del grupo de los educadores docentes.

Como ya he dicho, el análisis siguiente observa las categorías de las micro-dimensiones. Además debo recordar que los cuestionarios fueron elaborados en base de los grupos de discusión y para profundizar algunos de los temas. Por ese motivo los datos no coinciden totalmente.



Micro-dimensiones	Frecuencia	
	Ed. docentes. GD	Cuestionario. 1
Implicación/relación con los padres y madres	29	9
Implicación en el centro	19	17
Cohesión y apoyo de iguales (educadores)	13	18
Innovación	13	4
Moral docente	10	13
Autonomía	9	6
Implicación en el aula	6	15
Interés profesional	6	8
Desarrollo profesional	6	8
Comunicación	5	4
Entorno físico	5	10

Como se puede comprobar en la tabla, el microsistema de los educadores presenta, como el de los coordinadores y no docentes, la preocupación en relación con los padres en primer lugar; en segundo lugar está la problemática de la implicación en el centro. En tercer lugar aparece la cohesión y apoyo de iguales junto con la innovación.

En este grupo de educadores, en un primer momento, pude reunir los datos en cuatro sectores o dimensiones en las que se referían a los padres y madres: su implicación, su participación, el apoyo que el centro les ofrece, las relaciones con el centro y con los hijos, y algunos aspectos generales. En un paso posterior he incluido esos sectores en las categorías que serán expuestas a seguir:

a) Implicación/ relación con los padres y madres (tabla pág.197)

a.1. Implicación y participación en el centro

En los grupos de discusión este tema ha ocupado un espacio considerable. Pienso que ha servido para hacer una catarsis. Los elementos que orientaron el discurso fueron: la valoración de su implicación y participación, la confianza que tienen en la escuela, en los educadores y los problemas que viven las familias actualmente.



Los educadores docentes concuerdan que los padres y madres participan en la escuela cuando los hijos son pequeños, después delegan la responsabilidad de la educación a la escuela o a sus propios hijos:

Afirma una educadora de Enseñanza Infantil:

“Eu tenho muita freqüência (dos pais) por causa da Educação Infantil; eles querem saber todos os passos. Então eu não tive problemas nas reuniões. Tive um bom numero de pais. Quando solicito alguma coisa na agenda também tenho retorno. Não estou tendo problemas com os pais não”. (P 2: 845:856)

Y el educador de Enseñanza Media (bachillerato) contesta:

“Eu não posso falar muito da presença dos pais porque trabalhar no ensino Médio tem essa característica: os pais não aparecem. Aparecem nos festejos e aí é para festejar, não é para falar, a não ser um ou outro. A meu ver, pela minha experiência de três anos na escola, o pai não participa”. (P 2: 1162:1168)

Sin embargo los educadores sienten la necesidad esencial de caminar junto con las familias, pese a las dificultades, pues es allí que se encuentra la llave del éxito:

“Muito se exige hoje das famílias e estas muitas vezes, pouco fazem para ajudar. Por isso, a meu ver os profissionais que formam a equipe do ESPC, estão cada vez mais empenhados em caminhar lado a lado com a família, pois somente assim obteremos sucesso”. (P 8: Ed.Docente.261:268)

a.2. Valoración de la implicación:

Los educadores hacen la valoración de la implicación de los padres y madres por su participación en los eventos de la escuela. Al ser cuestionados sobre su implicación en la resolución de problemas, participación en las reuniones y si están de acuerdo con las ideas de la escuela, contestaron con en esas afirmaciones:

“Eu acho que nós já tivemos uma comunidade mais presente, bem mais presente.” (P 2: TransEducadores.857:859)

“A gente percebe que eles já estiveram mais presentes, sinto isso nitidamente. Mesmo no Ensino Fund. I os pais eram muito mais presentes do que agora”. (P 2: TransEducadores.921:925)



a.3. Relación de y con los padres y madres

Es evidente que los educadores sienten la necesidad de la presencia de los genitores para que el trabajo educativo sea completado:

“Eu acho que o pai tem que estar presente na escola porque senão a gente se afasta cada vez mais”. (P 2: TransEducadores.1358:1361)

“Eu acho que tem que haver essa procura, esse interesse do pai porque o filho é fruto dele, não fruto da escola... Então o pai tem que ir atrás do que está acontecendo com o seu filho pra escola poder passar. [...] Futuramente este aluno não vai estar numa escola como esta. [...] Então realmente ele tem que estar preparado para a vida e nessa preparação para a vida os pais tem que atuar todos os dias na criança para poder prepara-la porque senão não vai conseguir enfrentar o mundo”. (P 2: TransEducadores.978:992)

Les parece claro a los educadores que cuando la presencia de los padres en la familia es pequeña también lo es en la escuela, habiendo en este caso una cierta coherencia de actitud de los padres y madres:

“Se eles têm essa ausência em casa conseqüentemente eles tem também essa ausência na escola”. (P 2: TransEducadores.874:876)

Constatan los educadores que la ausencia de los progenitores en la familia provoca aun el problema de la delegación de la educación para la escuela y para los propios hijos. Parten del principio que el deber fundamental de la educación es de la familia:

“A responsabilidade da escola não é essa. Os pais são responsáveis pela criança. São eles os responsáveis do que eles estão criando e do que eles vão semear e do que eles vão colher futuramente porque a criança passa conosco, mas vida é muito longa pra ela. Se ela não tiver bases também em casa para ela o período que ela vive aqui com a gente não é suficiente pra gente inculcar tantos valores. Além dos valores a escola tem que saber também que eles vêm aqui para a aprendizagem”. (P 2: TransEducadores.898:909)

“Eu os vejo assim: terceirizando a educação, a educação que eles tem que dar em casa para a escola”. (P 2: TransEducadores.861:863)

“Ele paga a escola então a escola que se vire com os problemas”. (P 2: TransEducadores.1110:1112)

En el diálogo siguiente se percibe la transferencia de responsabilidad a los hijos:

G2 - Você está contando a história aí que o pai está dando muita liberdade para o filho, não é isso?

G3 - É.

G5 - É problema seu, não é problema meu. Mas é problema do pai... porque de repente está empurrando pro filho ...

G2 - Muitas vezes nem tem maturidade pra isso..” (P 2: TransEducadores.1053:1067)



Describen también cómo se procesa en la práctica esa delegación:

“Então não é mais responsabilidade dos pais... eu vejo isso claramente essa mudança de visão. Não é mais aquela visão do pai de que eu sou responsável pelo meu filho... [...] mas os pais de hoje em dia, a maioria, já não pensam assim... a responsabilidade é do filho e se ele vai mal é problema não é meu mais. Por isso eu não preciso ir na escola... A responsabilidade é sua filho. Pra que preciso ir à escola? Se não está indo bem te tiro da escola te ponho no estado, assim não precis pagar ... não pago mais pra você... E outros pior ainda: se repetir não tem problema, eu pago outro ano, tenho dinheiro pra isso mesmo... Então não há preocupação.” (P 2: TransEducadores.1022:1039)

Es evidente que los educadores se preocupan por su propia implicación en el centro y por la de los padres y madres para conseguir un trabajo formativo armonioso, como se comprueba a seguir:

“G2 - Eu acho super importante porque a partir do momento que você conhece a base da escola, da nossa escola, da pedagogia, da nossa filosofia, nós podemos agir em conjunto. Sobre a importância de conhecer a filosofia, a base da escola, eu acho de suma importância para não haver divergências mesmo no falar e principalmente no agir.

G4 - ... dá uma certa confiança pra quem está conhecendo. Se você sabe de toda a história da escola. E os pais precisam também saber. Eu penso assim, não somos só nós, os educadores e os educandos (que devemos saber). Acho que os pais e os familiares também precisam estar dentro da escola, sabendo de tudo isso que nós também estamos sabendo”. P 2: TransEducadores.52:73)

Hay una preocupación patente con la introducción de la tecnología de la información y comunicación a servicio de la educación. La escuela ha puesto a disposición de la comunidad un sistema de información de las calificaciones por el web y por el servicio telefónico automático. Los educadores temen que eso provoque un alejamiento mayor de la familia o que aumente la delegación para la escuela o para los hijos:

“Se a gente está humanizando o mundo, as pessoas tem que estar próximas. Eu temo que os pais comecem ainda mais a se eximir da responsabilidade, porque é impessoal olhar a nota... Ele vai, entrou, olhou, pronto. Acabou”. (P 2: TransEducadores.1202:1209)

En la cita que sigue se nota como los padres y madres van a la escuela cuando no se ven capaces de seguir adelante sin ayuda. Me parece que, a pesar de la delegación que practican, existe paralelamente una confianza fuerte en la escuela, en el apoyo que ofrece pues ellos la buscan como “tabula de salvación”. A pesar de ser negativo buscar a la escuela sólo en ocasiones extremadas me parece que ese factor presenta relevancia positiva para la escuela como aquella que ofrece recursos educativos de apoyo:



“Acho que devido a toda a realidade que o próprio Brasil passa, essa crise, os pais estarem trabalhando, eu os vejo assim terceirizando a educação, a educação que eles tem que dar em casa para a escola. Então eu vejo assim que não se comprometem mais em educar seus filhos porque o tempo deles em casa é pouco. Então eles cobram muito da escola, coisas que eles como pais tinham que agir e atuar. Quando eles percebem que isso saiu das mãos deles, às vezes já é tarde daí então é que eles procuram todos os nossos recursos, por exemplo, o SOE fica lotado de pais.. Nós nunca tivemos tantas pessoas procurando as psicólogas da escola devido a esta ausência deles em casa... Então eles procuram a escola quando? Quando há uma nota vermelha, quando há um problema disciplinar, ou mesmo para proteger os filhos em suas atitudes inadequadas”. (P 2: TransEducadores.859:886)

Esa cita anterior sirve no sólo para tratar del tema de la delegación de la función educativa de la familia a la escuela sino también para buscar una justificación por su ausencia en la escuela.

Además, los educadores parecen buscar las razones, las causas, en las dificultades actuales de las familias. Esa cuestión ocupa un largo tiempo de la discusión, lo que denota una preocupación de los educadores por detectar lo que realmente provoca el alejamiento de los padres y madres de la vida escolar de sus hijos. Por lo tanto para cerrar esta categoría cito la declaración de una educadora docente que sintetiza el modo como siente su función educativa delante las circunstancias que viven:

“[...] lidar com pessoas não é nada fácil. E hoje mais do que nunca, nós educadores temos um papel que vai além de ensinar, pois nossos educandos e familiares nos procuram muitas vezes para desabafar. Por isso, vejo que o meu papel dentro desta comunidade é importante, pois saber ouvir é muito mais amplo do que se imagina. Saber ouvir, é perceber no outro a sua necessidade, é deixar que o outro encontre em nós um amigo que esteja pronto para acolhê-lo”. (P 8: Ed.Docente.100:113)

a.4. Aspectos generales

En esta categoría he incluido algunas observaciones de los educadores docentes sobre la actuación de los padres y madres que seguramente les molesta por lo tanto influye en el modo como se relacionan entre ellos:

Relación arbitraria:

“Eles não assumem uma postura diferente como antigamente como sabíamos que o filho chegaria em casa com uma questão e o pai falaria: o educador, a escola tem razão. Chegaria conosco para averiguar o que está acontecendo. Agora não. Os filhos chegam em casa, contam a versão deles e os pais já vêm armados contra a escola, muitas vezes sabendo que os filhos têm atitudes super inadequadas mas eles vêm para proteger os filhos”. (P 2: TransEducadores.880:892)



Es decir, los padres y madres actúan de acuerdo con el modo que les es más favorable y además esa actitud denota la falta de diálogo que interfiere el las relaciones.

El choque de conceptos que interfiere en la acción educativa:

“E é engraçado porque aí é que está o choque porque a escola quer formar um aluno autônomo. Que é ser autônomo? É ter responsabilidade, saber que a opinião que ele está dando vai ter que assumi-la, que também ele é responsável por seus atos. Então quando a escola diz quero formar um aluno autônomo o pai vê e diz: nossa isso é brilhante. Aí quando o aluno comete alguma coisa e a escola vai cobrar a responsabilidade daquela autonomia que ele quer também, o pai diz: não, como isso?” (P 2: TransEducadores.1179:1190)

La falta de autoridad dentro de la familia que resuena en la escuela:

“Então a ausência de autoridade na família também tem esse reflexo na escola. Nós também temos esta dificuldade de tratar com eles. A gente vai sempre dando um jeitinho com aquele, um jeitinho com o outro e esquece que há uma regra. É difícil fazer isso? É difícil. Eu vivo também sempre seduzido pra quebrar essa regra, aliás, até porque eles querem fazer a mesma coisa que fazem com os pais.” (P 2: TransEducadores.1143:1153)

Inversión de los valores:

Están muy convencidos de que hay una inversión de valores que les complica su actuación y las relaciones:

“Então é uma inversão de valores mesmo que toda a sociedade está passando por isso. A gente sente isso, é nítido isso, essa inversão de valores. (P 2: TransEducadores.890:894)

Relativización de los valores:

“O que é certo para uma família, não é certo para outra e aí começam as divergências.” (P 2: TransEducadores.894:896)

El segundo tema identificado en el grupo de los educadores docentes es el de su implicación en el centro y en el aula. Esta relación se refiere a las dos micro-dimensiones respectivas. En el análisis descriptivo que sigue expongo en primer lugar aquélla de los educadores en el centro, después la de los educadores en el aula y finalmente las relaciones con los educandos desde la visión de los educadores. He juntado éstas dos últimas porque para ese grupo representa, según me parece, una sola unidad.



Continúo utilizando las categorías expresadas en los cuadros de la página 197 y siguientes.

d) Implicación

d.1. Implicación con el Proyecto Educativo y en las actividades

Es visible que hay implicación a través de la convicción con que los educadores se refieren a la filosofía de la escuela y su propuesta educativa.

“Eu acho super importante porque a partir do momento que você conhece a base da escola, da nossa escola, da pedagogia , da nossa filosofia, nós podemos agir em conjunto. E termos a mesma conversa se expressar da mesma forma com os pais, com os próprios alunos. A partir do momento que eles percebem que há uma unidade no grupo eles agem diferente também. Eu acho importante isso...” (P 2: TransEducadores.46:56)

[...] “você tem um norte para seguir... uma linha pra seguir”. (P 2: TransEducadores.78:79)

Es decir, que la valoración de la implicación en el centro es indicada en distintas formas de participación o actuación: tener un mismo lenguaje, una misma forma de expresarse en la comunidad educativa, actuar en conjunto.

Sin embargo los educadores piensan que no es suficiente conocer la propuesta de la escuela sino que se debe asumir esa propuesta y ponerla en la práctica:

“Eu particularmente penso que não basta ter conhecimento da filosofia da escola, da proposta da escola, é preciso ter convicção de fato. Quando um professor entra na escola ele não vem simplesmente pra uma empresa; ele estabelece sim uma relação profissional, [...] e a gente não pode deixar, em hipótese alguma que isso perca o horizonte. Entretanto quando o professor está dentro dessa instituição ele tem que acreditar. Acho que a educação é diferente de um banco, é diferente de uma loja... a educação você acredita de fato, não basta ter conhecimento. (P 2: TransEducadores.txt - 2:18 (109:122)

“Isso acho importante, realmente a gente praticar, saber ouvir as diferenças que as outras pessoas nos trazem e tentar provar o por quê é diferente... Não adianta só você falar: é diferente, tem que saber mostrar o que leva a essa diferença”. (P 2: TransEducadores.200:205)

Es interesante el comentario que la adaptación a la propuesta educativa y al ambiente requiere un proceso que, según me parece, comprende aprender una nueva forma de vivir y actuar:

“Eu percebi que algumas posturas que eu tinha como professor [...]fui abandonando, e fui percebendo que até pela história da escola, a proximidade com os alunos, um sorriso, uma brincadeira, e outras coisas mais que, inclusive, por mais que a gente até possa



considerar que está fora daquela que é a função do professor eu tive que fazer... Eu tive de mudar a minha postura nesse sentido para poder me aproximar dos alunos porque no primeiro momento, em que eu me mantive assim... digamos, num regime mais duro, eu não consegui trabalhar. (P 2: TransEducadores.364:377)

Cuando esa adaptación es realizada de forma profunda marca la vida del educador que la interioriza y asume la idea para su vida:

“Eu não sei se isso vem ao caso mas [...] as pessoas que vão embora do Educandário, colegas, não conseguem depois se adaptar, ou demoram a se adaptar em outra escola.[...] Já assimilou tanto a idéia do trabalho, de forma tão diferenciada, que tenta fazer diferente em outra escola e não consegue. E acaba às vezes até entrando em depressão com problema: não consigo me adaptar...” (TransEducadores.213:224)

d.2. Valoración de la implicación

En las citas anteriores ya se puede sentir una cierta valoración. Además de darles seguridad, pues tener “un norte” es tener un rumbo a seguir, sienten unidad en el grupo. Sin embargo esta valoración tiene un precio que son las condiciones para involucrarse, pero es un precio por necesario para la satisfacción personal:

“É... e o professor mesmo precisa assumir que ele é educador... E isso é um elemento fundamental.” P 2: TransEducadores.149:151)

“Mesmo aquele que chega que inocentemente fala: vou comprar essa idéia, como o W. falou, eu vou comprar a idéia pra me manter, ele acaba descobrindo que aquilo acaba se tornando bom, acaba assumindo aquela idéia...” (P 2: TransEducadores.162:167)

“Então eu acho que é assim: você se sente em casa, sente-se realmente em uma família. [...] Sinto como educadora nova.” (P 2: TransEducadores.253:257)

La satisfacción personal viene también del modo como la escuela promueve el profesional nombrándole como “educador”. Pude percibir el énfasis que daban a sus palabras cuando comentaban el tema:

“Acho interessante que o Educandário não trata o profissional como professor, ele trata como educador e eu achei isso interessante desde o primeiro momento que eu entre aqui. Eu não era o prof. W., eu era o educador. E percebi que às vezes as irmãs fizeram... claro, eu estou falando com o educador... E é uma mudança significativa, não só de nomenclatura mas muda...”

G2 – *é fato experiencial mesmo..”* P 2: TransEducadores.139:148)

Los mismos educadores valoran su implicación en el centro:

“Os educadores realmente estão 100% engajados no processo educativo bem como nos projetos desenvolvidos durante o ano letivo”. (P 3: Ed.Docente.35:38)

“Atualmente sinto um grande comprometimento dos educadores”. (P 4: Ed.Docente.282:283)



“Na maioria das vezes, sinto os educadores bem entusiasmados em realizar seu trabalho de forma criativa, com competência e muita disponibilidade”. (P15: Ed.Docente.46:50)

“Vejo os professores bem disponíveis e bem interessados em se engajar no processo educativo e organizacional do ESPC”. (P15: Ed.Docente.95:98)

Pero, a parte de esa visión, hay también una perspectiva menos optimista, según la cual las cosas no están tan buenas:

“Vejo que muita coisa mudou. Sinto que o envolvimento dos educadores era muito maior e que todos em uma situação conflitiva procuravam resultados que pudessem clarear o problema e havia o envolvimento para solucioná-lo”. (P16: Ed.Docente.13.txt - 16:18 (94:99)

d.3. Dificultades de la implicación

Se nota que los profesionales tienen conocimiento de la existencia de las dificultades en la implicación, es decir, lo que afirma el educador expresa que la realidad presenta esos hechos en el contexto específico:

“Todo grupo necessita de metas organizacionais para se atingir um objetivo. Se neste grupo houver elementos que não percebam o significado de coletividade, com certeza o grupo no seu total será prejudicado, pois as diretrizes e normas devem ser seguidas por todos e não por alguns”. (P 8: Ed.Docente.171:179)

“Se um falhar, é o corpo educativo que falhará. Por isso, a minha preocupação sempre foi e sempre será desempenhar o meu profissionalismo com transparência e humildade, pois ninguém é detentor da sabedoria e toda vez, que partilhamos e compartilhamos, com certeza os erros e os insucessos são bem menores e a bagagem pessoal e profissional se tornará mais rica”. (P 8: Ed.Docente.59:69)

Otra dificultad percibida es aquélla que se refiere a los profesores especialistas, (de una asignatura específica) que no se involucran de modo más profundo como los de En. Fundamental I que permanecen más tiempo con sus educandos:

“Como ponto fraco, destaco a acanhada participação de professores ditos especialistas pois, não os sinto tão engajados e tão interessados nestes trabalhos que transcendem a sala de aula, diferente da participação de professores do nível fundamental I e Educação Infantil que percebe-se ser mais intensa e em maior número”. P15: Ed.Docente.(129:138)

Hacen los educadores algunas sugerencias para mejorar la implicación lo que puede deducirse como dificultades que encuentran en su camino:

“Sugestão: por mais que as dificuldades apareçam no dia-a-dia, se tivermos um ambiente acolhedor isso garante o bom desempenho dos educadores e como consequência a satisfação de todos”. (P 4: Ed.Docente.83:87)

“Mas na realidade deveriam surgir trabalhos para que estas relações se modificassem, e muitos membros deveriam se conscientizar e procurar melhorar o relacionamento”. P13: Ed.Docente.73:77)



“Para que isso possa acontecer é necessário o respeito, a transparência e principalmente o comprometimento, independente do resultado existente, sendo ele positivo ou não”. (P16: Ed.Docente.108:112)

Existen también dificultades generales:

“Como ponto fraco, muitas vezes há falta de tempo, horários alternados, disponibilidade e envolvimento de alguns”. (P16: Ed.Docente.13.txt - 16:13 (53:55))

“Se na instituição educacional, há educadores que de alguma forma, fala uma coisa e aplica outra, com certeza o grupo onde está inserido, está a deriva e sem direção de se chegar a lugar nenhum”. (P 8: Ed.Docente.183:194)

d.4. Consecuencias de la falta de implicación:

Esas consecuencias ya están implícitas en las categorías anteriores.

Me interesa ahora describir la implicación en el aula y sus relaciones con los educandos, que constituye el segundo centro de interés del grupo de los educadores.

e) Implicación de los educadores en el aula (tabla pág.:197)

e.1. Implicación en aula

En la siguiente descripción hecha por el educador notamos que la implicación del educando ocurre a partir del compromiso del educador con la transformación del aprendizaje en un proceso experiencial:

“A grande motivação desses grupos está na função de como os educadores a exercem. Se o educador de sala de aula, demonstra através de gestos, que acredita, que sente prazer em viver o que está pregando, com certeza, o sucesso será total. Mas se o educando perceber que o educador é um mero transmissor, pode ter certeza de que este não o convencerá e conseqüentemente a sua credibilidade não será reconhecida, pois a criança e o jovem devem perceber que o que está sendo vivido no espaço educativo servirá para a vida. Já que hoje mais do que nunca, eles estão preocupados com o que eles vão ter de conhecimento adquirido e de como o ajudará na vida profissional e pessoal. (P 8: Ed.Docente.295:313)

Otro factor considerado importante para la implicación en el aula está en la micro-dimensión de Orientación a la tarea:

“Na maioria das vezes para execução de tarefas em geral, há um projeto realizado previamente, para que este se complete corretamente. Quando este projeto é feito com antecedência e os educandos são estimulados a fazê-lo, tudo o que é realizado acaba saindo com grande sucesso. Nestes trabalhos há uma grande participação e envolvimento dos educandos”. (P11: Ed.Docente.245:254))



“O envolvimento mútuo de educadores e educandos para se desenvolver as dinâmicas escolares é visível, pois em todas as tarefas os grupos se empenham para obter bons resultados. A cada atividade realizada há troca de experiências e conhecimentos adquiridos”. (P 8: Ed.Docente.5. 356:364)

La implicación en el aula es un aprendizaje para la implicación en el centro:

“A partir do momento que ele (o educando) se vê um agente transformador do meio em que vive, torna-se confiante e muito mais responsável por tudo que é realizado, seja no pequeno grupo (classe) ou no grande grupo (escola)”. (P 3: Ed.Docente.125:130)

Los trabajos de los educandos son valorizados y esto les sirve claramente como motivación:

“A maioria dos trabalhos realizados por eles, são valorizados e considerados como necessários para o crescimento de toda comunidade educativa. Assim os educandos têm como responsabilidade fazer a escola crescer cada vez mais, sentindo-se membros participantes e ativos”. (P11: Ed.Docente.197:204)

Su participación también es valorada en el sentido de la elaboración de las normas que deben vivir en la escuela:

“O ESPC tem atingido níveis de satisfação significativos com relação a suas Normas de Boa Convivência, visto que o educando hoje participa da elaboração ou atualização dessas normas”. (P 3: Ed.Docente.141:146)

“Como ponto forte destaco a democracia pois há a participação de todos na criação e votação das normas.” (P15: Ed.Docente.201:204)

La consecuencia lógica de la participación de los educandos, su satisfacción, su felicidad, aparece en las citas:

“Os educandos sentem-se parte desta comunidade quando estão auxiliando ou fazendo um evento para a comunidade, quando em conjunto desenvolvem projetos e organização as exposições. A satisfação de fazer, se envolver, transformar e apresentar é muito grande e com muita alegria por vencer”. (P12: Ed.Docente.115:122)

“Os educandos são partes da escola, estão completamente inseridos em nossa realidade, sempre dispostos a participar, exalando criatividade e satisfação. Nunca tive problemas em solicitar alguma participação e obter uma resposta negativa. Nossos educandos sentem-se em casa no ESPC, para muitos diria que é a primeira casa”. (P 4: Ed.Docente.234:244)

“Educando, seja ele criança ou adolescente, gosta e precisa se sentir importante, ou saber que alguém se importa com ele. Por isso, a medida em que ele participa ativamente das aulas, projetos, eventos, ele dá importância porque ele é agente do episódio”. (P14: Ed.Docente.88:94)



“O educando é a peça integrante dessa história, valorizando-o e inserindo-o em agente transformador da sociedade. Sinto-o não como um número, e sim como pessoa, isto faz a diferença! Como ser pensante ele percebe e valoriza o ambiente e as pessoas que convivem ao seu redor vivendo a cada instante: “Aqui nós somos felizes.” (P16: Ed.Docente.178:186)

“Adoram participar de grupos com PJP e Educológico, e isto vejo bem de perto, pois como meus alunos estão na 4ª série e é só na 5ª série que podem fazer parte destes grupos, escuto-os falando que não vêm a hora de participarem de tais iniciativas”.(P15: Ed.Docente.177:184)

La integración de los educandos en el centro es reconocida y valorizada por los educadores, que la describen como satisfacción:

“Os educandos, através das atividades propostas pelos educadores e escola em geral, se sentem como membro especial e importante para o ESPC”. (P11: Ed.Docente.193:197)

“A satisfação de fazer, se envolver, transformar e apresentar é muito grande...” (P12: Ed.Docente.119:121)

“Sinto os educandos muito felizes com a escola e por fazerem parte desta comunidade educativa”. (P15: Ed.Docente.169:171)

“Percebo que participam do grupo com um grau de satisfação muito grande, principalmente quando são estimulados e apoiados pelos educadores”. (P11: Ed.Docente.205:208)

Y también se verifica inversamente su satisfacción, por el temor que expresan de perder “su escuela”:

“Nos atendimentos aos pais, (reunião com os pais) não é raro você ouvir que seus filhos gostam muito da escola e se preocupam com o fato dos pais não poderem mantê-los aqui devido ao preço e às más condições financeiras.” (P15: Ed.Docente.171:177)

e.2. Relación de los educadores y educandos y su valoración:

Es importante en este estudio verificar de qué modo los educadores docentes miran su relación con sus educandos. Así la describe y valora una educadora del Ensino Médio:

“Sinto que no ESPC há uma inter-relação educador/educando muito intensa de bom humor, paciência, simpatia e cortesia. Essa lista poderia prosseguir, mas o essencial é que existe uma conexão entre pessoas de diferentes idades cronológicas em uma atmosfera especial”. (P 4: Ed.Docente.23:30)

“[] cria esse “ar bom”[...]” (P 4: Ed.Docente.36:36)

Y asimismo, una educadora de los adolescentes más jóvenes que incluye otras características de esa relación:



“O respeito, o carinho a cumplicidade e a busca de um sentimento verdadeiramente passionista são características marcantes nesse processo educativo”. (P 1: Ed.Docente.244:248)

En estas afirmaciones citadas he añadido a qué nivel de enseñanza las educadoras pertenecen para realzar el tipo de relación en edades características que normalmente presentan dificultades en establecer relaciones en la escuela.

De modo general, la apreciación de la relación entre los educadores sigue esta declaración:

“Existe dentro do ESPC uma amizade muito especial entre os educandos e os profissionais que nele atuam”. (P 1: Ed.Docente.241:244)

Es una relación dentro de la normalidad que presenta también sus problemas pero que practica el diálogo o la búsqueda de soluciones consensuadas:

“É essa relação interpessoal e intrapessoal que promove a realização de nossos projetos. Sempre que surgem divergências sejam de idéias ou projetos, existe a disposição de ouvir e ser ouvido para que possamos chegar a um entendimento”. (P 3: Ed.Docente.71:78)

He verificado que los educadores no presentaron ni un solo punto negativo o para mejorar en las relaciones con sus educandos. Todas sus aportaciones fueron muy positivas. Esto no quiere decir que no haya problemas, pues cuando se refieren a los padres y madres los mencionan, pero pienso que los miran dentro de la normalidad de la edad y consideran mucho los hechos positivos que también los estimulan.

Eso me lleva a concluir estas dos micro-dimensiones con una anécdota narrada por un educador del Ensino Médio (bachillerato), que lleva dos años en el centro, donde quiere expresar cómo percibe la satisfacción de sus educandos:

“Algumas atitudes de educandos do 3º Ensino Médio exigiram de nós educadores uma postura mais firme. “Em conversas com eles foi possível diagnosticar um sentimento de revolta por estar acabando o tempo de Educandário para eles. Eles demonstravam estarem angustiados com os novos tempos que viriam, porém fora do ESPC. Aflorava, então, o sentimento de perda, de medo e para não terem que lidar com tal fato real, buscavam uma saída com brincadeiras que agrediam, de uma maneira geral, desde a instituição até mesmo os envolvidos com a escola. Ressalto aqui que essa postura, embora negativa, demonstra que eles adoram a escola e a sua maneira estão fazendo de tudo para chamar atenção dela.”



Parece uma criança que não tem atenção dos pais e faz tudo que não pode somente para chamar a atenção. Essa magia de satisfação já contagiou, inclusive, os meus filhos (de 6 anos e de 9 anos) que afirmam que adoram a escola e não querem sair dela.” (P 9: Ed.Docente.241:269)

Después de estas dos micro-dimensiones, que ocupan el segundo lugar de las preocupaciones de los educadores y que acabo de describir, vamos a encontrar en tercer lugar, como he dicho anteriormente, la cohesión y apoyo de iguales junto con la innovación que paso a detallar a continuación.

f) Cohesión y apoyo de iguales (educadores) (tabla: pág.:197)

f.1. Relación entre los educadores

La cohesión tiene su inicio en el momento el educador llega al nuevo ambiente:

“Eu acho que nós os educadores temos “aquele” acolhimento!” (P 2: TransEducadores.291:293)

“Eu sou nova mas já passei por três escolas.Quando cheguei, a gente sempre com medo: como vão me receber? Olha, hoje eu falo: parece que trabalho aqui há tantos anos! Não, sei, me acolheram tão bem, tentavam me ensinar o máximo. No início é outro ritmo, não adianta, cada lugar é de um jeito então na outra escola que passei eu demorei um tempinho pra me adaptar porque não tinha ninguém me apoiando. Mas aqui não tive problema, todo mundo presente tirando minhas dúvidas. Para tudo o que você precisar. Você sente que está sempre todo mundo do seu lado.” (P 2: TransEducadores.239:257)

“Só que eu acho que as pessoas são também muito receptivas e a partir do momento em que elas se assustam com o muito em ter que fazer, eles percebem que não estão sozinhas que há pessoas que vão acompanhá-los. Que eles vão ter para quem se dirigir, com quem falar. Acho que a coisa se torna mais fácil, bem mais fácil e a pessoa vai se adaptando tranquilamente.” (P 2: TransEducadores.275:283)

“Agora entre os educadores, é tranquilo, todo mundo tenta acolher. [...] Até que quando chegam eu procuro ir atrás, conversar, puxar um assunto pra poder deixar a pessoa mais à vontade, porque não é fácil. (Todos falam juntos concordando que é difícil.) P 2: TransEducadores.338:345)

“Quando a comunidade recebe um novo membro tenta e faz de tudo para se sentir em casa e partilhar suas experiências com o grupo todo.” (P12: Ed.Docente.94:97)

La cohesión se refleja en la vida cotidiana a través de las señales, de los gestos, que, a su vez, reflejan las relaciones interpersonales:

“É a tal da expectativa de todos nós: trabalhar o professor, estar junto com o colega, estar em harmonia.” (P 2: TransEducadores.94:97)

“Acho que há uma comunhão muito boa entre nós também.” P 2: TransEducadores.339:340)



“Um aspecto fundamental do grupo de professores, é justamente o professor estar sempre orientando o colega que chega. Vai inclusive acalmando, mostrando o caminho: olha, é por aí professor, cuidado com isso, toma cuidado, os alunos estão acostumados... Foi muito bom!” (P 2: TransEducadores.381:387)

La visión de la cohesión no es cerrada al grupo de los docentes. Comprende también a los educadores de otros sectores del centro:

“Eu até quero dizer que não só o professor foi importante pela minha continuidade na escola. Acho que o trabalho de Apoio fora da sala de aula foi fundamental. É a conversa nesse semestre eu estive com a K. e no segundo semestre foi com a C..” “Voltei de férias me libertando um pouco e isso facilitou inclusive a proximidade com a C., e foi uma pessoa que eu hoje respeito muito, respeito todos, mas ela foi importante no segundo semestre. Ela foi assim importante até para que eu permanecesse na escola. E hoje, por exemplo, o trabalho que é feito pela M. e pela S., que são as pessoas com quem eu tenho mais contato. São pessoas fundamentais”. (P 2: TransEducadores.387:406)

Es evidente que la cohesión no significa concordar en todo:

“Eu tenho um respeito profundo por todos os colegas mas o fato de eu ter respeito não significa que eu não vá discordar. Eu discordo. (P 2: TransEducadores.485:488)

Y significa aprender unos con otros (intercambio de experiencias):

“Eu acho que precisávamos estar parando mesmo e aprendendo com as professoras do E. Fundamental I porque elas têm uma capacidade que eu, por exemplo, não tenho”. (P 2: TransEducadores.800:804)

“E eu aprendi muito com você hoje.” (todos riem) (P 2: TransEducadores.1040:1041)

Las relaciones interpersonales son reconocidas en la cotidianidad y hay una búsqueda de alternativas creativas para mejorarlas:

“Claro que esse comportamento oscila, por que vivemos de momentos e atitudes, e nem sempre podemos estar satisfeitos com o desenrolar das situações. Vivemos tensões, constrangimentos, desafios, aventuras, o tempo tod. Lidamos com pessoas, com o imprevisível. Mas é nessa hora que a equipe, o grupo, é muito importante, pois garante a motivação: um auxiliando o outro, indicando caminhos, sugerindo aconselhando, na verdade, comungando a mesma jornada”. (P 4: Ed.Docente.71:82)

“No ano anterior nossos intervalos eram usados para resolução de problemas, discussões longas e cansativas sobre o ambiente escolar. Aí batia o sinal e voltávamos fatigados. Hoje, vivemos uma pausa na jornada, fazemos um amistoso bate-papo. Há descontração. Falamos das expectativas pessoais, brincamos, ou seja, aproveitamos o intervalo”. (P 4: Ed.Docente.102:112)

f.2. Valoración de la cohesión

Paralelamente a la constatación de la cohesión los educadores también expresan que la valoran positivamente:

“Os laços de amizade e companheirismo estão envolvidos em todas as relações”. (P12: Ed.Docente.92:94)



“[...] em todos os lugares que ficava aguardando, ou era recepcionada, as pessoas eram atenciosas e muito positivas”. (P13: Ed.Docente.20:23)

“Vejo uma relação de muita compreensão e amizade”. (P15: Ed.Docente.122:123)

“Criamos um momento diário de relaxamento. Fora isso, nos encontros de confraternização também há esse clima de amizade, portanto estamos em vias de um bom relacionamento”. (P 4: Ed.Docente.113:117)

“Quando trabalhamos em um ambiente de amizade, paz no trabalho, isto facilita a busca de um trabalho perfeito. Como neste ambiente escolar temos a amizade e a transparência mútua, o trabalho está cada vez buscando o melhor para todos que compõem a comunidade educativa”. (P12: Ed.Docente.53:59)

Es decir, en este caso, que hay algunas condiciones para lograr ese resultado: un ambiente de amistad y paz en el trabajo. Me parece que paz aquí no representa ausencia de problemas.

f.3. Dificultades de cohesión

No podría ser normal si no se encontraran algunas dificultades. Entre ellas me parece bien realzar: en primer lugar la falta de transparencia que para unos existe pero para otros no; en segundo lugar el modo de enfrentar el conflicto pues hace parte de la convivencia.

El tema de la transparencia surge cuando aparece el de la competitividad:

“Então essas disputas, elas são às vezes veladas, mas elas existem de fato e a gente não pode negar em hipótese alguma. Existe no Educandário, existe no Pueri Domus, existe no Rio Branco. Essas coisas existem de fato só que elas são muito veladas. É complicado quando são veladas porque você não sabe explicar direito de onde vêm e por que vêm. Então você precisa muitas vezes ter uma postura até de ficar quieto de observar para poder se expor. Demorei seis meses pra me expor aqui. Mesmo assim, ainda hoje, eu tomo muito cuidado com a minha forma de pensar porque às vezes eu percebo que nos falta, volto a dizer, não só aqui, mas nas escolas de forma geral, o professor tem um certo horror à discussão e à polêmica e ao conflito.” (P 2: TransEducadores.443:459)

“Percebo que as relações pessoais poderiam ser mais confiantes e duradouras, tudo isso dependeria da transparência das pessoas que estão inseridas no ambiente educativo. Percebo que muitas vezes falta sinceridade na relação entre colegas, e isto acaba deixando um clima pesado e prejudicial dentro do ambiente de trabalho. Creio que esta falta de sinceridade e mentiras, não deveriam existir. Cada um, na minha opinião, deveria seguir seu trabalho e desempenhar seu papel”. (P11: Ed.Docente.276:289)

Se constata la existencia del conflicto a través de las afirmaciones de tres educadores distintos, con matices particulares:

“Estabelecer relações intra e interpessoais com nossos educandos e seus familiares sempre gera conflitos. O conflito existe pois lidamos o tempo todo com seres humanos. São



idéias conflitantes e aspectos educacionais que sabemos ser necessários e que nem sempre são prontamente assimilados". (P 1: Ed.Docente.143:151)

"Na maioria da vezes as pessoas não estão dispostas a colocar toda a sua atenção na fala do outro, pois defendemos os nossos pensamentos, nossos ideais com mais determinação do que do próximo, isso pode gerar conflito de idéias e opiniões". (P 4: Ed.Docente.132:138)

"Muitas vezes também percebi, que por conseqüência destas situações conflitivas, ou seja, obstáculos que ocorrem durante o processo, acontece um conflito ainda maior entre os profissionais que o estão compartilhando. Como decorrência disto o grupo envolvido acaba sendo prejudicado e as relações entre os profissionais ficam frágeis, sem confiança e desarmoniosas". (P11: Ed.Docente.119:132)

"Já na reação em situações conflitivas, creio que há uma grande dificuldade em saber lidar com elas. Cuando ocurren, muchos educadores desisten de seguir en frente e a tarefa acaba ficando inacabada e esquecida". (P11: Ed.Docente.114:122)

f.4. Apoyo a los educadores

En esta categoría hay una ligación fuerte con la micro-dimensión de desarrollo profesional, lo que prueba que los elementos se interrelacionan en una estructura ecológica, o de sistemas, colaborando para que los procesos se integren como un todo. En esta categoría comento además la de innovación que, según mi visión, es al mismo tiempo un estímulo y un desafío para los educadores. Todo esto lo ilustro a través de las citas a continuación.

