

**La cultura educativa institucional como fundamento de la educación integral:
Aportes para su renovación desde la pastoral educativa claretiana**

José María Flórez Jaimes



Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, D. C.

Noviembre 5 de 2024

**La cultura educativa institucional como fundamento de la educación integral:
Aportes para su renovación desde la pastoral educativa claretiana**

José María Flórez Jaimes

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación

Directores de Tesis:

Fray Jorge Ferdinando Rodríguez, OP, PhD; ThD.

Dra. Edith González Bernal, PhD. ThD.

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, D. C.

Noviembre 5 de 2024

Nota de aceptación

Firma Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá, D. C. noviembre de 2024.

Agradecimiento y Dedicatoria

Agradezco a las mujeres y hombres que comparten y entregan sus vidas en la gran misión de ser semillas y de engendrar nuevas vidas en el cultivo de la humanidad desde la educación.

A todas las mujeres y hombres en búsqueda de su identidad
y a los que en ellos se orientan y, al descubrirse a sí mismos,
se horizontaliza con ellos en el camino de la vida para caminar juntos hacia el cultivo de la
humanidad

Contenido

	Pág.
Resumen.....	11
Introducción	14
1. Problema de investigación (planteamiento, pregunta de investigación, hipótesis) objetivos y justificación.....	16
1.1 Objetivos.....	19
1.1.1 Objetivo general	19
1.1.2 Objetivos específicos	19
1.2 Justificación.....	20
2. Estado de la cuestión: la cultura de la institución escolar.....	21
3. Marcos de referencia: teórico, conceptual o categorial.....	27
4. Caracterización de la metodología de análisis de la cultura educativa institucional	32
4.1 El análisis de la institución educativa (AIE) para un proyecto de cultura educativa institucional escolar (CEIE).....	36
4.2 El análisis de la práctica educativa en una perspectiva de acción educativa liberadora en clave evangelizadora.....	49
5. Desarrollo del documento	55
Capítulo 1. Caracterización de la cultura del Colegio Claretiano (2017-2021).....	58
1.1 Origen y desarrollo de la educación claretiana en Bogotá.....	60
1.1.1 Del centro a la periferia	60

1.1.2 El Colegio Claretiano ubicado en la localidad de Bosa.....	61
1.1.3 La educación integral, fundamento de la educación claretiana	66
1.2 Descripción y caracterización de la documentación institucional	68
1.2.1 PEIC 2016 de la institución educativa claretiana	71
1.2.2 Su lema identitario: “en camino hacia la identidad”	73
1.2.3 Sus valores y misión: solidaridad y promoción humana	76
1.2.4 Pastoral educativa transformadora claretiana	79
1.3 Primera valoración: identidad institucional, iniciativas transformadoras y valores del Evangelio.....	82
1.3.1 Horizonte institucional	84
1.3.2 Elementos evaluados	87
1.3.3 Calidad humana de la educación integral	93
1.3.4 Bienestar y convivencia: vivir los valores del evangelio	98
1.3.5 Proyecto de dirección de grupo	103
1.3.6 Conciencia ambiental	107
1.3.7 Planta física.....	110
1.3.8 Valoración de conjunto.....	112
1.4 Segunda valoración: gestión de áreas, procesos y componentes	113
1.5 Cultura institucional y proyectos transversales	118
1.5.1 Programa de apoyo a la docencia	120

1.5.2 El programa de apoyo administrativo y desarrollo del personal	122
1.5.3 Programas de formación integral de estudiantes	123
1.5.4 Programa de proyección a la comunidad.....	125
1.6 Análisis de los rasgos de la cultura institucional del Colegio Claretiano	127
1.6.1 El Análisis Institucional Educativo- AIE evidencia las relaciones entre institución y proyecto	128
1.6.2 La cultura de la institución educativa escolar: articulación del PEI y el AIE	132
1.6.3 Fundamentación ética desde los valores y prácticas del evangelio: la formación de la conciencia crítica en el análisis global de la evangelización y de las prácticas educativas.	141
1.7 Balance: Identidad institucional y cultura organizativa institucional	146
Capítulo 2. Nuevas concepciones de la cultura escolar, organizacional e institucional y su incidencia en la cultura educativa institucional claretiana.....	150
2.1 La dinámica de la cultura escolar: símbolos, tradiciones y rituales	154
2.1.1 El ambiente escolar.....	155
2.1.2 Relación entre la institución escolar y la comunidad humana.....	159
2.1.3 El reconocimiento de la diversidad de experiencias como objetos educativos	161
2.1.4 El juego, un patrón de configuración cultural	163
2.1.5 La importancia de describir y analizar las ceremonias.....	166
2.2 La cultura de la organización inteligente que aprende	174
2.2.1 El pensamiento sistémico	176

2.2.2 Modelos mentales	178
2.2.3 Organización inteligente	181
2.2.4 El cambio de mentalidad	182
2.2.5 Pasos que hacen posible el cambio de mentalidad	184
2.2.6 Cambios para una cultura organizacional sostenible.....	187
2.3 La cultura de la institución escolar: organización, gestión y comunidad de aprendizaje .	195
2.3.1. La organización	197
2.3.2 Modelos de organización escolar	207
2.3.3 La gestión educativa de la institución educativa	209
2.3.4 La institución escolar como comunidad de aprendizaje.....	213
2.4 La cultura institucional escolar en el contexto actual	224
2.5 Balance: Hacia una cultura educativa institucional identitaria	252
Capítulo 3. Hacia una cultura educativa institucional: Aportes para su renovación	263
3.1 Renovación y actualización del apostolado congregacional de la educación	265
3.1.1 Orientaciones congregacionales sobre la educación y las instituciones educativas escolares.....	267
3.1.2 Orientaciones del magisterio eclesial latinoamericano sobre la educación y las instituciones escolares	273
3.2 Modelo de educación integral: claves para repensar la educación desde el carisma claretiano	289

3.2.1 La pedagogía de Jesús: pastor y maestro.....	290
3.2.2 La educación popular.....	293
3.2.3 Conciencia crítica, pensamiento crítico y complejo.....	299
3.2.4 La vocación humanista: la calidad humana.....	302
3.2.5 Comunidades de aprendizaje	305
3.3 Pastoral educativa: rasgos de una cultura educativa institucional claretiana para el nuevo milenio.....	307
3.3.1 Una pastoral educativa liberadora y evangelizadora	308
3.3.2 Una pastoral educativa enraizada en Jesús Buen Pastor y en la espiritualidad claretiana.....	310
3.3.3 Una pastoral educativa de conjunto en misión compartida	315
3.3.4 Incidencias de una pastoral educativa claretiana.....	321
3.4 Cultura educativa institucional Claretiana: prospectiva.....	326
3.4.1 La cultura educativa institucional: un modelo dinámico y abierto.....	328
3.4.2 Una cultura educativa articulada a una política educativa: pacto educativo y actores.....	335
Conclusión	344
Referencias.....	352
Anexos	377

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Cultura institucional escolar	226
Figura 2. Eje vertical: política educativa y concertación institucional	329
Figura 3. Eje horizontal: tiempo y planeación	330
Figura 4. Ejes y dimensiones de la cultura educativa institucional.....	335

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Contenidos científicos de la organización	198
Tabla 2. Modelos de organización escolar	208
Tabla 3. Esquema comparativo entre los modelos de la administración escolar y de la gestión educativa	212
Tabla 4. Diferencias entre comunidad escolar y comunidad de aprendizaje	219

Resumen

La cultura de la institución educativa ha emergido como el ámbito natural que facilita o dificulta el desarrollo de una educación integral. Esa cultura no solo cambia con el contexto social o cultural o con la política educativa implementada por el Estado, sino que varía fundamentalmente con el tipo de institución escolar en la que se desarrolla. Las instituciones de educación escolar que se identifican con los valores del evangelio o con ciertos ideales humanistas o filosóficos, organizan toda su propuesta pedagógica en torno a la educación integral. Esta intencionalidad determina la manera cómo se organiza la institución a todos los niveles (gestión, administración, logística), los valores que promueve y con los que se compromete (solidaridad, misericordia, respeto, altruismo) y los idearios y creencias que sustentan la praxis educativa en el día a día.