Interrogados sobre lo que les parecía la relación de la escuela con la innovación fueron ésas las respuestas:

"Está sempre inovando. Tudo o que aparece de novo a escola tenta proporcionar pra gente". (P 2: TransEducadores.1545:1552)

El sentido de la innovación reside en su proyecto educativo y no en el aspecto "novedoso", en su sentido peyorativo:

"O que ontem aprendemos na internet na próxima reunião, com certeza, vai ter novidades porque eles inovaram alguma coisa no portal. A gente percebe que não para. É uma busca constante pela inovação para a gente estar caminhando da melhor forma possível com nossos alunos. Quanto mais próximo melhor. Eu vejo assim. Que todas as inovações e pra nos aproximarmos mais das famílias, do educando". (P 2: TransEducadores.1561:1571)

La innovación tiene su compromiso con la filosofía de la escuela y con la calidad que intenta ofrecer también en la captación de nuevos educandos:



“Acho que tem esse aspecto (de la publicidad), mas penso também que a escola faz um discurso que não se limita a esse aspecto: não queremos alunos simplesmente pelo número de alunos mas queremos um ensino de qualidade. Nós queremos mudar, que afinal de contas a escola também, como disse agora há pouco, ela está querendo evangelizar e isto é muito importante. A escola não perdeu isso de vista. Ela quer trazer o aluno e se ela não quisesse eu acharia que era ingenuidade. (P 2: TransEducadores.1649:1659)

“Por isso eu acho que a escola, eu tenho notado que a escola está preocupada em captar aluno, mas está preocupada também em mostrar que ela tem experimentos diferenciados também e isso eu acho que vem a ser importante!” P 2: TransEducadores.1670:1675)

El apoyo de la escuela a los educadores está reflejado en el apoyo que las respectivas coordinaciones les ofrecen dando así una connotación específica al control que no coincide con la de los coordinadores. Estos dicen que los docentes les ven como un servicio fiscal, pero los docentes les ven como seguridad y acompañamiento:

“Os educadores percebem que não estão sozinhos que há pessoas que vão acompanhá-los, que eles vão ter para quem se dirigir com quem falar acho que a coisa se torna mais fácil, bem mais fácil”. (P 2: TransEducadores.278:282)

“Eu acho ótimo. Todo o apoio que eu precisei, eu tive. Todo o suporte que solicitei eu tive e quando não tive foi muito bem explicado o por quê, se poderia ou não. Mas quanto a material, físico, isso, nenhum problema. Tudo o que foi solicitado eu pude ter e usei. Quanto a problemas, outros tipos de problemas, quanto a alunos ou algum problemas maior de notas, essas coisas muito bem conversado. Pelo menos eu tive uma linha boa quanto a coordenação. Uma linha bem aberta. Também eu não trabalho nada por trás. Tudo o que eu faço eu exponho. Se tem algum problema já vou e falo antes, se tem alguma coisa já vou e abro antes. Eu gosto desta transparência porque é.. eu trabalho tranquilo, despreocupado Então toda vez que fui me abrir, que falei alguma coisa sempre fui muito bem apoiado Tive um bom suporte nesse sentido”. (P 2: TransEducadores.514:533)

Se sienten más apoyados en los problemas con educandos y sus familias:

“Eu acho que nessa parte de relacionamento com aluno, eu tenho notado assim: de uns dois anos para cá que nós estamos tendo uma força, estar ao lado do professor então foi tomada um atitude, ou o aluno está apresentando uma dificuldade e aquilo a coordenação tem trabalhado inclusive mesmo a gente não estando presente, fazendo atendimento com os pais, ou com o aluno, ela não mantém aquela linha que o professor colocou... Não que não acontecia isso antigamente, mas vejo isso aqui mais claro, parece assim mais aliado ao professor.” (P 2: TransEducadores.534:546)

Observan la actuación de la coordinación con los educadores novatos:

“Quando a gente tem pessoas novas, a gente vê essa diferença, o acompanhar”. (P 2: TransEducadores.698:699)

Observan también su actuación de modo general:

“No resto acho que a coordenação tem na medida do possível caminhado muito conosco e esse crescimento (no acompanhamento) é visível da coordenação em relação a educador”. (P 2: TransEducadores.708:711)

Hay una relación dialógica:



“Nestes três anos que estou aqui, um ano em que a coordenação, para garantir a proposta pedagógica da escola, eu me lembro, discutimos sobre os conteúdos procedimentais atitudinais. Eu achei muita rica aquela discussão”. (P 2: TransEducadores.751:757)

“E foi interessante porque conversando com a coordenação ela me deixou..., ela não falou você está livre, mas percebi que havia uma relação de confiança. Ela sabia que qualquer decisão que eu tomasse seria uma decisão dentro da responsabilidade e eu tomei a decisão que naquele momento eu achei que era a mais correta”. (P 2: TransEducadores.1515:1522)

Es decir, es ofrecido un espacio para que el educador ejerza la autonomía.

Sin embargo la presencia de la escuela como referencia de apoyo también se hace notar:

“O trabalho sereno que é desenvolvido para humanizar os educadores, no sentido de amenizar a caminhada árdua do ensin/aprendizagem, por parte da escola, permite ao professor uma tomada de consciência do seu papel frente a comunidade educativa do ESPC”. (P 9: Ed.Docente.53:61)

“O ESPC nos permite trabalhar de forma integral em todos os aspectos: abranger os conteúdos necessários à formação integral dos educandos e relacioná-los à conduta humana para que viabilizem a formação de uma consciência individual e coletiva, tornando responsáveis todos aqueles que participam desse processo criativo visando à formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que vivemos”. P 1: Ed.Docente.37:49)

Sienten que son preparados para lidiar con el conflicto:

“Em muitos momentos todos nós iremos nos deparar com problemas e conflitos, e nestas ocasiões que conseguimos observar o educador com um autocontrole, pois não conseguimos seguir todas as regras que são traçadas. Para isso usamos a experiência, o improviso, a dinâmica e o preparo que recebemos”. (P13: Ed.Docente.86:94)

“Muitas vezes, esse ponto fraco é sanado com reuniões gerais da Comunidade Educativa”. (P16: Ed.Docente.56:58)

Es decir que las reuniones pedagógicas son consideradas como un espacio formativo.

Hay un espacio dialógico que envuelve a todos:

“Em situações de conflito reagem com diplomacia, tentando achar o melhor caminho possível, com o acordo de todas as partes, em reuniões marcadas especificamente para isso”. (P15:Ed.Docente.98:103)

f.5. Satisfacción de los educadores.

Sólo podría acabar este apartado de los educadores docentes con su visión sobre la felicidad, como la viven, las condiciones para sentirse feliz. Me parece que ella denota que la cultura de la escuela es muy fuerte y produce un resultado. Tienen pues razón los autores citados en el Marco teórico que la apuntan como uno de los elementos de constitución del clima escolar.



Por lo tanto siguen unas cuantas citas (que no han sido fáciles de seleccionar por su gran número) que reflejan la satisfacción de los educadores docentes:

“Eu posso dizer assim pra vocês que estou feliz porque as minhas relações com as coordenações foram sempre ótimas e não só da minha área específica no Ensino Médio porque eu também troco com as outras coordenadoras”. (P 2: TransEducadores.792:797)
P 2: TransEducadores. (1542:1544)

“Então, nesse sentido, eu me senti extremamente autônomo e livre”. (P 2: TransEducadores.792:797)

“Hoje percebo que minha expectativa há muito já foi superada”. *“O Educandário possui uma postura educacional que nós leva muito além das salas-de-aula”.* (P 1: Ed.Docente.358:362)

“Diria que há um ar bom de respirar, algo que encanta e fascina. O ESPC cria um vínculo muito forte entre a comunidade educativa e o educador”. *Vejo o grupo de educadores não só como profissionais, mas como profissionais vocacionados, que executam seu trabalho por amor e é daí que sai a satisfação ao trabalhar”.* (P 4: Ed.Docente.16:19 - 66:70)

“O ESPC é uma extensão da minha casa, onde posso realizar minha função de educadora com bondade, firmeza e competência”. (P 8: Ed.Docente.25:28)

“Existe de minha parte uma enorme satisfação de poder fazer parte desta comunidade”. (P 9: Ed.Docente.80:83)

“Percebo em todos os educadores aos quais tenho maior contato de trabalho sem exceção e em linhas gerais, uma grande satisfação com o trabalho que realizam, mesmo porque como já citado acima, procuramos trabalhar de forma mútua e seguindo os ideais passionistas. O que ao meu modo de pensar é um ponto muito forte”. (P10: Ed.Docente.31:39)

“Condições pedagógicas? Ah... só neste colégio é que eu vi e estou muito satisfeita por todas as oportunidades, em reuniões, noites de formação, apoio financeiro em cursos, etc.”. (P14: Ed.Docente.141:145)

“Gostaria somente de parabenizar a direção do ESPC, em ter sede de querer que nossa comunidade cresça e se multiplique cada vez mais. Este é um dos maiores pontos positivos que eu percebo dentro do ambiente de trabalho. Sem uma força para seguir em frente, não há como continuar lutando por um ideal”. (P11: Ed.Docente.290:298)

“Gosto muito de fazer parte desta equipe, claro que às vezes temos alguns contratempos, algumas chateações, mas de um modo geral, me sinto feliz em trabalhar no ESPC”. (P15: Ed.Docente.32:36)

“Por ser um ambiente assim, fazer parte dele é muito gratificante como profissional”. (P17: Ed.Docente.13:15)

1.3. Educandos (actuales)

Instrumentos de información:

Grupo de discusión [P1 Transeducandos]

Cuestionario2 [Educando]



En el análisis de este grupo he partido de la observación de los resultados tanto del grupo de discusión como de los cuestionarios que sirvieron de referencia, como he dicho anteriormente, y que están representados en la siguiente tabla:

Micro-dimensiones	Frecuencia	
	Educandos <i>GD</i>	Cuestionario.2
Implicación en el aula	10	5
Apoyo a los educandos	9	1
Cohesión y apoyo de iguales (educandos)	6	7
Claridad de las normas	6	0
Implicación/relación con los padres y madres	5	5
Entorno (ambiente)	5	0
Cohesión y apoyo de iguales (educadores)	4	10
Apoyo a los educandos (en el aula)	4	1
Comunicación	4	4
Innovación	4	0

Como los cuestionarios fueron elaborados en base a las aportaciones de los grupos de discusión, se pueden percibir claramente cuáles fueron los puntos profundizados en ellos. Se nota también a primera vista que los elementos que entraron en consideración de los educandos son aquellos que hacen parte de sus vidas en la escuela. Su visión se restringe a los datos que les afectan, lo que es muy normal en esa edad.

Ya he hablado también sobre el modo que ellos han reaccionado ante las formas de recoger informaciones pero quiero realzar en este momento que en los grupos de discusión se sintieron más cómodos después de sentir el ambiente, aunque al principio se mostraban un poco tímidos. Con el pasar del tiempo fueron hablando más espontáneamente, de modo que han conseguido ofrecer a la investigadora las imágenes propias de cómo sienten su escuela, que es lo que constituía el objetivo de este estudio.

En los cuestionarios no tuve mucho éxito en cuanto a la cantidad de cuestionarios: cuando los educandos fueron invitados me respondieron



inmediatamente, muy contentos de participar de mi trabajo. Pero, después que les envié el cuestionario, no me respondieron. Realizé contactos con ellos y nada. Solicité a los educadores que preguntaran si había algún problema. Contestaban que no, que iban a responder, pero nada.

Reflexionando sobre lo sucedido, examinando el bajo número de respuestas que había recibido, he concluido que el problema debe haber residido en la dificultad de expresión. Normalmente ellos tienen dificultad para expresar lo que sienten oralmente. Imagino que no han conseguido expresarse por escrito.

Esta fue una experiencia que me ha enseñado que para la edad que he elegido, para los adolescentes, el instrumento de recogida de datos debe ser otro y no el cuestionario.

A pesar de todo he aprovechado al límite todos los datos conseguidos pues estoy en el ámbito de la investigación cualitativa. Decía que la observación de los datos, en la tabla, ha conducido el análisis. Así, en la descripción que hago a continuación, he recogido en las micro-dimensiones apuntadas por los indicadores (y no las categorías como en los grupos anteriores) para analizarlos en la perspectiva de los educandos.

La meta de este estudio es examinar las relaciones de aprendizaje y convivencia para sentir como viven el clima escolar. Por ese motivo era muy importante investigar cómo se sienten los sujetos del proceso educativo en su totalidad, así como para triangular cualquier otra información. Sería la verificación de resultados. Pienso que eso lo he conseguido, tanto con los actuales como con los educandos antiguos que trataremos en el próximo apartado.

He constatado en la investigación que la vida de los educandos tiene un marco de referencia muy fuerte que es su grupo, su aula. Todas las



referencias indican hacia ese punto. Todo está orientado hacia ese pequeño universo. Sin embargo, por motivos metodológicos, en las conclusiones siguientes examinaré separadamente algunos datos. Pero no se puede perder de vista que para ellos todo (el centro y su aula) es un todo. Tienen la natural visión ecológica, holística, de su realidad.

Empiezo pues por el punto que apareció con más evidencia en los grupos de discusión que es la implicación en aula que es completada por el cuestionario; en verdad describen allí lo que observan desde donde viven: su aula, su grupo de iguales.

a) Implicación en el aula

El primer ítem a ser examinado es la apreciación que hacen sobre la participación de los educandos en el aula. Describen con sencillez su percepción de la participación utilizando sus términos propios. Manifiestan que la gran mayoría quiere participar y que saben identificar con respeto los distintos momentos en su aula:

“Sempre têm aqueles que bagunçam mais mas em geral a maior parte quer participar”. (P 1: TransEducandos.260:261)

“A minha sala é bem participativa, assim no todo. Vai juntar todo mundo, e se for pra participar da aula mesmo, não vai ser só um ou dois, vai ser a sala inteira”. (P 1: TransEducandos.262:265)

“Na sala aqui a gente consegue identificar a hora da brincadeira e a hora da lição. Pronto, agora é fazer lição. A gente respeita, faz a lição. Quando acaba a gente brinca... numa boa”. (P 1: TransEducandos.268:272)

Al preguntárseles sobre la existencia de pequeños grupos que podrían deteriorar la convivencia responden que hay pequeños grupos pero que no son violentos:

“Eu acho que em toda sala tem, é difícil dizer que numa sala não tem, é pouco mas tem”. (P 1: TransEducandos.291:292)

*“Invest. – Mas são grupos violentos?
Todos – Não!”* (P 1: TransEducandos.293:294)

Describen los tipos de grupos que hay, es decir, que no son violentos, son graciosos entre ellos y con el profesor:

“Não são violentos...”



- Ficam fazendo graça... O professor chama a atenção e continua...
- Quer sempre tirar da cara do professor..." (P 1: TransEducandos.295:299)

Describen que hay muchas motivaciones de ir a la escuela, como para aprender, para ver los amigos, para ser pesado. Hay los vienen de buen humor y los que vienen de malo humor:

"-Tem uns que vêm mais para aprender mas têm outros..."

- *Tem gente que vem pra aprender, tem gente que vem pra ver os amigos, tem gente que vem pra encher o saco...*

- *Acho que depende da pessoa...*

- *Tem dia que acorda bem...*

- *Tem dia que acorda de cabeça inchada... já briga com os pais de manhã e já chega meio assim...* (P 1: TransEducandos.276:285)

Al interrogárseles sobre con que ánimo iban a la escuela por la mañana, sus respuestas denotan que la idea les es muy agradable:

Inv.: "Quando vocês acordam de manhã e pensam em vir para a escola, vocês vêm com alegria ou vêm aborrecidos?"

G2 – Ah, eu venho! (com alegria, se entende, porque responde com alegria)

Todos – Ah eu venho...

G5 - O difícil é acordar!. (Entende-se que é fácil ir para a escola.) (P 1: TransEducandos.93:99)

Relación de los educandos con los educadores

Esta categoría es muy bien descrita por los educados que la caracterizan como una relación de confianza y de respeto:

"A gente respeita, faz a lição... Quando acaba a gente brinca... numa boa". P 1: TransEducandos.270:272)

"A relação entre nós é muito boa e não tem pontos negativos, só positivos". (P 9: Educando.15:16)

Son descritas algunas calidades que encuentran en su relación con los educadores, especialmente la de amistad en la que están presentes la ayuda mútua el compañerismo. Manifiestan su admiración por la capacidad que los educadores tienen de conocer el modo de pensar de los jóvenes:

"A grande maioria dos professores são amigos e nos dão uma liberdade condicionada. O que é muito bom!" (P 3: Educando.20:23)

"Pontos fortes: Amizade, ajuda mutua. Coleguismo". (P 8: Educando.19:20)

"Essa relação é o que eu mais admiro nos educadores. Todos são muitos gentis e fazem de tudo para sanar as dúvidas dos educandos. São muito amigos também e são extremamente dedicados ao que fazem". (P 6: Educando.25:31)

"O ponto forte é o fato de os professores conhecerem a maneira de pensar dos jovens e respeitarem essa diferença existente entre eles e os alunos. (P 7: Educando.31:36)



A pesar de esa descripción tan positiva hay algunos elementos por mejorar, en su opinión, pero más en relación con sus iguales que con los educadores:

“Ainda tem alguns professores que não se abrem para opiniões e nunca admitem que estão errados”. (P 3: Educando.24:27)

“Um ponto fraco dessa relação é que os educandos as vezes discutem gravemente ou respondem para com os educadores, o que causa uma certa inimizade entre eles”. (P 6: Educando.31:36)

“O ponto fraco dessa relação existe por causa dos próprios alunos, que não respeitam muito essa (relação) e querem que tudo seja à sua maneira”. (P 7: Educando.36:39)

Es visible que tienen una visión de la mejora que les hace falta:

“Para que melhore a relação entre professores e alunos a iniciativa que deveria partir dos professores já foi tomada, agora resta aos alunos começarem a perceber a hora certa de parar com as conversas, brincadeiras, etc.”. (P 7: Educando.40:46)

“Creio que deve continuar esse “clima” de amizade, pois é muito importante, esse relacionamento, mas os alunos devem entender que eles são tanto nossos amigos quanto nossos professores e deve haver o respeito pela hierarquia. Os professores e colaboradores devem cumprir sua função utilizando-se da disciplina independente da amizade”. (P 8: Educando.26:33)

La micro-dimensión presentada como segunda en importancia para los educandos, tanto en el grupo de discusión como en los cuestionarios es el apoyo que reciben de los educadores en particular y general, por lo tanto en el centro y en el aula.

b) Apoyo a los educandos

Es reconocido el apoyo que reciben del equipo directivo y asimismo la dimensión de “premio y castigo”:

“A Diretoria aqui é bastante exigente. Ai também quando a gente faz as coisas certas, está bom, eles elogiam mas quando faz as coisas erradas também... é bom nem ficar perto... (todos riem compreendendo o alcance de suas palavras...)” (P 1: TransEducandos.223:227)

La persistencia de los educadores también es alabada por sus educandos como destaca esta educanda:

“Olha,eu falo por experiência própria porque já dei bastante trabalho para o pessoal da coordenação assim, e a escola e os professores mostram um grande interesse em estar sempre melhorando em tudo deles com os alunos é assim uma coisa incrível você vê que eles estão querendo ajudar e não desistem, a gente está desistindo mas eles não desistem. É bem



legal e foi um dos motivos que meu pai quis que eu ficasse aqui também. E só depois pra gente ver(es decidir para entender el valor)... (sorrindo)” (P 1: TransEducandos.212:222)

Cuando se detienen para analizar el apoyo que reciben es lógico que se vuelvan hacia el educador docente, en su ámbito de convivencia. Describen algunos elementos muy interesantes relacionados a este estudio:

Se sienten bien con algunos educadores pero con otros no:

“Ou às vezes não consegue mais chamar a atenção da gente mesmo... já chegam na sala... não conseguem chamar a atenção logo do começo... Agora já têm outros que não... que a gente se sente bem”. (P 1: TransEducandos.66:70)

Perciben claramente que los educadores saben mostrarles los límites:

“Sabem mostrar para a gente que para tudo tem a hora certa”. (P 1: TransEducandos.77:78)

Comprenden la actuación del educador en el aula y notan que hay un espacio dialógico pues pueden preguntar tanto a los educadores como a sus compañeros:

“Daí já não precisa ficar perguntando pro professor que deve estar fazendo outra coisa, explicando pra outra pessoa; daí já pergunta pra alguém que sabe também... P 1: TransEducandos.318:321)

Sienten además que no hay diferencias entre ellos:

“Mas... para o professor somos todos iguais”. (P 1: TransEducandos.335:337)

Sin embargo, añaden lo que los molesta en el aula pues saben valorar cuando el educador no actúa bien:

“Tem professor perde muito tempo da aula só dando bronca, bronca e daí deixa de passar a matéria.. Perde muito tempo falando, falando a mesma coisa a aula inteira”. (P 1: TransEducandos.71:74)

Es visible su experiencia sobre el conocimiento que el educador tiene de cada uno de ellos y como reciben esa atención personalizada. Hablaban con mucho entusiasmo sobre el tema:

“Invest. – Vocês acham que os educadores, conhecem as dificuldades de cada aluno?

Todos – Conhecem! (com satisfação)

- Eu não sei como, mas só sei que eles conhecem... (todos riem)

- (educando recién llegado a la escuela) A professora de português até fez uma redação para ver as dificuldades que você tem em gramática, no segundo, terceiro dia de aula já... pra ver o que cada um tem de dificuldade pra trabalhar naquilo...

- Aí quando a gente tem dificuldade eles trabalham a matéria que a pessoa não entende pra aquela pessoa e para as outras vai trabalhando normalmente e tem chegar ao nível das outras com a pessoa que está tendo dificuldade. P 1: TransEducandos.txt - 1:107 (338:354)

Es decir, es una atención personalizada con respeto al tiempo de cada uno. Hay un consenso en afirmar:

“Eles sabem a vida de cada um.” (P 1: TransEducandos.363:363)



Hay una asignatura en la escuela, llamada Proyecto Vida, que les llena de satisfacción. La transcripción siguiente nos trae, en la propia voz de los educandos, una valoración del proyecto, que habla por sí misma.

“Inv.: Qual é a opinião de vocês a respeito do Projeto Vida?”

G2 - Acho bom! (con ênfase)

G4, G3, G1 – É bom. Todo mundo gosta.

G5 - É uma renovação. Porque tem muitas escolas que não tem essa espécie de aula. Os alunos daqui no futuro podem estar melhor que os de outras escolas porque o Projeto Vida é uma... uma... ah! Não dá pra explicar...

G1 - Tem muita coisa que a gente fala lá no Projeto Vida que, na minha opinião, muitos pais deviam ensinar dentro de casa, e eles não tem essa liberdade pra falar.

G4 – E estar passando pra gente...

G1 – É. Já no Projeto Vida, o professor fala, a gente entende coisa que tem pai que não vai falar não adianta não vai falar Por mais que você pergunte, não vai falar Já no Projeto Vida, já explica tudo, não te deixa assim...

G2 – Uma linguagem que você entende... não aquela linguagem dos pais, assim...

G4 - É uma aula legal, todo mundo participa, todo mundo falando...

G5 - No projeto vida a gente tem uma liberdade pra falar que fora da aula a gente fora da aula não se sentiria bem falando... e eu acho que é uma boa...

G4 - Qualquer outra pessoa quando entra na aula fica lá dentro da sala, dentro do assunto... é bem legal...

G5 - Os assuntos do Projeto Vida também estão sempre mudando... Conforme está acontecendo no mundo ele está trazendo prá gente... Isso também é bom...

G4 - Conforme a gente vai mudando de ano pra ano, o que está acontecendo com a gente assim a gente está sempre preparado pra tudo. Legal! (P 1: TransEducandos.499:538)

El tercer tema importante para los educandos está ubicado en el micro-dimensión de la cohesión y apoyo de iguales pero de los educadores, es decir, en la macro-dimensión de relación del centro. Los miran con atención expresando su valor. Manifiestan la apreciación que hacen de ellos relacionándola como ejemplo o modelo de sus actuaciones sociales.

c) Cohesión y apoyo de iguales (educadores)

La relación de los educadores es ejemplo para la de los educandos:

“Pelo que posso ver, eles também são muito amigos, o que nos serve de exemplo”. (P 3: Educando.32:35)

“Eu destacaria que a relação entre professores são tão boas que pode-se notar grande amizade entre alguns deles”. (P 7: Educando.56:60)

Sienten admiración por la relación de los educadores y la contextualizan:

“Assim como as relações dos educandos, os educadores também são muito unidos, e pelo pouco que conheço, são uma grande comunidade educativa que se consideram quase como uma família, o que se vê em poucos lugares hoje em dia”. (P 6: Educando.41:48)



Perciben esa cohesión como factor de calidad de la enseñanza:

“As relações entre os professores são boas Muitos deles trabalham juntos em algumas ocasiões e utilizam essas relações para melhorar a qualidade do ensino”. (P 7: Educando.52:56)

Se nota en esta cita la valoración del trabajo en equipo.

El mismo educando destaca en el enfoque de la relación de los educadores con el equipo directivo:

“A relação entre os educadores e a direção mostra-se muito boa, pois ambas as partes sabem como devem tratar uma à outra, há um respeito mútuo e, mesmo quando há problemas, as decisões são tomadas de maneira amena.”

“Destacaria que esta relação só pode melhorar cada vez mais a qualidade dos profissionais do ESPC, que, se dando bem com a direção, trabalham mais satisfeitos com o ambiente de trabalho e, conseqüentemente, rendem mais”. (P 7: Educando.68:81)

A continuación otro educando se refiere a esa relación de modo un poco distinto del anterior que tampoco se puede perder de vista:

“É de extremo respeito e dedicação, mas existe um excesso de zelo "medo" em relação à diretoria. (P 8: Educando.43:44)

Al referirse a las relaciones en general, todos son unánimes en acordar con la afirmación:

“G1 – Muito bom, porque todos os professores, por mais que você não conhece passam te cumprimentam, te tratam bem. É difícil, pelo menos eu não encontrei até hoje alguém que tratasse mal aqui. Até mesmo as moças da limpeza, e tudo mais, elas cumprimentam”... (P 1: TransEducandos.103:108)

El tercer tema relevante para los educandos es la cohesión y apoyo de sus iguales. En este apartado no consigo transmitir la satisfacción que sentían en el grupo de discusión al hablar sobre ese asunto. Era evidente que se trataba efectivamente de una gran amistad que los alegraba mucho. Espero que a través de los textos, en los puntos suspensivos... en las entrelineas, el lector pueda sentir ese algo más que es tan difícil de expresar por escrito.

d) Cohesión y apoyo de iguales (educandos)

La primera constatación sobre esa cohesión es el modo de recibir a los novatos en el que todos se empeñan para que los novatos se sientan arropados:

“G5 -As relações dos alunos também é boa porque chega um novo os alunos que já estão aqui, tentam enturmar. Isso ajuda também...

Inv.: Ajudam a enturmar?

Todos- Ajudam!” (P 1: TransEducandos.109:113)



Eu destacaria o companheirismo e o coleguismo Exemplo.: quando ingressa na escola alunos novos, todos nós fazemos de tudo para que ele se sinta bem neste novo local. (P 8: Educando.11:14)

Relatan que las relaciones creadas en la escuela van más allá del tiempo y del espacio escolar:

“Gostaria de destacar que essas relações são tão boas, que os educandos continuam amigos mesmo depois de uma separação ocasionada pela saída de alguma pessoa do colégio.” (P 7: Educando.17:22)

Describen, a su manera, cómo son sus relaciones con sus iguales: se sienten unidos, se quieren mucho, sienten que las relaciones son buenas y valoran los educandos do ESPC como buenas personas, abiertas a nuevas amistades.

“O pessoal desta escola é bem assim, muito unido... em todas as séries... Acho bem legal!” (P 1: TransEducandos.114:116)

“Acho que somos muito unidos porque somos amigos independentemente da turma e da série. Nos gostamos muito!” (P 3: Educando.6:13)

“Os educandos são muito unidos, muito simpáticos e boas pessoas.” (P 6: Educando.11:12)

“Existe bom relacionamento entre os educandos.” (P 8: Educando.10:10)

“As relações entre os educandos são boas, pois os estudantes do ESPC são ótimas pessoas, e sempre estão abertos a novas amizades.” (P 7: Educando.13:16)

Encuentran motivos en la escuela para que exista tal relación entre ellos:

“Com a educação que recebemos, aprendemos a respeitar-nos uns aos outros.” (P 6: Educando.13:15)

Y concluye el mismo educando, de 15 años, lamentando:

“Pena que nem todos captam esta mensagem e deixam a desejar neste aspecto.” (P 6: Educando.15:17)

Es decir que, a pesar de la visión positiva que tienen, los educandos no ignoran las dificultades que deben existir también en su ambiente. En este sentido, me parece, las normas aparecen como un factor positivo. Todos sabemos que la relación de los adolescentes con las normas no es nada agradable. Por ese motivo describo ahora la relación que los educandos mantienen con las normas de la escuela, donde se llaman “Normas para una buena convivencia”, pues me parece que es un elemento constructor del clima escolar.



e) Claridad de las normas

Es interesante notar que también cuando se refieren a las normas mezclan las normas del centro y las del aula lo que comprueba que sienten la escuela a partir de su aula.

“- *Eu acho que é assim... Tem regras e é difícil para todo mundo se adaptar. Mas olhando por outro lado até que é bom porque não fica aquela bagunça. É tem muito colégio que são, que pode tudo, é muito liberal, sei lá...*

- *E uma questão de limite... uma questão... não sei*

- *Ah, a escola é um grupo, é um todo e isso ajuda fazer efeito se ninguém desrespeitar o outro... aí... isso ajuda... (P 1: TransEducandos.82:92)*

Es notable en ese texto la referencia a la escuela como un grupo, como un todo y el valor social de la norma.

Hay otras referencias también a las normas en el aula que son dadas por los educadores y, a la vez, de acuerdo con su modo de ser:

“*Os professores, sempre no começo do ano eles sempre passam a proposta deles, como eles querem que trabalhe, então, isso você tem que fazer desde o começo do ano. Eles informam, é a minha proposta, vai da individualidade do professor cada um tem seu jeito!*”
P 1: TransEducandos.415:421)

Las normas llegan a los educandos a través de la agenda escolar y de los educadores que “siempre las recuerdan”:

“*Invest. – E as normas da escola como é que chegam até vocês?*

G1 – *Pela agenda...*

G3 – *Pelos professores.*

G4 – *E estão sempre falando, também...*” (P 1: TransEducandos.426:426)

Tienen mucha claridad sobre las normas y sus consecuencias en caso de no seguirlas:

“*Invest.- Vocês conhecem quais são as conseqüências de faltar a uma norma ou regra tanto da sala de aula como na escola.*

G4 – *Sim. Principalmente quem está mais de um ano aqui... já dá pra gente conhecer bastante a escola. Então se a gente faz alguma coisa errada a gente está consciente do que está fazendo*”. (P 1: TransEducandos.394:401)

“*As normas são claras. Se tem alguma coisa diferente [...] eles explicam*”. (P 1: TransEducandos.386:389)

Sobre su participación en la elaboración de las normas, declaran:

“*Invest.- Vocês avaliam as normas? Vocês têm um canal para discutir?*

G1 – *Tem sim*”. “*Esses anos, acho que nesses últimos anos, teve uma folha que os professores e perguntava o que a gente achava de errado o que a gente achava certo*”. (P 1: TransEducandos.427:433)



La última micro-dimensión de este grupo de los educandos es la relación de sus padres y madres con la escuela.

f) Implicación de los padres y madres en la escuela

Me parece que a pesar de sentirse satisfechos con la participación de sus padres les gusta que se queden un poco lejos de la escuela para que no se “descubran” sus fallas.

“Ah, depende, quando não é bronca nossa, a gente gosta que eles venham participar!” (todos riem com cumplicidade) (P 1: TransEducandos.122:124)

Sobre la participación en la escuela sus datos vienen a confirmar lo que los educadores ya han avanzado:

“Procuram participar o máximo... de tudo”. (P 1: TransEducandos.129:130)

“Meus pais só vêm em tipo de festa junina para ver a gente dançar. Eles trabalham de sábado então não dá para vir muito. Mas eles sempre procuram vir...” (P 1: TransEducandos.125:128)

Valoran positivamente la relación entre la escuela y sus progenitores:

“Gosto muito dessa relação, pois o ESPC possui profissionais capacitados para dar o melhor atendimento aos pais/mães que necessitam se comunicar com a escola ou com os professores”. (P 7: Educando.89:94)

“Ponto forte: aqui os pais se sentem livres para dar sugestões”. (P 3: Educando.52:53)

“Ponto forte: Livre acesso dos pais para conversar com o corpo docente. Existe um forte incentivo para que haja uma relação saudável e eficiente entre mestres e pais de alunos”. P 8: Educando.49:52)

Sin embargo hay dificultades que son apuntadas:

“Ponto fraco: Nota-se a existência de protecionismo a alguns pais e alunos devido a uma maior amizade entre as partes: “panelinha”. Deve-se acabar as panelinhas e todos serem tratados com isenção, direitos e deveres iguais para todos. Essas “panelinhas” entre pais e educadores servem de exemplo negativo para que haja a formação de “panelinhas” também entre alunos”. (P 8: Educando.4.txt - 8:12 (54:63)

Es decir, los padres que participan más establecen más relaciones y surgen las “diferencias”



1.4. Padres y madres actuales

Instrumento de información:
Cuestionario4 [Pais]

Este grupo pertenece al exosistema del centro escolar pero su influencia se percibe muy bien en cada uno de los micro-sistemas ya analizados hasta este momento.

En la siguiente tabla se puede verificar las seis micro-dimensiones que surgieron a través de los cuestionarios y sus respectivas frecuencias:

Micro-dimensiones	Frecuencia
	Cuestionario 4
Implicación/relación con los padres y madres	11
Cohesión y apoyo de iguales (educadores)	10
Implicación en el centro	9
Desarrollo profesional	7
Implicación en el aula	7
Cohesión y apoyo de iguales (educandos)	5

Analizando esa tabla he reunido en tres grupos que determinan relaciones específicas: de los padres, de los educadores y de los educandos. Son esos tres que orientarán el análisis que paso a describir incluyendo en él las micro-dimensiones que aparecen en los cuestionarios de los padres y madres actuales del centro.

a) relaciones de los padres y madres con el centro

La atención a los padres y madres es valorada como dialógica y abierta también a temas que son de fuera del ámbito escolar:

“A direção da escola é aberta aos pais para tratar de qualquer problema, procurando sempre a melhor solução. Na minha experiência com a direção só tenho a agradecer, pois foram muitos os atendimentos que recebi, inclusive fora do âmbito educacional”. (P10: Pais.77:82)



Los padres y madres están atentos por si la escuela pone en práctica lo que teoriza. Es lo que percibimos en la valoración de la cita siguiente además de demostrar que conocen la propuesta educativa del centro:

“Quando resolvemos matricular nossa filhas no Educandário, estávamos preocupados apenas com a parte educacional, mas com o passar do tempo percebemos que o Educandário era mais do que uma escola, na qual nossas filhas receberiam boa informação. Descobrimos que as pessoas que dirigem a escola estão preocupadas com o ser humano e que fazem de sua proposta educacional uma realidade”. (P10: Pais.69:77)

“A direção do Educandário difere de todas as outras escolas particulares que conheço, pois cumpre realmente o seu lema Educar para a vida”. (P10: Pais.82:85)

Son apuntadas algunas calidades de esa relación:

- Libertad:

“Eu e o meu marido sempre tivemos uma relação de total liberdade com o Educandário”. (P 2: Pais.122:124)

- Confianza, respeto y disponibilidad:

“Uma relação de confiança, respeito e de entrega”. (P 9: Pais.1.txt - 9:12 (46:47)

- Respeto e igualdad

“Como pontos fortes destacaria esta liberdade, o respeito, e a igualdade com que os pais são tratados”. (P 2: Pais.125:128)

- Atención rápida:

“Pontos fortes: Destaco o atendimento rápido da Direção – Orientadora Pedagógica”. (P 3: Pais.57:59)

- Atención personalizada:

“Considerando o meu relacionamento com o ESPC destaco: Pontos fortes: - o atendimento personalizado, o F. é conhecido e tratado pelo nome, não é um número ou mais um aluno.. – a facilidade de acesso aos educadores - a disponibilidade dos educadores - a atenção dispensada por ocasião do atendimento aos pais - a dedicação do Sr. C. com as crianças (eu já o vi fazendo um garoto colocar o agasalho porque estava muito frio) (P12: Pais.267:279)

- Otras calidades:

“Pontos Fortes – Relação ativa e participativa. Envolvimento/Cumplicidade. Colaboração”. (P 4: Pais.52:53)

Sin embargo, algunos puntos que deben ser mejorados también son expresados aunque en discordancia con lo afirmado anteriormente:

“Pontos Fracos :Atendimento e resolução do caso por alguns coordenadores e professores”. (P 3: Pais.60:62)

“Como ponto fraco destacaria, esta opinião não é só minha, uma certa resistencia por parte do ESPC em aceitar alguma sugestão quanto à parte pedagógica”. (P 2: Pais.130:135)

“(La relación de la escuela con los padres) Já foi bem melhor do que está sendo hoje”. (P 3:Pais.53:54)



Es notable la percepción de apoyo y de respuesta eficaz que reciben del centro:

“Muitos acreditam e apostam no ESPC não apenas como escola, mas como um Lar, onde vocês nos ajudam a tão difícil tarefa de educar”. (P11: Pais.86:88)

“Hoje a maior preocupação, é a postura dos jovens, tendo em vista as diferentes informações que eles recebem e na maioria das vezes não sabemos como, junto com eles, administrar tais informações. E no ESPC temos esse respaldo, destaco as inúmeras atividades que ocorrem dentro e fora da escola, como por exemplo o Foreduc”. (P11: Pais.11:19)

Se manifiestan algunas sugerencias que, relacionadas con los puntos que deben ser mejorados, indican su insatisfacción:

“Sugestão : Fazer o possível para a continuidade dos professores mais antigos do ESPC”. (P 3: Pais.32:34)

“Sugestão : Que a escolha de um coordenador fosse bem mais criteriosa, pois está a desejar”. (P 3: Pais.63:65)

La participación de los padres también es valorada pero no de forma tan significativa y sólo en su aspecto negativo:

“Pontos Fracos – Falta de participação (boa vontade de alguns pais)”. (P 4: Pais.54:55)

“Pontos fracos: eu destacaria que ainda há muitos pais que deixam de vivenciar momentos de aprendizado com os filhos”. (P11: Pais.90:92)

Se percibe que los padres y madres participantes hacen solicitudes que les ayuden en su tarea a pesar de que la respuesta de la mayoría a los eventos proporcionados por la escuela no es animadora.