La presente investigación, con la ayuda del método latinoamericano ver-juzgar-actuar, analiza en la primera parte cómo acontece de hecho esta cultura en el Colegio Claretiano de Bosa a partir de la evidencia documental que se ha producido en el quinquenio 2017-2021, los valores que ha promovido, su horizonte institucional y la manera como articula las dimensiones de la gestión educativa. En la segunda parte, contrasta estos resultados con las teorías más reconocidas en cultura escolar (Waller), cultura organizacional (Senge, Gairín, Schein, Díez) y con la propuesta latinoamericana de cultura de la institución educativa (Frigerio, Poggi, Aguerrondo), a fin de reconfigurarlas en la propuesta de una ‘cultura educativa institucional’. En la tercera parte se propone una matriz de cultura educativa institucional capaz de articular la trayectoria histórica de una institución, sus valores éticos y religiosos con una organización dinámica que tiene en cuenta las exigencias de la política educativa y las dimensiones organizativas (académica, comunitaria, directiva y administrativa) estructuradas en torno a un elemento configurador desde el punto de vista institucional: la pastoral educativa. Esta matriz organiza todos los elementos presentes en la acción educativa, los estructura y los alinea en función de una educación integral acorde con los valores del evangelio de la solidaridad, la compasión y la justicia.

Palabras clave: Cultura institucional, educación integral, pastoral educativa, carisma claretiano, calidad humana, método Ver-Juzgar-Actuar.

Abstract

The culture of the educational institution has emerged as the natural scenario that facilitates or hinders transformations in educational practices and education systems. This culture not only changes with the social or cultural context or with the educational policy being implemented by the State, but also varies fundamentally with the type of school institution in which it is developed. School education institutions that identify themselves with gospel values or with certain humanistic or philosophical ideals organize their entire pedagogical proposal around integral education. This intentionality determines the way the institution is organized at all levels (management, administration, logistics), the values it promotes and to which it is committed (solidarity, mercy, respect, altruism) and the ideals and beliefs that sustain the educational praxis on a daily basis.

The present research, with the help of the Latin American method see-judge-act, analyzes in the first part how this culture actually happens in the Claretian School of Bosa from the documentary evidence that has been produced in the five-year period 2017-2021, the values it has promoted, its institutional horizon and the way it articulates the dimensions of educational management. In the second part, it contrasts these results with the most recognized theories in school culture (Waller), organizational culture (Senge, Gairín, Schein, Díez) and with the Latin American proposal of culture of the educational institution (Frigerio, Poggi, Aguerrondo), in order to reconfigure them in the proposal of an 'institutional educational culture'. The third part proposes a matrix of institutional educational culture capable of articulating the historical trajectory of an institution, its ethical and religious values with a dynamic organization that takes into account the demands of the educational policy and the organizational dimensions (academic, community, directive and administrative) structured around a configuring element from the institutional point of view: the educational pastoral. This matrix organizes all the elements present in the educational action, structures them and aligns them in function of an integral education in accordance with the gospel values of solidarity, compassion and justice.

Key Words: Institutional culture, integral education, educational pastoral, Claretian charism, human quality, See-Judge-Act method.

Introducción

La presente tesis doctoral nació de la práctica educativa cotidiana que he realizado durante los últimos 35 años en diversas instituciones educativas de la Congregación de Misioneros Claretianos y varias responsabilidades de coordinación, animación y difusión de la educación católica en CONACED (Confederación Nacional Católica de Educación). El servicio educativo, especialmente en el ámbito pastoral, directivo y comunitario me ha permitido conocer de primera mano los desafíos que estas instituciones enfrentan día a día para responder a las expectativas de las familias que eligen este tipo de educación y los anhelos de niños y jóvenes que cursan sus estudios de educación básica y media.

El primer desafío es el de brindar una educación integral con calidad humana. Como ha señalado la Unesco, la educación básica y media es para toda la vida (Delors, 1996; UNESCO, 2022a), no únicamente con un interés de socialización secundaria o para la adaptación inmediata a la actividad laboral. Una educación en la que fundamentalmente se aprenda a ser mediante el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a convivir, el aprender a aprender y el aprender a transformar. El segundo desafío es el de promover una educación con una clara vocación humanista que fortalezca vínculos constructivos y respetuosos con lo trascendente, con los otros, consigo mismo y con la naturaleza. En otras palabras, una educación que promueva el buen vivir y la sabiduría. El tercero, una educación que promueva el aprendizaje a través del servicio a los compañeros, a la comunidad y a la sociedad en general. Es decir, una educación que promueva la misericordia, la compasión y la solidaridad como expresión de la justicia interhumana.

Estas instituciones responden a estos desafíos desde el saber pedagógico profesional, desde el fondo común de un magisterio eclesial siempre creciente y actualizado y, de manera

particular, desde la particular identidad, vocación y misión de la congregación religiosa que desde su carisma asume este servicio como una forma efectiva de contribuir al desarrollo humano y a la transformación de la sociedad.

La educación básica y media cuenta en nuestro país desde hace tres décadas con la formidable herramienta del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que provee una manera de convertir en planeación estratégica los propósitos de la política educativa nacional y de vincularlos, de alguna manera, a las intencionalidades de la institución educativa y a las particularidades del contexto sociocultural donde esta se ubica. Sin embargo, la mayor parte de las iniciativas se pueden quedar en su propósito inicial porque no encuentran resonancia en la comunidad educativa de cada establecimiento o por falta de diálogo con los valores sociales, éticos y culturales de la población a la que se dirige. Nace aquí la necesidad de desarrollar una cultura de la institución educativa capaz de dialogar críticamente con la política educativa, de acoger las expectativas de la comunidad educativa particular y de su contexto y de construir una identidad institucional que promueva un modelo educativo acorde con las posibilidades de cada institución.

La investigación doctoral que se ha desarrollado en este programa de Doctorado en Educación se propone precisamente responder a esta realidad desde las posibilidades de la academia, contando siempre con la información que provee la propia institución educativa y con los recursos tecnológicos, informáticos y bibliográficos que la Universidad Santo Tomás (USTA) pone a disposición de los investigadores.

Para ello, a continuación, se abordará la propuesta investigativa en los siguientes ítems:

- Contexto del Problema de investigación: planteamiento, pregunta de investigación, hipótesis o supuesto, objetivos y justificación, tanto del problema como de la investigación misma.
- Estado de la cuestión que respalda la investigación.
- Marcos de referencia relacionados con el marco teórico y el marco conceptual o categorial.
- Marco metodológico: el paradigma; el enfoque; el método; las técnicas y los instrumentos; la estrategia de investigación; entre otros.

1. Problema de investigación (planteamiento, pregunta de investigación, hipótesis) objetivos y justificación

Cada institución educativa, desde su propia identidad, estilo e historia, construye una cultura propia que modula su oferta educativa. Sin embargo, estos elementos característicos de la cultura institucional quedan oscurecidos por la falta de explicitación, reflexión y sistematización y, en consecuencia, no se consolida un aprendizaje sobre la propia vocación de servicio de la institución, la maduración de su propuesta curricular y la construcción de su identidad.

Dentro de las causas de este problema podrían mencionarse la informalidad en la sistematización de los aprendizajes institucionales sobre la integralidad de la educación en lo referente a la convivencia en la comunidad educativa, el desarrollo curricular, y el fortalecimiento de la cultura organizacional. Igualmente podría señalarse como parte de la causa de este problema la falta de atención a todas las dimensiones de la identidad institucional que no aparecen en el formato oficial del PEI, como pueden ser la dimensión de la pastoral educativa; la formación en valores y virtudes de estudiantes y docentes; la valoración de la centralidad de la formación artística, deportiva y lúdica; y la proyección social institucional basada en la

solidaridad y la fraternidad universal. Además, como causa de este problema podría mencionarse la falta de consolidación de un modelo de gestión que concrete las exigencias de concertación a nivel de la comunidad educativa y que profundice la visión y misión compartidas.

Como consecuencias de este problema se pueden señalar la percepción difusa de la identidad institucional y las especificidades de la propuesta educativa de la institución a través de su desarrollo curricular en artes, deportes, recreación, tecnologías y ecología por parte de estudiantes y familias. En el PEI y en el planteamiento curricular se detectan la agregación de novedades educativas sin arraigo en el enfoque que históricamente ha desarrollado la institución educativa claretiana a partir de la educación popular, la escuela popular, la pedagogía crítica y la pastoral educativa basada en la pedagogía de Jesús que han caracterizado el proyecto institucional en los últimos 50 años. A esto se suma, la escasa relevancia de la reflexión sobre la política educativa expresada en los pactos educativos nacionales, los contratos sociales para la educación (UNESCO) y el Pacto Educativo Global (PEG).

Frente al problema mencionado y sus posibles causas se sugerirán algunas soluciones que se pueden aportar a partir de esta investigación: en primer lugar la recuperación del acervo documental sobre la evaluación institucional, las propuestas de proyección social y la dinámica del mismo proyecto educativo institucional claretiano (PEIC) fundamentado en la educación liberadora integral que puede servir de base para el análisis de la institución educativa (AIE); en segundo lugar, la construcción de una matriz para la cultura educativa institucional que dé cuenta de la identidad del establecimiento, la relevancia del enfoque de la educación integral para el desarrollo curricular y la gestión concertada de los recursos humanos, financieros y de infraestructura. En tercer lugar, la recuperación de la propuesta educativa orientada a la educación integral a partir de la educación popular, de la pastoral educativa basada en la

pedagogía de Jesús y del enfoque del desarrollo humano y la creación de capacidades a partir de las artes, los deportes, la lúdica y el emprendimiento tecnológico.

Este planteamiento del problema tiene en cuenta la trayectoria histórica de la institución educativa bajo la inspiración del carisma claretiano (1958-2021), la construcción de una propuesta educativa inspirada en la educación liberadora (1974-1984), la consolidación de un proyecto orientado a la educación integral (1985-1997) y la formulación de esta propuesta en los términos del PEI (1998-2016) ha pasado por un proceso de autoevaluación sobre la percepción de la identidad institucional y las características más relevantes de la propuesta educativa (2017-2018), así como una evaluación de los cinco áreas de la gestión (2019-2021) en las que se tuvo en cuenta el factor de la cultura institucional, se formula la siguiente pregunta: A partir del análisis educativo institucional realizado sobre la documentación institucional del periodo 2017-2021 nos preguntamos ¿qué elementos identitarios, curriculares, axiológicos y organizativos de la institución educativa Colegio Claretiano contribuyen al desarrollo de un modelo aplicado y abierto de cultura educativa institucional fundamentado en la pastoral educativa y orientado a hacer realidad una educación integral de la calidad humana?

La respuesta a este interrogante partiría del supuesto de que cualquier reforma educativa, proyecto educativo y plan de mejoramiento pasa necesariamente por la cultura institucional, escolar y organizacional de cada institución escolar para hacer parte del curso de la vida ordinaria, del estilo de la institución en el que la comunidad educativa se reconoce. Del mismo modo, una iniciativa de implementar o fortalecer una educación integral de calidad humana debe igualmente encontrar su lugar en la cultura escolar y organizativa de la institución. En consecuencia, el proyecto educativo, en su modelo educativo, en su propuesta curricular y en la identidad de la institución pasa necesariamente por su reconocimiento e integración en una

cultura escolar, organizativa e institucional bien reconocida. En consecuencia, la institución educativa Colegio Claretiano (IECC), tipificada como una obra apostólica dedicada a la educación formal preescolar, básica y media, para implementar una propuesta de educación de calidad humana debe reconocer por una parte los elementos identitarios, simbólicos, rituales y carismáticos y por otra los elementos organizativos y de gestión a través de un concepto de cultura educativa institucional que dé cuenta de la centralidad, relevancia y pertinencia del elemento educativo, fundamentado en la dignidad humana, la inspiración apostólica de la institución y la trayectoria de su modelo de educación integral liberadora, con base en el diálogo, la concertación y la apropiación colectiva de cualquier iniciativa por parte de la totalidad de la comunidad educativa: la institución educativa Colegio Claretiano (IECC).

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general

Desarrollar los elementos identitarios, curriculares, axiológicos y organizativos de la institución educativa Colegio Claretiano a fin de diseñar un modelo aplicado y abierto de cultura educativa institucional que, fundamentado en la pastoral educativa, oriente la realización de una educación integral de calidad humana.

1.1.2 Objetivos específicos

OE1: Caracterizar, a través del Análisis Educativo Institucional (AEI), la percepción que la comunidad educativa tiene sobre la cultura educativa institucional en el periodo 2017-2021.

OE2: Identificar la incidencia de las nuevas concepciones de la cultura escolar, organizacional e institucional en la conceptualización de la cultura educativa institucional.

OE3: Concretar los rasgos de la cultura educativa institucional y los lineamientos para el desarrollo del modelo abierto y aplicado de Cultura Educativa Institucional que facilite la educación integral.

1.2 Justificación

La evaluación institucional centrada sobre la percepción de la identidad institucional en la propuesta educativa (2017-2018) para el desarrollo institucional y sobre la gestión académica con énfasis en la cultura institucional (2019-2021), evidenciada en el esquema prescrito del PEI, arrojó una percepción positiva aunque difusa de la identidad institucional basada en el lema “en camino hacia la identidad” y una caracterización de la cultura institucional basada en aspectos funcionales no conectados directa ni explícitamente con la educación integral y los valores humanos promovidos desde la pastoral educativa claretiana.