“Palestras para os Pais, referente orientação aos filhos”. (P 4: Pais.59:60)

“Que haja mais encontros com a direção, através de palestras, fóruns , etc...” (P10: Pais.86:87)

“E encontros com pais de educandos para melhorar o comportamento em uma comunidade, o ser um verdadeiro cidadão”. (P11: Pais.29:32)

b) Relación con los educadores:

Esta relación puede estar vinculada a compromisos personales de los padres y madres:

“Talvez eu seja privilegiada, pois tenho um ótimo relacionamento com os educadores, a Direção, funcionários da escola e com pais/mães amigos de meu filho. Acho que isso também é resultado do compromisso que assumi comigo mesma de acompanhar realmente o desenvolvimento dele na escola”. (P13: Pais.56:62)

“Fiz anotações na agenda e conversei com a prô. Essa abertura, aliada a liberdade de manifestação sempre foi um dos pontos positivos em termos de relacionamento entre pais e educadores”. (P12: Pais.107:111)



c) *Relación de los educadores:*

Se percibe que los padres y madres los observan atentamente:

“Individualmente os educadores são ótimos, não sei se como equipe também o são, até porque relacionamento interpessoal é complicado mesmo, existem vaidades, necessidade de auto-promoção, de marketing pessoal, etc. A expectativa é a de que houvesse muitas trocas entre eles para que cada um conhecesse profundamente os perfis dos seus educandos”. (P12: Pais.191:199)

“Em linhas gerais, não vejo problemas de relacionamento entre os educadores, mas não descarto essa possibilidade...As pessoas, de um modo geral, têm dificuldades de comunicação, de relacionamento, até mesmo de perceberem-se no exercício da função”. (P12: Pais.209:214)

“Não estou generalizando mas existem excelentes profissionais dentro do ESPC que realmente Fazem ou Fizeram a Diferença”. (P11: Pais.49:51)

Se atribuye la relación existente entre los educadores los siguientes aspectos positivos:

- Relación de amistad

“Pela minha convivência no ESPC me parece uma relação de amizade. Nunca presenciei qualquer tipo de problema, pelo menos que fosse visível a nós pais”. (P 2: Pais.97:102)

- Tienen un lenguaje común:

“As relações entre eles são boas. Um segue as mesmas linhas dos outros”. (P 3: Pais.38:39)

- Son unidos y organizados:

“Demonstram união entre eles. Muito organizados entre si. Procura orientar os pais da melhor maneira de ajudar o educando. Eu destacaria o respeito e a organização.” (P 4: Pais.38:41)

“Vejo uma relação de amizade, respeito e colaboração”. (P 9: Pais.26:27)

“Os educadores são integrados, procurando interagir em suas disciplinas, para que o objetivo final seja atingido”. (P10: Pais.45:47)

“Acho que trabalham em sintonia. Percebo nas reuniões que eles tomam conhecimento de fatos ocorridos durante a aula de outro colega. A mim, transmitem um bom relacionamento”. (P13: Pais.38:41)

Es una relación ética:

“Eu destacaria a ética existente nos relacionamentos, porque embora exista conflitos com os educandos, jamais ouvi um comentário desagradável sobre o outro profissional. Tudo passa a ser resolvido junto aos coordenadores”. (P10: Pais.48:52)

d) *Relación de los educadores y equipo directivo:*

Se apuntan algunas características satisfactorias de esa relación:

- Es ética y discreta:

“A impressão que nos passa é de uma relação respeitosa e ética. Jamais me foi passado qualquer comentário por parte dos meus filhos sobre problemas entre a Direção e os Educadores no dia– a-dia escolar”. (P 2: Pais.109:115)



“Todas as vezes que necessitei da presença do educador e da direção escolar presenciei uma postura transparente. Os dois lados compartilhando de um mesmo pensar, colocando-se à disposição. Observei uma relação de respeito pelo profissional e pela pessoa humana”. (P 9: Pais.35:41)

“Observei uma relação de respeito pelo profissional e pela pessoa humana”. (P 9: Pais.39:41)

- Es de amistad, compañerismo y unión:

“Eu não me vejo em condições de opinar porque nada sei acerca dessas relações. Mas a minha experiência sobre relacionamentos [...]me levou a concluir que a qualidade da relação depende do tipo de liderança exercida, dentre outros fatores. Percebo que existe um profundo respeito nessas relações”. (P12: Pais.241:250)

“Pelo que podemos observar as relações são boas, de respeito, amizade e obediência”. (P 3: Pais.46:48)

“A relação de igualdade e simplicidade. Eu destacaria a amizade e união”. (P 4: Pais.46:47)

“Eu destacaria o respeito a hierarquia e aos princípios passionista de educar”. (P10: Pais.63:64)

El liderazgo es descrito como un ejercicio de la autoridad de modo humano y horizontal de acuerdo con la definición de Álvarez (2001) recordada en el marco teórico (pág. 106)

“Acho que a Direção da escola é atuante, o que é importante. É firme e determinada quando necessário, ao mesmo tempo que sabe ser "colega", quando a ocasião permite”. (P13: Pais.46:51)

Una declaración de una madre trae una dificultad que tiende, a mi parecer, a desafiar a la escuela a una búsqueda de perfeccionamiento de sus relaciones pues se trata de un tema relativo a la mentalidad actual. Ésta va en contra los valores humanos. Puede parecer una sutileza pero pienso que es necesario tener en cuenta su aportación frente al tema que estamos examinando:

“Destacaria como ponto fraco o fato de alguns educadores quando saem do ESPC e mesmo algumas Irmãs que são transferidas para outras Instituições não se despedirem dos Educandos. Já comentei certa vez com a Direção do ESPC que isto, na minha opinião, passa para os alunos a idéia de que as pessoas são descartáveis e facilmente substituídas. Sei da necessidade da reciclagem tanto por parte da escola como do profissional, mas uma "satisfação/despida" é necessária aos educandos, pois infelizmente já estamos num mundo onde tudo é facilmente substituído”. (P 2: Pais.72:92)



e) Relación de los padres y madres frente al desarrollo profesional de los educadores:

Los padres están seguros que el centro invierte en formación para los educadores y valoran esta actuación:

“O ESPC investe na atualização dos educadores, buscando aprimorar o profissional e assim criar um ambiente atualizado e bem informado”. (P10: Pais.59:62)

“Por isso acho que cabe a direção investir nessas relações porque se mal resolvidas elas poderão refletir em sala de aula, e não podemos subestimar a capacidade de percepção das crianças, elas enxergam longe quando há problemas”. (P12: Pais.214:219)

“E percebi a preocupação da direção do ESPC de não só estar formando para a vida, mas ajudando e orientando os que já estão formados a vê-la de uma maneira mais solidária”. (P11: Pais.78:81)

Hay expectativa en cuanto al modo de gestión de situaciones inesperadas o de conflicto y si los educadores están preparados para enfrentarlas:

“Será que os educadores estão preparados para abordarem e gerenciarem essas questões? Administrar situações rotineiras, dentro dos padrões considerados normais é fácil, o desafio é lidar com situações imprevisíveis/inesperadas e relacionar-se com aqueles que não se enquadram nos tais padrões”. (P12: Pais.148:156)

Cierro este apartado de las relaciones de los educadores entre sí, desde el punto de vista de los padres y madres, con la aportación de una madre en que reflexiona sobre la función educativa:

“Abraçar a profissão de educar exige muita dedicação e paixão. Se não tiver paixão pelo que faz, se não tiver brilho no olho, se não tiver espírito jovem, se não tiver bom humor, se não for alguém de muita fé e de bem com a vida, esse alguém não servirá para a função. Fácil? Nem um pouco! Como identificar bom humor, auto motivação e brilho no olho? São requisitos impossíveis de se medir... Temos que senti-los!” (P12: Pais.228:236)

f) Relación de los educadores frente a los educandos:

Es importante resaltar a través de las citas siguientes que los padres y madres conocen muy bien las relaciones practicadas en la escuela y las valoran positivamente:

“Pontos Fortes – Relação de respeito pelo educando. Falar clara e diretamente sobre as dificuldades do aluno, mas de uma forma positiva e não punitiva”. (P 4: Pais.23:26)

“Pontos fortes: - o estímulo ao respeito às diferenças individuais, - o fortalecimento da fé, - a valorização de uma relação sem discriminação e preconceito - a postura profissional dos educadores, como referencial/modelo para as crianças - a coerência entre discurso e prática”. (P12: Pais.62:70)



g) Relación de los educadores y educandos.

En este apartado relato la visión que tienen los padres y madres de la relación de sus hijos con sus educadores. Nada mejor que sus propias palabras para describir esa visión particular:

- Relación de amistad y libertad de expresión:

“Os meus filhos sempre me passaram a idéia de uma relação cheia de amizade, respeito e principalmente de muita liberdade de expressão. Sempre que algum me traz um determinado probleminha com algum Educador, sempre os encorajei a resolverem diretamente com o mesmo ou dependendo do caso levar diretamente ao Coordenador da turma”. (P 2: Pais.49:62)

“Com alguns educadores o relacionamento é excelente, para outros só é bom”. (P 3: Pais.21:23)

“Já houve momentos muito fracos, mas hoje acreditando mais na proposta de, um educador um amigo, sinto que melhorou muito e pode melhorar ainda mais”. (P11:24:27)

- Relación de confianza en la función docente y educativa:

“Os educandos confiam muito nas informações prestadas pelos educadores, tanto na parte educacional como nas pessoais. Duvidas do dia a dia , que muitas vezes não conseguem tratar em casa, são resolvidas numa conversa bastante agradável com os educadores”. (P10: Pais.27:32)

- Atención a la calidad de las relaciones:

“Esta relação eu acompanho passo a passo, bem de perto. As prós do X. sempre exerceram um papel fundamental na vida dele, o que elas dizem é lei. Sempre estive muito atenta na qualidade desse relacionamento no sentido de identificar possível existência de discriminação, etc. Preferências pessoais são inevitáveis e sabemos que existem, o importante é perceber como o educador lida com isso, de forma a não preterir àqueles que, eventualmente, não lhe caíam na simpatia...” (P12: Pais.36:46)

- Relación cercana:

“Uma relação saudável, com limites e autêntica. Uma relação de proximidade”. (P 9: Pais.18:20)

“Como ponto forte destaco o respeito, valor que deve ser muito preservado pois aplica-se de forma construtiva na vida do jovem”. (P13: Pais.28:31)

h) Valoración de la relación de los educadores y educandos

Aunque las citas anteriores ya revelan una valoración implícita, destaco las siguientes por tratarse de elementos muy importantes, según me parece, en la construcción de las relaciones y del clima escolar:

- Hablar un lenguaje que los educandos comprendan para que puedan armonizar los objetivos comunes:

“Pontos Fortes, a mudança da coordenação pedagógica, gente que fala com os educandos a mesma linguagem que eles, e que cobram posturas de uma maneira bem mais responsável,



mostrando para o educando o quanto eles são e serão importantes para a comunidade". (P11: Pais.34:39)

- El Proyecto Vida como modelo de aula en las cuales los educandos se implican con placer:

"As aulas administradas, como o Projeto Vida, torna educandos e educadores mais que alunos e professores, porque cria-se um ambiente de confiabilidade. (P10: Pais.32:36)

- La atención personalizada

"Jamais estive na Escola para falar com um Educador sem que ele soubesse quem era o meu filho(a)". (P 2: Pais.67:70)

"Gosto de ver os alunos serem tratados pelo nome, demonstra que ele realmente existe para a escola". (P13: Pais.62:64)

"Porque cada educando é um, é difícil imaginar um tratamento individualizado, mas por outro lado, não dá para padronizar porque eles são singulares". (P12: Pais.199:202)

i) Relación de los educandos – cohesión y apoyo de iguales

Los padres y madres relatan la relación de sus hijos realizando la característica de cariño y afecto. Esas relaciones llegan a implicar los padres en otras familias a través de las amistades de sus hijos:

"Eu praticamernte convivo com o ESPC desde o ano de 1988, quando a minha filha, hoje com 22 anos começou a cursar a la.série. Atualmente tenho 2 filhos que estudam no ESPC um de 17 anos (que está se formando este ano) e o outro que tem 10 anos. Desde a época da minha filha observo que os educandos mantém um bom relacionamento com os seus colegas. Sempre houve uma relação cheia de carinho/afeto. Relação esta muitas vezes extensiva a nós pais Temosmuitos amigos que frequentam a nossa casa que são pais de amigos dos nossos filhos do ESPC". (P 2: Pais.13:34)

"Sua relação é harmoniosa, respeitosa, com vínculos afetivos". (P 9: Pais.8:9)

"Eu destacaria a amizade e a ajuda de um para com outro quando se faz necessário". (P 3: Pais.14:16)

Son amigos "para siempre":

"Apesar da minha filha já ter terminado a Faculdade, e ter tido amigos na Escola que cursou o ensino médio e a Faculdade, os seus amigos no sentido exato da palavra são os do ESPC". P 2: Pais.2.txt - 2:6 (36:41)

Las relaciones son creadas naturalmente a través de afinidades:

"Como todo grupo social existem as diferenças, as necessidades pessoais e a necessidade de atingir o objetivo, que no caso é a educação; mas apesar disto percebo que educandos formam grupos por afinidades pessoais e que esses relacionamentos continuam mesmo depois de encerrado o ano letivo. O esporte, o projeto ambiental e a pastoral colabora para que esses relacionamentos sejam permeados pelo respeito, a amizade e a responsabilidade, coisas que atualmente estão fora de moda em nossa sociedade". (P10: Pais.11:22)

Sus hijos se sienten libres para elegir sus amigos:

"Parecem-me saudáveis as relações entre os educandos, eles têm liberdade de escolherem os seus pares, formarem seus grupinhos de amigos de acordo com suas



afinidades e características. Não há "crianças solitárias", todas são estimuladas a interagirem entre si de forma a desenvolver, ainda que inconscientemente, o "sentimento de pertencer", a necessidade de pertencer a um grupo, nesta fase, é muito importante". (P12: Pais.11:20)

Los educandos se manifiestan como un grupo afectuoso, unido y organizado:

"Mesmo que seja um grupo específico de relação, mas eles demonstram união, se organizam para os trabalhos e passeios. São um grupo afetivo. As brigas acontecem de uma forma natural, nas divergências de opinião. O que mais destacaria seria a união, carinho e uma forma de toque um com o outro (abraço)". (P 4: Pais.11:18)

Se manifiesta el cuidado de cultivar las relaciones también más allá del ambiente escolar:

"Já tive experiência própria de desentendimento entre meu filho e outro aluno e de imediato foi acionado o serviço da coordenação educacional a qual fez questão que se desculpassem, fazendo com que este relacionamento se estenda para fora do ambiente escolar. P13: Pais.14:19)

Cierro el apartado de los padres con la declaración de una madre relatando la relación de placer de su hijo con la escuela:

"Por ocasião da escolha da escola em que ele faria o ensino fundamental, ele prestou "vestibulinho" em 3 e foi aprovado em todas. Na hora de optar, embora a análise sobre a qual seria melhor tenha sido conjunta, a palavra final foi a dele: "Mãe, Pai, eu quero estudar no Educandário"... O seu sorriso radiante e a sua permanente alegria por fazer parte do ESPC são os nossos termômetros do quanto ele é feliz "nessa casa". Ele tem orgulho da escola, o ESPC é um dos maiores prazeres da vida dele". (P12: Pais.168:180)

1.5. Educandos (antiguos)

Instrumento de información:
Cuestionario3 [Ex.Educando]

En este grupo de educandos antiguos me ha interesado investigar las resonancias de las relaciones vividas en el centro. Si hay resonancia es porque algo quedó, bueno o menos bueno. Por lo tanto el relato que hago a continuación escapa también a la estructura inicial adoptada. Utilizo los datos en bloques como he hecho con el grupo de los padres y madres. Prefiero situar estos educandos antiguos en el exosistema, aunque ya no pertenezcan al macro-sistema, porque sus aportaciones, como personas que vivieron allí una experiencia de vida, serán siempre muy importantes como referencia del trabajo educativo. Estoy segura de que para la comunidad del centro escolar cuentan mucho como personas y siempre pertenecerán en su macro-sistema



incluso como un microsistema de los antiguos educandos; sin embargo, como investigadora, en este contexto, opto por aquella clasificación.

En el análisis de los cuestionarios he llegado a este resultado:

Micro-dimensiones	Frecuencia
	Cuestionario 3
Implicación/relación con los padres y madres	15
Implicación en el aula	8
Cohesión y apoyo de iguales (educadores)	7
Moral docente	7
Cohesión y apoyo de iguales (educandos)	6
Implicación en el centro	3
Apoyo a los educandos	3
Entorno físico (ambiente)	3

Como se puede notar las micro-dimensiones ya indican las resonancias destacadas que orientan el estudio. He agrupado en cinco bloques de resonancia después del examen detenido de todos los indicadores y las unidades de significado: el primer bloque se refiere a los padres, el segundo se refiere a los educadores y sus relaciones; el tercero contempla las relaciones de iguales; el quinto bloque trata de las resonancias que quedaron de la escuela como institución con su clima en particular.

Es importante resaltar inicialmente que, aunque se traten de resonancias, o huellas en sus vidas, ellas coinciden mucho con las constataciones de los educandos actuales. La diferencia está en que los educandos antiguos miran desde otra perspectiva y su mirada es más madura. Ya analizan y sacan sus conclusiones.

a) Relación de sus padres y madres con la escuela

Esta fue la micro-dimensión en la que obtuve mayor número de referencias en los cuestionarios. Lo interesante es que para los educandos



antiguos la implicación de los padres en la escuela se ha vuelto algo muy importante. Así lo relatan destacando especialmente:

- La implicación con la propuesta pedagógica

“As relações existentes entre pais e mães dos educandos do ESPC sempre pude perceber na minha roda de amigos, eram muito boas, pois percebíamos que os pais queriam o mesmo para os seus filhos e até desenvolviam uma amizade fora da escola, pois o que idealizavam para os filhos era muito parecido”. P10: Ex.Educando.108:114)

“O interesse do ESPC em seus educandos é intenso, as demonstrações de preocupação com o bom desenvolver do intelecto-humano dos alunos é evidente, e tais considerações fazem da relação entre pais e o ESPC um complemento ao desenvolvimento do aluno, uma relação aberta, onde os fatores expostos pelas partes, assegurados pela total liberdade de expressão de idéias, são discutidos afim de assegurar ao aluno o melhor”. (P18: Ex-Educando.68:75)

- La falta de continuidad en el proceso educativo:

“Há muitos pais que não seguem a filosofia de ensino do ESPC, não dando continuidade em casa, fazendo com que seus filhos se prejudiquem na educação que o colégio proporciona”. (P16: Ex.Educando.48:52)

- La relación con la escuela:

“Os pais tem total acesso aos educadores, direção, escola em si, claro dentro das normas. Os pais tem a liberdade de fazer reivindicações expor suas vontades e opiniões que serão levadas a um diálogo e claro a uma solução”. (P 6: Ex.Educando.98:103)

“Os pais possuem uma boa relação com a Diretora e com o ambiente escolar”. (P16: Ex.Educando.46:47)

O Educandário é o “segundo lar” para todos os seus educandos, e seus pais sentem-se tranqüilos em deixar seus filhos “em boas mãos”. “Além do mais, o colégio preocupa-se em realizar eventos que tenham a participação dos pais, fazendo com que eles se integrem no ambiente escolar”. P19: Ex-Educando.(65:71)

- La participación de los padres:

“O ponto mais importante, na minha opinião, é as reuniões entre pais e professores, o que permite que os pais interajam com os educadores, dando sugestões e fazendo críticas”. (P19: Ex-Educando.71:74)

“Alguns pais não se interessam pelas atividades que o ESPC oferece e acabam deixando uma grande oportunidade de “crescer” e aprender ao lado de seus filhos”. (P19: Ex-Educando.76:79)

“Na maioria das vezes as mães estavam presentes, sempre que podiam e tinham oportunidade sendo que eram bem recebidas, que é um lado muito bom, além de poder acompanhar seus filhos de perto e saber o tipo de ensino que seus filhos estavam tendo”. (P 2: Ex.Educando.63:67)

“Com as festas, encontros e passeios eram, ou melhor são maneiras dos pais estarem mais próximos ao colégio”. (P 3: Ex.Educando.60:63)

“Tive mais 2 irmãs no ESPC, minha mãe também sempre esteve presente e isso tudo era normal pra mim, então quando entrei na faculdade percebi que éramos privilegiadas, pois éramos conhecidas como pessoa e não como mais um pagamento”. (P 4: Ex.Educando.63:70)



- La comunicación con los padres:

“Na medida do possível mantém contato com os mesmos, para que os pais saibam da situação escolar que o filho se encontra, mas tudo de forma ética”. (P 3: Ex.Educando.57:60)

“Sinceramente nunca estive a par deste tipo de interação. Não ouvia falar que algum pai de aluno tivesse marcado horário com a coordenação, supervisão ou mesmo com a direção. Pelo que me lembro a comunicação era através de circulares, comunicados internos, agenda e reuniões. Esta forma de comunicação funcionava de fato. Esta relação era satisfatória e esclarecedora”. (P 9: Ex.Educando.83:92)

b) Implicación y sus relaciones en el aula.

En este bloque están reunidas todas las relaciones establecidas en ese espacio tan significativo de aprendizaje para los educandos.

b.1.Relación de educadores y educandos:

Estilo de la relación:

- De amistad

“Também nunca tive problemas com os educadores, pelo contrário, tinha com eles uma relação estreita, de verdadeiro companheirismo. E não era diferente com os demais alunos. Podíamos contar com eles para tudo, eram nossos amigos, e no meu caso, alguns ainda são. A maioria deles marcou de forma positiva a nossa vida”. (P 9: Ex.Educando.30:37)

“Alunos e educandos no ESPC praticamente sempre foram a mesma coisa, a diferença era que os professores eram alunos(amigos) que sabiam um pouco mais da matéria e queriam ajudar a turma toda a aprender e passar de ano”. (P 2: Ex.Educando.40:43)

- De respeto

“Uma relação acima de tudo de respeito e imparcialidade, onde fica destacado o interesse mútuo pelo bom desenvolvimento dos segmentos educativos”. P18: Ex-Educando.38:40)

- Aunque buena no era perfecta:

“Na minha opinião, as relações entre os educandos e educadores eram de pessoas interessadas em aprender, não só aprender conteúdos, mas também em aprender a melhorar o mundo, ou pelo menos parte dele. Muito embora, por muitas vezes, algumas atitudes de educandos ou até mesmo de educadores não condizia com o que era ponto de base da Filosofia de Educação do ESPC”. (P10: Ex.Educando.41:49)

- Afectuosa:

“Acho que me lembro de todos e por alguns sinto um carinho especial”. (P 7: Ex-Educando.27:29)

Fortalezas de la relación de educadores y educandos:

- Aprendizaje dialógico:

“Os professores sempre buscavam a melhor maneira, do conhecimento chegar até o aluno, deixando o aluno expor seu ponto de vista. E os dois sempre tendo o direito da palavra para dizer o que agrada ou não, como uma democracia”. (P 6: Ex.Educando.37:44)



- Competencia:

“Os educadores possuem muito conhecimento e são amigos acima de tudo, além de nos preparar muito bem para a Universidade”. P16: Ex.Educando.21:24)

- Eficiencia:

Outro ponto positivo é a intensa cordialidade entre as partes, muitas vezes regado de sentidos de amizade e grande disposição para um aproveitamento total das atividades oferecidas”. (P18: Ex-Educando.40:43)

“Alguns educadores não eram somente professores; este não viam no educando somente o aluno e os enxergavam em toda sua complexidade”. (P 7: Ex-Educando.37:40)

- Orientación:

“Os educadores do ESPC são muito mais que professores, são verdadeiros anjos e amigos que nos acompanham durante toda nossa caminhada e formação”. (P19: Ex-Educando.22:25)

Los educandos ofrecen varias sugerencias entre las cuales están algunas debilidades que deben ser mejoradas:

- Diálogo:

“Ambos deveriam ter um pouco mais de "jogo de cintura". E que tentassem juntos, com diálogo entrar em um consenso. Isto pode ser feito com bate-papo, palestra, debates e etc. Cabe aos professores tentarem chegar aos alunos e estes terem a consciência da tentativa e serem abertos para caminharem juntos”. P 6: Ex.Educando.59:67)

- Búsqueda de equilibrio:

“A relação, educandos e educadores, têm que estar sempre balanceada. Na minha opinião, deve haver respeito mútuo e compreensão de ambos. O educando deve ter ciência que está em um ambiente escolar e o educador que não está trabalhando com seres inanimados, sem sentimentos”. (P 9: Ex.Educando.47:53)

- Coherencia con a propuesta educativa de la escuela:

“O ESPC não deixou de fazer parte da minha vida, pois se faz presente até hoje em minha formação pessoal, e como não dá para esquecer quem nos educa, deixo não como uma sugestão, mas sim como um pedido, de que os educadores continuem recebendo a formação que recebem, pois as irmãs são poucas e não podem estar dentro da sala de aula e o educador precisa estar bem consciente da filosofia da escola para que possa viver dentro de sala de aula o que recebe de formação e o que realmente acredita”. (P10: Ex.Educando.60:71)

- Otras indicaciones de puntos débiles:

“Mesmos professores para ensino fundamental e ensino médio.” (P 2: Ex.Educando.46:47)

. Pequeños grupos:

“Como em todo estabelecimento tem sempre "as panelinhas". Isto seria destacado como ponto fraco, já que todos deveriam vestir a camisa do ESPC sem comparações ou disputas e sim trabalhando juntos para ir cada vez mais para frente. Mas está opinião está relacionada apenas para alguns que eu já observei. Agora a grande maioria opta pela união e trabalho sério”. (P 6: Ex.Educando.72:81)

. Falta de competencia profesional:



“Existiam professores que não sabiam bem lidar com a bagunça e acabaram com rótulos de intolerantes ou "chatos". (P 5: Ex.Educando.34:37)

“Alguns professores não admitiam pequenas atitudes dos educandos, por talvez possuírem certa antipatia por tais alunos”. (P16: Ex.Educando.26:28)

. Falta de coherencia de vida:

“Educadores que discursavam , porém não viviam o que recitavam ("ainda bem que eram poucos")". (P10: Ex.Educando.57:59)

“Alguns não apresentavam estas qualidades, davam muita abertura à turma e assim perdiam o controle da aula, passava a impressão de que queriam nos agradar. Outros não agiam com coerência, só se preocupam com o conteúdo a transmitir”. (P 9: Ex.Educando.41:46)

. Falta de establecer relaciones:

“É difícil achar pontos fracos; talvez existam alguns educadores que não conseguem se envolver com os educandos como os outros, e a convivência acaba se tornando mais complicada. Depende de cada um. (P19: Ex-Educando.32:36)

b.2. Relación de los educadores

El objetivo de este ítem es verificar la visión que los educandos forman de la relación de los educadores.

Es interesante observar como la relación de los educadores dejaron huellas en los educandos que se manifiestan ahora como se fuera una realidad actual: usan los verbos en el tiempo presente. Mencionan algunos hechos que me parecen muy importantes:

- Discreción de los educadores como seguridad para el aprendizaje:

“Essa questão sobre os educadores é bem delicada, pois não sabíamos exatamente o que se passava por trás da sala de professores. Tornando isso um ponto a favor sendo que a impressão que era passada aos alunos era de que os professores sempre se davam bem e isso era importante para os alunos manter a tranquilidade e segurança em questão de ensino”. (P 2: Ex.Educando.51:57)

- Estilo de la relación de los educadores. Se percibe variedad en la expresión de la percepción según los informantes:

Amigos, compañeros y solidarios:

“Os alunos não têm muito acesso nessa questão de relações entre os professores, mas aparentemente pareciam ser amigos e sempre se ajudavam uns aos outros”. (P 3: Ex.Educando.32:36)

“As relações entre os educadores no ambiente escolar são de amizade. O que eu destacaria é que trabalham em equipe, auxiliando um ao outro”. (P 6: Ex.Educando.69:72)



“Um ajuda muito o outro.. lógico também tem sua exceção... mas é assim!” P 8: Ex.Educando. 29:30)

“Havia entre eles uma relação de coleguismo, uma boa relação profissional. Não aparentavam ter problemas de relacionamento”. (P 9: Ex.Educando.60:63)

“Hoje, posso avaliar que os educadores se relacionavam bem, com respeito e colaboração um com o outro. Dentro da medida do possível procuravam se ajudar mutuamente. Eram poucos os que por algum motivo, deixavam a ética de lado, pois destoavam do grupo”. P10: Ex.Educando.73:79)

Relación familiar:

“Conheço bem alguns educadores e a relação entre eles é como de uma família”. (P 4: Ex.Educando.45:47)

Cordialidad:

“Parece-me que havia muita cordialidade. Dois educadores em especial tinham o hábito de fazer brincadeiras, as vezes até pejorativas, sobre os outros. Mas eram poucas”. (P 5: Ex.Educando.47:51)

Amistades verdaderas:

“Aparentemente as relações entre os educadores eram verdadeiras, ocorria uma troca de conhecimentos, experiências, respeito à pessoa humana e ao profissional”. (P 7: Ex-Educando.33:36)

Grupo competente y coheso:

“Os educadores do ESPC formam uma equipe de grande competência; trabalham em conjunto integrando suas matérias e estão sempre em harmonia. “É percebido pelo laço de amizade que há entre eles e a preocupação de, juntos, passarem confiança e credibilidade aos educandos”. (P19: Ex-Educando.41:46)

- Demuestran una amistad abierta a los demás incluyendo a los educandos en su ámbito:

“É mais fácil de perceber quando tem algum evento fora do ESPC, como em parques, viagens, os educadores sempre estão juntos e abrindo espaço para os alunos se aproximarem”. (P 4: Ex.Educando.48:53)

b.3. Relación de los educadores y equipo directivo

Es bueno recordar que los educandos miran su realidad desde su aula que es su punto de referencia básico en el macro-sistema que es el centro escolar. Así su visión es siempre particular y no abarca lo general como un todo. Como el equipo directivo pertenece a otro micro-sistema son consideradas sólo las relaciones que directamente los afecta y aquéllas que han dejado huellas en sus vidas.



La apreciación del equipo directivo tiene su origen en la actuación directa en el aula:

- Presente, integrada y actuante:

“A direção do colégio sempre estava muito presente aos problemas da escola. Quando havia algum, uma medida era tomada o mais rápido possível, isso é um sinal de boa comunicação entre professores e Direção”. (P 3: Ex.Educando.43:49)

“O lado que podíamos ver dessa relação era que a direção estava sempre atenta ao tipo de ensino que os educadores tinham a passar para os alunos”. (P 2: Ex.Educando.59:61)

La apreciación de la relación de educadores y equipo directivo también es manifestada desde el aula:

- Unidad, lenguaje común:

“As relações existentes entre os educadores e a direção do ESPC sempre demonstraram ser um conjunto. Os educadores levando suas idéias, e juntos educadores e direção buscando a melhor maneira de agir, pensar. A direção trazendo opiniões, críticas positivas para o crescimento pessoal e profissional de seu corpo docente sendo muito importante no âmbito escolar”. (P 6: Ex.Educando.85:94)

- Liderazgo participativo:

“Nesta relação direção-educadores havia hierarquia; porém havia troca: de experiências, idéias, pensamentos... Não uma relação que ditava ordens”. (P 7: Ex-Educando.45:48)

“Eu realmente não sei dizer... só digo que não é uma coisa tão distante isso é legal... a direção da uma bela abertura pra os educadores”. (P 8: Ex.Educando.35:38)

- Relación armoniosa:

“Pela seriedade e pelo compromisso que estabeleciam conosco, ao meu ver, a relação fluía normalmente. Percebia-se pela transparência do trabalho, a clareza dos objetivos. Destacaria o empenho para a nossa formação não só acadêmica, mas para cidadãos”. (P 9: P 5: Ex.Educando.58:59)

“Acho que os educadores demonstravam grande respeito pela direção”. Ex.Educando.69:75)

“Havia muito respeito e admiração em relação à Diretoria”. (P16: Ex.Educando.38:39)

- Relación profesional:

“Formalidade e respeito são as definições ideais para está relação, em um aspecto instituição e ao funcionário é nítido o oferecimento de um suporte integral para as realizações dos objetivos definidos entre diretoria e educadores”. P18: Ex-Educando.6.txt - 18:9 (58:61)

- Relación transformacional:

“O educador tem aval e autonomia no exercer de sua função, o que facilita e transforma o desempenhar de suas responsabilidades em um núcleo de satisfação e constante atualização. A diretoria conseqüentemente obtêm um corpo educativo exemplar e participativo”. (P18: Ex-Educando.61:66)

- Relación de compromiso personal:

“Acredito que o segredo para a dedicação dos professores seja essa relação de respeito, família, apoio e formação que os educadores recebem, se transforma em um grande



compromiso com o ESPC; pois afinal não podemos decepcionar quem nos dedica tanta confiança. (P10: Ex.Educando.101:106)

- Existencia de fallos en las relaciones:

“Vejo-me um pouco sem jeito em tocar nesta questão, [...] como educando, via os meus educadores. Era como se eu pudesse relacionar dois grupos: os verdadeiros e compromissados, querendo colaborar com a escola, buscando e trazendo sempre pontos positivos para enriquecer o ESPC, e alguns, poucos, que buscavam apenas um salário como em uma empresa qualquer, sem se preocupar com o seu crescimento e desenvolvimento (aqueles que não viviam o que falavam)”. (P10: Ex.Educando.83:94)

b.4. Apoyo a los educadores

También esa micro-dimensión no escapa a los educandos observando la promoción de eventos formativos para la mejora profesional y personal de los educadores:

“De outro lado, as irmãs sempre se preocupavam com os educadores, com formação, valorização profissional e pessoal (de modo especial, posso citar como exemplo X, que sempre recebeu apoio, respeito e consideração da direção)”. (P10: Ex.Educando.95:100)

Se menciona también los encuentros “cerrados” que son destinados a la mejora de la cohesión de los educadores:

“A direção está sempre preocupada em organizar encontros e pequenos eventos “fechados” para os educadores, ligando assim esses dois setores do ESPC”. (P19: Ex-Educando.56:59)

Les ha quedado la resonancia de la implicación de los educadores en el Proyecto Educativo del centro manifestada en la credibilidad de cómo comunicaban algo del centro:

“Pude perceber que, quando eles comunicavam alguma norma da escola, diziam como se acreditassem e não como se estivessem sendo obrigados a tal”. (P 5: Ex.Educando.59:63)

c) Relación y apoyo de los educandos entre sí

Empiezo con la apreciación que los educandos hacen espejando la resonancia que existe en ellos:

c.1. Apreciación de las relaciones de los educandos:

- Relación afectuosa:

“Acho que com certeza há muitas verdadeiras e falsas também.... O colégio educa pra que sejamos verdadeiros mas nem todos seguem até porque às vezes falta maturidade pra isso.mas há muito reciprocidade, carinho, amor...” P 8: Ex.Educando.11:16)



“Os educandos do ESPC são como uma família. A união faz com que lutem pelos seus ideais e sigam sempre em frente, buscando o melhor para o grupo. Estão sempre ajudando e amparando uns aos outros e mostrando a real importância de uma verdadeira amizade que nasceu em um ambiente de muito amor e carinho.” (P19: Ex-Educando.10:16)

“A relação que eu tinha com os educandos era uma coisa que poderia ser resumida em carinhosa. Lógico que entre todos os jovens sempre tem aquelas discussões de sempre e pessoas que não gostamos, mas isso raramente causava algum problema. Éramos sempre muito alegres, divertidos, atenciosos uns com os outros. O que mais se destacava mesmo era a preocupação que sentíamos pelos amigos.” P 2: Ex.Educando.1.txt - 2:9 (30:37)

“O relacionamento de uma forma geral é constituído pela amizade, companheirismo, uma relação saudável, onde fica destacado o fortalecimento do intelecto e personalidade do educando, devido exclusivamente ao ambiente escolar altamente familiar e diferenciado.” P18: Ex-Educando.32:36)

- Relación respetuosa:

“Eu acho que as relações dos educandos entre eles mesmos no ESPC é a seguinte: Na minha época eram muito positivas, os educandos tinham objetivos, sabiam argumentar tinham respeito pelos colegas, educadores e funcionários.” (P 6: Ex.Educando.4:10)

“Quando eu estudava no ESPC nós pensávamos de acordo com a nossa idade, crescendo e se desenvolvendo aos poucos respeitando os limites. Gostávamos de conversar, de passear como qualquer jovem mas, tínhamos responsabilidade e consciência das nossas atitudes dentro da escola.” (P 6: Ex.Educando.14:22)

- Eran unidos y respetuosos:

“Seguindo a doutrina Passionista pregada pelo colégio os educandos da época em que permaneci no ESPC eram muito unidos e eram respeitosos com as autoridades.” P16: (Ex.Educando.10:13)

“Havia claro, uma afinidade maior com determinados alunos, mas o que mais marcou a nossa convivência foi a nossa união.” (P 9: Ex.Educando.20:22)

- Habia dificultades de relación especialmente del tipo:

a) Visión de la escuela como un comercio

“Pontos Fracos: Alguns educandos confundiram a escola com um comércio (por que pagavam, tinham direito de levar vantagens e não se importavam com o bem comum).” (P10: Ex.Educando.54:57)

b) Formación de pequeños grupos cerrados o prejudiciosos:

“Acho que as relações entre os educandos não foram homogêneas no período em que estudava lá. Todos tinham o “seu grupinho” que na maioria das vezes era fechado, impossibilitando as relações interpessoais, as trocas de conhecimento e experiências, todos tinham já o seu PRÉ-CONCEITO em relação aos outros educandos mesmo sem se conhecerem de fato e as relações entre os grupos só se dava se houvesse interesse atrás dessa relação.” (P 7: Ex-Educando.12:21)

- Sin embargo, hay distintas interpretaciones:

“(Las relaciones) Melhores que eu imaginei antes de entrar no colégio. Vieram de lá todos os meus melhores amigos. Uma coisa muito interessante, ao menos na minha turma, é que não havia preconceito. Todos os tipos de alunos, sejam eles esportistas ou estudiosos (“nerds”) eram amigos, jogavam futebol juntos, etc. Havia também um pequeno grupo que se isolava, mas acho isso normal. Se tivesse que comparar meus 3 anos de ESPC com os 8 anos de CIL, fiz muito mais amigos e tive relações muito mais proveitosas no ESPC.” (P 5: Ex.Educando.14:25)



c.2. Valoración de las relaciones de los educandos:

Examinando las resonancias de su experiencia en este centro escolar puede encontrarse la valoración de las relaciones que estos educandos antiguos hacen:

Amistades perdurables:

“As relações entre os educandos do ESPC são muito fortes, contínuas e saudáveis. Minha experiência pelo ESPC foi maravilhosa, foram 14 anos de muitas amizades, de que permaneço com algumas há 12, 13 anos”. (P 4: Ex.Educando.11:18)

Convivencia solidaria, constante y natural:

“De modo geral, todos se relacionavam com respeito e posso destacar em nossas relações um clima de colaboração, a vontade de conquistar conceitos novos e aperfeiçoá-los tornava-nos muitas vezes, até os mais distantes, solidários e próximos, buscando um mesmo ideal. (Esse relacionamento era constante e natural, e hoje posso compreender que essa era a maneira de retribuirmos o que recebíamos da comunidade.)” (P10: Ex.Educando.31:39)

Algunas relaciones no eran buenas pues la educación recibida en la escuela no era compatible con la educación dada en la familia:

“As relações que os educandos tinham entre si, posso classificar como boas, salvo algumas exceções (entendo hoje, pela falta de compatibilidade da educação recebida na escola e na família). (P10: Ex.Educando.22:26)

c.3. Relación de los educandos con el centro escolar:

Para cerrar este apartado considero las relaciones que los educandos tuvieron con el centro y de las cuales quedaron las huellas:

- Quedó la claridad de la propuesta de la escuela, educar para la vida:

“O ESPC prega a responsabilidade, o educar para vida, mas, cabe a eles (educandos) enxergarem isto ou não.” (P 6: Ex.Educando.30:32)

- El placer del clima vivido descrito como de comunidad, de bondad y muy raro:

“Éramos sempre muito alegres , divertidos, atenciosos uns com os outros, um clima muito gostoso de estar presente”. (P 2: Ex.Educando.34:36)

“Pelo que pude observar, (as relações)eram muito boas também. O ESPC tem um clima de comunidade, um clima de bondade muito raro de se encontrar”. (P 5: Ex.Educando.72:75)

- El ambiente acogedor promovía el clima de armonía y amistad:

“O ambiente acolhedor propiciava um clima de harmonia e amizade”. (P16: Ex.Educando.13:15)

- Un proceso educativo para toda la vida porque vinculado al proceso educativo en la familia:

“Cursei quase toda a minha vida escolar no ESPC. Lá iniciei meus estudos, e ainda bem pequeno, ampliei meu vocabulário, fiz amigos, recebi informações e principalmente”



formação pessoal (o que julgo muito importante na fase inicial de vida de uma pessoa). Fui um educando bolsista, [...] sendo assim, o ESPC era uma extensão da educação que recebo até hoje em casa”. (P10: Ex.Educando.9.txt - 10:4 (12:21))

- Una escuela que deja nostalgia:

“Sempre gostamos muito do ESPC. Sinto muita falta...” (P 4: Ex.Educando.78:80)

1.6. Padres y madres antiguos

Instrumento de información:
Cuestionario5 [Ex.Pais]

Este grupo también hace parte de las resonancias que he buscado en las personas que pasaron por el centro escolar. En el análisis de los cuestionarios llegué a los siguientes resultados de las frecuencias de las unidades de significado:

Micro-dimensiones	Frecuencia
	Cuestionario 5
Cohesión y apoyo de iguales (educadores)	15
Implicación/relación con los padres y madres	10
Implicación en el centro	10
Implicación en el aula	9
Desarrollo profesional	5
Entorno físico (ambiente)	5
Liderazgo	4
Apoyo a los educandos	3
Comunicación	3
Participación de los educandos	1

Como se puede verificar la frecuencia ya indica la tendencia de las resonancias que se quedaron en los padres y madres antiguos: la actuación de los educadores en el centro y en el aula, su relación y de sus hijos en ese espacio educativo. En este grupo he agrupado también lo que me parecen ser las resonancias básicas en tres grupos: el primer las que se refieren a los educadores que han tenido una relación más cercana de sus hijos; en el segundo describo sus propias relaciones con el centro y en el tercer grupo de



las dichas resonancias las relaciones de sus hijos con sus iguales, en el aula y en el centro.

a) Relación de los educadores

¿Cómo ven hoy los padres las relaciones que tenían los educadores con el centro?

La respuesta es dada a través de las citas que pongo a continuación, que definen algunas características de esa relación:

- Dedicación a una misión educativa:

“É maravilhoso saber que, num mundo tão difícil, existem pessoas dispostas a trabalhar e muito para mostrar e provar aos educandos, familiares, parentes e amigos que é possível viver com amor e respeito, com o lema "Educar para a vida, com amor e pelo amor".” P 8: Ex.Pais.82:88)

“Temos muito amor e carinho por todos que passaram em nossas vidas. Algumas dessas pessoas até deixaram a escola, porém jamais perderam o símbolo que carregamos no peito, que é o símbolo Passionista que representa o ESPC.” P 8: Ex.Pais.35:40)

- Profesionalismo

“Os educadores do ESPC são literalmente profissionais que buscam sempre a perfeição, jamais a competição. É uma equipe de garra, cujo objetivo é vencer batalhas, sempre unidos, sem egoísmo.” (P 8: Ex.Pais.54:58)

“É impressionante também como todo o corpo docente se empolga e trabalha sem medir esforços, para que tudo seja aprimorado, sendo percebível, a cada ano, maior sucesso”. (P10: Ex.Pais.33:38)

Declaran también algunas fortalezas de su relación con el centro:

- Conscientes y comprometidos de la propuesta pedagógica de la escuela:

“O conhecimento de todos da proposta pedagógica o que facilita o processo de mudança entre seus pares”. (P 9: Ex.Pais.78:81)

“O comprometimento com a filosofia da escola”. (P 9: Ex.Pais.76:77)
P 8: Ex.Pais.1.txt - 8:24 (82:88)

- Unidos y compañeros:

“A troca de informação. A atitude crítica; a cooperação e a solidariedade; o trabalho em equipe facilitando o processo ensino/aprendizagem na sala de aula e a interdisciplinaridade”. (P 9: Ex.Pais.82:87)

“Na minha época eram unidos, não havia "panelinhas" ou seja rivalidades”. P 6: Ex.Pais.27:28)



b) Relación de los educadores con sus iguales

¿Cómo los padres y madres analizan hoy la relación de los educadores entre sí?