La investigación educativa que se ha hecho en y desde la institución educativa (IECC), a partir de la implementación del proyecto educativo hace tres décadas (1994), se ha centrado en varios aspectos de la cultura institucional como la gestión directiva (Miñana, 1999), la trayectoria histórica de la propuesta educativa institucional (Flórez & Rodríguez, 2017), el desarrollo curricular (Poveda, 2019; Ahumada y Gutiérrez, 2021; Cuadros et al., 2021; Ramos et al., 2022), la pastoral educativa (Suárez, 2010; Villamizar-Flórez, 2010; Parada, 2011; García, 2018) y la identidad institucional (Aguirre, 2015; Pinilla, 2021), pero la mayor parte de estos resultados no se han reconocido en los dispositivos institucionales como el PEI debido a que no incluyen mecanismos para la incorporación, promoción y uso de la investigación educativa que, sin embargo, tendrían lugar en la matriz de una Cultura Educativa Institucional.

Una percepción nocional de la cultura educativa institucional referida o bien a elementos simbólicos (emblema, escudo, bandera, himno, máximas) o rituales (ceremonias religiosas,

cívicas, deportivas, culturales) de la cultura escolar institucional, o bien a elementos funcionales (gestión académica, organigrama, PEI, horizonte institucional) de la cultura organizativa institucional, o bien a elementos del ambiente familiar o del estilo coloquial de las relaciones entre los estamentos de la institución (docentes, estudiantes, directivas, familias, personal administrativo o de apoyo escolar o logístico) de la cultura institucional que requiere una reconceptualización en términos de una cultura educativa institucional orientada a la educación integral evidenciada en el currículo, la reflexión sobre la política educativa, la gestión de la concertación entre la totalidad de la comunidad educativa y la concreción en una planeación de las dimensiones de la gestión educativa (curricular, comunitaria, directiva, administrativa y pastoral).

Una gestión curricular que se concentra en la organización de contenidos disciplinares, áreas del saber y enfoques complementarios, regulada por dispositivos evaluativos de competencias y pruebas de estado estandarizadas que no dan cuenta del referente político del currículo, de la gestión del currículo prescrito y que no articulan la gestión curricular en un cuadro de calidad humana de la educación enfocada en la formación integral de la educación y no en el dominio puntual de contenidos, habilidades o competencias que son percibidas de esta manera en una matriz de cultura educativa institucional.

2. Estado de la cuestión: la cultura de la institución escolar

Las instituciones de educación formal preescolar, básica y media afrontan grandes desafíos en los planes de mejoramiento, resultado de la introducción de prácticas de gestión educativa mediante las metodologías del PEI. La mayor parte del esfuerzo en las instituciones se concentra en la implementación de estas directivas de la política educativa en las áreas de organización curricular, gestión administrativa y convivencia, aunque en los colegios de

orientación apostólica, este mismo ejercicio se hace de acuerdo a la filosofía y a la cultura institucional vista no solo como un sello carismático, sino también como un valor intangible y un valor agregado.

En Colombia el desafío de un mejoramiento continuo y sostenible se hizo más evidente con la reforma del sistema educativo introducida por la Ley General de Educación de 1994 que, entre otras iniciativas, implementó el desarrollo de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), sujeto a inspección, vigilancia y control por parte de las entidades del orden departamental y distrital creadas para tal función. Esta nueva política de educación concretaba así lo dispuesto por la Constitución Política de 1991 que reconocía la educación básica a la vez como un derecho fundamental y como un servicio público. Las implementaciones sucesivas han convertido este germen en un gran dispositivo que controla la educación en todos los niveles, desde el preescolar hasta el universitario y desde la educación no formal hasta la informal. Los establecimientos educativos de inspiración apostólica, como el Colegio Claretiano (IECC), asumen el espacio institucional como un ambiente propicio para la formación en valores que promuevan una cultura de la dignidad humana.

A nivel nacional se han realizado investigaciones sobre la cultura institucional en colegios de básica y media que conectan esta categoría con otras como la calidad educativa, la cultura organizacional y la inspiración carismática de una institución. Este tipo de investigaciones entre cultura organizacional y carisma son el objeto de estudio de Grajales (2019) y Sánchez (2020).

Una investigación directamente relacionada con el tema de esta indagación (Grajales, 2019) ha estudiado la percepción de directivos y docentes sobre la correlación entre cultura institucional y calidad educativa en un colegio privado de inspiración apostólica en Bogotá. El

estudio señala precisamente la distancia entre las expectativas de los estándares educativos y la percepción que directivas y docentes tienen del estilo educativo de la institución y reconoce que el estudio de carácter etnográfico “revela que hay un camino por recorrer en la construcción de significados más cercanos al carisma” (Grajales, 2019, p. 10). La primera parte de la investigación se ocupa de la construcción de significados en torno a la cultura institucional por parte de directivas y docentes en la que se destacan: la percepción de la institución como un sistema abierto en interacción con las expectativas del contexto social; el reconocimiento de un carisma y una espiritualidad como elementos integrados implícitamente en la cultura de la institución; la importancia del “horizonte institucional” para construir una visión compartida por toda la comunidad educativa. La segunda parte de la investigación relacionada con la calidad educativa destaca el interés por una educación integral, la adecuada cualificación docente, la desarticulación entre los dispositivos funcionalistas de control de calidad y la visión educativa fundamentada en un carisma, la identificación de la calidad educativa con los resultados de las pruebas cognitivas estandarizadas de los estudiantes y las certificaciones sobre el desempeño administrativo. La tercera parte establece la correlación entre las dos categorías de análisis en relación con los significados construidos por docentes y directivas y en los que se evidencia el valor de la inspiración carismática en tensión con las formalidades del sistema de gestión de calidad. En las tres partes la investigación presenta como ideal el estilo familiar en la gestión institucional, en la formación docente y en la incorporación de nuevo personal docente (Grajales, 2019, p. 122).

Esta investigación muestra una correlación entre dos categorías (cultura institucional y calidad educativa) y una tercera, la inspiración carismática, que no aparece explícitamente ni en el título ni en el planteamiento del problema. La primera categoría, la cultura institucional, es

solamente enunciada como noción a partir de los significados atribuidos por directivas y docentes, sin que la resignificación la defina explícitamente o la indagación conceptualice sistemáticamente, de modo que se da por adecuada la percepción que no es ampliada con ayuda del marco conceptual ni profundizada a través de la reflexión de la investigadora. Respecto a la segunda, la calidad educativa es presentada solamente por el ejercicio de implementación del modelo de control de calidad académico y administrativo, pero no es enmarcada en las exigencias de las políticas públicas o de la mediación de agencias internacionales (UNESCO, OCDE, PISA, etc.). La correlación evidencia la tensión que se genera entre el primer elemento de la cultura institucional donde se ubicarían los elementos del ideal carismático (felicidad, servicio, testimonio) y el segundo elemento asumido en su configuración normativa y administrativa ajena a los ideales de la institución.