Las citas describen su parecer:

- Falta relaciones fuera de la escuela y no comparecen de buena voluntad a los eventos fuera clase lo que favorece la interacción:

“O grupo ideal seria aquele que, além das atividades profissionais, tivessem também algum relacionamento de amizade fora da escola. Essa interação poderia ocorrer durante os eventos realizados pelo ESPC. Porém, a maioria dos educadores, quando não comparecem de má vontade, se retiram rapidamente, sem dar chance a uma maior interação”. (P 4: Ex.Pais.27:36)

- Relación respetuosa y de grandes amistades:

“Percebo como os educadores se respeitam e cultivam grandes amizades, sempre procurando se ajudar mutuamente tanto nos bons como nos maus momentos o que solidifica o ambiente agradável e receptivo que existe entre todos. Cada um sabendo ocupar seu espaço e seus limites, para que jamais deixe de existir o companherismo, interesse pelo novo e gosto pelo saber”. (P10: Ex.Pais.40:51)

- Relación de unidad de acción:

“As relações entre eles na grande maioria são adequadas e com muito respeito, compreensão, dedicação, amor, uma relação de equipe, sendo bem unida e equipada, como também preparada para uma luta que é repassar o seu conhecimento e ensinar os educandos também para vida”. (P11: Ex.Pais.42:47)

- Fortalezas en su relación de iguales:

Relación humana, afectividad

“A relação humana, o 'vínculo' de afetividade”. (P 9: Ex.Pais.106:107)

Clima de respeto, amistad compañerismo:

“Clima de respeito, amizade e de construção”. (P 9: Ex.Pais.73:74)

“Relação de amizade e companherismo, incentivando um ao outro no processo”. (P 9: Ex.Pais.88:90)

- Valoración positiva de la relación de iguales:

“Profissionalmente, dentro do ESPC, são muito boas”. (P 4: Ex.Pais.26:27)

- Debilidades de la relación:

Falta de confianza y disputas:

“É uma relação, muitas vezes, de desconfiança, sendo que há disputas entre eles na preferência dos alunos. Alguns, inclusive, deixam de exercer sua função principal, ensinar, para fazerem vezes de "amigos", prejudicando o acompanhamento da matéria. (P 5: Ex.Pais.35:41)

c) Relación de los educadores con el equipo directivo:

¿Cómo describen los padres la relación que existía entre esos dos sistemas?



- Integrada

“Direção perfeita, sublime, onde os educadores se colocam a disposição para jamais perder esse vínculo, pois sabem que trabalhar para o progresso em harmonia é o caminho certo para dar bons frutos para a vida”. (P 8: Ex.Pais.64:69)

- Discreta y organizada:

“Essa relação no meu ver é extremamente reservada e condicionada a normas e regras da escola, não deixando a desejar, algo super bem organizado e bem preparado, um relacionamento exemplar.” (P11: Ex.Pais.54:58)

- Fortalezas en esa relación:

“Filosofia humanista. O que faz a diferença em relação a outras unidades escolares”. (P 9: Ex.Pais.98:100)

“É uma relação de partilha”. (P 9: Ex.Pais.96:96)

- Apoyo a los educadores:

Formación continuada:

“Destacaria como ponto alto, o fato de procurarem tirar dúvidas e orientarem seus educadores repassando conhecimentos novos e trocando experiências enriquecedoras que os ajudarão a progredir e alcançar os objetivos a que se propõe a escola: “Educar, com amor, para a vida” com estilo próprio atendendo às necessidades locais e sempre voltadas para a educação”. (P10: Ex.Pais.80:91)

“Educação continuada” (de los educadores) (P 9: Ex.Pais.91:91)

- Debilidades de la relación con el equipo directivo:

Falta de valoración y motivación:

“Na relação educadores/Direção, sinto que falta um pouco mais de valorização/motivação do profissional, uma vez que estão envolvidos numa atividade por demais dinâmica, através de participação em treinamentos e cursos e, logicamente, devidamente pagos pela Instituição, e não como em alguns casos em que o educador tem que arcar com as despesas. Isto é extremamente desmotivador. O interesse em ter profissionais atualizados e bem treinados é do ESPC para oferecer melhor trabalho aos clientes/alunos”. P 4: Ex.Pais.(42:57)

Poder centralizado:

“Creio que o poder de decisão dentro da escola é por demais centralizado”. (P 4: Ex.Pais.58:59)

d) Relación de los educadores con los educandos

Valoración de la relación de los educadores con los educandos:

- Relación saludable:

“A relação que existe entre educandos e educadores é uma relação saudável e amigável, na qual há entrosamento, muito respeito, companheirismo, tornando-se mais fácil o convívio entre ambos para o aprendizado, sendo que esse relacionamento é de puro carinho e amizade mesmo, como grandes amigos, ou ate mesmo como pais e filhos, um relacionamento super interessante e bonito”. (P11: Ex.Pais.24:32)

- Buscan ser ejemplo

“O ponto forte é baseado baseado em exemplos e não apenas em palavras, ponto este usado para formar a todos os educandos. Pontos fracos, em tantos anos de convívio,



nunca testemunhei nenhum, porque o senso de justiça e humanidade impera no ambiente escolar. (P 8: Ex.Pais.1.txt - 8:16 (41:47))

- Calidades de la relación

“A relação que há entre educando e educadores é de cumplicidade e respeito.

- Interação humana entre os dois. O educador o tempo todo trabalhando o crescimento humanístico do educando.

- Formação pessoal (educando e educador);

- O vínculo existente entre educando e educador. Sendo assim o processo educativo ocorre com ‘vínculo’. É relação de afeto e amor”. (P 9: Ex.Pais.38:41)

- Relación afectuosa:

“Os professores e os alunos são amigos, onde existe respeito de ambas as partes. Professores que observam, apoiam e orientam seus alunos como se os mesmos fossem seus próprios filhos. Temos muito amor e carinho por todos que passaram em nossas vidas. Algumas dessas pessoas até deixaram a escola, porém jamais perderam o símbolo que carregamos no peito, que é o símbolo Passionista que representa o ESPC”. (P 8: Ex.Pais.30:40)

- Atención personalizada:

“Professores que observam, apoiam e orientam seus alunos como se os mesmos fossem seus próprios filhos”. (P 8: Ex.Pais.32:34)

e) Relación de los padres en el centro:

- Conocimiento de la propuesta pedagógica:

“É preciso lembrar sempre que o papel de educar os filhos cabe aos pais; o ESPC vai moldá-los oferecendo conhecimento e cultura para que os alunos cresçam obedecendo os padrões de civilidade, cidadania e religiosidade”. (P 4: Ex.Pais.66:72)

“O Educandário dá ênfase a atitudes e valores com intensidade, porém trabalhar não só em seu interior educador/educando, mas essencialmente para melhoria de qualidade de vida e na tomada consciente de decisão fora do ambiente escolar”. (P 9: Ex.Pais.59:67)

e.1. Relación con el equipo directivo:

- Apreciación del liderazgo educativo en el centro:

“A Direção do ESPC leva muito a sério sua missão de educar para a vida e isto implica no envolvimento do educador dentro desta filosofia e, neste sentido, trabalha com firmeza”. (P 4: Ex.Pais.38:42)

“A direção Geral do ESPC, sempre muito competente, procura agir com firmeza, convicção e sensatez”. (P10: Ex.Pais.53:55)

“Gostaria de salientar o apoio da direção da escola durante o período de doença e falecimento da minha mãe, que foi de fundamental importância para o meu filho, uma vez que os colegas e seus respectivos pais mostraram-se indiferentes”. (P 5: Ex.Pais.63:67)

“É um colégio que possui espaço físico proporcional a capacidade de seus dirigentes, que dominam com dignidade, coragem e sabedoria as funções que lhes foram confiadas”. (P 8: Ex.Pais.118:122)



- Comunicación con el equipo directivo:

“Sempre que precisei, encontrei as portas da diretoria abertas para me atender com carinho, respeito e consideração. Tudo é participado aos pais através de circulares. Os educandos possuem agendas para facilitar a comunicação entre pais/mães, professores, coordenadores ou direção”. (P 8: Ex.Pais.122:129)

“Bom atendimento na comunicação escrita e oral, eficaz e eficiente entre educandário e pais”. (P 9: Ex.Pais.126:128)

- Fortaleza en el liderazgo:

“A liderança como fator principal e eixo catalisador no processo contínuo das relações”. (P 9: Ex.Pais.101:103)

e.2. Atención del centro a las familias

- Apoyo a las familias:

Atención:

“Atendimento individual aos pais com a preocupação de melhor crescimento e rendimento de seu educando. Sugerindo alternativas para as dificuldades”. (P 9: Ex.Pais.131:135)

“Nunca vi ou ouvi nada que denegrise o relacionamento entre pais, mães e o Educandário, ao contrário, existe até a preocupação por parte do ESPC de agendar as pessoas que têm algum problema para resolver ou esclarecer, evitando assim, que os mesmos fiquem sem nenhuma solução”. (P 8: Ex.Pais.108:115)

Formación:

“Mensagem aos pais (respeito ao regimento e normas do educandário); conselhos e palestras sobre higiene, alimentação, meio ambiente, drogas e outros. Na relação resultado cria condições para que as observações dos educadores sejam transmitidas de forma positiva, trabalhando a auto estima do pai/família/educando”. P 9: Ex.Pais.136:146)

- Fortaleza de esa relación:

Atención personalizada y acompañamiento de los casos desde las causas hasta las soluciones:

“É apoio que pais e mães recebem do educandário em todos os sentidos para seus filhos, ou seja, formação de cultura, como ser humano, reforço escolar e até psicológico. A preocupação em saber se o comportamento do educando modificou, qual foi a causa e não simplesmente rotulá-lo como bom ou ruim.” (P 8: Ex.Pais.99:107)

Compartir la responsabilidad educativa:

“Compartilham a responsabilidade pela educação das crianças: as ações são extremamente coerentes e coordenadas”. (P 9: Ex.Pais.120:123)

Ofrece muchas posibilidades formativas:

“A Comunidade tem tantas atividades dentro no ESPC que nesse ítem não acrescentaria nada, a não ser a continuidade dessa filosofia”. (P 4: Ex.Pais.72:75)

Se evidencia la satisfacción de los padres:

“Vejo que os pais/mães estão muito satisfeitos com o Educandário pelo nível de conhecimento oferecido aos filhos e também pelos valores de vida constantemente trabalhados dentro da escola”. (P 4: Ex.Pais.61:66)



- Debilidad en la relación:

Falta de participación de los padres:

“Pouca participação dos pais no modelo pedagógico”. (P 9: Ex.Pais.148:149)

f) Relación de los educandos con sus iguales

Las resonancias que quedaron de esa relación son muy expresivas.

- Apreciación de la relación de los educandos:

Relación familiar:

“A relação entre os educandos do ESPC era boa. O que destacaria: a relação era muito família”. (P 6: Ex.Pais12:14)

Relación que resulta en aprender a vivir en sociedad:

“O que mais se destaca no relacionamentos entre os educandos são a humanização e o respeito no convívio em sociedade”. (P11: Ex.Pais.17:20)

Relaciones perdurables hasta la actualidad:

“Minha filha F. (que deixou há 11 anos), depois de concluir o Ensino Fundamental, mantém contato até hoje com amigas que se formaram junto com ela”. E o F., que foi o último a deixar o ESPC (há 02 anos), frequenta a casa dos amigos conquistados dentro dessa maravilhosa escola, que é para nós a extensão da nossa casa”. (P 8: Ex.Pais.15:24)

La interacción vivida en el centro a través de las actividades promoven un clima alegre y feliz:

“Destaco: O respeito pelo outro; a relação de sociabilidade; a formação de grupos e as interações espontâneas entre os educandos em clima alegre e feliz; os jogos internos e externos como elemento integrador dos educandos e do educandário”. P 9: Ex.Pais.14:23)

Los grupos formados en el centro debido a necesidades de estudio se vuelven en grupos de amistad y de crecimiento personal:

“As relações entre os educando são ótimas. Os vários grupos de alunos que se formam dentro da escola, devido às necessidades de estudo, continuam fora da escola como relações de amizade”. (P 4: Ex.Pais.9:14)

“Acho que a relação dos educandos do ESPC é satisfatória”. (P 9: Ex.Pais.12:13)

“A relações entre os educandos do ESPC são extremamente amigáveis e muito interativas, ou seja, são pessoas que tem uma convivência bacana de amizade e fraternidade, um inter-relacionamento que acarreta em crescimento e muito aprendizado”. (P11: Ex.Pais.12:17)



*No novo paradigma,
cada estrutura é vista
como a manifestação
de un processo subjacente.
Toda a teia de relações
é intrinsecamente dinâmica.*

Fritjof Capra

*A ciencia
busca os limites da natureza,
e o misticismo,
a sua infinitude:
uma a gotícula do oceano,
o outro a onda.
A ciencia quer explicar
o mistério do ser,
o misticismo quer experimentá-lo.*

Renée Weber



Este capítulo, como dije anteriormente, está dedicado a las conclusiones de la investigación. Además de las conclusiones, añado las perspectivas que se abren a partir de este estudio y algunas propuestas que considero necesario que el centro tenga en cuenta para mantener un ambiente saludable donde las personas se puedan desarrollar y aprender el arte de vivir juntos construyendo su felicidad. Al final, reúno las conclusiones particulares de la investigadora.

1ª parte:

La primera parte de este capítulo considera las conclusiones para cada microsistema que forma el centro. Debo aclarar que el hecho de considerarlas aisladamente no quiere decir que sean una unidad a parte; a lo largo de todo el estudio he intentado mantener la visión ecológica del centro, el macrosistema, como un gran organismo que incluye una serie de otros tantos, esenciales para su mantenimiento. Por lo tanto las conclusiones tendrán esta connotación de vinculación con todos los otros sistemas y la característica de concluir sobre el aspecto de las relaciones pues el objetivo de este estudio es trazar o dibujar la ecología de las relaciones.

1.1. Coordinadores (equipo directivo) y educadores no docentes.

He verificado que este microsistema se relaciona dentro del mesosistema que comprende las relaciones intrapersonales con los educadores docentes, con los educandos y con los padres y madres. Hay que considerar también en este grupo las relaciones interpersonales que deben mantener dentro del propio sistema pues existen varios colectivos en su interior: directivos, coordinadores de distintas áreas, y educadores con distintas funciones en el centro.



a) Se constata que la relación primera que involucra la atención de todos los miembros de ese microsistema es el educando: sujeto y finalidad más importante de su tarea educativa en la institución. Esta presencia es subliminal durante todo el proceso de la investigación. Se percibe a través de sus declaraciones que su felicidad, su satisfacción se basan en que esta relación sea exitosa.

Esta es una afirmación que lo pone de manifiesto:

“Quando o educando atinge uma meta qualquer este é o maior prazer”. (P 4: TransCoordGD.210:211)

Esta relación fundamental en este microsistema define todas las otras relaciones porque las acciones de todos los implicados se dirigen, en primer lugar, al educando en su proceso educativo. Por lo tanto, las relaciones de estos educadores con los otros microsistemas ocurren siempre a través de la atención al proceso educativo de los educandos. Así, el coordinador pedagógico atiende al educando pero hay que actuar junto con el educador. Las relaciones de este grupo con los otros grupos se producen pero puedo evaluarlas sólo a través de los otros microsistemas.

b) Las relaciones internas en este grupo también son pautadas por la atención al educando. Los educadores que lo componen no han mostrado gran atención a sus propias relaciones. Sólo hay uno solo momento en que se refieren de forma indirecta a ese elemento cuando se manifiestan sobre la sobrecarga de trabajo que no les permite realizar sus reuniones de estudio.

Me parece que esta dimensión de cohesión de iguales dentro de este sistema debe ser cultivada con más atención y cariño para que puedan continuar su tarea con una moral elevada y puedan reabastecerse mutuamente “las baterías”. Si hay un proceso intenso dirigido a los otros, no se puede relegar lo propio a segundo plano. El “llamado a la tarea” a que me refería en el marco teórico ocupa su lugar con rigor. Sin embargo, los educadores, si quieren mantener la armonía de su vida, tienen que recordar en primer lugar que deben “ser con los demás” y para ser con los demás tienen que cuidar de



sí mismos respondiendo cada uno a “su llamado a la felicidad”. Son personas muy preocupadas en propiciar todos los medios para que los otros puedan construir adecuadamente sus vidas, por lo tanto me parece que debe ser desarrollada esta dimensión en este microsistema.

c) La gran preocupación que manifiestan los coordinadores en relación con la participación de los padres en el proceso formativo se encuentra dentro de las inquietudes ordinarias y comunes de estos profesionales. Son esos los desafíos pertinentes a la función que ejercen. Lo que destaca de manera más relevante es que esa preocupación les viene por la convicción de la importancia que tienen los padres no sólo en el aprendizaje instructivo sino en los procesos formativos. En el contacto posterior que tuve con ellos pude comprobar esa concepción. A la escuela hoy día, paralelamente a la función cognitiva, se le ha añadido la función formativa que era inherente a la familia. Como esta función viene desfasada no se la puede descartar simplemente pues está íntimamente ligada a la esencia de la formación integral de la persona. Hay que asumirla, en la medida de lo posible, si se elige la formación integral como prioridad educativa, como es el caso de este centro. Es necesario “jugar con la realidad”.

El análisis indica que el grupo intenta mantener una relación muy cercana con los padres y madres. Según mi opinión debe ser mantenido este objetivo sin perder el entusiasmo por los “fracasos” en las respuestas a los eventos formativos o a las convocatorias. La evaluación constante de sus actos debe orientar la dirección para seguir adelante, a pesar de todo. Vivimos en un mundo singular con características que muchas veces no conseguimos descifrar pero la tarea educativa debe seguir adelante a pesar de las incertidumbres.

Se constatan dos instrumentos muy útiles en ese ambiente, cuya utilización debe ser mantenida y reforzada: el diálogo paciente y participante con los padres y la comunicación de la alegría de educar a sus hijos. Uno y otro podrán servir para promover aún más las relaciones con ellos.



c) He constatado que tienen mucha responsabilidad en relación a los educadores docentes. Por ese motivo encuentran algunos fallos que los desafían de modo particular: la autonomía no asumida que perjudica desde el ambiente hasta las personas, la relación personal y profesional de los educadores con los educandos, la cohesión de los educadores y la falta de transparencia. Para resolver los problemas están buscando las soluciones y están empeñados en promover la mejora. Se manifiestan muy atentos al desarrollo profesional y humano de los profesores para que puedan responder a las exigencias educativas del centro.

Se manifiestan optimistas sin perder de vista la realidad que muchas veces no corresponde a sus ideales. Saben discernir bien la insatisfacción de unos y la satisfacción de otros sin desanimar. Reafirmo aquí la necesidad de, internamente, en su grupo promover la cohesión para “reabastecer” sus energías.

d) Este grupo se presenta como ecológicamente correcto con relaciones que circulan con simplicidad y fluidez. A través de sus declaraciones y del contacto personal se percibe que es un grupo “desarmado” pero “luchador”, persistente. Le pesa un poco la responsabilidad pero eso es normal. Su liderazgo es abierto a la participación y ejercido como un aprendizaje del liderazgo transformacional como he expuesto en el marco teórico.

Se manifiestan profundamente implicados con la propuesta pedagógica de la escuela. Como personas y como profesionales la entienden como suya lo que me parece muy importante para un centro escolar que puede ser un centro de aprendizaje de liderazgo y preocupado en que las personas implicadas en él sean felices.

Finalmente, la cultura de la escuela se manifiesta muy fuerte en sus profesionales, no como una imposición del centro sino como un modo de vivir la propuesta educativa. Se constata que en gran número de ellos, según sus



declaraciones, la propuesta de la búsqueda de la felicidad es en primer lugar para sí mismos.

1.2. Educadores docentes

Mi análisis de este microsistema determinó sus relaciones con los padres y madres, en primer lugar, y su vinculación con el centro donde se relacionan en tres dimensiones: equipo directivo, sus iguales y los educandos.

a) La relación con los padres y madres se caracteriza por la preocupación de no sentir el apoyo, y sienten su necesidad, que les gustaría recibir a través de participación, de contactos que expresasen un trabajo conjunto. La delegación de la educación de sus hijos a la escuela y a sus propios hijos es la mayor preocupación porque les causa otros problemas.

Son conscientes de los obstáculos de su tarea pero perciben que tienen que buscar soluciones para problemas creados fuera del ámbito escolar. En este sentido es que decía en el análisis descriptivo que el grupo ha hecho una catarsis pues se han desahogado de las dificultades que sienten en relación con el hecho de sentirse en una situación para la cual nadie ha sido preparado.

El elemento positivo que he encontrado en este grupo es que, a pesar de no hablar en la satisfacción de las familias que podría funcionar como un factor de gratificación, han tratado del tema con gran tranquilidad, sin rencores, con una objetividad profesional muy relevante. Para mí eso es una señal del equilibrio emocional de los educadores al tratar un tema que les trae tanta preocupación y atención. Es también, según me parece, un factor importante para definir el clima que ayudan a crear en sus aulas con sus estudiantes.

b) En su relación con el centro he encontrado la misma fortaleza de la cultura de la escuela a la que me he referido en el apartado de los no docentes.



Conocen las exigencias contenidas en la filosofía de la escuela y su práctica. Sin embargo, manifiestan que la adaptación a ella requiere un nuevo modo de vivir sintiéndose personalmente satisfechos con esa implicación.

En la relación con el centro reside también, en primer lugar, la relación con el liderazgo que he tratado en el ítem sobre el apoyo a los educadores. He identificado que ésta es muy tranquila. Está en la línea del apoyo a sus personas y por ese motivo, me parece, no los molesta. Se sienten muy apoyados como quedó patente en el análisis descriptivo. Este elemento se vuelve muy importante para la construcción del clima escolar. Como dije en el apartado anterior (1.1.), el ejercicio del liderazgo transformacional contribuye de forma determinante a dar a las personas un estilo distinto de actuación: interactivo. En mi opinión en el centro se produce el flujo tridimensional de la comunicación en el ejercicio del liderazgo (Álvarez y Zabalza, 1989).

1.3. Educandos (actuales)

Éste es el microsistema alrededor del cual circulan todos los otros, objeto y sujeto del proceso educativo que se desarrolla en el macrosistema que es el centro escolar.

He constatado, como ya lo intuía, que este microsistema tiene un funcionamiento diferenciado de los otros pues vive la realidad a partir del epicentro del sistema que es el aula. Los otros microsistemas convergen en su flujo y reflujo hacia a los educandos. Este microsistema en cambio mira a los otros, se relaciona con ellos pero su mundo está allí, su flujo y reflujo es para sí mismo. Me parece que entender este detalle es importante para que podamos actuar correctamente sin pensar que se trata de un grupo cerrado o egoísta. Es allí donde se procesan las relaciones primarias entre sus iguales y los educadores más próximos. Es como si el aula fuera su microcosmos en la escuela. Sólo este tema merecería la atención de un estudio específico considerando que el aula fue la referencia más fuerte en las declaraciones de



los educandos. Por eso no es casual que las conclusiones se dirijan también hacia ese enfoque que destaca la implicación en el aula, los educadores y la cohesión de iguales.

a) Las relaciones que tienen con el centro son filtradas a través de las normas que para ellos son muy claras. Tienen con ellas una relación tranquila y participan de su mantenimiento. Siempre que se refieren al centro es como si se refirieran a su aula y sus declaraciones sobre las normas también tienen esa connotación de normas del centro y normas del aula.

Las innovaciones de la escuela tienen una valoración específica y corresponden a sus expectativas. Aunque haya sido un tema con un número menor de menciones y por ese motivo no lo he tratado en análisis descriptivo, deseo resaltar su importancia en el sentido de que es un aspecto con el cual se sienten satisfechos y reconocen que las mejoras son para ellos. A mi entender este es un indicador importante para la construcción del clima escolar, de un ambiente feliz, por la afinidad que los niños, adolescentes y jóvenes tienen con “lo nuevo”. Si el centro, dentro de sus posibilidades, como una escuela, responde a sus intereses está en camino de construir personas que se relacionen bien con lo nuevo, disminuyendo las resistencias al cambio cuando sea necesario o inevitable. Se puede comprobar la realidad de esta opinión con las citas siguientes:

“O Educandário tem um espaço de melhoria entre as outras escolas que é assim... não dá nem para comparar: aqui tem o portal, tem um monte de escola aí que não tem... escola boa também que compete... não tem. O Educandário está sempre inovando” . P 1: TransEducandos.196:201)

[...]. está sempre mudando, para melhorar para a gente... (P 1: TransEducandos.191:195)

b) Las relaciones que mantienen con su grupo son casi idealizadas lo que es muy natural, en mi opinión, en esta edad. En este grupo hay una figura importante que es la del educador. Sin embargo, esa importancia no es declarada expresamente por los educandos, sino que se percibe a través de



las indicaciones que dan. Expresan muy positivamente la relación, confiriéndole cualidades que les dan satisfacción e indican también los problemas que vuelven el aula “más pesada”.

Alaban la persistencia de los educadores en su tarea, la capacidad que tienen de conocerlos personalmente y la atención personalizada que reciben. Todos esos elementos me parecen importantísimos para que se sientan bien y satisfechos en el centro por la seguridad que necesitan para “aprender a vivir”. Esta percepción de la realidad de los educadores es una muestra de la relación tranquila que tienen con el liderazgo en el centro; podemos percibir asimismo que la autoridad aparece en un espacio de influencia que no se asocia como referencia de “poder”, sino que le confiere la referencia de “uno más” en el grupo sin perder su liderazgo institucional o profesional.

Un factor que me parece fundamental es la indicación de que las relaciones de los educadores sirven de ejemplo y que ellos las admiran.

c) Las relaciones entre iguales constituyen el núcleo del epicentro. Se percibe la satisfacción que sienten sin negar las dificultades que encuentran en la convivencia. Expresan que las relaciones con sus iguales es tranquila; tienen fortalezas pues se proyectan más allá de la escuela, y describen sus cualidades que se caracterizan por la afectividad. Reconocen que son educados para tener ese tipo de amistad. Destaca por su interés que para ellos las normas significan una referencia positiva para organizar la convivencia. En la cita siguiente, además de comprobar lo que he afirmado, me gusta mucho también la afirmación del educando de “la totalidad indivisa” que es la escuela:

“Ah, a escola é um grupo, é um todo, e isso ajuda trazer efeito se ninguém desrespeitar o outro... aí... isso ajuda...” (P 1: TransEducandos.90:92)

d) Deseo mencionar en estas conclusiones la referencia espontánea a una asignatura llamada Proyecto Vida a la que los educandos tienen mucho aprecio. Es un espacio reservado en el currículo escolar para que puedan desarrollar valores pero con una característica muy particular que ya ha sido



descrita anteriormente en análisis. En dicha asignatura, paralelamente a temas de actualidad, se desarrolla para cada nivel de edad un programa de educación emocional muy interesante. Por la importancia que tiene me parece bueno expresar la necesidad que tiene la escuela de ser mantenida con cariño pues puede contribuir a hacer mucho bien a los educandos.

e) He constatado que los educandos de esa escuela son muy felices. Presentan satisfacción y optimismo en todo que expresan, aún cuando apuntan las dificultades que sienten.

Concluyo, por lo tanto, que el clima que vivencian es favorable para su desarrollo. He elegido esta fase de edad porque los chicos son más sensibles para “sentir” lo que pasa a su alrededor; me parece que ha sido una elección acertada.

1.4. Padres y madres actuales

En este microsistema se pueden observar, como ya dije, tres líneas de relaciones: con el centro, con los educadores y con los educandos. Es muy claro que las relaciones de las dos primeras líneas están siempre orientadas hacia los educandos. Por lo tanto en estas conclusiones seguiré el mismo orden.

a) La opinión de los padres y madres sobre la atención que el centro les dedica es valorada como abierta y dialógica, incluso para asuntos fuera del ámbito escolar.

Ellos están muy atentos al cumplimiento de la propuesta pedagógica del centro, perciben las cualidades que apuntan y también algunas mejoras que consideran necesarias. Se sienten respaldados por el centro en sus dificultades.



Un factor importante que he analizado es que la percepción de la participación no coincide con la preocupación de los educadores. Me parece notable, pues, para estos sea una preocupación enorme y para los padres y madres aparezca como un problema normal. Pienso que es necesario profundizar este tema en el centro para llegar a bajar la preocupación de una parte y subir la de la otra para conseguir un equilibrio por lo menos razonable. Me parece también que el compromiso de la participación está ligado al compromiso personal que cada familia tiene con la educación de sus hijos. Si así es, las estrategias específicas para la búsqueda de las necesarias soluciones pasarían por la implicación de los dos microsistemas en construirlas. Sin embargo, considerando el peso que tienen para el centro estas preocupaciones, le correspondería a sus profesionales reflexionar especialmente sobre este tema.

b) La relación con los educadores reside un poco también en la línea del compromiso personal con la educación de los hijos; como se desprende de esta investigación, si no hay una relación educativa los educadores serán siempre ilustres desconocidos.

Cuando ocurre la relación educativa, los padres y madres observan muy atentamente a los educadores y los describen incluso con profundidad y profusión de detalles, como presenté en el análisis descriptivo: sus aptitudes, sus relaciones y sus capacidades.

Observan mucho la relación que tienen ante los educandos y con los educandos, y la valoran. Apuntan algunas cualidades de esa relación que confirman las afirmaciones de los educandos y de los mismos educadores.

Puedo concluir que la relación entre el colectivo de los padres y madres con la escuela, según ellos mismos, es buena y satisfactoria.



1.5. Educandos antiguos

Este microsistema, como el siguiente, es un poco particular en este estudio porque en él intenté estudiar las resonancias que quedaron de su convivencia. Pienso que he alcanzado mi objetivo ya que puedo aportar algunas conclusiones.

Según creo, estas resonancias son importantes para que el centro pautе sus proyectos referentes a las relaciones sobre las líneas que dejan huellas en el ser de los estudiantes. Pienso que sería interesante hacer un estudio sólo con estos estudiantes, periódicamente, cada cinco años después de acabada su carrera, por ejemplo, para profundizar en las fortalezas que han contribuido a su formación. Sin embargo, las resonancias que enfoqué me sirvieron de pistas para evaluar el clima que viven hoy los educandos de esa escuela y aquello que vivieron ellos. Es interesante constatar que aunque describen un clima similar al actual manifiestan diferencias en cuanto a la formación e imagen de los educadores. En ellos quedó la imagen negativa de algunos educadores que los actuales ya no tienen, es decir, algunos que disonaban del conjunto. Los actuales también señalan algunas imperfecciones, pero se refieren a la actuación pedagógica; en la parte personal saben indicar sus diferencias personales. Esto es un factor para la reflexión de los educadores sobre el alcance que tienen sus aptitudes.

Debo añadir que la apreciación de los educandos antiguos tiene otra perspectiva, como ya dije antes. Ahora es más analítica y su punto de vista es sacar conclusiones que para el centro son muy útiles. Esas conclusiones están en el capítulo anterior. Aunque puedan analizarlo ahora con una perspectiva temporal diferente, permanece el enfoque que sintieron desde dentro de aquel sistema específico del aula y sus afirmaciones privilegian las relaciones con los educadores, con el aula y con sus iguales. Esas tienen las mismas características de los educandos actuales.



Se puede notar en los educandos antiguos un gran cariño por el centro. Es una señal que también ellos anduvieron por los caminos de la afectividad.

1.6. Padres y madres antiguos.

Este microsistema presenta un aspecto interesante que deseo realzar: las resonancias que quedaron se manifiestan como idealizadas, en un nivel en el cual resulta difícil analizar la realidad que vivieron. Hay una diferencia en el enfoque que depende del número de años que hace que dejaron la comunidad. Los más recientes tienen aún una capacidad más crítica pero los más antiguos no. Quedaron las relaciones que para ellos son muy preciosas y los recuerdos agradables.

Algunos de los padres seleccionados que mantienen alguna relación con la escuela por otros vínculos no fueron una buena elección porque su apreciación se ha mezclado con lo actual.

Es interesante que los padres y madres antiguos ni siquiera mencionan el tema de su participación en el centro, a no ser en los eventos. Se refieren sí a todo el apoyo que han recibido, pero su participación no aparece. Este hecho viene a reforzar el tema de la participación de los padres y madres en el centro, del que ya he hablado anteriormente.

Puedo concluir que la imagen idealizada que queda de la escuela es muy buena, y la tienen como parte de su familia por las relaciones que crearon en ella a través de sus hijos.

2ª parte

En esta segunda parte del capítulo, en el primer apartado, están las conclusiones generales del estudio a las que he llegado; en el segundo las perspectivas que veo para esta investigación.



1. El objetivo general de este estudio era reconocer y delimitar las implicaciones relacionales relevantes para la construcción del clima escolar que genere un centro escolar feliz. Pienso que he conseguido alcanzarlo. La investigación fue encaminada para llegar a profundizar en todos los sentidos esas relaciones. El marco teórico, la preparación de la investigación, su realización y análisis tuvieron siempre en consideración esa dimensión relacional.

Los objetivos específicos orientaron el desarrollo del trabajo. Entre ellos deseo señalar que el estudio del papel del liderazgo ejercido por los directores y educadores los he realizado a través del estudio de sus relaciones con los distintos microsistemas.

1.1. He constado que el liderazgo en el centro es ejercido de modo muy constructivo, en el estilo transformacional, como ya dije anteriormente. Es un factor importante en la construcción del clima escolar porque no se han identificado problemas en cuanto a su actuación, que está en la línea de apoyo y presencia actuante. Esta forma de liderazgo da tranquilidad y seguridad a los miembros de la comunidad educativa. Es destacable el esfuerzo que hay en el centro, a través del desempeño profesional de los educadores y directivos, por orientar a todos los miembros de la comunidad educativa en el sentido de formarse en la autonomía e implicarse en la realidad local. Es decir, según mi opinión, que este centro está desempeñando un papel de un centro de aprendizaje de liderazgo a que me refería en el marco teórico.

Me parece también que el liderazgo puede ser preocupación de un estudio específico que, dada a la orientación de mi trabajo, no he podido realizar. Sin embargo, el liderazgo es una de las relaciones relevantes para la construcción del clima escolar que se espera en un centro feliz.



1.2. Las relaciones interpersonales en todas las dimensiones y niveles fueron objeto del estudio. He llegado a la conclusión que la descripción analítica ha dado la visión de la ecología de las relaciones. Para que esta ecología se mantenga sustentable es necesario una labor constante de todos: un cultivo de la dimensión intrapersonal para que el cultivo interpersonal sea satisfactorio. Me parece que el equipo directivo tiene consciencia de esa tarea, así como su propia responsabilidad en mantenerla, y los otros miembros de la comunidad también. Esto ya es una gran ventaja.

Para mantener este sistema relacional saludable pienso que es necesario mantener constantemente una ecología emocional equilibrada, tanto a nivel personal cómo grupal. En este esfuerzo para mantener la ecología de las relaciones saludable reside, a mi parecer, el secreto para aprender a ser feliz: la armonía del ser.

1.3. La educación en valores es algo que también quiero realzar. Se percibe que en este centro se trabaja en esa dirección pues los propios educandos afirman “que son educados para eso”. Concluyo, pues, que la formación en valores es esencial para la construcción del clima escolar constituyéndose en su fundamento.

Dentro de este tema de los valores coloco también lo que se refiere al conflicto que está presente en cualquier relación humana. Me parece que una buena formación para los valores básicos para la convivencia humana, los valores éticos, son la iluminación de cualquier camino educativo, como ya he indicado en el marco teórico.

Desarrollar programas de educación emocional también es otro recurso fundamental que no se puede dejar a parte. Las competencias emocionales, que contemplan las inteligencias intrapersonal e interpersonal, son metas personales que cualquier educador debe tener y cualquier institución como metas del grupo.



1.4. Otra conclusión relevante es sobre la cultura como elemento relacionado a la construcción del clima escolar. Ya dije anteriormente que la cultura de esa escuela es muy fuerte. Está ligada a los valores que vivencian. En determinados momentos parece ser un microsistema de la escuela que implica a todos. Los miembros de la comunidad se refieren a la filosofía de la escuela como si fuera algo que forma parte de sus vidas. Una educanda antigua afirma que a veces, en su universidad “se ve cantando el himno del ESPC”.

Se puede concluir, por lo tanto, como sugiere Armengol (2001) que la cultura en esta institución educativa es *“un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar”*.

1.5. Al final debo concluir que el Educandário São Paulo da Cruz es un centro feliz. Tiene todas las características para serlo. Esta investigación lo ha comprobado. Los educandos pueden aprender a ser felices en su ámbito y en realidad ya lo son. El lema que la escuela promueve: “Aquí nosotros somos felices” corresponde con la convivencia que hay en la comunidad educativa.

Para mí ha sido muy bueno investigar una escuela que presenta tantos aspectos positivos. Pero eso no me vuelve ajena a las dificultades que existen en su interior y que representan sus desafíos. Mi interés como investigadora y educadora en ejercicio es recoger estos datos para pasarlos a otros centros de forma que puedan ellos también promover esa pedagogía felicitaría para volver la escuela un espacio donde se aprenda a ser feliz. Es así que entiendo mi aportación a la ciencia en este estudio: la búsqueda de los enlaces más fundamentales de la convivencia para que las personas puedan construir su felicidad.

2. En este apartado coloco, con mucha humildad algunas limitaciones de este estudio y otras que he sentido durante su realización.



He recogido un vasto número de informaciones con la intención de profundizar todos los ítems indicados en la introducción de este trabajo. Por supuesto que no he conseguido todo lo que pretendía. Permanecen algunos temas como un desafío futuro o para alguien que desee aventurarse por ese camino: el liderazgo, el diálogo participativo y la cultura del centro. Tal vez hubiera sido posible hacer todo en un solo estudio, pero para eso, tendría que haber dispuesto de muchísimos más recursos, especialmente de tiempo, de los que dispongo

Otra debilidad que encuentro en mi trabajo es no haber dedicado más tiempo a examinar la formación de los educadores dada la importancia que tienen en el proceso de las relaciones de un centro educativo como he constatado en la investigación. Pero este particular forma parte de mi trabajo futuro pues en el interior de mi congregación estaré trabajando en esta línea, por lo tanto me corresponderá profundizar ese tema.

Reconozco también que éste no es un trabajo perfecto. Sin embargo, ha sido hecho con mucho cariño y dedicación, con las ganas de acertar.

Considero que el tema que elegí para estudiar puede ser un contenido sobre el que merece la pena seguir profundizado, para que las escuelas cambien su rumbo en la dirección de sus educandos y así puedan ellos orientar sus vidas de modo adecuado, seguramente distinto al que nos muestran muchas tendencias de la realidad de nuestra época.

Particularmente, este trabajo representa para mí no su término, sino el inicio de una nueva misión. Como dice Shakespeare, “El pasado es un prólogo”. Continuará por esos caminos educativos, ahora como investigadora, llevando mi pequeña contribución a las personas con el fin de que consigan construir su felicidad en el espacio determinado por el centro escolar.



- Alonso, A. S. M. (2002, 07-08/2002). Hacia un reparto equilibrado del poder en las organizaciones escolares. *Orientación y Gestión Educativa*, 7-11.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Buenos Aires: Consejo Superior de Educación Católica.
- Álvarez, Q., y Zabalza, M. Á. (1989). La comunicación en las instituciones escolares. En Q. Martín-Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Alves, R. (2002). *A alegria de ensinar* (5ª. ed.). Campinas-SP: Papirus.
- Antúnez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Ice.Horsori.
- Antúnez, S. (2000a). *La acción directiva en las instituciones escolares* (Vol. 30 – Cuadernos de Educación). Barcelona: Ice-Horsori.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 7-43.
- Boff, L. (2000). *Ecología, Mundialização, Espiritualidade*. São Paulo: Ática.
- Boff, L. (2002). Prólogo. En H. Assmann (Ed.), *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Bohn, D. (2001). *Sobre el diálogo* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Bohn, D. (1998). *A totalidade e a ordem implicada: Uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix.
- Bordenave, J. D., y Rocha, P. D. (2002, Jan./Mar). A Dimensão Ecológica da Educação. *Revista de Educação AEC*, 122, 33-40.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre - Brasil : Artmed.



- Buber, M. (1970). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Canales, M., y Peinado, A. (1994). "Grupos de Discusión". En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Capra, F. (1993, Março). Ecologia Profunda. Um novo renascimento. *Thot - Publicação da Associação Palas Athena- São Paulo*, 10-15.
- Capra, F., y Steindl-Rast, D. (1999). *Pertencendo ao Universo* (3ª ed.). São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (2001). *O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. (22ª ed.). São Paulo: Cultrix.
- Chardin, T. d. (1989). *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix.
- Cherobim, M. et al. (2000). *Proposta Pedagógica do Educandário São Paulo da Cruz*. Unpublished manuscript, São Paulo.
- Colom, A. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Costa, H. M. (2002, Julho/Setembro). A Função Política na Escola. *Revista de Educação - AEC*, 22-30.
- Czikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir, una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Dalai Lama, y Cutler, H. (2001). *A arte da felicidade* . São Paulo: Martins Fontes.
- Delors, J. et al. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez
- Davenport, T. (2002). *Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. São Paulo: Futura.
- Delgado, M. L. (1993). La organización de la escuela como ecosistema social. En L. Delgado & S. Barrio (Eds.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Barcelona: Perfil.
- Del Rincón, D., et al. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dondeyne, A. (1954). *Liberté et verité* (Vol. Liberté et verité). Louvain.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.



- Elzo, J. (2002, 27/06). *El clima escolar visto por los adolescentes*, Curso Europeo - Universidad del País Vasco -San Sebastián.
- Fernández, M. J. (1994). Clima Institucional. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 3-6.
- Finkler, P. (1998). *Comunicar y Dialogar*. Madrid: San Pablo.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (7ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. - La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gevaert, J. (1987). *El problema del hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Sacristán. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- González, T. (1993). La innovación centrada en la escuela. En M. L. Delgado & S. Barrio (Eds.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Barcelona: Perfil.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa* (Vol. I - Racionalidad de la acción y racionalización social I - Crítica a la razón funcionalista). Madrid: Taurus.
- Hawley, A. H. (1975). *Ecología Humana* (2ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España.
- Latorre, A., Arnal, J., y Rincón, D. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (2ª ed.). Barcelona: Hurtado.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University.
- Lévy, E. (2003). Sloterdijk, el filósofo optimista. *La Vanguardia, Cultura*, 2-5.
- López-Barajas, E. (1995). La investigación y el estudio de caso único. En E. López-Barajas & J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 9-30). Madrid: UNED.
- Maikut, P. y M., R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.



- Mariás, J. (1998). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Medina Rivilla, A. (1989). El clima social del centro y del aula. En Q. Martín-Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas* (pp. 239-275). Madrid: UNED.
- Merlo, D. (1993). *Il progetto educativo di Maria Maddalena Frescolbadi- Una esperienza di educazione alla felicità.*, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione - Auxilium, Roma.
- Moraes, M. C. (2000). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas - SP: Papyrus.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1996). A noção do sujeito. In D. F. Schnitmann (Ed.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (1996a). Epistemologia da complexidade. In D. F. Schnitmann (Ed.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (2001). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Murillo, F. J. (2002, Julio-agosto). El clima como factor de eficacia escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 7-12.
- Nichol, L. (2001). Prólogo. En D. Bohn (Ed.), *Sobre el Diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Passionistas, I. (1993). *A caminho de um projeto educativo passionista - Marco Referencial*. Sao Paulo: Loyola.
- Pérez-Gomez. (1994). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez-Gomez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Pous, F. N. i (1995). Ecologia, ecologisme i teologia cristiana (Vol. 3, pp. 1-4). Aula Teològica: SAFOR -UB.
- Prieto, M. D. (2003, 13/07). Los caminos de la Felicidad. *Magazine - La Vanguardia*, pp. 54-62.
- Prigogine, I. (1986). O reencantamento da natureza. In R. Weber (Ed.), *Diálogos com cientistas e sábios: A busca da unidade perdida*. São Paulo: Cultrix.
- Prigogine, I. (1996). O fim da ciência? In D. F. Schnitmann (Ed.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prigogine, I., y Stengers, I. (1997). *A nova aliança: metamorfose da ciência* (4ª ed.). Brasília: Universidade de Brasília.



- Quera, P. (2003). El conflicto: escuchar, aprender y crear. En E. c. Vinyamata,) y otros (Ed.), *Aprender del conflicto*. Barcelona: Graó.
- Quintana, J. M. (1995). La fundamentación lógica del Estudio de Casos. En E. López-Barajas y J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos - fundamentos y metodología* (pp. 43-50). Madrid: UNED.
- Quintas, A. L. (1997). *El poder del dialogo y del encuentro*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Ruiz Olabuénaga, J. T. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, B. (2001). *La conquista de la felicidad* (2ª ed.). Barcelona: Debate.
- Sanchez, I. (1995). Metodología de investigación. Historia y Estudio de Casos. En E. López-Barajas y J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 75-86). Madrid: UNED.
- Sanchís, I. (2002, 10/11). El líder autoritario tiene muy poco futuro. *La Vanguardia - Revista*, 12-13.
- Sanchís, I. (2003, 27/01). "Mis amigos me dieron la vida". *La Vanguardia*, pp. 48.
- Savater, F. (1994). *El contenido de la felicidad*. Madrid: El País/Aguilar.
- Schillebeeckx, E. (1969). *Dios y el hombre*. Salamanca.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. Bauru-SP: EDUSC.
- Séneca, L. A. (1980). *Sobre la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Torre, S. De La (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Veenhoven, R. (1998). *Calidad de vida y Felicidad: no es exactamente lo mismo* (Erasmus Universiteit Rotterdam). www.eur.nl [2003, 4/10/2003].



Vinyamata, E. C. et al. (2003). *Aprender del conflicto*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. Á. (1996). El "clima". Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez y J. Mezanza (Eds.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 265-302). Madrid: Escuela Española.



- Allende, I. (1994). *Paula*. Madrid: Círculo del libro
- Amela, V. (2002). Einstein partió de una creencia religiosa. *La Vanguardia* (43.229).
- Bolinches, A. (1995). *La felicidad personal. Del cambio psicológico a la revolución interior*. Madrid: Temas de Hoy.
- Bolívar, A. (1999). Los centros escolares como comunidades. *Revista Española de Pedagogía*, 216 (maio-agosto/2000), 253-274.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Granada: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.
- Bouyer, L. (1977). *Diccionario de Teología*. Barcelona: Herder.
- Caldeira, A. M.S. (1993). *La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber*. Unpublished Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Candelas, L. S. (2001, 09/2001). La comunicación como estrategia corporativa de un instituto religioso: identidad y imagen externa. *Revista de Vida Religiosa - confer*, 40, 521-541.
- Cherobim, M. (2002). *O poder do diálogo*. Unpublished manuscript, Barcelona.
- Contini, M. (1993). *Figure di felicità. Orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Domínguez, G. et al. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (2003). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Debolsillo.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). *El ambiente - Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociología contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- France, A. (1983). *El crimen de un académico*. Barcelona: Orbis.
- Freire, P. (1987). *Educação como prática da Liberdade* (18 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gairin, J. (s/d). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: MEC-CIDE.
- Gimeno Sacristan, J. (1999). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Heuresis. Available: www.uca.es/HEURESIS [2002, 08/04/2002].



- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez-Gomez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa* (Vol. I - Racionalidad de la acción y racionalización social I - Crítica a la razón funcionalista). Madrid: Taurus.
- Hoy, W. K., Tarter, C. y J. y Kottkamp. (1991). *Open Schools/ Healthy schools*. London: Sage Publications.
- Hoy, W. K. y M., C.G. (1982). *Educational Administration* (2ª ed.). New York: Random House.
- Kupfer, M. C. (2000). Freud e a educação, o Mestre do Impossível (3a. ed.). São Paulo: Scipione.
- Léon-Dufour, X. (1977). *Vocabulario de Teología Bíblica*. Barcelona: Herder.
- Lera, J. L. E., & Martínez, J. L. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Madrid: CCS.
- Mallart, J. (2000, dezembro/2000). Didáctica: del curriculum a las estrategias de aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 417-438.
- Mallart, J. (2000). El ambiente como recurso educativo. En R. d. J. María (Ed.), *Jesús María, 150 años en España*. Madrid.
- Mariz, R. S. (2001). *Se minha mesa falasse... Uma análise sobre a força do cotidiano na prática pedagógica*. São Paulo: Loyola.
- Martin-Moreno, Q. (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- McCormick, R., y James, M. (1997). *Evaluación del curriculum en los centros escolares* (2 ed.). Madrid: Morata.
- Nevo, D. (1998, marzo). La evaluación mediante el diálogo: una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela. *Perspectivas*, XXVIII.
- Pacheco, R. P. et al. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Pego, V. P. (1998). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.



- Pérez Serrano, G. C. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Perla, L. (2002). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazione*. Brescia: Scuola.
- Retif, L. (1966). *Vivir es dialogar*. Barcelona: Nova Terra.
- Rogers, C. R. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Salome, J., y Galland, S. (1999). *O segredo da comunicação interpessoal*. São Paulo: Loyola.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw - Hill.
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Sindoni, P. R. (1995). *Hannah Arendt Come raccontare il mondo*. Roma: Studium.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Trilla, J., et al. (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Toral, J. L. C. (2001, 09/2001). La comunicación en los institutos religiosos. *Revista de Vida Religiosa - CONFER*, 40, 497-519.
- Villa Sánchez, A. (1986). *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación-creencias, actitudes y conductas directivas*. Bilbao: ICE- Deusto.
- VV.AA. (1992). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Madrid: Asociación de Editores del Catecismo.





1. Ejemplo de transcripción

TRANSCRIÇÃO – COORDENADORES – GD

13/03/2003

Moderador - ...iniciar este encontro. Gostaria de colocar para vocês alguns temas para a gente conversar, aprofundar nossas idéias a respeito do clima escolar. Vocês coordenadores ocupam uma posição diretiva, têm uma função diretiva dentro de uma instituição educativa e a opinião de vocês para mim é muito importante para a gente estar estudando como se processa o clima dentro de uma instituição educativa. Então eu queria em primeiro lugar agradecer a disponibilidade de estarem participando, me ajudando, colaborando neste trabalho que está sendo desenvolvido e gostaria também de esclarecer que os dados que aqui forem recolhidos terão um caráter anônimo de acordo com os números que vocês possuem aí e servirão somente para este trabalho. Serão divulgados porém somente através deste trabalho.

Como a gente já preencheu a ficha entraríamos diretamente no nosso assunto. Então, o que a gente entende por clima escolar. O clima escolar é aquele tipo, aquela qualidade estável que a instituição tem, uma característica própria, e que as pessoas que compõem a instituição vivem, participam, se interrelacionam e formam este clima. O interesse da gente é saber como se processa e como se constrói esse clima. Então pra gente começar a nossa conversa eu gostaria de saber de vocês qual é a sua opinião sobre o envolvimento dos educadores com a escola, com seu projeto educativo, com a escola como instituição.

G2 – Bom, na verdade a escola é uma empresa e por ser uma empresa existe uma competitividade infelizmente entre os profissionais que ocupam esse espaço. Essa competitividade às vezes atrapalha o envolvimento maior do educador dentro de todo o sistema da escola. Que quer dizer isso? Às vezes alguns fazem ou aceitam a situação para se colocar um pouco mais à frente do outro. Infelizmente, não é? Não deveria ser dessa forma mas para engrossar o trabalho educativo a escola como um todo funciona a engrenagem esteja bem lubrificada, trabalhando com ordem o que às vezes não acontece. Os nossos educadores aqui estão se envolvendo cada vez mais, isso a gente sente. Mas eu não sei se esse envolvimento é tão natural como devia ser. Ou seja, sempre tem um olhar diferente daquela realidade que nós como coordenadores gostaríamos que tivesse. Ou seja, estou fazendo porque sou obrigado a fazer, ou estou fazendo porque realmente estou comprando esta idéia, vestindo esta camisa e vamos à luta até o fim. Essa diferença existe ainda porém acredito que nossos educadores estão se mudando para esta nova mentalidade.

G4 – Eu ainda vejo o envolvimento segmentado. O envolvimento que os professores de Educação Infantil tem é diferente da 1^a. à 4^a, que é diferente da 5^a. a 8^a. que é diferente do Ensino Médio. O ideal seria, como todos têm um projeto educativo único, local, como temos aqui, que todos tivessem o mesmo envolvimento mas a gente vê ainda



segmentado. Isso é uma coisa difícil da gente lidar em determinados momentos, esta segmentação. Até aqui por que daqui pra frente cabe a outro profissional e que isso acaba prejudicando todo o projeto que a gente tem.

G2 - E talvez ainda mais aguçado porque ainda tem essa idéia que é invertida essa fase. Que o Ensino Médio tem o lado intelectual, cognitivo, melhor que a Educação Infantil o que não é verdade. Isso não existe. Todos têm seu valor porém na cabeça ainda tem essa parte. Eu vou me envolver, vou lá na Pré Escola... Imagina... Infelizmente...

G4 – Os profissionais...

G2 – Os profissionais! Profissionais!

G3 – Eu também concordo com essa segmentação. Tem bem essa coisa o Ensino Médio é como se ...

G2 – fosse o todo...

G3 – fosse o todo e aqui em baixo não há essa interligação entre eles mesmos, a gente nada vê mas não tem essa interligação... a gente vê bem isso...

G2 – Por mais que gente promova encontros, estudos misturando os elementos, misturando as turmas... mas ainda continua segmentado...

G3 – e quando a gente promove alguma reunião, o estudo de algum texto, a gente vê a sensibilidade do grupo, vai, Fundamental I, tem com relação a lidar com o próprio... o outro professor, a criança, o saber ouvir, o saber como falar, esse jogo de cintura... Então se tivesse esse casamento, lá de cima com aqui, acho que seria maravilhoso...

G2 – Agora, tem diminuído isso também porque alguns anos atrás quando nós não tínhamos a obrigatoriedade de ter pedagogia dentro da linha da Educação Infantil, as professoras eram mais tímidas ainda. Elas mesmas eram mais tímidas. Agora elas estão se soltando mais porque elas estão vendo que a visão é normal é natural não tem essa de melhor do que o outro A coisa aqui é para construir. Então tem diminuído sim, tem diminuído mas ainda é difícil.

G1 – Agora nós, da área administrativa, que estamos fora de sala de aula, a gente sente muito isso de alguns educadores, aquela discriminação. Tipo assim, ah ela toma conta do corredor... sabe... é uma coisa que eu e as outras colegas do setor sente isso... Tipo assim... está indo um educador e uma dos serviços aquela que vem vindo cumprimenta ao educador e a do serviço não... Esta discriminação a gente sente...

G5 – É uma pena que não se efetive o fato na prática porque na parte teórica acho que todos têm bem claro a função de cada um, ninguém ocupa o lugar de ninguém, ninguém ocupa o espaço de ninguém... cada um é um, é único... tanto aluno como professor naquela caminhada que ele assumiu... mas no dia a dia a gente não percebe um envolvimento tão grande. Quando se programa, quando se organiza, há esse empenho,



essa boa vontade, parece que tudo vai indo bem, de repente no dia a dia volta... tudo... ao normal...

G2 – E joga pro outro, já reparou? Se a 7^a. série não está boa a culpa é... é lá... se a 5^a...porque... a 3^a.. e dentro do próprio Fundamental, tem isso... ah porque a 2^a. é fraca porque a 1^a. foi fraca na verdade (não se entende, todos falam juntos...)

Moderadora – Vocês acham que existe um fator que explica isso? Ou um fator que poderia ser a solução para resolver isso?

G5 – Acho que está no próprio ser humano que às vezes aparentemente assume quando depois as coisas ficam mais um pouquinho mais exigente deixa de lado

G2 – e joga para o outro...

G5 – às vezes por falta de tempo, às vezes porque é descompromissado mesmo... Acredito que não seja tão imprudente, que não estaria conosco. O próprio dia a dia vai mostrando isso... aparentemente parece que vai assumir de repente quando vai chegando a hora de assumir mesmo com vários atores vai deixando talvez chegando talvez em 2^o. plano.

G4 – Acho que há também uma acomodação dos profissionais. Vou fazer o mínimo porque o mínimo está bom. Não preciso me esforçar mais porque... Existe aí uma questão de vaidade profissional também. Os professores como os alunos gostam e sentem a necessidade de estarem sempre estimulados e parabenizados pelos trabalhos que têm. E quando isso não se torna rotina então eu faço o mínimo porque ela não está vendo o que estou produzindo como se o processo de aprendizado se desse por uma hierarquia e não pelo aluno em si.. Existe esta vaidade profissional e que gera às vezes uma acomodação. Tem tanto uma vaidade profissional que gera uma mudança de atitude para que me perceba e existe aquela vaidade profissional que eu me acomodo.Pois já que não olha para mim então eu vou ficar dessa forma. Eu vejo isso. E vejo que nessa segmentação as pessoas não se impõem como profissional. As próprias professoras de Ed. Infantil, muitas, às vezes se colocam numa posição inferior e não são. Ninguém é diferente. Todos os segmentos são importantes. Tem esse lado pessoal de se colocar inferior a, e tem esse lado de vaidade profissional também.

G2 – É... é...acho que é um trauma... um trauma de infância do educador... (todos riem) e acaba talvez, ele quando educando ainda, se esmerava para aparecer para o educador, achando que aqui ia ganhar um ponto a mais ou a cruzinha do mais que era o desespero...

G4, 5, 3 – do positivo e do negativo..

G2 - do positivo e do negativo... exatamente... e o professor continua com esse pensamento quando entra pra uma empresa e acha que para galgar alguma coisa ele precisa aparecer. E quando temos que aparecer é como educador para o educando... Não estamos aqui para aparecer para a direção, ou mesmo para a escola como uma



instituição, e sim temos que mostrar o nosso trabalho em função do educando. Quando o educando atinge uma meta x este é o maior prazer. Não é se a escola... É claro que estamos num “bonde” de profissionais, temos a instituição, mas nós estamos aqui em função do e-du-can-do... E acho que eles não conseguem fazer esse paralelo. Isso, “é”: as vaidades pessoais, aquela coisa... do relacionamento que é muito complicado, muito complicado... porque entra muito essa vaidade. E essa vaidade acaba atrapalhando todo mundo. A gente vê isso na sala de aula com o educando. O educando é assim... O educando é assim... ele gosta do elogio... só que o professor não deveria ser assim... O próprio elogio quem dá é o educando... não é a coordenação, a direção... É óbvio que é gostoso a gente ouvir mas eu não posso viver em função disso... Gostoso é saber: Professor, hoje foi demais essa aula... Adorei, aprendi tudo... Por que quer mais elogio? Pra que a coordenação tem que fazer isso perante o educador... isso aí é um trauma... um trauma de infância... (riem)

G3 – E realmente é como ela falou, bate as duas coisas, ou acomoda de vez ou as vaidades são tão grandes que faz com que ele queira fazer de tudo para aparecer na coordenação, não no ator principal da “globo” que é o educando...

G1 – O que eu percebo também com alguns educadores eles chegam aqui, os novos. Eles, nossa, eles ficam assim radiantes, tipo: oh, gente, aqui é o melhor lugar do mundo. Realmente a escola oferece o que há de melhor para nós, educadores, só que no dia a dia como a sra. falou, as coisas vão sendo colocadas de uma outra forma. Então eu percebo assim, a pessoa está com todo gás, realmente ela quer se dedicar, ela quer ser o melhor educador em sala de aula, mas às vezes por causa de uma palavrinha vindo ou da coordenação ou mesmo da direção, aquilo lá ele não sabe compreender porque ele teve que ouvir aquilo e acaba jogando a culpa assim, em cima da sala, dos educandos, e acaba dando uma aula que não foi legal. Mas ele teria que primeiro resolver aquele problema dele, se ele fez alguma coisa, se ele foi chamado, teve um porquê; e os alunos dentro da sala, não tem nada a ver. Às vezes o professor chega com tudo e de repente na 2ª. aula e já está com um mau humor tremendo porque ele foi chamado à atenção ou porque isso, porque aquilo. Então eles misturam...

G2 – É o trauma... porque não é normal isso... As pessoas tem que saber que têm que saltar os obstáculos, enfrentar os obstáculos. Se você... gente... Não é só eles a gente... Quantas vezes fui chamado à atenção?! Por coisas que... eu realmente errei... (...!...) que vai mudar

G3 – Aí é que tem o crescimento...

G1 – É que não tem a humildade, eu acho...

G2 – da gente arrumar muita “desculpinha” para aquela coisa...

G1 – E ficam querendo se desculpar tanto que acaba até irritando a pessoa. Começa a ouvir: você sabe porquê... não precisa ficar explicando tanto...



2. Ejemplo de la transcripción anterior utilizada para las citas de la investigación (formatada de acuerdo con el Atlas-ti y como se encuentran todos los textos en el CD)

P 4: TransCoordGD

1 TRANSCRIÇÃO -
2 COORDENADORES - GD
3
4 13/03/2003
5
6
7 Moderador - ...iniciar este encontro. Gostaria
8 de colocar para vocês alguns temas para a
9 gente conversar, aprofundar nossas idéias a
10 respeito do clima escolar. Vocês
11 coordenadores ocupam uma posição diretiva,
12 têm uma função diretiva dentro de uma
13 instituição educativa e a opinião de vocês para
14 mim é muito importante para a gente estar
15 estudando como se processa o clima dentro de
16 uma instituição educativa. Então eu queria em
17 primeiro lugar agradecer a disponibilidade de
18 estarem participando, me ajudando,
19 colaborando neste trabalho que está sendo
20 desenvolvido e gostaria também de esclarecer
21 que os dados que aqui forem recolhidos terão
22 um caráter anônimo de acordo com os
23 números que vocês possuem aí e servirão
24 somente para este trabalho. Serão divulgados
25 porém somente através deste trabalho.
26 Como a gente já preencheu a ficha
27 entraríamos diretamente no nosso assunto.
28 Então, o que a gente entende por clima
29 escolar. O clima escolar é aquele tipo, aquela
30 qualidade estável que a instituição tem, uma
31 característica própria, e que as pessoas que
32 compõem a instituição vivem, participam, se
33 interrelacionam e formam este clima. O
34 interesse da gente é saber como se processa e
35 como se constrói esse clima. Então pra gente
36 começar a nossa conversa eu gostaria de saber
37 de vocês qual é a sua opinião sobre o
38 envolvimento dos educadores com a escola,
39 com seu projeto educativo, com a escola como
40 instituição.
41 G2 - Bom, na verdade a escola é uma empresa
42 e por ser uma empresa existe uma
43 competitividade infelizmente entre os
44 profissionais que ocupam esse espaço. Essa
45 competitividade às vezes atrapalha o
46 envolvimento maior do educador dentro de
47 todo o sistema da escola. Que quer dizer isso?
48 Às vezes alguns fazem ou aceitam a situação
49 para se colocar um pouco mais à frente do



50 outro. Infelizmente, não é? Não deveria ser
51 dessa forma mas para engrossar o trabalho
52 educativo a escola como um todo funciona a
53 engrenagem esteja bem lubrificada,
54 trabalhando com ordem o que às vezes não
55 acontece. Os nossos educadores aqui estão se
56 envolvendo cada vez mais, isso a gente sente.
57 Mas eu não sei se esse envolvimento é tão
58 natural como devia ser. Ou seja, sempre tem
59 um olhar diferente daquela realidade que nós
60 como coordenadores gostaríamos que tivesse.
61 Ou seja, estou fazendo porque sou obrigado a
62 fazer, ou estou fazendo porque realmente
63 estou comprando esta idéia, vestindo esta
64 camisa e vamos à luta até o fim. Essa
65 diferença existe ainda porém acredito que
66 nossos educadores estão se mudando para esta
67 nova mentalidade.

68 G4 - Eu ainda vejo o envolvimento
69 segmentado. O envolvimento que os
70 professores de Educação Infantil tem é
71 diferente da 1a. à 4a, que é diferente da 5a. a 8a.
72 que é diferente do Ensino Médio. O ideal
73 seria, como todos têm um projeto educativo
74 único, local, como temos aqui, que todos
75 tivessem o mesmo envolvimento mas a gente
76 vê ainda segmentado. Isso é uma coisa difícil
77 da gente lidar em determinados momentos,
78 esta segmentação. Até aqui por que daqui pra
79 frente cabe a outro profissional e que isso
80 acaba prejudicando todo o projeto que a gente
81 tem.

82 G2 - E talvez ainda mais aguçado porque
83 ainda tem essa idéia que é invertida essa fase.
84 Que o Ensino Médio tem o lado intelectual,
85 cognitivo, melhor que a Educação Infantil o
86 que não é verdade. Isso não existe. Todos têm
87 seu valor porém na cabeça ainda tem essa
88 parte. Eu vou me envolver, vou lá na Pré
89 Escola... Imagina... Infelizmente...

90 G4 - Os profissionais...

91 G2 - Os profissionais! Profissionais!

92 G3 - Eu também concordo com essa
93 segmentação. Tem bem essa coisa o Ensino
94 Médio é como se ...

95 G2 - fosse o todo...

96 G3 - fosse o todo e aqui em baixo não há essa
97 interligação entre eles mesmos, a gente nada
98 vê mas não tem essa interligação... a gente vê
99 bem isso...

100 G2 - Por mais que gente promova encontros,
101 estudos misturando os elementos, misturando
102 as turmas... mas ainda continua segmentado...

103 G3 - e quando a gente promove alguma
104 reunião, o estudo de algum texto, a gente vê a
105 sensibilidade do grupo, vai, Fundamental I,
106 tem com relação a lidar com o próprio... o
107 outro professor, a criança, o saber ouvir, o
108 saber como falar, esse jogo de cintura... Então



109 se tivesse esse casamento, lá de cima com
110 aqui, acho que seria maravilhoso...
111 G2 - Agora, tem diminuído isso também
112 porque alguns anos atrás quando nós não
113 tínhamos a obrigatoriedade de ter pedagogia
114 dentro da linha da Educação Infantil, as
115 professoras eram mais tímidas ainda. Elas
116 mesmas eram mais tímidas. Agora elas estão
117 se soltando mais porque elas estão vendo que
118 a visão é normal é natural não tem essa de
119 melhor do que o outro A coisa aqui é para
120 construir. Então tem diminuído sim, tem
121 diminuído mas ainda é difícil.
122 G1 - Agora nós, da área administrativa, que
123 estamos fora de sala de aula, a gente sente
124 muito isso de alguns educadores, aquela
125 discriminação. Tipo assim, ah ela toma conta
126 do corredor... sabe... é uma coisa que eu e as
127 outras colegas do setor sente isso... Tipo
128 assim... está indo um educador e uma dos
129 serviços aquela que vem vindo cumprimenta
130 ao educador e a do serviço não... Esta
131 discriminação a gente sente...
132 G5 - É uma pena que não se efetive o fato na
133 prática porque na parte teórica acho que todos
134 têm bem claro a função de cada um, ninguém
135 ocupa o lugar de ninguém, ninguém ocupa o
136 espaço de ninguém... cada um é um, é único...
137 tanto aluno como professor naquela
138 caminhada que ele assumiu... mas no dia a dia
139 a gente não percebe um envolvimento tão
140 grande. Quando se programa, quando se
141 organiza, há esse empenho, essa boa vontade,
142 parece que tudo vai indo bem, de repente no
143 dia a dia volta... tudo... ao normal...
144 G2 - E joga pro outro, já reparou? Se a 7a.
145 série não está boa a culpa é... é lá... se a
146 5a...porque... a 3a.. e dentro do próprio
147 Fundamental, tem isso... ah porque a 2a. é
148 fraca porque a 1a. foi fraca na verdade (não se
149 entende, todos falam juntos...)
150 Moderadora - Vocês acham que existe um
151 fator que explica isso? Ou um fator que
152 poderia ser a solução para resolver isso?
153 G5 - Acho que está no próprio ser humano
154 que às vezes aparentemente assume quando
155 depois as coisas ficam mais um pouquinho
156 mais exigente deixa de lado
157 G2 - e joga para o outro...
158 G5 - às vezes por falta de tempo, às vezes
159 porque é descompromissado mesmo...
160 Acredito que não seja tão imprudente, que não
161 estaria conosco. O próprio dia a dia vai
162 mostrando isso... aparentemente parece que
163 vai assumir de repente quando vai chegando a
164 hora de assumir mesmo com vários atores vai
165 deixando talvez chegando talvez em 2o. plano.
166 G4 - Acho que há também uma acomodação



167 dos profissionais. Vou fazer o mínimo porque
168 o mínimo está bom. Não preciso me esforçar
169 mais porque... Existe aí uma questão de
170 vaidade profissional também. Os professores
171 como os alunos gostam e sentem a
172 necessidade de estarem sempre estimulados e
173 parabenizados pelos trabalhos que têm. E
174 quando isso não se torna rotina então eu faço o
175 mínimo porque ela não está vendo o que estou
176 produzindo como se o processo de
177 aprendizado se desse por uma hierarquia e não
178 pelo aluno em si.. Existe esta vaidade
179 profissional e que gera às vezes uma
180 acomodação. Tem tanto uma vaidade
181 profissional que gera uma mudança de atitude
182 para que me perceba e existe aquela vaidade
183 profissional que eu me acomodo. Pois já que
184 não olha para mim então eu vou ficar dessa
185 forma. Eu vejo isso. E vejo que nessa
186 segmentação as pessoas não se impõem como
187 profissional. As próprias professoras de Ed.
188 Infantil, muitas, às vezes se colocam numa
189 posição inferior e não são. Ninguém é
190 diferente. Todos os segmentos são
191 importantes. Tem esse lado pessoal de se
192 colocar inferior a, e tem esse lado de vaidade
193 profissional também.
194 G2 - É... é...acho que é um trauma... um
195 trauma de infância do educador... (todos riem)
196 e acaba talvez, ele quando educando ainda, se
197 esmerava para aparecer para o educador,
198 achando que aqui ia ganhar um ponto a mais
199 ou a cruzinha do mais que era o desespero...
200 G4, 5, 3 - do positivo e do negativo..
201 G2 - do positivo e do negativo... exatamente...
202 e o professor continua com esse pensamento
203 quando entra pra uma empresa e acha que para
204 galgar alguma coisa ele precisa aparecer. E
205 quando temos que aparecer é como educador
206 para o educando... Não estamos aqui para
207 aparecer para a direção, ou mesmo para a
208 escola como uma instituição, e sim temos que
209 mostrar o nosso trabalho em função do
210 educando. Quando o educando atinge uma
211 meta x este é o maior prazer. Não é se a
212 escola... É claro que estamos num "bonde" de
213 profissionais, temos a instituição, mas nós
214 estamos aqui em função do e-du-can-do... E
215 acho que eles não conseguem fazer esse
216 paralelo. Isso, "é": as vaidades pessoais,
217 aquela coisa... do relacionamento que é muito
218 complicado, muito complicado... porque entra
219 muito essa vaidade. E essa vaidade acaba
220 atrapalhando todo mundo. A gente vê isso na
221 sala de aula com o educando. O educando é
222 assim... O educando é assim... ele gosta do
223 elogio... só que o professor não deveria ser
224 assim... O próprio elogio quem dá é o
225 educando... não é a coordenação, a direção... É



3. Ejemplos de los cuestionarios

P1.Ed.docente.1

Sexo: Feminino

Idade: 43 anos

Anos de pertença a esta Com. Educativa: 8 anos

Nível de ensino no ESPC: Educadora do Ensino Fundamental / Disciplina: Ciências

1. Expresse, de modo geral, o que você percebe sobre o clima escolar do ESPC. Esta sua percepção influenciou na sua escolha para fazer parte desta comunidade educativa?

No ambiente escolar do ESPC, é notório que todos os seus participantes busquem e valorizem a integridade humana a fim de promoverem, de maneira efetiva, o bem estar de toda a comunidade.

Voltado para essa atitude, o compromisso firmado pelo ESPC – a valorização do ser humano em sua totalidade – estende-se de forma harmoniosa em todos os setores; existe uma priorização à formação do educando com o objetivo de torná-lo um cidadão participante, consciente do seu papel perante a sociedade.

Sou parte também dessa comunidade educativa, pois meus objetivos como educadora se estendem e se integram dentro desse processo educacional. O ESPC nos permite trabalhar de forma integral em todos os aspectos: abranger os conteúdos necessários à formação integral dos educandos e relacioná-los à conduta humana para que viabilizem a formação de uma consciência individual e coletiva, tornando responsáveis todos aqueles que participam desse processo criativo visando à formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que vivemos.

2. A conduta profissional dos educadores é caracterizada pelas relações de apoio mútuo baseadas no próprio trabalho. O que você acha do grau de satisfação dos educadores na execução de seu trabalho?

Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

A conduta profissional dos educadores é considerada por mim plenamente satisfatória pois, através do apoio mútuo estabelecido ao longo dos anos de relacionamento, observo considerável crescimento nos campos pessoal e profissional.

Gostaria de salientar **o trabalho em equipe, a disponibilidade e a busca pelo aperfeiçoamento**, como pontos fundamentais que nos levam ao crescimento citado e que nos permitem assumir uma postura consciente de nossos atos. Isto posto, julgo ser de nossa responsabilidade, mostrar o exemplo a ser valorizado pela comunidade do ESPC.

Pensando dessa forma, considero a **expectativa** um aspecto, que precisa ser melhor trabalhado, pois sabemos que o compromisso firmado em relação a um trabalho ou mesmo de um projeto está presente em nosso pensamento o que nos leva a querer sempre fazer o melhor.

Lidamos diretamente com seres em formação e há sempre a expectativa de que o nosso trabalho possa alcançar 100% do que esperam de nós, embora haja fatores externos não nos permitam tal índice de aproveitamento.

O importante é que reconheçamos isto: o caminho nem sempre é o mesmo para todos.

Cabe ao educador orientar nosso educando para que encontre o caminho mais adequado as suas necessidades.

3. As relações sociais dos educadores refletem uma rede de apoio e ajuda mútua no que se refere às relações pessoais, dentro e fora da escola. Como você vê esse aspecto no ESPC? Faça um relato de suas observações.



Como já afirmei, somos exemplos. Exemplos que devem fazer parte das escolhas feitas por nossos educandos num futuro próximo. Isso encerra em si numa grande responsabilidade dentro e fora do ESPC.

Esse aspecto permeia toda a comunidade educativa. São relações intra e interpessoais estabelecidas em nossa comunidade escolar e que estão presentes em vários acontecimentos diários.

Posso citar, por exemplo, a própria PJP e o Educológico os quais refletem a necessidade do ESPC em crescer socialmente na busca do bem estar e do bem comum. Percebo que, ao agir dessa forma, há um grande sentido em compartilhar experiências. Seu desenvolvimento e o propósito em favorecer os menos providos para que possam exercer seus de forma justa e plena, com o apoio de nossa comunidade, enfatizam o nosso papel inquestionável de minorar a desigualdade social que fragiliza este país.

4. Que leitura você faz da implicação dos educadores nas tarefas educativas e organizacionais do ESPC e como reagem nas situações conflitivas que perturbam o desenvolvimento de suas tarefas. Pode apontar atitudes que justifiquem sua leitura particular.

Estabelecer relações intra e interpessoais com nossos educandos e seus familiares sempre gera conflitos. O conflito existe pois lidamos o tempo todo com seres humanos.

São idéias conflitantes e aspectos educacionais que sabemos ser necessários e que nem sempre são prontamente assimilados.

Se pensarmos individualmente, perceberemos que isso é muito conflitante. Mas, ao mesmo tempo, o conflito que se estabelece serve para que crescamos como pessoas. Sabemos que não somos uma peça única dentro do ESPC e sim uma equipe.

A coletividade existe e é um aspecto importante dentro dessa comunidade. É partir desse momento que as diferenças diminuem ao pensarmos que o nosso objetivo é ampliar o horizonte de nossas crianças e adolescentes.

5. A conduta de apoio e consideração da equipe diretiva (diretora, secretaria, coordenações) se reflete em suas boas relações com os educadores e demais membros da comunidade educativa. Isto, segundo você, é uma realidade no ESPC? Como você vê essa relação? Pode indicar pontos fortes, pontos fracos, sugestões?

A conduta de apoio e consideração da equipe diretiva sempre ocorreu de forma prestativa. O apoio sempre foi integral em termos profissionais os envolvidos nesse processo sempre nos demonstraram tal disponibilidade.

A equipe, até o presente momento, tem demonstrado preocupação com nosso crescimento profissional, buscando todas as informações possíveis na área educacional para assim , promover e aperfeiçoar os conhecimentos pedagógicos que tanto necessitamos em nosso dia a dia.

Observo apenas que, por vezes, a equipe deve ficar mais atenta a certas observações feitas por nós, educadores, em relação à informações dentro desta clientela discente do ESPC a qual tem necessidades e que nós educadores, por estarmos mais próximos a tal clientela, podemos facilmente identificar.

6. Você acha que a equipe diretiva do ESPC exerce sua função de caráter formal e pedagógico (seguir, orientar e supervisionar)? Assume o exercício da autoridade quando necessário?

A equipe diretiva do ESPC exerce, em minha opinião, sua função de caráter formal e pedagógico, pois as orientações pedagógicas são aplicadas seguindo-se preceitos de caráter estritamente profissional.

A equipe diretiva assume essa função passando-nos as orientações de forma clara e objetiva.

Exerce a autoridade de forma democrática expondo seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, é flexível às novas opiniões e discussões.

As decisões são, vias de regra, tomadas em conjunto sempre acolhidas pelo bom senso. Individualmente ou junto aos educadores, suas ações são as de orientação, sempre com a preocupação inquestionável à fim de enriquecer a parte pedagógica.



7. Até que ponto você acha que os educandos se sentem parte da comunidade educativa a partir do pequeno grupo (classe) até o grande grupo (escola). Com que grau de satisfação participam desses grupos?

Os educandos se sentem parte da comunidade educativa em diversos níveis em que se incluem tanto as classes (pequeno grupo) quanto ao grande grupo (escola).

Existe dentro do ESPC uma amizade muito especial entre os educandos e os profissionais que nele atuam. O respeito, o carinho a cumplicidade e a busca de um sentimento verdadeiramente passionista são características marcantes nesse processo educativo. Na classe, todos os envolvidos nesse processo educacional, assumem o compromisso com o ensino, revelando uma identidade própria, singular e verdadeiramente passionista. É o respeito e a identificação por esse objetivo comum que os une, que os fortalece.

O questionamento feito não traça o caminho do individual; pauta-se, pelo contrário ao caminho coletivo. É disso que são feitas as verdadeiras conquistas: trabalho, amor, respeito ao próximo e, sobretudo, união.

Fora desse pequeno grupo, existem laços de amizade e respeito, pois todos se conhecem e sabem valorizar o trabalho de toda a equipe escolar. Assume-se uma postura de respeito e valorização, de amizade e de carinho tão presentes e tão sentidas no ESPC.

O mesmo pode-se dizer dos ex-educandos que sempre estão em contato conosco e relembram com carinho os laços de amizade que sempre uniram a todos.

8. Os educandos conhecem as normas e os comportamentos adequados à classe e à escola e como reagem às suas exigências? Como é feita a comunicação dessas normas? Pode indicar pontos fortes, pontos fracos, sugestões?

Os educandos conhecem as normas e os comportamentos adequados à classe e à escola aceitando as normas e atitudes comportamentais de forma clara e objetiva. Tal comportamento visa o convívio harmonioso e baseia-se no respeito mútuo e na amizade entre todos.

Os valores são trabalhados com o objetivo de conscientizar o educando, mostrando o quanto ele é importante nesse processo. Os educandos reconhecem que, dentro de um ambiente, as normas são fundamentais e que eles mesmos são parte atuante nesse processo de respeitabilidade.

Percebe-se maior participação, maior envolvimento desse pequeno grupo e isso é um fato relevante porque se trabalha o coletivo em todos os seus aspectos.

É preciso ainda que não nos esqueçamos de suas necessidades individuais, tão presentes e tão importantes quanto às necessidades coletivas.

9. Qual é o grau de envolvimento mútuo de educadores e educandos no desenvolvimento das dinâmicas escolares (aulas, tarefas, exercícios, provas, trabalhos em grupos)? Há improvisação no modo de realizá-las?

O grau de envolvimento mútuo de educadores e educandos no desenvolvimento das dinâmicas escolares é quantificado utilizando-se da objetividade. Os educadores desenvolvem claramente todo trabalho proposto sem maiores dificuldades.

Os educandos são orientados, de forma dinâmica, a buscarem seu conhecimento, observando-se diferentes possibilidades e usos para as dinâmicas propostas.

Observa-se que deixar uma proposta sem respostas, pode desestimular os educandos. Levá-los a pensar, constitui um desafio muito mais plausível em que a busca por respostas coerentes se faz presente. Não nos cabe aceitar qualquer resposta a esse trabalho mas sim, buscar por algo que todos, educandos e educadores, possam oferecer no desenvolvimento e aprimoramento de seu conhecimento.

10. Acrescente o que você achar necessário sobre as condições humanas, pedagógicas e físicas do ESPC, sua postura quanto à inovação e sua importância de tudo isso na construção do clima escolar.

Faço aqui minha observação por ocasião de minha contratação no ESPC em 1995: Visava o meu crescimento pessoal e profissional e hoje percebo que minha expectativa há muito foi



superada, pois o Educandário possui uma postura educacional que nós leva muito além das salas-de-aula.

As inovações que percebi durante esse período só têm a acrescentar não só no aspecto profissional, mas também no aspecto pessoal e social.

Hoje percebo meu compromisso com a própria sociedade e que nossa responsabilidade como educadores vai além de simplesmente ministrar boas aulas.

Levamos junto aos educandos nossa esperança de que possamos contribuir, de forma decisiva, para a formação de um futuro cidadão, porque somos sementes que irão germinar dentro do coração de nossos educandos.

P14.Educador.1

Sexo: Feminino

Idade: 53 anos

Anos de pertença a esta Com. Educativa: 11 anos

Área de serviço educativo no ESPC: Administrativa/Secretaria

1.Expresse, de modo geral, o que você percebe sobre o clima escolar do ESPC. Esta sua percepção influenciou na sua escolha para fazer parte desta comunidade educativa?

- O ESPC é um marco referencial no bairro do Tucuruvi. As pessoas que por ele passaram se recordam com alegria da época estudantil. Baseada nessa experiência de ex participantes dessa Comunidade Educativa é que procurei a Escola e me candidatei a uma vaga.

2. A conduta profissional dos educadores é caracterizada pelas relações de apoio mútuo baseadas no próprio trabalho. O que você acha do grau de satisfação dos educadores na execução de seu trabalho?

Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

- A "interdisciplinaridade", utopia defendida pelo ESPC, leva os educadores a trabalharem em conjunto, a se apoiarem, na busca de um mesmo objetivo. No entanto, o ritmo acelerado de trabalho, característico da grande cidade, a visão individualista do mundo atual, dificulta essa relação uma vez que o educador deve dar conta do seu conteúdo, do seu horário, da sua matéria.

3. As relações sociais dos educadores refletem uma rede de apoio e ajuda mútua no que se refere às relações pessoais, dentro e fora da escola. Como você vê esse aspecto no ESPC? Faça um relato de suas observações.