La investigación de Sánchez (2020) se enfoca en la necesidad que tienen los establecimientos educativos de inspiración apostólica de formar un cuerpo docente acorde con la cultura institucional. Se retoma a la terminología de este campo de estudios (cultura organizacional, cultura escolar, cultura institucional), a partir de ciertos autores recurrentes (Ouchi y Wilkins, 1985; Schein, 2011), pero sin entrar a definir los términos o explicitar por cuál de estos se opta para la realización de la indagación. Tampoco se señala un itinerario, currículo o programa formativo en la identidad institucional que permita al cuerpo docente hacer una progresiva apropiación de la identidad carismática, como se señala en el título de la investigación. En cualquier caso, es notable que se logre explicitar el componente carismático de la congregación religiosa que sustenta la obra y el carácter apostólico de la obra educativa en relación con un núcleo constituido por la cultura (institucional, organizacional, escolar). Como señala la propia autora, “toda organización se concibe desde una cultura que la pone en marcha

en la medida en que los valores y símbolos representativos influyen en el comportamiento del otro” (Sánchez, 2020, p. 32).

Otras investigaciones como las de Arana (2013), De la Hoz (2017), Parra-Osorio (2016), Pedraza-Álvarez et al., (2015) han profundizado sobre aspectos específicos de la cultura de las instituciones educativas a nivel nacional.

El estudio de Arana (2013), a partir de la conceptualización de Díez (2006), analiza las características de la cultura organizacional de una institución educativa que tiene por objetivo soportar el servicio educativo prestado por un establecimiento con el fin de sugerir claves para el proceso de mejoramiento. Este estudio se centra en problemas organizativos y administrativos y considera que la noción de cultura organizacional es equivalente a la de cultura institucional. El elemento didáctico-pedagógico y la identidad institucional resultan poco relevantes en la búsqueda de soluciones a las dificultades de la gestión administrativa y organizacional de las instituciones educativas en este modelo.

El estudio de De la Hoz (2017) analiza un conjunto de instituciones públicas de Cartagena en las que se presenta una cultura institucional puramente funcional o burocrática con poco desarrollo de la participación democrática, escasa articulación entre el PEI y las áreas de gestión, además de irrelevancia del liderazgo institucional y de gestión concertada del establecimiento. El autor considera que la causa de la situación señalada es la ausencia de una cultura institucional acorde a las políticas públicas, la nula gestión concertada en los establecimientos educativos y la completa desactualización del PEI: “por muy grande que sea una escuela (...) si no se modifican los patrones culturales (...) tendrán un ropaje moderno, postmoderno y hasta crítico; pero seguirán teniendo un cerebro, un corazón y un alma premoderna” (De la Hoz, 2017, p. 74). En este aporte destacan la clara percepción del peligro

que entraña una cultura institucional burocratizada para una educación de calidad y la urgencia de un modelo concertado de gestión que se sustente en una cultura institucional democrática.

El estudio de Parra (2016) parte de la noción de ‘cultura organizacional’ y del compromiso institucional por hacer realidad los ideales educativos de Paulo Freire (2008), especialmente el de la ‘autonomía’, por parte de docentes y directivos. En el desarrollo se funden las nociones de cultura organizacional, cultura institucional y cultura corporativa, sin que se especifique qué caracteriza y distingue una institución educativa de otro tipo de organizaciones. La propuesta de Freire de desarrollar la autonomía docente a partir de la conciencia crítica se mezcla con otras propuestas antropológicas de índole genérica, sin que se logre articular el cultivo de este significativo valor con la adhesión institucional del establecimiento educativo a las propuestas de Freire. Para el interés de esta indagación se debe resaltar la relevancia que tiene un valor ético-ciudadano como la autonomía para la cultura institucional, la importancia de articular la formación de directivos y docente a este valor y el significado que podría tener el modelo subyacente de la educación popular promovido por P. Freire. En este aporte destacan el valor que conceden al pensamiento de P. Freire y la identificación institucional con el modelo de la pedagogía crítica en coherencia con la inspiración que provee el pensamiento de este reconocido pedagogo, pero sin que esto se traduzca operativamente en el modelo educativo del establecimiento o en el plan de formación de directivos y docentes.

Pedraza-Álvarez et al., (2015) estudian la cultura organizacional de tres colegios públicos del caribe colombiano para determinar su nivel de articulación, estructuración e integración de acuerdo con la tipología de Schein (1988). El análisis arroja que en estas instituciones predomina un estilo casero de cultura organizacional y que, en consecuencia, no tienen capacidad de manejo y resolución de conflictos, presentan baja comprensión de la finalidad de la gestión educativa,

especialmente en el área administrativa y las presunciones básicas de misión y visión compartidas apenas aparecen enunciadas, pero sin incidencia en la gestión educativa cotidiana. Para el interés de esta investigación resulta claro que la falta de desarrollo de la cultura organizacional impide que una institución se concentre en las finalidades educativas y que apenas se logre un nivel básico de funcionamiento, sin incidencia en la calidad, en el valor agregado y en el reconocimiento de la identidad institucional por parte de estudiantes, familias y entorno socio-comunitario.

En conjunto, las investigaciones brevemente reseñadas muestran dos claros núcleos de interés: el primero, relacionado con el impacto que tiene la inspiración carismática de un establecimiento de orientación confesional en la cultura institucional de colegios de educación básica y media (Grajales, 2019; Sánchez, 2020); el segundo, el impacto que tiene la cultura institucional en la organización interna del establecimiento, especialmente en la formación de directivas y docentes, el buen desempeño organizacional del establecimiento y la prestación del servicio educativo. Estos dos núcleos apuntan a un desarrollo de la investigación educativa en torno a la identidad de la institución y la relevancia de esta identidad para la comprensión, gestión y organización de la institución educativa que tiene como eje fundamental la propuesta educativa asumida por la cultura de la misma institución.

3. Marcos de referencia: teórico, conceptual o categorial

La presente investigación, de acuerdo con las orientaciones establecidas en la presentación del proyecto, ha planteado unos marcos de referencia en relación con lo epistemológico, lo metodológico y lo procedimental. Como referente fundamental en lo metodológico o formal se ha seguido el método latinoamericano ver-juzgar-actuar en concordancia con el planteamiento de la institución que ha sido objeto de análisis. En lo

conceptual, se han explorado los conceptos de cultura escolar, cultura organizacional, cultura institucional y, como síntesis, el concepto de cultura educativa institucional. En lo procedimental, se ha estructurado una propuesta en torno a una matriz de cultura educativa institucional tomando la institución educativa Colegio Claretiano (IECC) como una tipología representativa de las instituciones de educación básica y media de inspiración carismática a las que se dirigirían los resultados de esta investigación doctoral.

En lo formal, se ha seguido el método latinoamericano. La teoría de este método propone una articulación entre la teoría y la práctica por medio de mediaciones de las ciencias humanas y sociales, la hermenéutica y la praxeología (Boff, 1980). Este método tiene desarrollos en la educación popular y en la educación liberadora, particularmente en la propuesta de Paulo Freire (Escobar, 1985; Fernández, 2001). Como mediación se ha aplicado el Análisis de la Institución Educativa (AIE) de Frigerio y Poggi (1996) para el análisis de la documentación institucional disponible: proyecto educativo institucional (2016), evaluaciones institucionales (2017-2021) y proyectos de servicio social. A partir de esos resultados se han elaborado las nociones en uso de cultura escolar y cultura institucional.