- A Comunidade Educativa cresceu. Grupos se formaram. Existe solidariedade sim, mas entre os elementos de um mesmo grupo.

4. Que leitura você faz da implicação dos educadores nas tarefas educativas e organizacionais do ESPC e como reagem nas situações conflituosas que perturbam o desenvolvimento de suas tarefas. Pode apontar atitudes que justifiquem sua leitura particular.

- Os educadores devem ser chamados a partilhar cada vez mais no estabelecimento das regras e normas organizacionais. É na medida em que se envolvem na definição das regras, que devem ser cobrados para que estas sejam realmente seguidas.

Quando a definição de "regras" se impõe, de cima para baixo, é que gera o conflito.

5. A conduta de apoio e consideração da equipe diretiva (diretora, secretaria, coordenações) se reflete em suas boas relações com os educadores e demais membros da comunidade educativa. Isto, segundo você, é uma realidade no ESPC? Como você vê essa relação?

Pode indicar pontos fortes, pontos fracos, sugestões?

- As frustrações, os conflitos, não são tratados com clareza. Não existe transparência e sim uma "cultura" de camuflagem dos sentimentos.



6. Você acha que a equipe diretiva do ESPC exerce sua função de caráter formal e pedagógico (seguir, orientar e supervisionar)? Assume o exercício da autoridade quando necessário?

- O treinamento de quem 'LIDERA' deve ser uma constante. O ESPC necessita implantar uma administração mais empresarial, para que seja mais competitivo no mercado.

7. Até que ponto você acha que os educandos se sentem parte da comunidade educativa a partir do pequeno grupo (classe) até o grande grupo (escola). Com que grau de satisfação participam desses grupos?

- As relações pessoais dos educandos extrapolam a classe. Sabemos de vários eventos em que a classe toda é convidada a participar (aniversários/festas) e isso, é motivo de alegria.

8. Os educandos conhecem as normas e os comportamentos adequados à classe e à escola e como reagem às suas exigências? Como é feita a comunicação dessas normas?

Pode indicar pontos fortes, pontos fracos, sugestões?

- O ESPC é uma escola conhecida por defender "normas e comportamentos adequados".

Aqueles que aqui estão e ou procuram pela Escola, conhecem as suas exigências. A comunicação das normas é realizada na forma escrita (Agenda/Comunicados/Contrato) e oral (quando interpretada e explicitada pelos educadores).

9. Qual é o grau de envolvimento mútuo de educadores e educandos no desenvolvimento das dinâmicas escolares (aulas, tarefas, exercícios, provas, trabalhos em grupos)? Há improvisação no modo de realizá-las?

- Ainda não existe um comportamento "uniforme" por parte dos educadores. Há um número deles que planeja, executa e avalia adequadamente as dinâmicas. Outros, improvisam. Enquanto não houver uma "atitude coesa" por parte dos educadores, uma uniformização de procedimentos, de cobranças, de firmeza, não há como exigir dos educandos.

10. Acrescente o que você achar necessário sobre as condições humanas, pedagógicas e físicas do ESPC, sua postura quanto à inovação e sua importância de tudo isso na construção do clima escolar.

- Muito se fez, se faz e se há de fazer para que haja harmonia e se instaure definitivamente no ESPC, um clima de "Aqui nós somos felizes".

P6.Educando.1

Sexo: M Idade: 15

Anos de pertença a esta Com. Educativa: quase 9 anos

1. O que você acha das relações entre os educandos do ESPC? O que destacaria em suas relações?

Os educandos são muito unidos, muito simpáticos e boas pessoas. Com a educação que recebemos, aprendemos a respeitar-nos uns aos outros, pena que nem todos captam esta mensagem e deixam a desejar neste aspecto.

2. Qual é sua opinião sobre as relações que há entre os educandos e educadores do ESPC?

Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

Essa relação é o que eu mais admiro nos educadores. Todos são muitos gentis e fazem de tudo para sanar as dúvidas dos educandos. São muito amigos também e são extremamente dedicados ao que fazem. Mas um ponto fraco dessa relação é que os educandos as vezes discutem gravemente ou respondem para com os educadores, o que causa uma certa inimizade entre eles.



3. Como você vê as relações entre os educadores do ESPC? O que destacaria delas?
Assim como as relações dos educandos, os educadores também são muito unidos, e pelo pouco que conheço, são uma grande comunidade educativa que se consideram quase como uma família, o eu se vê em poucos lugares hoje em dia.

4. Qual é sua opinião sobre as relações que existe entre os educadores e a Direção do Educandário? O que destacaria nessas relações?
Esse é um ponto do qual pouco posso falar já que desconheço essas relações, mas tudo aparenta ser de muita confiança entre a direção e os educadores, e já que fazer parte de uma mesma comunidade educativa, devem cooperar entre si.

5. Como julgas as relações existentes entre os pais/mães dos educandos e o Educandário?
Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

Os educandos se empenham muito em comunicar os pais/mães, e tentam através deles melhorarem dos educandos na escola. Aprecio muito isso,mas um ponto negativo que vejo são as poucas oportunidades do intercâmbio entre educadores e pais/mães, que deveria ser mais freqüente.

P2.Ex.Educando.1

Sexo: M Idade: 20 anos
Anos de pertença a esta Com. Educativa: 11 anos
Ano de término do curso:1999

1. O que você acha das relações que tinham entre si os educandos do ESPC? O que destacaria em suas relações?

A relação que eu tinha com os educandos era uma coisa que poderia ser resumida em carinhosa. Lógico que entre todos os jovens sempre tem aquelas discussões de sempre e pessoas que não gostamos, mas isso raramente causava algum problema, éramos sempre muito alegres , divertidos, atenciosos uns com os outros, um clima muito gostoso de estar presente. O que mais se destacava mesmo era a preocupação que sentíamos pelos amigos.

2. Qual é sua opinião sobre as relações que havia entre os educandos e educadores do ESPC?

Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

Alunos e educandos no ESPC praticamente sempre foram a mesma coisa, a diferença era que os professores eram alunos(amigos) que sabiam um pouco mais da matéria e queria ajudar a turma toda a aprender e passar de ano.

Ponto forte: amizade com alunos, e não alunos tratados como simples números.

Ponto fraco: mesmos professores para ensino fundamental e ensino médio.

Sugestões: Trocar os professores, para que os alunos se adaptem com mudanças e não se percam no ensino superior.

3. Como você vê as relações que havia entre os educadores do ESPC? O que destacaria delas?

Essa questão sobre os educadores é bem delicada, pois não sabíamos exatamente o que se passava por traz da sala de professores. Tornando isso um ponto a favor sendo que a impressão que era passada aos alunos era de que os professores sempre se davam bem e isso era importante para os alunos manter a tranquilidade e segurança em questão de ensino.

4. Qual é sua opinião sobre as relações que existia entre os educadores e a Direção do Educandário? O que destacaria nessas relações?



O lado que podíamos ver dessa relação era que a direção estava sempre atenta ao tipo de ensino que os educadores tinham a passar para os alunos.

5. Como julgas as relações existentes entre os pais/mães dos educandos e o Educandário quando estudavas alí?

Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

Na maioria das vezes as mães estavam presentes, sempre que podiam e tinham oportunidade, sendo que eram bem recebidas, que é um lado muito bom, além de poder acompanhar seus filhos de perto e saber o tipo de ensino que seus filhos estavam tendo.

Sugestões: estimular todos os pais a estar presente na escola e conseqüentemente na vida de seus filhos o que sabemos que hoje em dia é muito difícil.

P9.Pais.1

Sexo: feminino Idade: 39

Anos de pertença a esta Com. Educativa: 10 anos

1. O que você acha das relações entre os educandos do ESPC? O que destacaria em suas relações?

Harmoniosa, respeitosa com vínculos afetivos. Destacaria a extensão destas relações para as famílias. Nossos grandes amigos, hoje, são pais dos amigos dos nossos filhos que estudam no Educandário.

2. Qual é sua opinião sobre as relações que há entre os educandos e educadores do ESPC? Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

Pontos fortes: Uma relação saudável, com limites e autêntica. Uma relação de proximidade.

Pontos fracos: Com alguns educadores ausência de credibilidade.

3. Como você vê as relações entre os educadores do ESPC? O que destacaria delas?

Vejo uma relação de amizade, respeito e colaboração. Destacaria o compromisso destas relações perante toda comunidade educativa.

4. Qual é sua opinião sobre as relações que existe entre os educadores e a Direção do Educandário? O que destacaria nessas relações?

Todas as vezes que necessitei da presença do educador e da direção escolar presenciei uma postura transparente. Os dois lados compartilhando de um mesmo pensar, colocando-se à disposição. Observei uma relação de respeito pelo profissional e pela pessoa humana.

5. Como julgas as relações existentes entre os pais/mães dos educandos e o Educandário?

Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

Uma relação de confiança, respeito e de entrega.

P8.Ex.Pais.1

Sexo: Feminino

Idade: 48 anos

Anos de pertença a esta Com. Educativa: 16 anos

Último ano de pertença ao ESPC: 2001

1. O que você acha das relações entre os educandos do ESPC? O que destacaria em suas relações?



Resposta: Para mim o relacionamento entre os educandos é como o de irmãos, cuja família é bem estruturada. Digo isso por experiência própria, pois a minha filha Bárbara (que deixou há 11 anos), depois de concluir o Ensino Fundamental, mantém contato com amigas que se formaram junto com ela. E o Renan, que foi o último a deixar o ESPC (há 02 anos), frequenta a casa dos amigos conquistados dentro dessa maravilhosa escola, que é para nós a extensão da nossa casa.

2. Qual é sua opinião sobre as relações que há entre os educandos e educadores do ESPC? Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

Resposta: Os professores e os alunos são amigos, onde existe respeito de ambas as partes. Professores que observam, apoiam e orientam seus alunos como se os mesmos fossem seus próprios filhos. Temos muito amor e carinho por todos que passaram em nossas vidas. Algumas dessas pessoas até deixaram a escola, porém jamais perderam o símbolo que carregamos no peito, que é o símbolo Passionista que representa o ESPC.

O ponto forte é baseado baseado em exemplos e não apenas em palavras, ponto este usado para formar a todos os educandos. Pontos fracos, em tantos anos de convívio, nunca testemunhei nenhum, porque o senso de justiça e humanidade impera no ambiente escolar. Sugestões..... bem, fica até difícil mudar o que já é : **“TUDO DE BOM”!**

3. Como você vê as relações entre os educadores do ESPC? O que destacaria delas?

Resposta: Os educadores do ESPC são literalmente profissionais que buscam sempre a perfeição, jamais a competição. É uma equipe de garra, cujo objetivo é vencer batalhas, sempre unidos, sem egoísmo.

4. Qual é sua opinião sobre as relações que existe entre os educadores e a Direção do Educandário? O que destacaria nessas relações?

Resposta: Direção perfeita, sublime, onde os educadores se colocam a disposição para jamais perder esse vínculo, pois sabem que trabalhar para o progresso em harmonia é o caminho certo para dar bons frutos para a vida. Destaco o empenho da direção e educadores no projeto onde as mães trabalham, em conjunto com a direção, professores e até educandos, organizando bingos beneficentes, bailes familiares, bazar para arrecadar fundos e ajudar orfanatos, a elaboração de festas como: junina, da família, do sorvete, onde todos são um só coração. A consagrada Romaria à Aparecida do Norte, na qual, a direção nunca deixou de estar presente, além das inúmeras atividades onde direção e professores estão sempre em comunhão. É maravilhoso saber que, num mundo tão difícil, existem pessoas dispostas a trabalhar e muito para mostrar e provar aos educandos, familiares, parentes e amigos que é possível viver com amor e respeito, com o lema **“Educar para a vida, com amor e pelo amor”**.

5. Como julgas as relações existentes entre os pais/mães dos educandos e o Educandário?

Pontos fortes. Pontos fracos. Sugestões.

Resposta: Pais, mães, educandos e Educandário, símbolo de grande família, onde todos têm o mesmo interesse : **“A formação plena de crianças e adolescentes”**.

Pontos fortes são os apoios que pais e mães recebem do educandário em todos os sentidos para seus filhos, ou seja, formação de cultura, como ser humano, reforço escolar e até psicológico. A preocupação em saber se o comportamento do educando modificou, qual foi a causa e não simplesmente rotulá-lo como bom ou ruim.

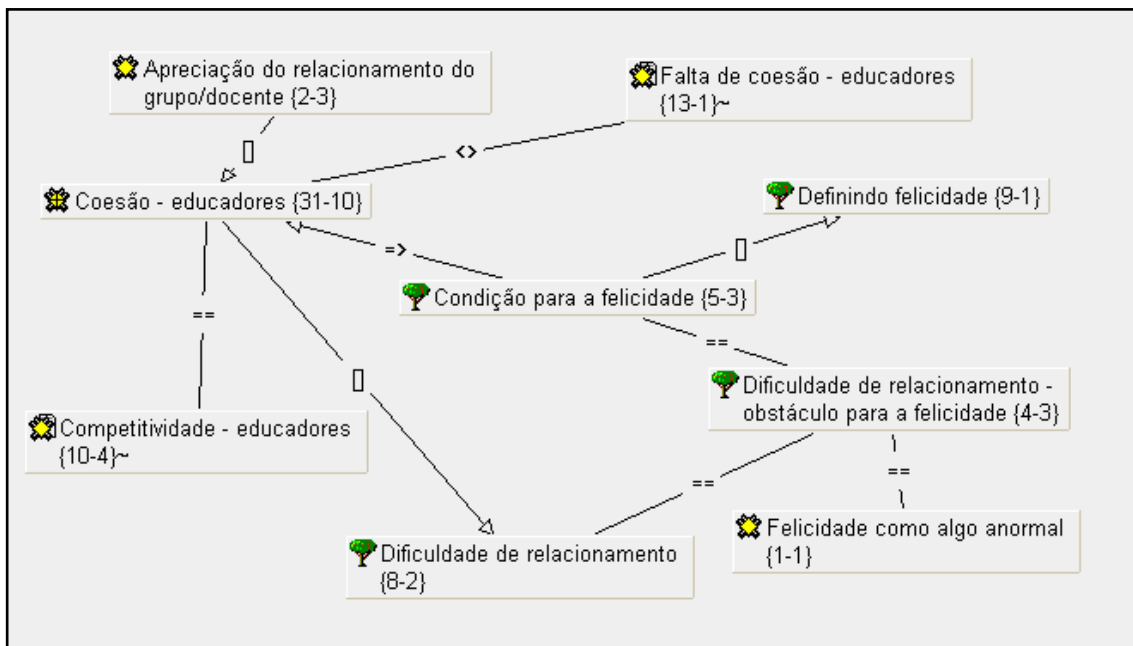
Nunca vi ou ouvi nada que denegrise o relacionamento entre pais, mães e o Educandário, ao contrário, existe até a preocupação por parte do ESPC de agendar as pessoas que têm algum problema para resolver ou esclarecer, evitando assim, que os mesmos fiquem sem nenhuma solução. Com isso não tenho como mencionar qualquer ponto fraco, dispensando sugestão para tal fato. Enfim, é um colégio que possui espaço físico proporcional a capacidade de seus dirigentes, que dominam com dignidade, coragem e sabedoria as funções que lhes foram confiadas. Sempre que precisei, encontrei as portas da diretoria abertas para me atender com carinho, respeito e consideração. Tudo é participado aos pais através de circulares, os educandos possuem agendas para facilitar a comunicação entre pais/mães, professores, coordenadores ou direção. Meu Deus, o que mais pedir para nossos filhos, é melhor só agradecermos.

Aproveito para mais uma vez dizer: “Irmã Mirtes, Deus a abençõe por tudo, muito obrigada. Deus abençõe a todas as Irmãs Passionistas do ESPC, muito obrigada a todas vocês, pois todas fazem parte da nossa família, mesmo depois da “separação”, pois meus filhos são ex-educandinhos.

4. Ejemplos de herramientas de análisis descriptivo con red conceptual

COESÃO.EDUCADORES.Coord.

Grupos de Discussão



1

1 quotation(s): APRECIAÇÃO DO RELACIONAMENTO DO GRUPO/DOCENTE

P 4: TransCoordGD.txt - 4:413 (1664:1667)

Relacionamento também é uma coisa forte, que a gente tem que trabalhar bastante aqui porque as pessoas não estão resolvidas pessoalmente



2

1 quotation(s): COESÃO - EDUCADORES

P 4: TransCoordGD.txt - 4:230 (910:913)

G2 – Agora é aquela história, quando foi comprada a idéia foi comprada por todos, porém, por todos, mesmo aqueles que não vieram.

3

2 quotation(s): COMPETITIVIDADE - EDUCADORES

P 4: TransCoordGD.txt - 4:2 (41:44)

a escola é uma empresa e por ser uma empresa existe uma competitividade infelizmente entre os profissionais que ocupam esse espaço.

P 4: TransCoordGD.txt - 4:4 (48:50)

Às vezes alguns fazem ou aceitam a situação para se colocar um pouco mais à frente do outro.

4

2 quotation(s): CONDIÇÃO PARA A FELICIDADE

P 4: TransCoordGD.txt - 4:423 (1689:1691)

às vezes a pessoa não se auto conhece... o intra, sabe? A pessoa não se auto conhece por dentro mesmo...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:428 (1718:1729)

G1 Acho que a gente deveria deixar que o outro, o colega, enfim, o ser humano atrapalhasse a sua felicidade por coisas assim que a gente, sabe, coisas tão pequenininha... Porque eu vou deixar que ele atrapalhe o meu dia, ou a minha felicidade, por uma reação dele assim que é um problema dele... Se eu procurasse entender porque hoje você está azeda, eu não vou ficar... Eu não posso deixar que estrague o meu dia. Cabe a gente estar ali, firme, não vou deixar que isso atrapalhe meu dia e estrague a minha felicidade...

5

9 quotation(s): DEFININDO FELICIDADE

P 4: TransCoordGD.txt - 4:403 (1631:1634)

Moderadora – E o conceito de felicidade que existe aqui...
(Todos ficam um pouco silenciosos e riem)...
G2 – É tão pessoal...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:404 (1628:1630)



uma forma de estar ali comprometido com o local, com a situação, vamos tentar fazer... harmonizar... esta situação...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:410 (1647:1649)

Então, essa felicidade que parece utópico mas é real, é um ambiente gostoso, a gente tem que sair legal...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:411 (1649:1655)

É claro que com problemas, gente, isso aqui não é o céu... Não é? A gente tem os nossos problemas de sair bem. Fiz o melhor. Dei o melhor. E se não deu amanhã eu vou dar. Eu acho que a felicidade está aí nas mínimas coisas...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:419 (1676:1678)

G2 – É você levantar todo o dia e falar: Legal! Eu quero ir... Que bom! Acho que isso é um local feliz,

P 4: TransCoordGD.txt - 4:421 (1683:1689)

G3 – É, as pessoas não curtem aquilo das pequenas coisas... os pequenos momentos em que está ali a felicidade... não adianta eu pensar naquela coisa enorme lá na frente... curtir ali as pequenas coisas os pequenos momentos é que está a felicidade... Eu vejo assim...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:425 (1701:1709)

Moderadora – A gente gostaria, para finalizar, uma definição de felicidade... uma definição... G5 – Pra mim é esta realização, seja em pequenas ou em grandes coisas. É eu estar realizado, me sentindo bem naquilo que eu faço, independente do que seja... E é claro, fazer com prazer, fazer com amor, fazer com carinho, fazer o melhor, dar o melhor de mim... mas estando realizado.

P 4: TransCoordGD.txt - 4:427 (1713:1717)

G2 – Felicidade irradia... não é? Você passa...

G4 - ...não tem como...

G2 - ... não tem como...

G4 – mesmo que você não queira, você passa...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:432 (1758:1766)

Por isso acho que a felicidade está no ato, na assistência, está no dia a dia... Está na maneira de que você curte aquele momento x e faça com que esse momento se propague o máximo possível. Se conseguir levar até o final do dia, olhe que maravilha! É o momento. É o momento de paz de alegria, de satisfação, de plena... auto estima...

G3 – A auto estima...

6

3 quotation(s): DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO

P 4: TransCoordGD.txt - 4:140 (589:591)

Codes: [Consequência de falta de envolvimento] [Falha em criar bom ambiente] [Falta de controle dos educadores]



esta semana um professor novo colocou um aluno pra fora de sala..

P 4: TransCoordGD.txt - 4:374 (1471:1476)

o professor, não consegue separar o professor, o pessoal do profissional... que estou falando com aquele professor é profissionalmente e não significa que o lado pessoal esteja envolvido nisso

P 4: TransCoordGD.txt - 4:408 (1643:1645)

É impressionante com têm dificuldade em ver a pessoa feliz pra atrapalhar...É incrível...

7

4 quotation(s): DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO - OBSTÁCULO PARA A FELICIDADE

P 4: TransCoordGD.txt - 4:412 (1656:1663)

G4 – Então, mas existem algumas pessoas que não querem ver, e não querem deixar que você veja... então impedem...

G1 – Incomodam...

G4 - ... incomodam... Quando vêem que existe uma (... lação ????) enorme que arranjar alguma forma de mostrar que não é bem assim... Então eu acho que é uma coisa...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:420 (1678:1682)

quando você levanta e diz: Ah ! meu Deus, eu tenho que ir... Alguma coisa está errada... seja com você ou com o ambiente de trabalho...com ambiente de trabalho..

P 4: TransCoordGD.txt - 4:422 (1688:1700)

Eu vejo assim... às vezes a pessoa não se auto conhece... o intra, sabe? A pessoa não se auto conhece por dentro mesmo... e aí incute aquilo que está ali, está do lado dela... Então ela vê só aquela coisa, meia negra, meio cinzenta... meio...

G3 - ... opaca, (não entendi?????????) pessimismo ali... Abafa muita coisa. Tem o colega que está bem, consegue abafar esse colega...

G4 - Tira o brilho do outro...

G2 - ...infelizmente...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:424 (1696:1700))

Abafa muita coisa. Tem o colega que está bem, consegue abafar esse colega...

G4 - Tira o brilho do outro...

G2 - ...infelizmente...

8

11 quotation(s): FALTA DE COESÃO - EDUCADORES

P 4: TransCoordGD.txt - 4:1 (41:55)

Bom, na verdade a escola é uma empresa e por ser uma empresa existe uma competitividade infelizmente entre os profissionais que ocupam esse espaço. Essa competitividade às vezes atrapalha o envolvimento maior do educador dentro de todo o sistema da escola. Que quer



dizer isso? Às vezes alguns fazem ou aceitam a situação para se colocar um pouco mais à frente do outro. Infelizmente, não é? Não deveria ser dessa forma mas para engrossar o trabalho educativo a escola como um todo funciona a engrenagem esteja bem lubrificada, trabalhando com ordem o que às vezes não acontece.

P 4: TransCoordGD.txt - 4:3 (44:47)

Essa competitividade às vezes atrapalha o envolvimento maior do educador dentro de todo o sistema da escola.

P 4: TransCoordGD.txt - 4:5 (50:55)

Não deveria ser dessa forma mas para engrossar o trabalho educativo a escola como um todo funciona a engrenagem esteja bem lubrificada, trabalhando com ordem o que às vezes não acontece.

P 4: TransCoordGD.txt - 4:20 (122:131)

Media: ANSI

Codes: [Dificuldade de envolvimento]

G1 – Agora nós, da área administrativa, que estamos fora de sala de aula, a gente sente muito isso de alguns educadores, aquela discriminação. Tipo assim, ah ela toma conta do corredor... sabe... é uma coisa que eu e as outras colegas do setor sente isso... Tipo assim... está indo um educador e uma dos serviços aquela que vem vindo cumprimenta ao educador e a do serviço não... Esta discriminação a gente sente...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:21 (130:131)

Esta discriminação a gente sente...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:22 (123:126)

a gente sente muito isso de alguns educadores, aquela discriminação. Tipo assim, ah ela toma conta do corredor...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:176 (726:729)

G2 – Nós viramos bruxos e bruxas... G3 – Ah, sim! Pra aqueles fatores ou mais... G4 – ... pra que eles continuem tendo aquela relação de amiguinho que a gente fala

P 4: TransCoordGD.txt - 4:194 (783:788)

houve um buraco, houve uma falha... e nós temos que recuperar... ninguém assume.

G4 – E sempre passa a responsabilidade de um para o outro...

G3 – Foi o outro..

P 4: TransCoordGD.txt - 4:225 (893:903)

G3 – Mas foram muitos que não vieram e agente deixou aberto, não é?

G4 – Foi numa reunião pedagógica de 4a. feira, um de nossos encontros em que houve muitas faltas naquela ocasião... sem algum motivo específico...

G1 – "Quem teve essa idéia?" assim, comentários absurdos, os alunos nem chegaram na sala e já estavam achando que não ia dar certo...

G2 – ...houve comentário sobre isso...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:227 (899:903)



G1 – "Quem teve essa idéia?" assim, comentários absurdos, os alunos nem chegaram na sala e já estavam achando que não ia dar certo...

G2 – ...houve comentário sobre isso...

P 4: TransCoordGD.txt - 4:407 (1643:1643)

G2 – e de ver outras felizes também... É

9

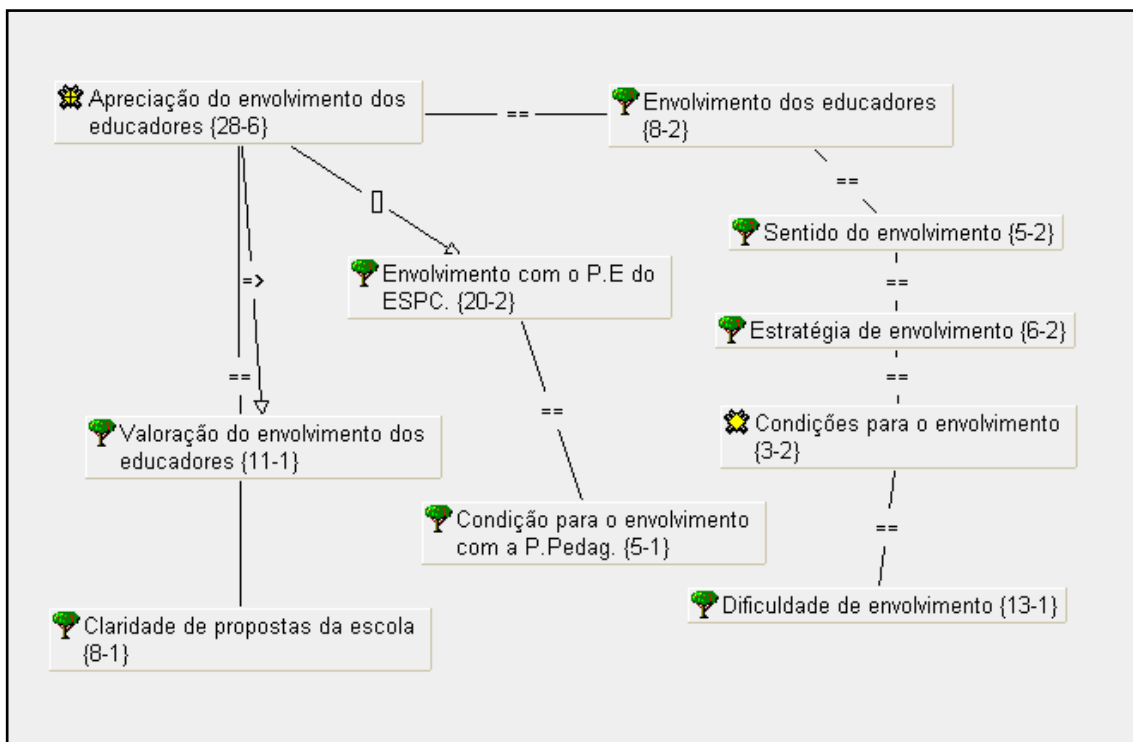
1 quotation(s): FELICIDADE COMO ALGO ANORMAL

P 4: TransCoordGD.txt - 4:409 (1645:1647)

Eu estou feliz mas sempre arrumo um jeito de me achar down...

ENVOLVIMENTO.1.Edores

Grupo de discusión



1

6 quotation(s): APRECIACÃO DO ENVOLVIMENTO DOS EDUCADORES



P 2: TransEducadores.txt - 2:17 (109:112)

G1 – Eu particularmente penso que não basta ter conhecimento da filosofia da escola, da proposta da escola, é preciso ter convicção de fato.

P 2: TransEducadores.txt - 2:21 (123:139)

Por exemplo, quando a gente diz este ano que é preciso humanizar o mundo, humanizar o planeta, ora que eu como profissional, como ser humano, eu não tenho convicção disso, dificilmente esta proposta da escola... o professor vai estar imbuído desta proposta da escola. É como discutir em sala de aula sobre direitos humanos... Falar de democracia, de direitos humanos. Ora, se eu não acredito, dificilmente vai ser possível eu transmitir aquilo como sendo uma verdade. Uma convicção. Então exatamente não basta o conhecimento é preciso acreditar. O professor precisa acreditar na educação. Por mais que esteja desacreditado e venha aí há anos sendo desacreditado pela sociedade, ele tem que acreditar muito mais.

P 2: TransEducadores.txt - 2:31 (152:161)

Invest. E vocês acham então que há esse envolvimento dos educadores no Educandário? G3 – Sim, eu acho que sim. Tem que haver porque é impossível você trabalhar sem comungar com essas idéias. Não tem como, não que seja impossível, mas eu não conseguiria trabalhar de um jeito e agindo de outro. Tem comungar da mesma idéia pra trabalhar do mesmo jeito.

P 2: TransEducadores.txt - 2:35 (162:167)

Codes: [Estratégia de envolvimento]

G5 – Mesmo aquele que chega que inocentemente fala: vou comprar essa idéia, como o W. falou, eu vou comprar a idéia pra me manter, ele acaba descobrindo que aquilo acaba se tornando bom, acaba assumindo aquela idéia...

P 2: TransEducadores.txt - 2:49 (197:212)

Conforme a gente vai conversando a gente já vai sentindo isso, devido acho que a certo tempo de trabalho também... Então isso acho importante, realmente a gente praticar, saber ouvir as diferenças que as outras pessoas nos trazem e tentar provar o por quê é diferente... Não adianta só você falar: é diferente tem que saber mostrar o que leva a essa diferença. Porque só falar... você falou e pra mim é indiferente e pronto... você tem que provar a importância dessa diferença e o que isso vai mudar no seu aluno, no seu educando, na sua sociedade, na comunidade com os pais e na receptividade dos pais em relação aos nossos comunicados. Isso eu acho importante.

P 2: TransEducadores.txt - 2:67 (258:267)

G2 – Às vezes a gente escuta algum comentário assim, assusta um pouco no começo, porque as pessoas não estão acostumadas a, por exemplo, a tantas reuniões, preparando... Para nós nos prepararmos para recebermos nossos educandos, há tantos compromissos, a gente sente um certo susto das pessoas porque de repente ir à escola dar aula e acaba o mundo ali e volta pra casa...

2

5 quotation(s): CLARIDADE DE PROPOSTAS DA ESCOLA

P 2: TransEducadores.txt - 2:189 (779:788)

Codes: [Formação permanente]



Mostra por exemplo que a escola tem uma proposta uma escola católica independente das propostas novas que surgem mas a gente vai percebendo isso, tenho sentido muito, que a escola não está distante disso, porque na medida em que estes textos vão aportando na escola a gente percebe o quanto nós já perseguíamos esse caminho. Falar que já fazíamos isso tudo eu diria que não mas perseguíamos este caminho.

P 2: TransEducadores.txt - 2:243 (988:992)
Memos: [Educar para a vida]

Então realmente ele tem que estar preparado para a vida e nessa preparação para a vida os pais tem que atuar todos os dias na criança para poder prepara-la porque senão não vai conseguir enfrentar o mundo..

P 2: TransEducadores.txt - 2:308 (1346:1347)
Memos: [Proposta Pedag. - relação com o rela]

Eu queria provocar porque a gente precisa ter isso muito claro

P 2: TransEducadores.txt - 2:311 (1351:1353)

estar preparado também para esse contra- argumento.

P 2: TransEducadores.txt - 2:349 (1507:1509)

Vocês não só expõem o professor, vocês expõem a escola também.

3

5 quotation(s): CONDIÇÃO PARA O ENVOLVIMENTO COM A P.PEDAG.

P 2: TransEducadores.txt - 2:19 (118:119)

no entanto quando o professor está dentro dessa instituição ele tem que acreditar.

P 2: TransEducadores.txt - 2:20 (121:122)

a educação você acredita de fato, não basta ter conhecimento.

P 2: TransEducadores.txt - 2:22 (125:129)

ora que eu como profissional, como ser humano, eu não tenho convicção disso, dificilmente esta proposta da escola... o professor vai estar imbuído desta proposta da escola.

P 2: TransEducadores.txt - 2:23 (134:135)

basta o conhecimento é preciso acreditar.

P 2: TransEducadores.txt - 2:48 (194:197)

Uma pessoa mal entra na escola você já percebe: esse parece que foi feito com a cara de nossa escola, este tem o nosso perfil.

4

3 quotation(s): CONDIÇÕES PARA O ENVOLVIMENTO



P 2: TransEducadores.txt - 2:50 (200:201)

isso acho importante, realmente a gente praticar,

P 2: TransEducadores.txt - 2:51 (201:202)

saber ouvir as diferenças que as outras pessoas nos trazem

P 2: TransEducadores.txt - 2:52 (202:205)

e tentar provar o porquê é diferente... Não adianta só você falar: é diferente tem que saber mostrar o que leva a essa diferença.

5

5 quotation(s): DIFICULDADE DE ENVOLVIMENTO

P 2: TransEducadores.txt - 2:79 (304:311)

Eles testam, eles encurralam os professores. Bom, ele tem paciência mesmo para seguir aquela... a gente fala: tem que tratar bem... Se a gente está tratando bem os educadores... vamos ver se ele vai mesmo, se ele vai ser malcriado comigo... Eles vão mesmo até a última gota do professor... E é um teste...

P 2: TransEducadores.txt - 2:83 (336:338)

Codes: [Atuação de grupos de sala]

A maioria dos alunos: Não, professor... Tentavam acalmar o ambiente...A

P 2: TransEducadores.txt - 2:88 (344:345)

Todos conversam juntos concordando que é difícil...

P 2: TransEducadores.txt - 2:92 (358:377)

Memos: [Teste dos educandos do ESPC]

Eu particularmente falei várias vezes em reunião, eu achava que a escola, e continuo achando, não pode ser um espaço terapêutico e às vezes eu percebia que a escola é um espaço terapêutico, era uma cultura da reclamação que beirava o absurdo e eu percebi que algumas posturas que eu tinha como professor e até sendo um pouco mais duro que abandonar em certa medida eu fui abandonando, e fui percebendo que até pela história da escola, a proximidade com os alunos, um sorriso, uma brincadeira, e outras coisas mais que, inclusive por mais que a gente até possa considerar que está fora daquela que é a função do professor eu tive que fazer... Eu tive de mudar a minha postura nesse sentido para poder me aproximar dos alunos porque no primeiro momento em que eu mantive assim... digamos, um regime mais duro eu não consegui trabalhar.

P 2: TransEducadores.txt - 2:102 (377:378)

Codes: [Dificuldade de relacionamento]

Os seis primeiros meses foram terríveis.



6

14 quotation(s): ENVOLVIMENTO COM O P.E DO ESPC.

P 2: TransEducadores.txt - 2:1 (46:56)

e eu gostaria de saber em primeiro lugar, até que ponto vocês se acham envolvidos no conhecimento e aceitação das linhas básicas do Projeto Educativo do Educandário e se isso é importante para vocês e para o clima da escola.

G2 – Eu acho super importante porque a partir do momento que você conhece a base da escola, da nossa escola, da pedagogia, da nossa filosofia, nós podemos agir em conjunto.

P 2: TransEducadores.txt - 2:5 (60:64)

Então a importância de conhecer a filosofia, a base da escola, eu acho de suma importância para não haver divergências mesmo no falar e principalmente no agir.

P 2: TransEducadores.txt - 2:7 (66:73)

G4 - ... dá uma certa confiança pra quem está conhecendo, se você sabe de toda a história da escola... e os pais precisam também saber. Eu penso assim, não é só nós, os educadores e os educandos, acho que os pais e os familiares também precisam estar dentro da escola, sabendo de tudo isso que nós também estamos sabendo.

P 2: TransEducadores.txt - 2:10 (78:79)

você tem um norte para seguir... uma linha pra seguir.

P 2: TransEducadores.txt - 2:12 (88:107)

G5 – Eu concordo com vocês e também eu vejo quanto é importante para a pessoa quando está chegando no Educandário, a forma inocente com que ela... não que ela perde a inocência com a forma com que a gente está trabalhando, mas como ela vai se integrando ou não, porque isso é muito importante... É a tal da expectativa de todos nós, trabalhar o professor, estar junto com o colega, estar em harmonia. E essa inocência que eu falo não é a inocência de que nós somos muito espertos. Não é isso, que nós que estamos aqui sabemos mais da filosofia, porque eu estou aqui há 15 ou 20 anos eu entendo mais. Não. Há muitas coisas que eu acabo aprendendo com a inocência daquele que vem, que está chegando e que me ensina às vezes muito mais: Espera aí... por aí não vai dar certo... Este tipo de procedimento, de comportamento, de atitude vai prejudicar a comunidade.

P 2: TransEducadores.txt - 2:18 (112:122)

Quando um professor entra na escola ele não vem simplesmente pra uma empresa, ele estabelece simplesmente uma relação profissional, também é uma relação profissional e a gente não pode deixar, em hipótese alguma que isso perca o horizonte, e no entanto quando o professor está dentro dessa instituição ele tem que acreditar. Acho que a educação é diferente de um banco, é diferente de uma loja... a educação você acredita de fato, não basta ter conhecimento.

P 2: TransEducadores.txt - 2:30 (149:151)

Codes: [Acreditar] [Envolvimento dos educadores]

G1 – é... e o professor mesmo precisa assumir que ele é educador... E isso é um elemento fundamental.

P 2: TransEducadores.txt - 2:36 (165:167)



ele acaba descobrindo que aquilo acaba se tornando bom, acaba assumindo aquela idéia.

P 2: TransEducadores.txt - 2:55 (213:218)

Memos: [Profundidade de envolvimento - muda a vida prof.]

G5 – Eu não sei se isso vem ao caso mas eu já estou há algum tempo e as pessoas que vão embora do Educandário, colegas, não conseguem depois se adaptar, ou demoram a se adaptar em outra escola e surge até às vezes problema porque: ah, lá eu não fazia assim...

P 2: TransEducadores.txt - 2:56 (219:224)

Memos: [Envolvimento profundo - desadapta em outra escola]

Já assimilou tanto a idéia de trabalho, de forma tão diferenciada, que tenta fazer diferente em outra escola e não consegue. E acaba às vezes até entrando em depressão com problema porque:"não consigo me adaptar"...

P 2: TransEducadores.txt - 2:159 (669:680)

Codes: [Apreciação do desenvolvimento prof. /cantera]

E a respeito da coordenação eu acho importante realmente estar presente alguém que conhece a nossa filosofia, alguém que já está acostumado com ela, porque a gente já teve coordenadores que vieram, excelentes pessoas, de grande potencial, com currículos maravilhosos que não se adaptaram tão bem, devido a não estarem envolvidos com essa nossa dinâmica toda, com essa filosofia toda, e nós sabemos que trabalhar com seres humanos é difícil.

P 2: TransEducadores.txt - 2:182 (757:762)

porque ao final nós somos uma escola católica e estamos não só preocupados em preparar o aluno para o vestibular mas tudo para a vida. É uma função nossa Se a gente abrir mão desta função a gente não tem que trabalhar mais

P 2: TransEducadores.txt - 2:199 (828:843)

G3 – Eu só queria contar uma experiência pessoal. Falando da importância da filosofia da escola e do envolvimento dos professores é quando eu vivia em conflito com o aluno, por exemplo, eu dizia, o que eu vou fazer agora. A primeira coisa que me vinha era: bondade firmeza e competência. Me norteava para dirigir. É importante porque você tem um norte para ir não perde a calma sabe onde se direcionar. São as três palavras que mais me guiavam nessas horas de conflito eram essas. Eu parava e falava, bondade, firmeza e competência... daí você começava só assim você tem um norte você tem uma filosofia, todo mundo comungar da mesma idéia do mesmo projeto só para completar isso.

P 2: TransEducadores.txt - 2:327 (1416:1419)

Memos: [Agir comum - Prop, Pedagóg.]

fazer o que nós achamos que está certo porque normalmente vai dentro do modo em que todos aqui dentro pensamos.

7

5 quotation(s): ENVOLVIMENTO DOS EDUCADORES

P 2: TransEducadores.txt - 2:30 (149:151)

Codes: [Acreditar]



G1 – é... e o professor mesmo precisa assumir que ele é educador... E isso é um elemento fundamental.

P 2: TransEducadores.txt - 2:59 (228:232)
Codes: [Ambiente]

Até tinha uma educadora que falava: "o meu ar", se eu não for ao meu ar eu vou acabar me envenenando e vou acabar não trabalhando direito e vou acabar fazendo todo mundo infeliz e a mim mesma...

P 2: TransEducadores.txt - 2:72 (278:283)

eles percebem que não estão sozinhos que há pessoas que vão acompanhá-los, que eles vão ter para quem se dirigir com quem falar acho que a coisa se torna mais fácil, bem mais fácil e a pessoa vai se adaptando tranqüilamente.

P 2: TransEducadores.txt - 2:78 (311:312)

e o professor que passa nesse teste com os alunos...

P 2: TransEducadores.txt - 2:328 (1419:1421)
Memos: [Ling. comum]

Lógico, ninguém tem que ser igual a ninguém mas eu acho que está sempre no mesmo caminho

8

6 quotation(s): ESTRATÉGIA DE ENVOLVIMENTO

P 2: TransEducadores.txt - 2:35 (162:167)
Codes: [Apreciação do envolvimento dos educadores]

G5 – Mesmo aquele que chega que inocentemente fala: vou comprar essa idéia, como o W. falou, eu vou comprar a idéia pra me manter, ele acaba descobrindo que aquilo acaba se tornando bom, acaba assumindo aquela idéia...

P 2: TransEducadores.txt - 2:39 (173:177)

G3 – Às vezes não entende... O fato de não entender diz: vou abraçar a idéia, é o fato de não aceitei ainda, não entendi ainda mas quando passa a trabalhar aí começa: puxa é isso mesmo...

P 2: TransEducadores.txt - 2:85 (338:339)

os educadores, é tranqüilo, todo mundo tenta acolher.

P 2: TransEducadores.txt - 2:87 (340:343)

Até que quando chegam eu procuro ir atrás, conversar, puxar um assunto pra poder deixar a pessoa mais a vontade, porque não é fácil.

P 2: TransEducadores.txt - 2:96 (364:373)

eu percebi que algumas posturas que eu tinha como professor e até sendo um pouco mais duro que abandonar em certa medida eu fui abandonando, e fui percebendo que até pela



história da escola, a proximidade com os alunos, um sorriso, uma brincadeira, e outras coisas mais que, inclusive por mais que a gente até possa considerar que está fora daquela que é a função do professor eu tive que fazer...

P 2: TransEducadores.txt - 2:99 (373:377)

Eu tive de mudar a minha postura nesse sentido para poder me aproximar dos alunos porque no primeiro momento em que eu mantive assim... digamos, um regime mais duro eu não consegui trabalhar.

9

2 quotation(s): SENTIDO DO ENVOLVIMENTO

P 2: TransEducadores.txt - 2:9 (74:86)

G3 – Eu acho que é bom você estar por dentro porque você sabe pra onde você vai. Você não está aqui pra fazer do jeito que eu penso, do jeito que eu quero... Você tem mais ou menos... você tem um norte para seguir... uma linha pra seguir. Você sabe que se você fizer assim você está contra a filosofia da escola. Você não vai fazer. Você faz o que realmente precisa fazer aqui dentro, se tem uma linha, um estudo todo em cima de alguma coisa que precisa ser seguida a gente precisa seguir... Se a gente sair a gente não poderia estar dentro disso... desse projeto...

P 2: TransEducadores.txt - 2:66 (254:255)

you se sente em casa, sente-se realmente em uma família

10

8 quotation(s): VALORAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DOS EDUCADORES

P 2: TransEducadores.txt - 2:2 (52:56)

a partir do momento que você conhece a base da escola, da nossa escola, da pedagogia , da nossa filosofia, nós podemos agir em conjunto.

P 2: TransEducadores.txt - 2:4 (58:60)

A partir do momento que eles percebem que há uma unidade no grupo eles agem diferente também.

P 2: TransEducadores.txt - 2:6 (62:64)

eu acho de suma importância para não haver divergências mesmo no falar e principalmente no agir.

P 2: TransEducadores.txt - 2:41 (179:182)

Quando a gente conversa com outros professores, educadores, a gente percebe a diferença na forma de eles atuarem,

P 2: TransEducadores.txt - 2:74 (285:288)



eu acho que a nossa preparação, os nossos estudos, algo muito importante e que não são todas as escolas que oferecem isso, essa preparação para o educador.

P 2: TransEducadores.txt - 2:89 (346:349)

G1 – Eu já estou no terceiro ano na escola e posso dizer que a recepção dos educadores no primeiro momento foi excelente, coordenadores, a direção de uma forma geral.

P 2: TransEducadores.txt - 2:112 (407:409)

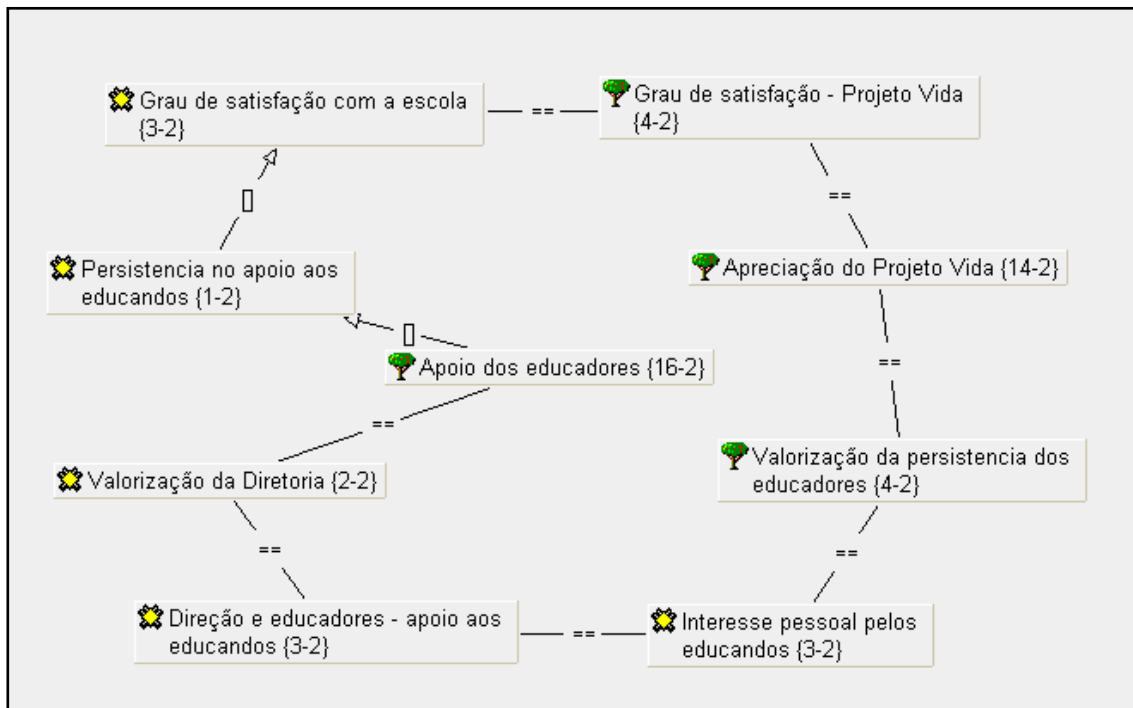
elas conhecem os professores e conhecem muito mais o aluno. Quer conhecer os alunos pergunte para essas pessoas.

P 2: TransEducadores.txt - 2:160 (673:678)

a gente já teve coordenadores que vieram, excelentes pessoas, de grande potencial, com currículos maravilhosos que não se adaptaram tão bem, devido a não estarem envolvidos com essa nossa dinâmica toda, com essa filosofia toda.

APOIO.Edos.Edos.1.3

Grupo de discusión





1

16 quotation(s): APOIO DOS EDUCADORES

P 1: TransEducandos.txt - 1:5 (69:70)

Codes: [Apreciação pessoal dos educadores] [Comunicação positiva.]

Agora já têm outros que não... que a gente se sente bem.

P 1: TransEducandos.txt - 1:9 (77:78)

Codes: [Comunicação positiva.] [Orientação à tarefa - educandos]

Que sabem mostrar para a gente que para tudo tem a hora certa.

P 1: TransEducandos.txt - 1:97 (318:321)

Codes: [Apoio - coesão entre iguais][Formação aos valores]

Daí já não precisa ficar perguntando pro professor que deve estar fazendo outra coisa, explicando pra outra pessoa, daí já pergunta pra alguém que sabe também...

P 1: TransEducandos.txt - 1:103 (335:337)

Mas... (ininteligível) o professor somos todos iguais...

P 1: TransEducandos.txt - 1:104 (338:341)

Codes: [Educadores conhecem as dificuldades dos educandos]

Invest. – Vocês acham que os educadores, os professores, conhecem as dificuldades de cada aluno? G2, 3, 1 –
Conhecem!

P 1: TransEducandos.txt - 1:105 (342:343)

Codes: [Educadores conhecem as dificuldades dos educandos]

Eu não sei como mas só sei que eles conhecem... (todos riem)

P 1: TransEducandos.txt - 1:106 (344:348)

Codes: [Apreciação pedagógica dos educadores]

A professora de português até fez uma redação para ver as dificuldades que você tem em gramática, no segundo, terceiro dia de aula já... pra ver o que cada um tem de dificuldade pra trabalhar naquilo...

P 1: TransEducandos.txt - 1:107 (349:354)

Codes: [Apreciação pedagógica dos educadores]

Aí quando a gente tem dificuldade eles trabalham a matéria que a pessoa não entende pra aquela pessoa e para as outras vai trabalhando normalmente e tem chegar ao nível das outras com a pessoa que está tendo dificuldade.

P 1: TransEducandos.txt - 1:113 (365:369)

Está com dúvida? Não entendeu alguma coisa? Sempre assim... Como o professor de matemática... ele vai passando e vai perguntando.... Mesmo que a gente não saiba nada...

P 1: TransEducandos.txt - 1:119 (390:393)



Codes: [Claridade de normas]

Tem professores que colocam as normas debaixo do cabeçalho e depois começa a prova. Daí a gente está sempre lendo pra não esquecer.

P 1: TransEducandos.txt - 1:134 (440:443)

Codes: [Cambio de sistema - pedagógico]

se numa aula eles usam livros na outra vão usar uma transparência para a aula não ficar monótona senão o aluno também assistir a aula e ele não vai querer aprender

P 1: TransEducandos.txt - 1:174 (536:537)

o que está acontecendo com a gente assim a gente

2

14 quotation(s): APRECIÇÃO DO PROJETO VIDA

qual é a opinião de vocês a respeito do Projeto Vida?

P 1: TransEducandos.txt - 1:151 (502:502)

Codes: [Formação aos valores] [Grau de satisfação - Projeto Vida]

Acho bom!

P 1: TransEducandos.txt - 1:152 (503:503)

Codes: [Grau de satisfação com a escola]

G4, G3, G1 – É bom. Todo mundo gosta.

P 1: TransEducandos.txt - 1:153 (504:508)

É uma renovação. Porque tem muitas escolas que não tem essa espécie de aula os alunos daqui no futuro podem estar melhor que outras escolas porque o Projeto Vida é uma... uma... ah! Não dá pra explicar...

P 1: TransEducandos.txt - 1:157 (509:513)

Codes: [Formação aos valores]

Tem muita coisa que a gente fala lá no Projeto Vida que, na minha opinião, muitos pais deviam ensinar dentro de casa, e eles não tem essa liberdade pra falar,
G4 – E estar passando pra gente...

P 1: TransEducandos.txt - 1:159 (514:515)

Já no Projeto Vida, o professor fala, a gente entende,

P 1: TransEducandos.txt - 1:161 (517:518)

já no Projeto Vida, já explica tudo, não te deixa assim...

P 1: TransEducandos.txt - 1:162 (519:519)

Uma linguagem que você entende...

P 1: TransEducandos.txt - 1:164 (521:522)



É uma aula legal, todo mundo participa, todo mundo falando...

P 1: TransEducandos.txt - 1:165 (523:526)

No projeto vida a gente tem uma liberdade pra falar que fora da aula a gente fora da aula não se sentiria bem falando... e eu acho que é uma boa...

P 1: TransEducandos.txt - 1:167 (527:529)

Codes: [Grau de satisfação - Projeto Vida]

qualquer outra pessoa quando entra na aula fica lá dentro da sala, dentro do assunto... é bem legal...

P 1: TransEducandos.txt - 1:169 (531:534)

Os assuntos do Projeto Vida também estão sempre mudando... Conforme está acontecendo no mundo ele está trazendo prá gente... Isso também é..

P 1: TransEducandos.txt - 1:172 (535:538)

Codes: [Inovação]

Conforme a gente vai mudando de ano pra ano, o que está acontecendo com a gente assim a gente está sempre preparado pra tudo. Legal.

3

3 quotation(s): DIREÇÃO E EDUCADORES - APOIO AOS EDUCANDOS

P 1: TransEducandos.txt - 1:56 (214:217)

e a escola e os professores mostram um grande interesse em estar sempre melhorando em tudo deles com os alunos

P 1: TransEducandos.txt - 1:57 (217:217)

é assim uma coisa incrível

P 1: TransEducandos.txt - 1:58 (217:218)

você vê que eles estão querendo ajudar

P 1: TransEducandos.txt - 1:176 (212:222)

Codes: [Apoio do ESPC aos educandos]

Olha,eu falo por experiência própria porque já dei bastante trabalho para o pessoal da coordenação assim, e a escola e os professores mostram um grande interesse em estar sempre melhorando em tudo deles com os alunos é assim uma coisa incrível você vê que eles estão querendo ajudar e não desistem, a gente está desistindo mas eles não desistem. É bem legal e foi um dos motivos que meu pai quis que eu ficasse aqui também. E só depois pra gente ver... (sorrindo)



4

4 quotation(s): GRAU DE SATISFAÇÃO - PROJETO VIDA

P 1: TransEducandos.txt - 1:151 (502:502)
Codes: [Apreciação do Projeto Vida] [Formação aos valores]

Acho bom!_____

P 1: TransEducandos.txt - 1:156 (507:508)

porque o Projeto Vida é uma... uma... ah! Não dá pra explicar...

P 1: TransEducandos.txt - 1:167 (527:529)
Media: ANSI
Codes: [Apreciação do Projeto Vida]

qualquer outra pessoa quando entra na aula fica lá dentro da sala, dentro do assunto... é bem legal...

P 1: TransEducandos.txt - 1:173 (538:538)

5

3 quotation(s): GRAU DE SATISFAÇÃO COM A ESCOLA

P 1: TransEducandos.txt - 1:148 (489:493)

Acho que a gente não pode exigir nada aqui...
G5 – De assima gente não tem nada... Acho que o Educandário já tem as bases e...
G1 - ... e muito mais...
G5 - ... e muito mais...

P 1: TransEducandos.txt - 1:149 (494:496)

A gente tem que ver que aqui é uma escola, não pode ficar exigindo cada coisa assim,né...

P 1: TransEducandos.txt - 1:152 (503:503)
Codes: [Apreciação do Projeto Vida]

G4, G3, G1 – É bom. Todo mundo gosta.

6

3 quotation(s): INTERESSE PESSOAL PELOS EDUCANDOS

P 1: TransEducandos.txt - 1:110 (362:364)
Codes: [Relação dos educadores x educandos]

Mas nem por amizade, mas pelo ensino mesmo... Eles sabem a vida de cada um então chega e pergunta...



P 1: TransEducandos.txt - 1:111 (365:366)

Está com dúvida? Não entendeu alguma coisa? Sempre assim...

P 1: TransEducandos.txt - 1:112 (366:369)

Como o professor de matemática... ele vai passando e vai perguntando.... Mesmo que a gente não saiba nada...

7

1 quotation(s): PERSISTENCIA NO APOIO AOS EDUCANDOS

P 1: TransEducandos.txt - 1:59 (218:220)

e não desistem, a gente está desistindo mas eles não desistem.

8

2 quotation(s): VALORIZAÇÃO DA DIRETORIA

P 1: TransEducandos.txt - 1:63 (223:223)

A Diretoria aqui é bastante exigente.

P 1: TransEducandos.txt - 1:64 (223:227)

Aí também quando a gente faz as coisas certas, está bom, eles elogiam mas quando faz as coisas erradas também... é bom nem ficar perto... (rindo...)

9

4 quotation(s): VALORIZAÇÃO DA PERSISTENCIA DOS EDUCADORES

P 1: TransEducandos.txt - 1:60 (220:220)

É bem legal e

P 1: TransEducandos.txt - 1:61 (218:221)

não desistem, a gente está desistindo mas eles não desistem. É bem legal e foi um dos motivos que meu pai quis que eu ficasse aqui também.

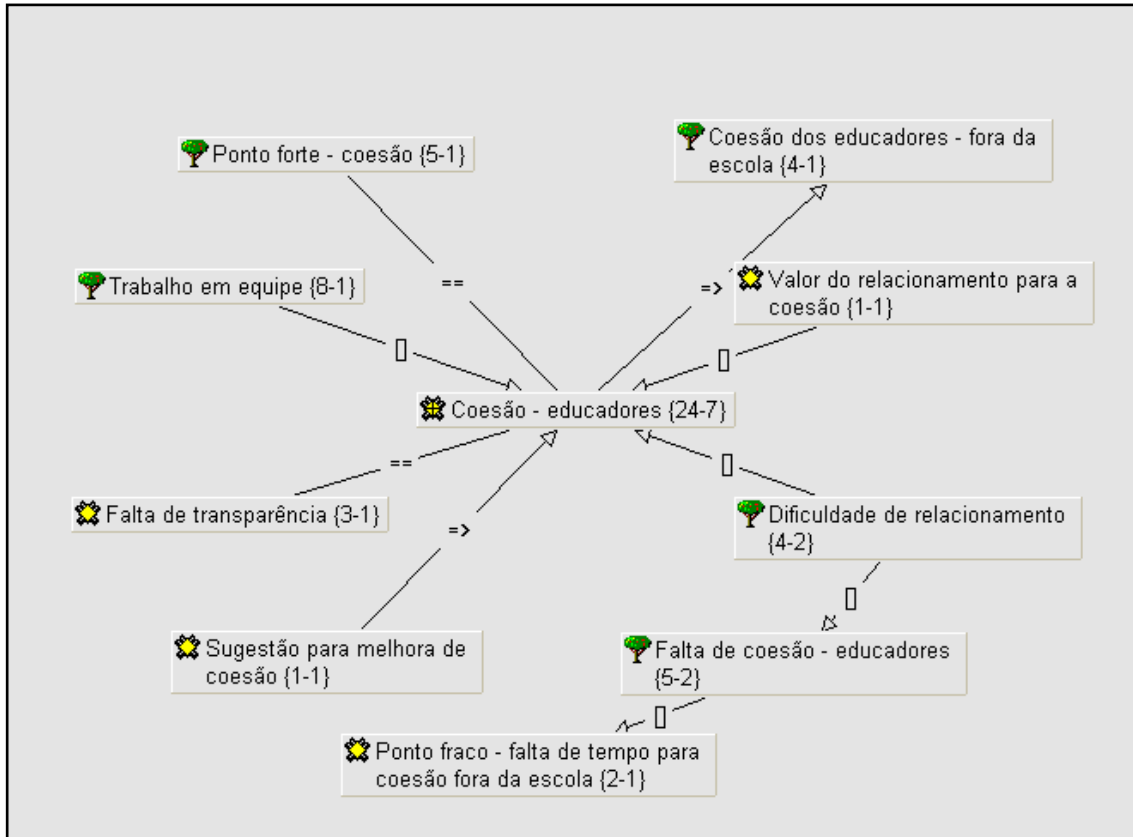
P 1: TransEducandos.txt - 1:62 (222:222)

E só depois pra gente ver... (sorrindo)



Questionário.1 – Ed.docentes

COESÃO.EDUCADORES.1(1)



1

24 quotation(s): COESÃO - EDUCADORES

P 1: Ed.Docente.1.txt - 1:18 (61:63)

através do apoio mútuo estabelecido ao longo dos anos de relacionamento, o

P 1: Ed.Docente.1.txt - 1:31 (111:116)

Esse aspecto permeia toda a comunidade educativa. São relações intra e interpessoais estabelecidas em nossa comunidade escolar e que estão presentes em vários acontecimentos diários.

P 1: Ed.Docente.1.txt - 1:34 (121:123)

Percebo que, ao agir dessa forma, há um grande sentido em compartilhar experiências.

P 1: Ed.Docente.1.txt - 1:39 (160:166)



A coletividade existe e é um aspecto importante dentro dessa comunidade. É partir desse momento que as diferenças diminuem ao pensarmos que o nosso objetivo é ampliar o horizonte de nossas crianças e adolescentes

P 1: Ed.Docente.1.txt - 1:64 (263:267)
Codes: [Coesão de iguais]

Fora desse pequeno grupo, existem laços de amizade e respeito, pois todos se conhecem e sabem valorizar o trabalho de toda a equipe escolar.

P 3: Ed.Docente.3.txt - 3:11 (40:42)

a partilha do conhecimento ou de experiências vividas por cada educador e a Fé d

P 3: Ed.Docente.3.txt - 3:15 (53:55)

Aqui, nos compartilhamos ideais, emoções, sonhos e realizações.

P 4: Ed.Docente.4.txt - 4:15 (38:39)

“vestir a camisa” e jogar seriamente com esta equipe.

P 4: Ed.Docente.4.txt - 4:20 (71:82)

Claro que esse comportamento oscila, por que vivemos de momentos e atitudes, e nem sempre podemos estar satisfeitos com o desenrolar das situações, vivemos tensões, constrangimentos, desafios, aventuras, o tempo todo; lidamos com pessoas, com o imprevisível, mas é nessa hora que a equipe, o grupo é muito importante, pois garante a motivação; um auxiliando o outro, indicando caminhos, sugerindo aconselhando, na verdade, comungando a jornada.

P 4: Ed.Docente.4.txt - 4:22 (96:97)

As relações sociais são bem mais amplas que de alguns anos atrás.

P 4: Ed.Docente.4.txt - 4:24 (102:112)

No ano anterior nossos intervalos eram usados para resolução de problemas, discussões longas e cansativas sobre o ambiente escolar, e aí batia o sinal e voltávamos fatigados. Hoje, vivemos uma pausa na jornada, fazemos um amistoso bate-papo. Há descontração. Falamos das expectativas pessoais, brincamos, ou seja, aproveitamos o intervalo.

P 8: Ed.Docente.5.txt - 8:5 (16:20)

Quando surgiu a oportunidade de ingressar na comunidade educativa do ESPC a treze anos atrás, fui muito bem acolhida por todos (irmãs, educadores e funcionários).

P 8: Ed.Docente.5.txt - 8:51 (372:385)

Enquanto educadora , percebo o quanto é importante a questão do planejamento e principalmente a troca de experiências não só com os educadores da mesma série , como também com todo o corpo docente e a equipe diretiva, pois desta forma a equipe educativa se enriquece. O intercâmbio é de suma importância na comunidade educativa, pois quando há comunicação entre todos os segmentos, o percentual de falhas é bem menor e o mal entendido também.



P10: Ed.Docente.7.txt - 10:7 (36:37)

procuramos trabalhar de forma mútua

P11: Ed.Docente.8.txt - 11:6 (18:21)

Todos trabalham para um só fim, a realização do sucesso dos nossos educandos e também do sucesso pessoal.

P11: Ed.Docente.8.txt - 11:15 (76:89)

Memos: [Coesão educadores]

A relação entre a maioria dos educadores do ESPC, são de enorme valiosidade. Quando se há companheirismo e preocupação com o outro, a tarefa designada se torna não mais individual e sim grupal. E isso acontece no nosso ambiente de trabalho. Para ser completada uma tarefa, uma rede de ligações de profissionais se forma, para que o produto final seja alcançado com brilhante sucesso, desde os profissionais de fora de sala até os que estão diretamente com os educandos.

P11: Ed.Docente.8.txt - 11:24 (148:150)

O clima de amizade e companheirismo também é bastante observado.

P12: Ed.Docente.9.txt - 12:17 (92:97)

Os laços de amizade e companheirismo estão envolvidos em todas as relações. Quando a comunidade recebe um novo membro tenta e faz de tudo para se sentir em casa e partilhar suas experiências com o grupo todo.

P12: Ed.Docente.9.txt - 12:31 (166:169)

Cada um quando entra nesta comunidade entra só mas quando participa leve um pouco de cada um e cada um leve de nós um pouco.

P14: Ed.Docente.11.txt - 14:26 (150:155)

E minha contribuição para beneficiar o clima do ESPC é meu bom humor, vontade de aprender, e ensinar, enfim compartilhar com os meus minha vida profissional.

P15: Ed.Docente.12.txt - 15:14 (75:79)

Vou responder por mim. No ESPC tenho muitas colegas, profissionais como eu, com quem gosto de trabalhar e conviver, mas não passa de relação profissional.

P15: Ed.Docente.12.txt - 15:39 (235:243)

Temos que nos somar e juntos buscamos nossos objetivos, em tempos de globalização quem centralizar tudo em suas mãos estará fora e isolado, pois as decisões tomadas de forma participativa surtem melhores resultados visto que todos são responsáveis por elas.

P16: Ed.Docente.13.txt - 16:9 (41:45)

Percebo que, nos ciclos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, há uma troca maior de idéias, um grupo mais coeso e persistente no sucesso e bem estar de toda a Comunidade.

P17: Ed.Docente.2.txt - 17:10 (22:25)



nos intervalos, assuntos comuns são colocados em discussão como por ex: Família ; como ajudar um aluno?

2

4 quotation(s): COESÃO DOS EDUCADORES - FORA DA ESCOLA

P 4: Ed.Docente.4.txt - 4:27 (118:122)

Também há educadores que possuem laços maiores de amizade, sendo que se encontram em lugares adversos aos do ESPC e isso vai abrindo novos caminhos.

P11: Ed.Docente.8.txt - 11:16 (90:94)

Este clima de ajuda, acaba favorecendo o crescimento da auto estima de cada um, fazendo com que este sentimento de bem-estar seja levado para fora do ambiente de trabalho.

P15: Ed.Docente.12.txt - 15:15 (79:85)

Memos: [Coesão fora da escola - exige mais]

Agora, amigas que fiz aí, que extrapolam o ambiente escolar tenho 5, pois tal relacionamento exige maior entrosamento, maior afinidade, aquilo do olhar, só de olhar você já sabe o que está pensando.

P16: Ed.Docente.13.txt - 16:16 (73:83)

A partir do momento que fazemos parte dessa grande família é impossível não transparecer essas relações pessoais fora do Estabelecimento de Ensino, pois a escola torna-se uma continuidade de nosso lar e os profissionais também. Esse relato é nítido quando observamos a presença da Comunidade em momentos tanto alegres: aniversários, missas, quanto tristes: a perda de entes queridos, problemas de saúde, etc.

3

4 quotation(s): DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO

P 3: Ed.Docente.3.txt - 3:22 (89:93)

Vivemos novos tempos. O país tem mudado e aqui no ESPC não tem sido diferente. Buscando se adequar às novas realidades todos procuram melhorar as relações.

P 8: Ed.Docente.5.txt - 8:24 (147:154)

é claro que sempre existe uma minoria que critica, que não percebe a importância do seu papel nesta comunidade, ou seja, em se trabalhar em grupo para alcançar um objetivo maior sem esperar nada em troca e sim o bom senso de ter contribuído para o bem comum.

P 8: Ed.Docente.5.txt - 8:30 (194:200)

Por outro lado, é inadmissível permitir que pessoas desenvolvam atividades , visando apenas prejudicar o outro. Isto com certeza, não só o grupo educativo se prejudicará, como também a instituição



P13: Ed.Docente.10.txt - 13:21 (117:122)

Portanto as boas relações fazem parte desta comunidade educativa, mas por fazer parte de uma comunidade muito grande às vezes nós desencontramos determinadas pessoas, que gostaríamos de ter contato diário.

4

5 quotation(s): FALTA DE COESÃO - EDUCADORES

P13: Ed.Docente.10.txt - 13:15 (75:77)

e muitos membros deveriam se conscientizar e procurar melhor os relacionamentos.

P13: Ed.Docente.10.txt - 13:40 (229:236)

Memos: [Falta de união - coesão]

Na minha opinião, como já foi citado anteriormente, precisamos de uma união da qual ainda não existe por parte dos educadores, pois com as famílias dos educandos que eu trabalho, a conquista já existe, e todos sabem a importância do papel de cada um dentro da escola.

P15: Ed.Docente.12.txt - 15:11 (50:61)

Porém, em algumas situações, percebo alguns professores que não são tão abertos e se fecham querendo centralizar tudo e "aparecerem sozinhos" pois tem medo que outros tirem seu brilho, não dividem e se puderem até escondem o que pensam ou vão fazer, sem partilhar com seus colegas. Acho isso muito chato, pois como trabalhar com alguém em quem não se pode confiar ou partilhar?

P16: Ed.Docente.13.txt - 16:10 (46:52)

No Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mediante a diversidade de disciplinas. Alguns trabalham em equipe e conseguem atingir o objetivo proposto, outros se preocupam somente com sua matéria, não se envolvendo com o todo, prejudicando assim o sucesso de todos.

P16: Ed.Docente.13.txt - 16:12 (49:52)

outros se preocupam somente com sua matéria, não se envolvendo com o todo, prejudicando assim o sucesso de todos.

5

3 quotation(s): FALTA DE TRANSPARÊNCIA

P11: Ed.Docente.8.txt - 11:42 (276:289)

Percebo que as relações pessoais poderiam ser mais confiantes e duradouras, tudo isso dependeria da transparência das pessoas que estão inseridas no ambiente educativo. Percebo que muitas vezes falta sinceridade na relação entre colegas, e isto acaba deixando um clima pesado e prejudicial dentro do ambiente de trabalho. Creio que esta falta de sinceridade e mentiras, não deveriam existir. Cada um, na minha opinião, deveria seguir seu trabalho e desempenhar seu papel

P15: Ed.Docente.12.txt - 15:12 (56:58)

e se puderem até escondem o que pensam ou vão fazer, sem partilhar com seus colegas.



P16: Ed.Docente.13.txt - 16:20 (102:102)

falta transparência,

6

5 quotation(s): PONTO FORTE - COESÃO

P12: Ed.Docente.9.txt - 12:6 (33:38)

Pontos fortes- dentro da comunidade temos um colegimos muito forte que nos fornece a troca de experiências, ajuda mútua, equipes bem unidas que trabalham em busca do melhor e se aprimorando sempre.

P17: Ed.Docente.2.txt - 17:13 (27:30)

Como Pontos Fortes temos o convívio entre os profissionais os quais : A) A Ajuda de um para com o outro ;

P17: Ed.Docente.2.txt - 17:14 (30:31)

A preocupação com os alunos ;

P17: Ed.Docente.2.txt - 17:15 (31:34)

A vontade de encontrar um caminho alternativo para que o educando compreenda a matéria;

P17: Ed.Docente.2.txt - 17:16 (34:38)

A grande participação da Irmã Mercedes (Diretora) , da irmã Cleomir (vice- diretora) da coordenação , de todos de uma maneira geral.

7

2 quotation(s): PONTO FRACO - FALTA DE TEMPO PARA COESÃO FORA DA ESCOLA

P12: Ed.Docente.9.txt - 12:7 (39:42)

Pontos fracos- Falta de tempo para troca em conjunto com todos os educadores e não apenas do nosso período de trabalho.

P13: Ed.Docente.10.txt - 13:19 (104:110)

-Como todos sabem, o ESPC é uma verdadeira família, mas em alguns momentos, eu como educadora sinto não conseguir me aproximar de algumas pessoas que fazem parte desta família, por falta de encontros, e isso eu considero um ponto fraco.

8

1 quotation(s): SUGESTÃO PARA MELHORA DE COESÃO



P14: Ed.Docente.11.txt - 14:25 (145:150)

O que eu gostaria é de momentos que propiciassem um encontro maior com os educadores de descontração, por exemplo, após o horário, aulas de ginástica, ou outro tipo de esporte.

9

8 quotation(s): TRABALHO EM EQUIPE

P 8: Ed.Docente.5.txt - 8:25 (155:161)

Por isso, a ajuda mútua deve iniciar antes de tudo no trabalho em equipe, na qual cada educador faz parte, pois assim cada um contribuirá para o enriquecimento do grupo, pois trabalhar em equipe é o requisito básico para o sucesso .

P 8: Ed.Docente.5.txt - 8:27 (180:182)

Respeitar a individualidade de cada um, é um grande passo que todos nós devemos exercer.

P 8: Ed.Docente.5.txt - 8:34 (223:230)

o sucesso não está apenas no conhecimento adquirido no decorrer da profissão, e sim nas relações pessoais, ou seja, quanto mais capacidade o ser humano tem de perceber que sua função dentro de uma equipe pode fazer diferença, mais ele terá de compartilhar.

P 9: Ed.Docente.6.txt - 9:24 (173:186)

Codes: [Tomada de decisão participativa]

Acredito que qualquer planejamento que envolva pessoas de diferentes idades, cada uma seguindo uma linha de vida respaldada na sua base empírica já é um fator complicador. O que tenho observado é que em alguns momentos que ocorre uma discordância de procedimentos, a coordenação primeiramente permite que aquele que seja contrário exponha seus argumentos, depois é promovido um debate por todos envolvidos até que se chegue a um consenso.

P13: Ed.Docente.10.txt - 13:23 (122:125)

Para isso a nossa direção já está trabalhando com atividades em grupos nas reuniões pedagógicas,

P15: Ed.Docente.12.txt - 15:23 (126:129)

é muito comum vermos coordenadoras trabalhando junto com as professoras em busca de uma excelência nos resultados.

P16: Ed.Docente.13.txt - 16:7 (35:37)

Codes: [Valoração do envolvimento dos educadores]

O trabalho em equipe é fundamental para o bom andamento dos projetos, para isso é necessário o envolvimento de todos.

P16: Ed.Docente.13.txt - 16:11 (48:49)

Alguns trabalham em equipe e conseguem atingir o objetivo proposto,

10

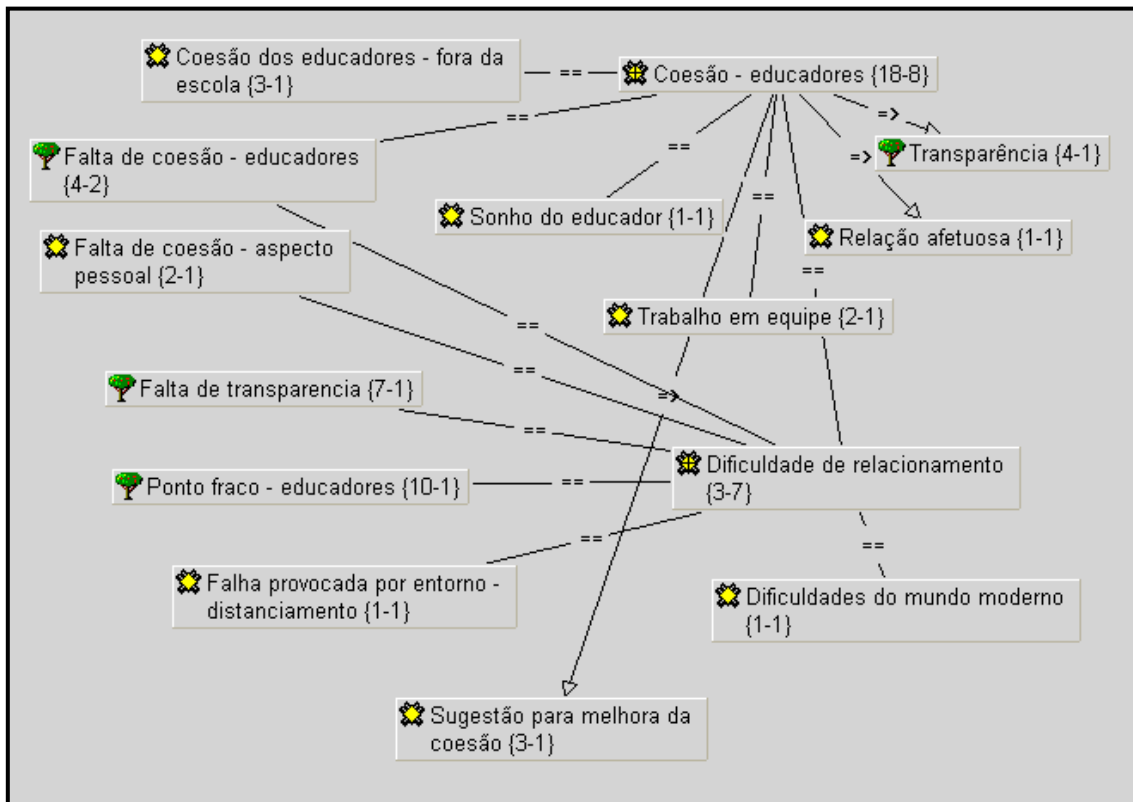
1 quotation(s): VALOR DO RELACIONAMENTO PARA A COESÃO

P14: Ed.Docente.11.txt - 14:10 (40:43)

R.: Sim, percebo que, quando há uma boa relação interpessoal na equipe, há também uma relação profissional muito satisfatória.

Questionário.1.1 – Educadores

COESÃO.EDUCADORES.1.1



1

18 quotation(s): COESÃO - EDUCADORES

P 4: Educador.4.txt - 4:7 (30:32)

Resp .Confirmando a observação do item precedente ,percebe-se que há relações de apoio mútuo,



P 5: Educador.5.txt - 5:11 (59:66)

Quanto as relações sociais dos educadores, que geram ajuda mútua fora da escola eu não posso opinar, porque não tenho amizades pessoais com os educadores fora da escola, tenho sim um grande respeito por todos eles e eles sabem que se precisarem de mim estou pronta para ajudar.

P 5: Educador.5.txt - 5:32 (258:262)

Assim eu decidi que vou aprender a lidar com os mesmos, para não só utilizar para meu uso como para ajudar os demais educadores..

P 7: Educador.7.txt - 7:11 (23:24)

3-) Dentro da escola nós educadores somos como uma grande família,

P 7: Educador.7.txt - 7:13 (27:28)

Codes: [Trabalho em equipe]

4-) Vejo os educadores do ESPC como uma equipe que trabalha unida.

P 8: Educador.8.txt - 8:21 (129:137)

Sinto muito a falta do tempo que mesmo com o horário do expediente terminado tínhamos que dar nossa paradinha para um papo na sala dos educadores (educadores e irmãs), quantas receitas (culinária) nestes momentos não trocamos. Só que isto é passado, caso precisem ficar um pouco mais querem saber se serão pagos e se você faz "é puxa saco".

P 9: Educador.9.txt - 9:6 (17:18)

2- O apoio é parcial, pois está subdividido em grupos que se apóiam.

P 9: Educador.9.txt - 9:10 (28:31)

3- As relações de apoio e ajuda mútua existem, embora sejam parciais e em núcleo pequenos de amizade, não é global.

P10: Educador.10.txt - 10:11 (25:28)

Entre os educadores existem grupos de apoio mútuo baseados no aspecto de interesse profissional.

P10: Educador.10.txt - 10:13 (33:35)

3. As relações entre os educadores são muito profissionais, não existe a colaboração, a ajuda mútua

P10: Educador.10.txt - 10:31 (128:132)

procurando sempre fazer parte da comunidade educativa de maneira integral e respeitando os demais profissionais por mais humilde que sejam.

P14: Educador.6.txt - 14:10 (29:30)

Esta relação existe entre poucos colegas, mas vale por muitos por ser verdadeiro.

P15: Educador.11.txt - 15:13 (72:78)



R. Observei que os educadores têm se organizado em pequenos grupos que vão formando-se a partir da chegada dos próprios educadores na instituição. Dificilmente um profissional que há muito tempo está na escola entabula uma relação mais notável com alguém que chegou neste ano, por ex.

P15: Educador.11.txt - 15:14 (79:92)

As relações de apoio e companheirismo mais ou menos configuram-se do tempo em que os educadores começaram a fazer parte do corpo escolar. E há os que passaram este ano dentro da escola e, no entanto parecem ter chegado ontem, ainda são estranhos e distantes do grupo que já estava há mais tempo. Parece-me que cada um deve esforçar-se para buscar o seu espaço e não há nenhuma estratégia organizada especialmente ou espontaneamente como apoio aos que chegam, senão que as relações se dão mesmo por afinidades pessoais ou através da disciplina que ministram.

P16: Educador.1.txt - 16:10 (60:65)

A Comunidade Educativa cresceu. Grupos se formaram. Existe solidariedade sim, mas entre os elementos de um mesmo grupo.

P17: Educador.2.txt - 17:19 (69:77)

Os Educadores no que se refere ao trabalho partilham e muito, tudo o que sabem, fazem. Comentam com os colegas o que deu certo numa turma e na outra de um aluno e de outro. Quando um Educador sente alguma dificuldade com o outro, acontece a entre ajuda, o perdão e surge daí um maior entendimento.

P17: Educador.2.txt - 17:20 (78:80)

Os projetos pessoais também são abordados com simplicidade e sem muitas restrições,

P18: Educador.3.txt - 18:12 (62:69)

Codes: [Coesão dos educadores - fora da escola]

Tenho um relacionamento muito bom com vários educadores, acho que por afinidade ou interesses em comum. E vejo, que outros grupos são formados com o mesmo intuito. Por isso, observo que as relações no ESPC são muito saudáveis e ultrapassam o ambiente escolar.

2

3 quotation(s): COESÃO DOS EDUCADORES - FORA DA ESCOLA

P 5: Educador.5.txt - 5:10 (59:63)

Quanto as relações sociais dos educadores, que geram ajuda mútua fora da escola eu não posso opinar, porque não tenho amizades pessoais com os educadores fora da escola,

P 7: Educador.7.txt - 7:12 (24:25)

mas fora nem todos tem um relacionamento mútuo.