En lo conceptual, se han explorado los conceptos de cultura escolar (Waller, 1965), cultura organizativa y organizacional (Gairín, 2000; Senge, 2010; Schein & Schein, 2017) y cultura institucional (Frigerio et al., 1992; 1997; Díez, 2006). Los conceptos de cultura organizacional, cultura corporativa y cultura institucional se reconocen como términos paraguas o ómnibus que de acuerdo a caracterizaciones referidas a los autores y a los análisis particular sirven para denominar la manera o modo propio como una organización crea y promueve valores con los que se identifica y que constituyen un factor fundamental en el momento de prestar un servicio, producir un bien o promover un conjunto de creencias (López-Yáñez y Sánchez-

Moreno, 2004; Díez, 2006; Gorton et al., 2021). En relación con el análisis realizado se han retomado los términos y definiciones desarrollados por varios autores en torno a la actividad educativa.

El concepto de cultura escolar de Waller fue pionero en el desarrollo de la sociología de la explicación y se concentró en el estudio del proceso de adaptación de los docentes y estudiantes al medio escolar, a la identificación de los símbolos, mitos y rituales propios de cada institución escolar y al valor de estas prácticas para la socialización de la población escolar.

Los estudios de Senge (2010) y Schein & Schein (2017) se concentran en la cultura de las organizaciones, especialmente las organizaciones empresariales y sus resultados indican la necesidad de crear una cultura propia de cada empresa que promueva unos valores en los que se inspira la propuesta y en la asunción de unos aprendizajes críticos para la adaptación a los entornos cambiantes y que favorezcan la innovación y la creatividad. De estas propuestas se han hecho aplicaciones a las instituciones escolares (Senge et al., 2002; Goleman y Senge, 2016) y a la educación básica y media (Gairín, 2000). Una buena parte de las actuales investigaciones en el campo de la cultura de las instituciones educativas se guían por estas teorías centradas en la dinámica y eficiencia organizacional.

Complementaria a esta perspectiva aparece la propuesta de Díez (2006) que se centra en los parámetros de valoración de una cultura educativa institucional. El autor considera los elementos de la cultura escolar, los elementos del pensamiento sistémico y la caracterización de Schein (1988) sobre la cultura organizacional. A partir de las orientaciones de este autor se concentra en la valoración de las producciones de una institución (rituales, símbolos, mitos, historias, tradiciones y normas), valores compartidos que cada institución destaca y cultiva y, en el nivel más profundo, las presunciones básicas y creencias compartidas. Díez, al igual que otros

autores, considera acertadamente que la cultura institucional puede ser el factor principal que promueve o impide el cambio.

Los estudios de Frigerio et al. (1992; 1997) sobre la cultura de la institución educativa basados en la sociología de la educación y en la pedagogía crítica abren este campo de estudios a la comprensión de su dimensión política y a su gestión con una mentalidad participativa. La cultura institucional se convierte en una expresión del proyecto democrático que afronta su dimensión normativa con sentido crítico y la gestión de las dimensiones de la institución escolar (académica, convivencial, directiva y administrativa) desde una perspectiva de concertación. Si bien la perspectiva abierta por estas autoras es la de mayor afinidad a esta investigación por cuanto se centran específicamente en las instituciones de educación básica y media, integran todas las dimensiones que habitualmente caracterizan estas instituciones (académica, convivencial, directiva y administrativa), articulan estas dimensiones en el proyecto educativo y proponen lo didáctico-pedagógico como el centro, sin embargo, dejan por fuera la finalidad de la educación en general, no consideran las particularidades que configuran una institución debido a su propia historia e identidad y no consideran la incidencia de la cultura institucional en el modelo educativo y pedagógico de la misma institución.

Si bien estos enfoques asignan considerable importancia al aprendizaje organizacional (Senge, 2010), a la integración de los factores emocionales, sociales y ecológicos (Goleman y Senge, 2016), a la gestión curricular de lo didáctico-pedagógico (Frigerio y Poggi, 1997), sin embargo, no conceden mucho espacio a la discusión de la finalidad de la educación como es habitual en la educación popular y en la pedagogía crítica que plantean explícitamente el concepto de educación integral. Este concepto, en los lineamientos de una educación liberadora, se entiende como una formación ética, estética y cognitiva caracterizada por el desarrollo de la

conciencia crítica, el humanismo abierto a lo trascendente y la búsqueda del bien común como expresiones de la justicia y el amor solidario (Zani, 2021; cf. Congregación para la educación católica, 1997).

La mayor parte de los enfoques pedagógicos contemporáneos coinciden en que se pretende una educación integral. Sin embargo, la mayor parte de ellos entienden la educación integral como el desarrollo de un conjunto de capacidades, habilidades o competencias de diversa índole que privilegian el desarrollo cognitivo o laboral sobre otras dimensiones constitutivas del ser humano (Tobón, 2013).

Algunas propuestas insisten el núcleo axiológico del proceso educativo como eje integrador de las dimensiones del ser humano. Álvarez (2001), por ejemplo, en una investigación dirigida solo a este tema define la educación integral en los siguientes términos:

La educación engloba una serie de procesos y procedimientos que culminan en el perfeccionamiento de la persona. El término *integral* hace alusión a la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...). (p. 126)

Puesto que su enfoque es axiológico, no considera otras dimensiones como la fraternidad social, el cuidado de la naturaleza o la dimensión política conciencia crítica. Álvarez remite, en cambio, a cierto ideal de perfección moral al que se consagraría el proceso educativo, sin que se integren las dimensiones, morales, sociales, interpersonales y ecológicas. En lo que sí coincidimos con este autor es en reconocer que cualquier enfoque de educación integral básicamente propone un modelo educativo a partir de un núcleo de opciones institucionales.

Otras propuestas, como las de la UNESCO (Delors, 1996) comprenden esa integralidad como un conjunto de aprendizajes sustanciales (aprender a ser, conocer, hacer, convivir, transformar) desarrollados en un programa de educación a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2022a). Este enfoque de la integralidad educativa intenta responder a los desafíos de la globalización, humanización y democratización del mundo actual promocionando una cultura del aprendizaje (UNESCO, 2021).

Esta investigación explorará el concepto de educación integral ligándolo, por una parte, con una visión humanista cristiana y, por otra, lo aplicará al modelo desarrollado por la institución educativa de acuerdo a su propia historia, tradición y autocomprensión. Como señala Klein (2017) “La Educación Integral es una perspectiva humanista, en contra de una visión parcial, instrumental o utilitarista” (p. 15). En esta visión humanista es fundamental el propósito de la institución, el diálogo con la comunidad educativa y la consideración del ser humano como persona.

La escuela católica, que se caracteriza principalmente como comunidad educativa, se configura, también, como escuela para la persona y de las personas. En efecto, mira a formar la persona en la unidad integral de su ser, interviniendo con los instrumentos de la enseñanza y del aprendizaje allí dónde se forman los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida. Pero, sobre todo, implicándola en la dinámica de las relaciones interpersonales que constituyen y vivifican la comunidad escolar (Congregación para la Educación Católica, 2007).

4. Caracterización de la metodología de análisis de la cultura educativa institucional

Esta sección comprende el marco o estrategia metodológica: el paradigma; el enfoque; el método; las técnicas e instrumentos y la estrategia de investigación; entre otros.

El enfoque metodológico se encuadra dentro del bien conocido método latinoamericano ‘ver-juzgar-actuar’ (VJA), de amplio uso en teología, filosofía y pedagogía. Este método se caracteriza por su estilo particular de pensar la realidad a partir del análisis que proveen las Ciencias Humanas y Sociales (CCHS), interpretando sus resultados en el marco de una hermenéutica crítica con miras a transformar las praxis que modelan los distintos aspectos de la realidad, en este caso, de la educación como práctica sociocultural orientada por opciones políticas.