P18: Educador.3.txt - 18:12 (62:69)

Codes: [Coesão - educadores]



Tenho um relacionamento muito bom com vários educadores, acho que por afinidade ou interesses em comum. E vejo, que outros grupos são formados com o mesmo intuito. Por isso, observo que as relações no ESPC são muito saudáveis e ultrapassam o ambiente escolar.

3

3 quotation(s): DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO

P 9: Educador.9.txt - 9:27 (95:96)

apesar de todas as controvérsias que possam existir

P14: Educador.6.txt - 14:6 (19:21)

No geral há uma satisfação no trabalho, porém existe divergências entre os educadores e funcionários.

P16: Educador.1.txt - 16:8 (43:50)

No entanto, o ritmo acelerado de trabalho, característico da grande cidade, a visão individualista do mundo atual, dificulta essa relação uma vez que o educador deve dar conta do seu conteúdo, do seu horário, da sua matéria.

4

1 quotation(s): DIFICULDADES DO MUNDO MODERNO

P16: Educador.1.txt - 16:9 (43:46)

No entanto, o ritmo acelerado de trabalho, característico da grande cidade, a visão individualista do mundo atual,

5

1 quotation(s): FALHA PROVOCADA POR ENTORNO - DISTANCIAMENTO

P 8: Educador.8.txt - 8:9 (46:50)

O crescimento (estrutura física) também distanciou as pessoas, não sei o porquê, mas sinto que houve distanciamento, talvez pelo fato das irmãs também acabarem se distanciando pelo próprio contexto.

6

2 quotation(s): FALTA DE COESÃO - ASPECTO PESSOAL

P 8: Educador.8.txt - 8:22 (149:155)

Resp. Hoje, estou em um outro ponto de vista, e vejo o quanto as pessoas (porque é assim que posso chamá-los) são falsas o suficiente para te trair pelas costas, o que muitas vezes você acredita serem seus amigos e na realidade se mostram amigos e estão puxando seu tapete.



P17: Educador.2.txt - 17:21 (80:84)

porém quando se trata de inquietações, dificuldades tanto familiares e/ou financeiras são bem mais reservados. A partilha é com poucos.

7

4 quotation(s): FALTA DE COESÃO - EDUCADORES

P 4: Educador.4.txt - 4:10 (48:52)

Resp. Esta questão é uma decorrência lógica da anterior. Possivelmente, considerando a competitividade existente, as relações muitas vezes se tornam frágeis,

P 8: Educador.8.txt - 8:18 (109:115)

Resp. Como já disse anteriormente, hoje vive-se no meio de uma frieza muito grande, onde cada um pensa somente em si o que acaba gerando indiretamente uma insatisfação no próprio educando, tornando-os chatos e reclamações pela própria identificação do próprio educador.

P16: Educador.1.txt - 16:23 (174:175)

Outros, improvisam.

P16: Educador.1.txt - 16:24 (175:180)

Enquanto não houver uma "atitude coesa" por parte dos educadores, uma uniformização de procedimentos, de cobranças, de firmeza, não há como exigir dos educandos.

8

7 quotation(s): FALTA DE TRANSPARENCIA

P 5: Educador.5.txt - 5:20 (125:136)

O que vem a ser um ato de heroísmo, porque o pouco que observo é que existe muita fofoca por parte da grande maioria das pessoas, que se esquecem que quando se está predisposto a formar uma verdadeira comunidade educativa, o brilho de um tem que ser o brilho de todos. Embora seja normal no ser humano esse tipo de comportamento, tem que ser mudado, para o enriquecimento de todos do ESPC.

P 8: Educador.8.txt - 8:7 (32:45)

nosso maior problema e que vem nos "perseguido" há anos é a famosa falta de transparência. Todos os anos é um ponto que chegamos a conclusão de que é a maior problemática encontrada no ESPC. Também, acredito nesta teoria, mas falta conscientização e vontade de quebrar esta barreira, quem age desta forma, fala, porém nada faz para que as coisas sejam diferentes e muitas vezes contaminam profissionais, provocando um clima que me gera muita ansiedade, onde acabo, não só eu, mas outros profissionais, também se sentido desconfortável.



P 8: Educador.8.txt - 8:11 (54:60)

Adoro trabalhar com a Família Passionista, como costume dizer, de uma certa forma influi, pois almejo muito, acredito, tenho fé e paciência que um dia o ESPC volte a ser o meu ESPC, onde todos falem a mesma linguagem dentro e fora do ambiente passionista

P 8: Educador.8.txt - 8:17 (94:98)

Há momentos que estão criticando algo que está se realizando no ESPC, com a chegada de uma irmã principalmente este profissional muda a conduta anterior.

P14: Educador.6.txt - 14:27 (75:76)

Acho que deveria ter mais transparência entre todos os funcionários do ESPC.

P15: Educador.11.txt - 15:18 (117:125)

Neste sentido, há como que uma contradição, nas reuniões em conjunto a linguagem é adequada e até se externa corretamente a mudança que deve haver, em prol de "uma fala única" ou seja, unidade de ação, contudo, atrás da porta que se fecha de uma sala de aula, parece que alguns educadores acabam por esquecer-se da linha mestra divisada em comum.

P16: Educador.1.txt - 16:14 (105:108)

Não existe transparência e sim uma "cultura" de camuflagem dos sentimentos.

9

10 quotation(s): PONTO FRACO - EDUCADORES

P 9: Educador.9.txt - 9:9 (25:26)

Pontos fracos: Relacionamento não transparente.

P 9: Educador.9.txt - 9:16 (56:58)

Pontos fracos: Pessoas que se julgam auto-suficientes e não aceitam receber ajuda.

P14: Educador.6.txt - 14:8 (24:24)

Pontos fracos: Falta de transparência.

P15: Educador.11.txt - 15:11 (54:57)

Pontos fracos: ? Acomodação, "fazem de conta" que seguem as instruções recebidas da equipe diretiva, falta profissionalismo.

P17: Educador.2.txt - 17:12 (36:37)

O profissionalismo.

P17: Educador.2.txt - 17:14 (39:45)

Pontos fracos. Sinto que a exigência do mundo moderna obriga cada profissional a procurar cada vez mais trabalho para manter o padrão de vida que teve e que agora não dá mais e isso empobrece o espírito de doação e de envolvimento nos projetos.



P17: Educador.2.txt - 17:15 (46:49)

Pessoas que chegaram ao seu auge de produção e estacionaram. Acreditam que não tem mais nada para crescer.

P17: Educador.2.txt - 17:16 (50:54)

A necessidade de constantes elogios, valorização do que fazem. Considero isto um ponto fraco porque não vejo empreendedorismo, mas vontade de aparecer.

P17: Educador.2.txt - 17:17 (55:58)

Pouco reconhecimento do que a instituição faz pela equipe, por parte de várias pessoas e as mais antigas da casa.

P18: Educador.3.txt - 18:10 (42:46)

Pontos fracos:- Falta de tempo para melhor desenvolver seus projetos.- Falta de estruturação nos projetos interdisciplinares.

10

1 quotation(s): RELAÇÃO AFETUOSA

P18: Educador.3.txt - 18:7 (20:22)

em que todos se tratam com muito carinho, profissionalismo e dedicação.

11

1 quotation(s): SONHO DO EDUCADOR

P 8: Educador.8.txt - 8:30 (214:218)

Memos: [Saudosista... inovação?]

Resp. Como já disse anteriormente, luto fielmente para que um dia possamos voltar a ter um ESPC da forma que eu conheci um dia, onde todos falem a mesma linguagem e que todos digam ESPC é meu e não das Irmãs.

12

3 quotation(s): SUGESTÃO PARA MELHORA DA COESÃO

P 4: Educador.4.txt - 4:9 (34:40)

No entanto, essas relações podem ser melhoradas através de um intercâmbio maior de atividades sociais, como, por exemplo, maior identidade de atividades afins, ou seja, troca de idéias e de conhecimentos para o crescimento profissional de cada um.

P 4: Educador.4.txt - 4:11 (52:55)

e para se solidificarem há necessidade de certa maturação, ou melhor, mais interação e troca de experiências.



P15: Educador.11.txt - 15:12 (59:65)

Sugestões: ? Continuar oferecendo oportunidades para maior formação humana, conhecimento do próprio caráter, limites e possibilidades como pessoa.
? Propiciar mais momentos de intensificação da espiritualidade.

13

2 quotation(s): TRABALHO EM EQUIPE

P 7: Educador.7.txt - 7:13 (27:28)

Codes: [Coesão - educadores]

4-) Vejo os educadores do ESPC como uma equipe que trabalha unida.

P16: Educador.1.txt - 16:7 (38:42)

A "interdisciplinaridade", utopia defendida pelo ESPC, leva os educadores a trabalharem em conjunto, a se apoiarem, na busca de um mesmo objetivo.

14

4 quotation(s): TRANSPARÊNCIA

P 5: Educador.5.txt - 5:15 (100:101)

Sim, percebo uma relação transparente da direção e da coordenação,

P 8: Educador.8.txt - 8:10 (51:53)

Espero que outros profissionais que estejam participando desta pesquisa também sejam transparentes.

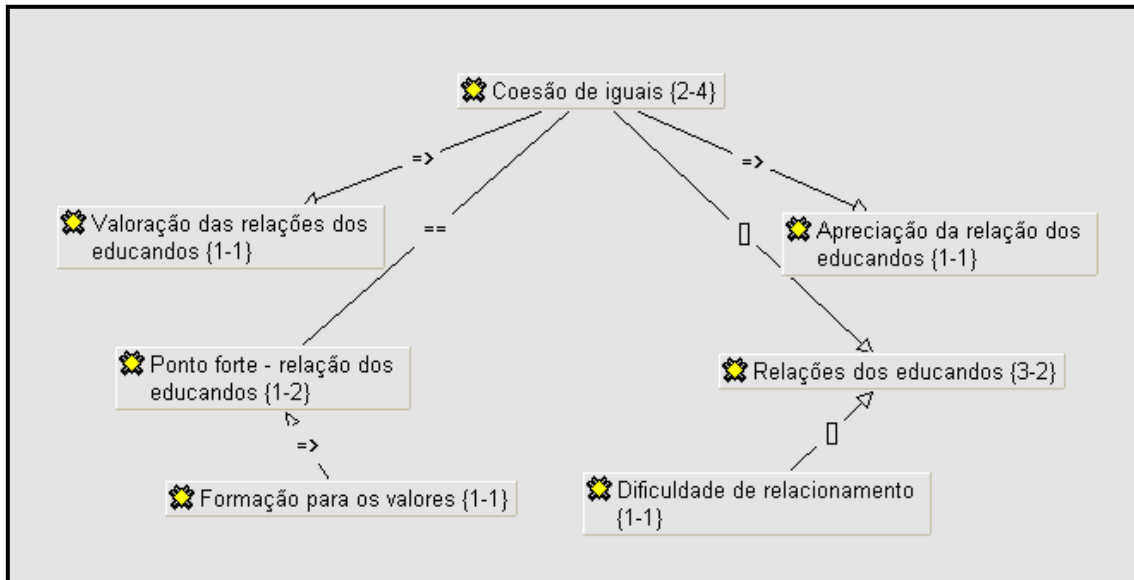
P 8: Educador.8.txt - 8:15 (82:88)

Muitas vezes acabo me machucando muito por ser muito sincera para com os outros e para comigo mesma, o que muitas vezes torna-se uma armadilha para mim mesma (todos sabem o que penso, mas não sei o que na realidade quem me rodeia está pensando).

P17: Educador.2.txt - 17:37 (171:173)

mas tem vezes que me dá a impressão que não é bem verdade.

Questionário.2 – Educandos

COESÃO – IGUAIS.2**1****1 quotation(s): APRECIÇÃO DA RELAÇÃO DOS EDUCANDOS**

P 9: Educando.5.txt - 9:4 (10:10)
Memos: [Coessão dos educadores - pelos educandos]

Eu acho uma relação muito boa.

2**2 quotation(s): COESÃO DE IGUAIS**

P 7: Educando.2.txt - 7:5 (17:22)

Gostaria de destacar que essas relações são tão boas, que os educandos continuam amigos mesmo depois de uma separação ocasionada pela saída de alguma pessoa do colégio.

P 8: Educando.4.txt - 8:4 (11:14)

Eu destacaria o companheirismo e o coleguismo, ex. quando ingressa na escola alunos novos, todos nós fazemos de tudo para que ele se sinta bem neste novo local.



3

1 quotation(s): DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO

P 6: Educando.1.txt - 6:6 (15:17)

Memos: [Educandos que ã captam a mensagem educativa]

pena que nem todos captam esta mensagem e deixam a desejar neste aspecto.

4

1 quotation(s): FORMAÇÃO PARA OS VALORES

P 6: Educando.1.txt - 6:5 (13:15)

Com a educação que recebemos, aprendemos a respeitar-nos uns aos outros,

5

1 quotation(s): PONTO FORTE - RELAÇÃO DOS EDUCANDOS

P 9: Educando.5.txt - 9:5 (10:10)

O diálogo

6

3 quotation(s): RELAÇÕES DOS EDUCANDOS

P 3: Educando.3.txt - 3:4 (6:13)

1. O que você acha das relaoes entre os educandos do ESPC? O que destacaria em suas relaoes? 2. Resposta: ACHO QUE SOMOS MUITO UNIDOS, PORQUE SOMOS AMIGOS INDEPENDENTEMENTE DA TURMA E DA SÉRIE. NOS GOSTAMOS MUITO!

P 6: Educando.1.txt - 6:4 (11:12)

Os educandos são muito unidos, muito simpáticos e boas pessoas.

P 8: Educando.4.txt - 8:3 (10:10)

Existe bom relacionamento entre os educandos.

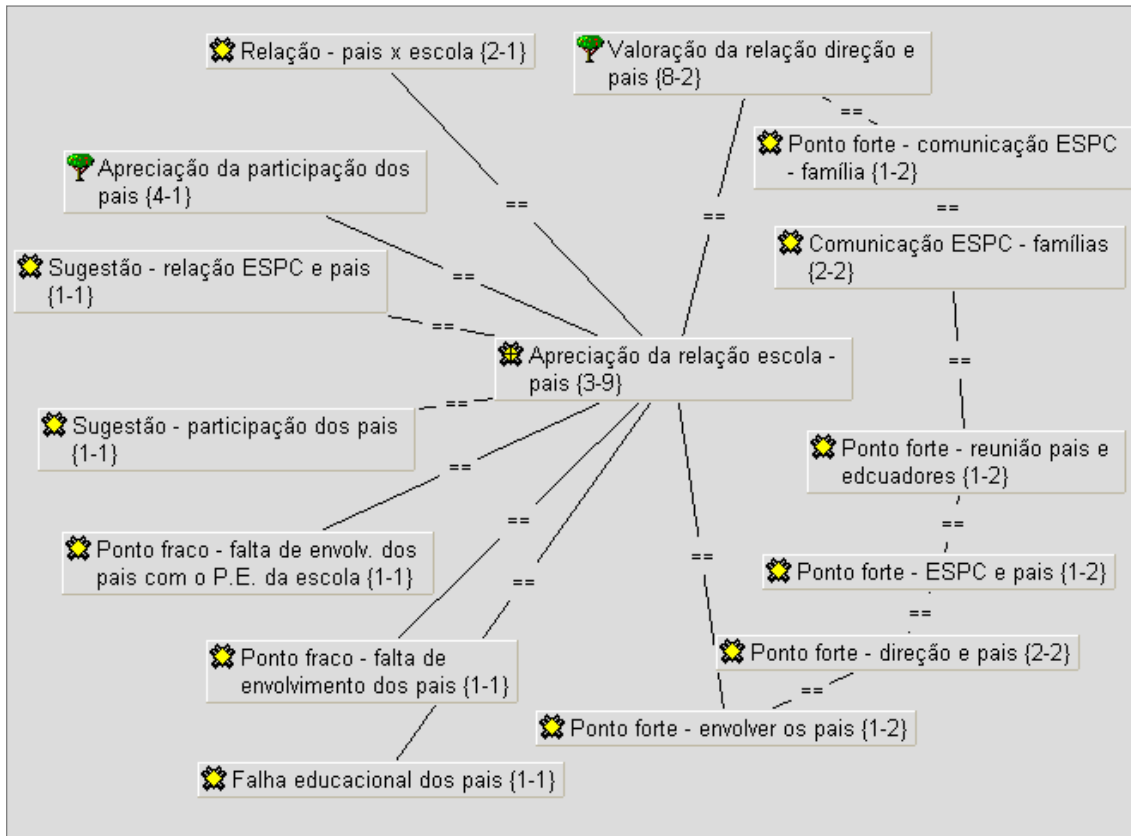
7

1 quotation(s): VALORAÇÃO DAS RELAÇÕES DOS EDUCANDOS

P 7: Educando.2.txt - 7:4 (13:16)

As relaoes entre os educandos são boas, pois os estudantes do ESPC são ótimas pessoas, e sempre estão abertos a novas amizades.

Questionário.3 – Educandos Antigos

IMPLICACIÓN.PAIS.3

1

4 quotation(s): APRECIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

P 2: Ex.Educando.1.txt - 2:16 (63:64)

5. Na maioria das vezes as mães estavam presentes, sempre que podiam e tinham oportunidade,

P 3: Ex.Educando.2.txt - 3:11 (60:63)

Com as festas, encontros e passeios eram, ou melhor são maneiras dos pais estarem mais próximos ao colégio

P 4: Ex.Educando.3.txt - 4:12 (63:70)

Tive mais 2 irmãos no ESPC, minha mãe também sempre esteve presente e isso tudo era normal pra mim, então quando entrei na faculdade percebi que éramos privilegiadas, pois éramos conhecidas como pessoa e não como mais um pagamento



P 9: Ex.Educando.8.txt - 9:18 (93:98)

Sugestões (observação): Tendo em vista a relação de hoje, na minha opinião, as mães/pais, procuram o Educandário para resolver problemas que o próprio aluno é capaz. Acabam intercedendo pelo aluno e tirando assim, parte de sua responsabilidade.

2

3 quotation(s): APRECIÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA - PAIS

P 2: Ex.Educando.1.txt - 2:17 (64:65)

sendo que eram bem recebidas, que é um lado muito bom,

P 6: Ex.Educando.5.txt - 6:18 (103:113)

Pontos fracos- Não vejo pontos fracos neste aspecto os pais e o ESPC sempre estão em parceria para o bem estar de todos. Quero destacar como um aspecto bonito o formãe e a pjp, onde mães, pais, educadores e educandos se encontram para passar o que há de bonito o amor ao próximo. E isto não seria possível se a convivência dos pais, e do ESPC não fosse uma parceria muito positiva e prazerosa.

P 9: Ex.Educando.8.txt - 9:15 (83:89)

Sinceramente nunca estive a par deste tipo de interação. Não ouvia falar que algum pai de aluno tivesse marcado horário com a coordenação, supervisão ou mesmo com a direção. Pelo que me lembro a comunicação era através de circulares, comunicados internos, agenda e reuniões.

3

2 quotation(s): COMUNICAÇÃO ESPC - FAMÍLIAS

P 3: Ex.Educando.2.txt - 3:10 (57:60)

Na medida do possível mantêm contato com os mesmos,para que os pais saibam da situação escolar que o filho se encontra,mas tudo de forma ética.

P 9: Ex.Educando.8.txt - 9:16 (87:89)

Pelo que me lembro a comunicação era através de circulares, comunicados internos, agenda e reuniões.

4

1 quotation(s): FALHA EDUCACIONAL DOS PAIS

P 9: Ex.Educando.8.txt - 9:20 (97:98)

Acabam intercedendo pelo aluno e tirando assim, parte de sua responsabilidade.



5

1 quotation(s): PONTO FORTE - COMUNICAÇÃO ESPC - FAMÍLIA

P 9: Ex.Educando.8.txt - 9:17 (90:92)

Pontos fortes: Esta forma de comunicação funcionava de fato. Esta relação era satisfatória e esclarecedora.

6

2 quotation(s): PONTO FORTE - DIREÇÃO E PAIS

P 6: Ex.Educando.5.txt - 6:17 (98:103)

Pontos fortes- Os pais tem total acesso aos educadores, direção, escola em si, claro dentro das normas. Os pais tem a liberdade de fazer reivindicações expor suas vontades e opiniões que serão levadas a um diálogo e claro a uma solução.

P16: Ex.Educando.11.txt - 16:11 (46:47)

PONTOS FORTES: Os pais possuem uma boa relação com a Diretora e com o ambiente escolar.

7

1 quotation(s): PONTO FORTE - ENVOLVER OS PAIS

P19: Ex-Educando.12.txt - 19:17 (68:71)

Além do mais, o colégio preocupa-se em realizar eventos que tenham a participação dos pais, fazendo com que eles se integrem no ambiente escolar.

8

1 quotation(s): PONTO FORTE - ESPC E PAIS

P19: Ex-Educando.12.txt - 19:16 (65:67)

PONTOS FORTES: o Educandário é o "segundo lar" para todos os seus educandos, e seus pais sentem-se tranqüilos em deixar seus filhos "em boas mãos".

9

1 quotation(s): PONTO FORTE - REUNIÃO PAIS E EDUCADORES

P19: Ex-Educando.12.txt - 19:18 (71:74)



O ponto mais importante, na minha opinião, é as reuniões entre pais e professores, o que permite que os pais interajam com os educadores, dando sugestões e fazendo críticas.

10

1 quotation(s): PONTO FRACO - FALTA DE ENVOLV. DOS PAIS COM O P.E. DA ESCOLA

P16: Ex.Educando.11.txt - 16:12 (48:52)

Memos: [Falta de continuidade da educação pelos pais]

PONTOS FRACOS: há muitos pais que não seguem a filosofia de ensino do ESPC, não dando continuidade em casa, fazendo com que seus filhos prejudiquem a educação que o colégio proporciona.

11

1 quotation(s): PONTO FRACO - FALTA DE ENVOLVIMENTO DOS PAIS

P19: Ex-Educando.12.txt - 19:19 (76:79)

PONTOS FRACOS: alguns pais não se interessam pelas atividades que o ESPC oferece e acabam deixando uma grande oportunidade de "crescer" e aprender ao lado de seus filhos.

12

2 quotation(s): RELAÇÃO - PAIS X ESCOLA

P 2: Ex.Educando.1.txt - 2:18 (65:67)

Codes: [Relação - pais x escola]

além de poder acompanhar seus filhos de perto e saber o tipo de ensino que seus filhos estavam tendo.

P 5: Ex.Educando.4.txt - 5:15 (70:72)

Codes: [Relação - pais x escola]

Não posso opinar sobre isso, pois meus pais dificilmente compareciam a eventos na escola.

13

1 quotation(s): SUGESTÃO - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

P 2: Ex.Educando.1.txt - 2:19 (68:70)

Sugestões: estimular todos os pais a estar presente na escola e conseqüentemente na vida de seus filhos o que sabemos que hoje em dia é muito difícil.

14

1 quotation(s): SUGESTÃO - RELAÇÃO ESPC E PAIS

P18: Ex-Educando.6.txt - 18:13 (75:78)



Entretanto, existe a necessidade do aprimoramento desta relação para todos os casos afim de garantir a exposição integral dos interesses das partes, sem julgamentos precipitados e não satisfatórios a todos.

15

8 quotation(s): VALORAÇÃO DA RELAÇÃO DIREÇÃO E PAIS

P 3: Ex.Educando.2.txt - 3:9 (55:57)

R:Assim como a relação da Direção com os professores é muito boa,com os pais também.

P 4: Ex.Educando.3.txt - 4:11 (59:63)

Eu já sou suspeita nessa parte, eu sempre gostei muito de você e da Ir. Mercedes e vocês ficaram pro lá um bom tempo da minha estadia. E por sinal você faz muita falta.

P 4: Ex.Educando.3.txt - 4:14 (76:81)

Por minha mãe ser muito espontânea, diria simpática, sempre foi muito fácil a relação. Smpre gostamos muito do ESPC. Sinto muita falta. BEIJOS

P 6: Ex.Educando.5.txt - 6:16 (96:97)

5- A relação entre os pais dos educandos e o ESPC ao meu ver sempre foi muito boa.

P 7: Ex-Educando.10.txt - 7:15 (53:57)

Resp. Posso responder pela relação da minha mãe com as Irmãs e educadores; a mesma foi ótima, foi um relacionamento de amor e eu posso dizer que foi um dos melhores anos da minha vida...

P 8: Ex.Educando.7.txt - 8:11 (40:44)

5. Como julgas as relações existentes entre os pais/mães dos educandos e o Educandário? Vcs fazem atividades bem legais pra interação dos pais.. acho isso muito importante

P10: Ex.Educando.9.txt - 10:25 (108:114)

5. As relações existentes entre pais e mães dos educandos do ESPC sempre pude perceber na minha roda de amigos, muito boas, pois percebíamos que os pais queriam o mesmo para os seus filhos e até desenvolviam uma amizade fora da escola, pois o que idealizavam para os filhos era muito parecido.

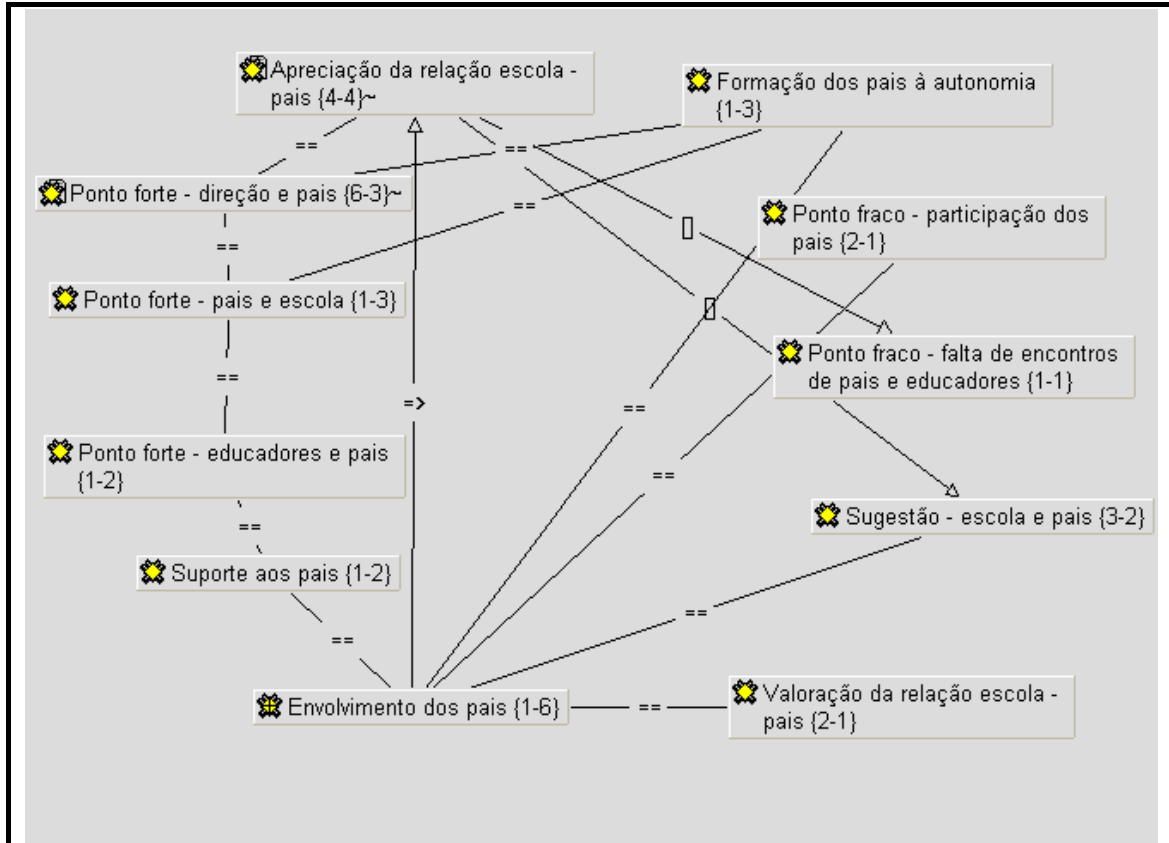
P18: Ex-Educando.6.txt - 18:12 (68:75)

O interesse do ESPC em seus educandos é intenso, as demonstrações de preocupação com o bom desenvolver do intelecto-humano dos alunos é evidente, e tais considerações fazem da relação entre pais e o ESPC um complemento ao desenvolvimento do aluno, uma relação aberta, onde os fatores expostos pelas partes, assegurados pela total liberdade de expressão de idéias, são discutidos afim de assegurar ao aluno o melhor.



Questionário.4 – Pais.Atuais

ENVOLVIMENTO DOS PAIS



1

4 quotation(s): APRECIÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA - PAIS

P 2: Pais.2.txt - 2:15 (122:124)

Eu e o meu marido sempre tivemos uma relação de total liberdade com o Educandário.

P 9: Pais.1.txt - 9:12 (46:47)

Uma relação de confiança, respeito e de entrega.

P11: Pais.6.txt - 11:4 (11:19)

Codes: [Resposta educativa do ESPC]

Hoje a maior preocupação, é a postura dos jovens, tendo em vista as diferentes informações que eles recebem e na maioria das vezes não sabemos como, junto com eles, administrar tais informações. E no ESPC temos esse respaldo, destaco as inúmeras atividades que ocorrem dentro e fora da escola, como por exemplo o Foreduc.

P12: Pais.7.txt - 12:28 (256:266)

374



Esta também é uma questão difícil de responder porque a resposta estaria pautada na minha experiência. O contato que tenho com outras mães é esporádico eu quase não as vejo. Sou a única mãe, de aluno da 4ª série, que ainda fica observando o filho no pátio da escola, faço isso feliz da vida para compensar o tempo em que não me foi possível fazê-lo, até o final de 2001, o Lucas estava na 2ª série, eu trabalhava em período integral e ele utilizava o transporte escolar Rios.

2

1 quotation(s): ENVOLVIMENTO DOS PAIS

P13: Pais.8.txt - 13:14 (56:62)

Talvez eu seja privilegiada, pois tenho um ótimo relacionamento com os educadores, a Direção, funcionários da escola e com pais/mães amigos de meu filho. Acho que isso também é resultado do compromisso que assumi comigo mesma de acompanhar realmente o desenvolvimento dele na escola.

3

1 quotation(s): FORMAÇÃO DOS PAIS À AUTONOMIA

P 2: Pais.2.txt - 2:9 (57:62)

sempre os encorajei a resolverem diretamente com o mesmo ou dependendo do caso levar diretamente ao Coordenador da turma.

4

6 quotation(s): PONTO FORTE - DIREÇÃO E PAIS

P 2: Pais.2.txt - 2:16 (125:128)

Como pontos fortes destacaria esta liberdade, o respeito, e a igualdade com que os pais são tratados.

P 2: Pais.2.txt - 2:17 (130:135)

Como ponto fraco destacaria, esta opinião não é só minha, uma certa resistencia por parte do ESPC em aceitar alguma sugestão quanto à parte pedagógica.

P 3: Pais.3.txt - 3:14 (57:59)

- Pontos fortes : Destaco o atendimento rápido da Direção – Orientadora Pedagógica.

P 3: Pais.3.txt - 3:15 (60:62)

- Pontos Fracos :Atendimento e resolução do caso por alguns coordenadores e professores.

P 4: Pais.4..txt - 4:15 (52:53)

Pontos Fortes – Relação ativa e participativa. Envolvimento/Cumplicidade. Colaboração.



P11: Pais.6.txt - 11:20 (94:95)

Pontos fortes eu destacaria apenas um A Festa da Família.

5

1 quotation(s): PONTO FORTE - EDUCADORES E PAIS

P12: Pais.7.txt - 12:11 (107:111)

Fiz anotações na agenda e conversei com a prô, essa abertura, aliada a liberdade de manifestação sempre foi um dos pontos positivos em termos de relacionamento entre pais e educadores.

6

1 quotation(s): PONTO FORTE - PAIS E ESCOLA

P12: Pais.7.txt - 12:29 (267:279)

Considerando o meu relacionamento com o ESPC destaco Pontos fortes: - o atendimento personalizado, o Lucas é conhecido e tratado pelo nome, não é um número ou mais um aluno.. – a facilidade de acesso aos educadores - a disponibilidade dos educadores - a atenção dispensada por ocasião do atendimento aos pais - a dedicação do Sr. Cruz com as crianças (eu já o vi fazendo um garoto colocar o agasalho porque estava muito frio)

7

1 quotation(s): PONTO FRACO - FALTA DE ENCONTROS DE PAIS E EDUCADORES

P11: Pais.6.txt - 11:10 (29:32)

E encontros com pais de educandos para melhorar o comportamento em uma comunidade, o ser um verdadeiro cidadão.

8

2 quotation(s): PONTO FRACO - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

P 4: Pais.4..txt - 4:16 (54:55)

Pontos Fracos – Falta de participação vontade de alguns pais).

P11: Pais.6.txt - 11:19 (90:92)

Pontos fracos eu destacaria que ainda tem muitos pais que deixam de vivenciar momentos de aprendizado com os filhos.

9

3 quotation(s): SUGESTÃO - ESCOLA E PAIS

376



P 4: Pais.4..txt - 4:17 (56:58)

Sugestões: Propor passeios sem custos para família, principalmente considerando as várias despesas durante o ano.

P 4: Pais.4..txt - 4:18 (59:60)

Palestras para os Pais, referente orientação aos filhos.

P10: Pais.5.txt - 10:25 (86:87)

Sugestão : Que haja mais encontros com a direção, através de palestras, fóruns , etc...

10

1 quotation(s): SUPORTE AOS PAIS

P11: Pais.6.txt - 11:6 (16:16)

E no ESPC temos esse respaldo,

11

2 quotation(s): VALORAÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA - PAIS

P 3: Pais.3.txt - 3:13 (53:54)

R – Já foi bem melhor do que está sendo hoje.

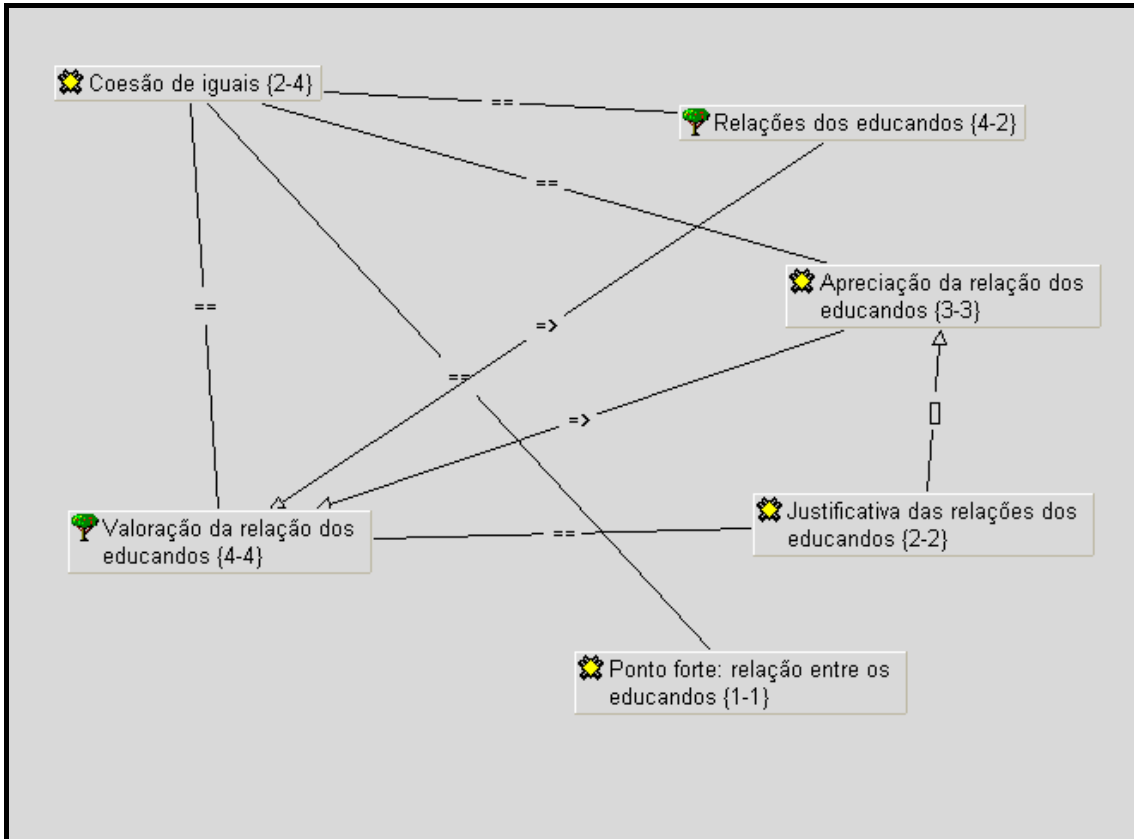
P10: Pais.5.txt - 10:23 (77:82)

A direção da escola é aberta aos pais para tratar de qualquer problema, procurando sempre a melhor solução. Na minha experiência com a direção só tenho a agradecer, pois foram muitos os atendimentos que recebi, inclusive fora do âmbito educacional.



Questionário.5 – Pais.Antigos

COESÃO DE IGUAIS.5



1.

3 quotation(s): APRECIÇÃO DA RELAÇÃO DOS EDUCANDOS

P 5: Ex.Pais.5.txt - 5:2 (14:17)

Acredito que há grandes diferenças entre os alunos quanto a sua classe social, o que resulta em relações muitas vezes conflituosas e discriminatórias entre eles.

P 6: Ex.Pais7.txt - 6:5 (12:14)

Resp. A relação entre os educandos do ESPC era boa. O que destacaria... a relação era muito família.

P11: Ex.Pais.6.txt - 11:7 (17:20)

o que mais se destaca no relacionamentos entre os educandos são a humanização e o respeito no convívio em sociedade.

2



2 quotation(s): JUSTIFICATIVA DAS RELAÇÕES DOS EDUCANDOS

P 8: Ex.Pais.1.txt - 8:6 (15:20)

Digo isso por experiência própria, pois a minha filha Bárbara (que deixou há 11 anos), depois de concluir o Ensino Fundamental, mantém contato com amigas que se formaram junto com ela.

P 8: Ex.Pais.1.txt - 8:7 (20:24)

E o Renan, que foi o último a deixar o ESPC (há 02 anos), frequenta a casa dos amigos conquistados dentro dessa maravilhosa escola, que é para nós a extensão da nossa casa.

3

1 quotation(s): PONTO FORTE: RELAÇÃO ENTRE OS EDUCANDOS

P 9: Ex.Pais.2.txt - 9:8 (14:23)

Destaco:? O respeito pelo outro;? A relação de sociabilidade;? A formação de grupos e as interações espontâneas entre os educandos em clima alegre e feliz;? Os jogos internos e externos como elemento integrador dos educandos e do educandário.

4

6 quotation(s): QUALIDADE DA RELAÇÃO

P 6: Ex.Pais7.txt - 6:6 (13:14)

O que destacaria... a relação era muito família.

P 9: Ex.Pais.2.txt - 9:15 (38:41)

Codes: [Ponto forte: relação educadores e educandos]

O vínculo existente entre educando e educador. Sendo assim o processo educativo ocorre com vínculo!. É relação de afeto e amor.

P10: Ex.Pais.3.txt - 10:14 (40:41)

se respeitam

P10: Ex.Pais.3.txt - 10:15 (42:46)

Memos: [Relação do ambiente e a relação mútua]

sempre procurando se ajudar mutuamente tanto nos bons como nos maus momentos o que solifica o ambiente agradável e receptivo que existe entre todos.

P11: Ex.Pais.6.txt - 11:9 (25:26)

uma relação saudável e amigável, na qual há entrosamento, muito respeito, companheirismo,

P11: Ex.Pais.6.txt - 11:10 (28:32)



sendo que esse relacionamento [e de puro carinho e amizade mesmo, como grandes amigos, ou ate mesmo como pais e filho, um relacionamento super interessante e bonito.

5

4 quotation(s): RELAÇÕES DOS EDUCANDOS

P 8: Ex.Pais.1.txt - 8:5 (13:15)

Para mim o relacionamento entre os educandos é como o de irmãos, cuja família é bem estruturada.

P 9: Ex.Pais.2.txt - 9:5 (15:15)

O respeito pelo outro;

P 9: Ex.Pais.2.txt - 9:6 (16:16)

A relação de sociabilidade

P 9: Ex.Pais.2.txt - 9:9 (17:20)

A formação de grupos e as interações espontâneas entre os educandos em clima alegre e feliz;

6

4 quotation(s): VALORAÇÃO DA RELAÇÃO DOS EDUCANDOS

P 4: Ex.Pais.4.txt - 4:5 (9:14)

1. As relações entre os educando são ótimas. Os vários grupos de alunos que se formam dentro da escola, devido às necessidades de estudo, continuam fora da escola como relações de amizade.

P 5: Ex.Pais.5.txt - 5:9 (66:67)

uma vez que os colegas e seus respectivos pais mostraram-se indiferentes.

P 9: Ex.Pais.2.txt - 9:7 (12:13)

Acho que a relação dos educandos do ESPC é satisfatória.

P11: Ex.Pais.6.txt - 11:5 (12:17)

A relações entre os educandos do ESPC são extremamente amigáveis e muito interativas, ou seja, são pessoas que tem uma convivência bacana de amizade e fraternidade, um inter-relacionamento que seja discussão, acarretando em crescimento e muito aprendizado