El método VJA se inscribe en el paradigma de las Ciencias Humanas y Sociales de orientación teleológica, hermenéutica, crítica, comprensiva, histórica y procesual (Mardones & Ursua, 2007). Con ello se indica que se da prioridad a los análisis, síntesis y evaluaciones que tienen en cuenta la finalidad de una acción o propuesta más que a la obtención de resultados visibles e inmediatos. En educación esto se traduce en que se da más importancia a la educación integral de la persona que a la obtención de altas calificaciones en pruebas estandarizadas o grandes triunfos en competencias de cualquier índole.

El método “se expresa mediante una serie de principios que toman forma de afirmaciones o de tesis que pretenden informar y orientar la práctica” (Boff, 1980, p. 9), en este caso relacionado con la práctica educativa. Este método que se asume como teoría formal, se centra particularmente en la explicitación de las mediaciones: socio-analítica, socio-hermenéutica y práxica (Boff, 1980; 1986).

La pertinencia de este método para esta investigación se relaciona con su adopción por más de cincuenta años como elemento estructurante de la propuesta educativa de la Institución Educativa Claretiana (IEC), su aplicación en aportes latinoamericanos de pedagogía, su

apropiación por parte de la teoría de la educación popular y de la teología latinoamericana y su coincidencia con los enfoques elegidos para desarrollar este primer momento.

Los andamiajes conceptuales elegidos resultan pertinentes por cuanto permiten desarrollar y especificar la primera etapa de la indagación denominada ‘ver’, mediante herramientas metodológicas socio-analíticas. Para ello, se asumirán dos tipos de herramientas metodológicas: la primera, elaborada por Frigerio y Poggi (1996), llamada Análisis de las Instituciones Educativas (AIE); la segunda, elaborada por J. B. Libanio (1980a, 1980b, 1980c), llamada formación de la conciencia crítica (FCC).

La razón de esta elección radica en que ambas herramientas parten de la práctica educativa e intentan articularla dentro del horizonte del pensamiento crítico. Si bien otros análisis en uso, centrados en teoría educativa, en la pedagogía elegida o en la didáctica aplicada puedan ser interesantes medios para conocer el quehacer cotidiano de la institución educativa, tienen la limitación de no dar cuenta de la matriz identitaria institucional que configura la práctica educativa y se limitan a los acontecimientos específicos del aula y a la interacción entre el docente y el grupo particular de estudiantes dentro de alguna disciplina, arte o ciencia particular.

En consecuencia, la práctica educativa que se toma en consideración parte de la documentación existente en un periodo determinado y en lo posible cercano, tal y como esta ha sido evidenciada en los registros de las prácticas educativas y relacionan tanto la acción educativa en sí misma como la matriz institucional que las configura e identifica como cultura educativa institucional. En el caso de la institución educativa claretiana, la impronta del carisma claretiano fundamenta y desarrolla la cultura institucional de modo que la propuesta educativa se convierta en un medio eficaz de promoción humana fundamentada en la educación integral.

El propósito de esta sección es utilizar algunos andamiajes conceptuales que han sido desarrollados en Latinoamérica en torno a la cultura institucional educativa (Frigerio & Poggi, 1996) y al análisis de la práctica educativa sobre fundamentos carismáticos (Libanio, 1980c), con el fin de caracterizar la construcción de la cultura educativa institucional en la Institución Educativa Claretiana en el quinquenio 2017 y 2021, de acuerdo con la documentación disponible. Los constructos conceptuales que se evidenciarán en esta documentación hicieron posible la elaboración de un saber que dio cuenta de la especificidad de la cultura educativa de la institución. Se tiene en cuenta que la documentación resultante es producto de una práctica y de una trayectoria histórica de más de cincuenta años y que, por lo tanto, refleja una concepción previa en la que ha sido relevante la pedagogía crítica (Freire, McLaren, Apple, Dussel), la pedagogía popular (Cendales, Mariño, H. Guzmán, Peresson, etc.), el aprendizaje significativo (C. Vasco, M. Carretero; D. Ausubel, J. Novak).

El ejercicio continuo de análisis durante la investigación nos ha convencido sobre la necesidad de enriquecer el significativo acervo de sabiduría pedagógica que se ha construido en la última década y la centralidad de la cultura educativa institucional para conservar, renovar e innovar en la propuesta educativa inspirada en el carisma claretiano. Por ello, en el siguiente capítulo afrontaremos esta tarea que, no obstante, depende de lo que hemos realizado en este capítulo al evidenciar las prácticas, los influjos teóricos y las exigencias políticas, sociales y gubernamentales que han influido en la actual configuración de la propuesta educativa de la Institución educativa claretiana.

Puesto que el diálogo continua ente la teoría y la práctica, entre lo que ya se ha construido y las innovaciones, entre el pasado, el presente y el futuro, el tercer capítulo se encargará de

poner en contacto la perspectiva temática y metodológica de la investigación, con la evidencia documental y con las innovaciones conceptuales de las últimas décadas.

El propósito, en últimas, es tender puentes que articulen, mediante la cultura institucional, las realidades distintas y, a veces, distantes que se presentan entre la indagación, lo que ya se ha aprendido, lo que se puede aprender y las innovaciones que resultan de las exigencias internas y externas.

4.1 El análisis de la institución educativa (AIE) para un proyecto de cultura educativa institucional escolar (CEIE)

Las dos herramientas elegidas para esta parte han sido creadas y desarrolladas en experiencias y prácticas pedagógicas en Latinoamérica. El trabajo de G. Frigerio y M. Poggi y su equipo de reflexión, iniciado en la década del 90, se ha caracterizado por su apertura a los desarrollos de las ciencias humanas y sociales, en especial de la sociología de la educación y de la filosofía de la cultura.

La metodología del Análisis de la Institución Educativa (AIE) de Frigerio y Poggi (1996) tiene la ventaja de poner de relieve la institución educativa como tal en el desarrollo de la acción educativa centrada en la dimensión didáctico-pedagógica. En este análisis cobra especial relevancia la identificación de la cultura institucional, tanto a nivel ideológico, como organizacional y educativo. Este énfasis puede pasar inadvertido en otro tipo de metodologías centradas únicamente en la gestión del PEI o en la dinámica didáctica o curricular del aula.

La metodología toma como primer presupuesto el reconocimiento de que en una institución educativa escolar se cuenta con un documento que explicita el proyecto educativo y que este puede estar representado de muchas maneras en la práctica educativa.

Esta metodología reconoce que cada institución tiene su propia manera de afrontar la articulación entre el planteamiento y la ejecución del proyecto educativo. Este modo propio puede ser simplemente la trasposición de las orientaciones de las instancias del Estado encargadas de la vigilancia, inspección y control de los establecimientos educativos. También puede ocurrir lo contrario, que la institución se autoerija en un espacio aparte, completamente desarticulado de las orientaciones estatales y de cualquier propuesta o innovación que provenga de agencias internacionales, del ámbito de la investigación y la academia. O puede existir una alternativa en la que haya una consciencia explícita de parte de la institución de su propia cultura y entre en diálogo crítico con las exigencias del Estado, las orientaciones de agencias internacionales y con las innovaciones provenientes de la investigación educativa y de las transformaciones tecnológicas del mundo actual. El cometido de la AIE es ayudar a la institución a crear una cultura educativa que le permita conocerse a sí misma, desarrollar una actitud crítica ante sus propias prácticas y los influjos de las políticas educativas y las tendencias culturales, así como a generar una propuesta propia más allá de la simple asimilación a las exigencias normativas o las prácticas estandarizadas.

El primer paso, entonces, es la correlación entre la institución como tal, el proyecto educativo tal como ha sido explicitado y el análisis educativo institucional (AIE). Este último es una herramienta que ayuda a abrir una perspectiva de comprensión sobre la práctica educativa realizada y la correspondiente cultura educativa que la sustenta.

Por ello, se reconoce que este instrumento ayuda a elaborar unos mapas y unas guías que permitan afrontar la complejidad e incertidumbre que representa la realidad cotidiana de la institución. Estos mapas y guías se preguntan por el significado de la institución en los entramados sociales, el significado de la institución para sus actores que se genera al interactuar

cotidianamente en ella y que deja marcas en los sujetos, así como recíprocamente los sujetos dejan marca en ella.

Aunque las instituciones educativas e incluso la educación escolar como tal cada día es objeto de mayores cuestionamientos, el trabajo que se hace en ellas es esencial para la vida social y para el proyecto político del Estado social de derecho con el que nuestro país se identifica, por lo que se vuelve imperativo el continuo mejoramiento de los sistemas educativos y de las instituciones educativas. La continua reflexión sobre una cultura educativa que sirva de base a la institución para modelar críticamente su proyecto permite afrontar las reformas y planes de mejoramiento con un sentido prospectivo. Como señalan las autoras, “mejorar parece ser la consigna. Mejorar implica cambiar y cambiar requiere un sentido” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 18).

El proyecto educativo se enmarca en un contrato o en un pacto entre la sociedad y las instituciones escolares. Como señalan Frigerio y Poggi (1996):

(...) un proyecto implícito o explícito, mejor o peor intencionado, exige reinventar permanentemente un lazo entre los seres humanos, un vínculo que sostenga una trama entre sujetos. Este vínculo, entendido como una asociación entre humanos, requiere para su existencia y perdurabilidad la figura del otro, la idea (realidad o ficción) de un pacto de un contrato. (p. 19)

En los últimos tiempos este reconocimiento en términos de un pacto educativo ha sido investigado y desarrollado ampliamente. Por ejemplo J. C. Tedesco (2006) señala que:

Reconocer que las estrategias de acción educativa deben ser diseñadas a través de la participación de todos los actores sociales, debido (...) En primer lugar, a la necesidad de la participación y el acuerdo se deriva de la propia complejidad del proceso educativo

donde la responsabilidad y la autoridad tienen que ser compartidas por todos los actores sociales que participan de ella. En segundo lugar, la continuidad en la aplicación de las estrategias de transformación ha sido reconocida como una de sus condiciones de éxito y para que exista continuidad, al menos en contextos democráticos es necesaria la existencia de un nivel básico de acuerdo y de compromiso de todos los actores en su aplicación. (p. 13)

De manera similar, el Papa Francisco (2019) lanzó hace poco la iniciativa de un Pacto Educativo Global que pretende “unir los esfuerzos por una alianza educativa amplia para formar personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contraposiciones y reconstruir el tejido de las relaciones por una humanidad más fraterna” (p. 3). Iniciativa que se retomará en el tercer capítulo.

La AIE ayuda a que la institución descubra su proyecto inscrito en un marco mayor, como en este caso, el de los pactos sociales y eclesiales que buscan un bien mayor o un bien común más allá de la solución de tareas inmediatas como la cualificación de nuevas generaciones, o compromisos a mediano como la de la formación de nuevos ciudadanos. Igualmente, la AIE busca que la institución se apropie de su proyecto, ya que como indican las autoras, el Proyecto institucional “puede entenderse como la manera en que el proyecto social adquiere en contextos de acción específica (como establecimiento, como organización), rasgos de identidad propios, según el modo en el que se lo interpreta y se inscribe en una historia” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 23).

En consecuencia, pensar en clave de AIE “se propone como la construcción de un saber sobre la institución educativa; se trata de un saber para entender presentes y bosquejar futuros, es

decir, un saber para proyectar” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 29). Este saber se presenta en tres claves: institucional, alteridad y hermenéutica. La clave institucional pretende:

(...) integrar a la cotidianeidad prácticas de lectura institucional, remite a una modalidad de cultura escolar en la que se instaura e instituye una preocupación por mantener interrogantes, evitar certezas y dar cuenta de los cambios que la dinámica de cada contexto de acción específico imprime a los actores, y también del modo en que estos últimos moldean cotidianamente las organizaciones (y en consecuencia la organización del conocimiento). (Frigerio & Poggi, 1996, p. 32).

La clave de la alteridad devela la pluralidad de sujetos, identidades y culturas que se encuentran en el espacio escolar. La clave hermenéutica destaca la importancia de las personas, grupo o instancias que interpretan la práctica educativa, ya “que un intérprete es un adjudicador de sentido que necesita que su ‘versión’ posea y ofrezca justificación” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 32).

Entonces, cuáles son los requisitos para iniciar las exploraciones y registros. En primer lugar, reconocer lo que se acabó de mencionar: la existencia de una organización institucional que media, regula y modela toda la actividad del grupo humano. Luego hay que reconocer que existe una multiplicidad de individualidades inalienables que tienen sus propias motivaciones para converger en el espacio institucional. Por último, reconocer una trayectoria, un conjunto de registros de esa práctica, un archivo:

Un sello, una marca, una huella, ocasionalmente un recuerdo, seguramente algunos olvidos, así se inscribe la historia de la institución en sus prácticas, en los actores que actualmente la pueblan y la habitan dándole a su vez una actualidad que necesitará, con el tiempo, constituirse en material de archivo. (Frigerio & Poggi, 1996, p. 49)

De este conjunto emerge como resultado un modo característico de proceder, de asumir la finalidad propia de la institución escolar, de educar a las nuevas generaciones:

Un aspecto importante para tener en cuenta es que del análisis deberá surgir la cultura escolar y la matriz de aprendizaje institucional que el establecimiento escolar propone explícita e implícitamente a quienes forman parte de él: directivos, docentes, estudiantes, personal no docente y otros. (Frigerio & Poggi, 1996, p. 43)

Para el momento de organizar la reflexión, las autoras proponen algunos anticipos y algunas anticipaciones. El primero, es reconocer la finalidad de la institución escolar que, en los términos que aquí se desarrolla, se refiere no solo a su especificidad didáctico-pedagógica, sino sobre todo a su compromiso con una educación integral. En esta misma línea adquiere relevancia la organización curricular, entendiendo por ello, el conjunto de programas, actividades espacios y tiempos que se emplean efectivamente con el propósito principal de educar integralmente. Por ello:

La normativa es un organizador institucional; la institución educativa cuenta con la propuesta curricular, como norma y, en consecuencia, como organizador específico; la norma como organizador no construye 'per se' la cotidianeidad; las instituciones reales resultan del modo en que los actores, a través de las lógicas que les son propias, leen, interpretan y se posicionan en las tramas normativas. (Frigerio & Poggi, 1996, p. 60)

Lo segundo, que la información relevada se encuadre en esa finalidad, es decir, se realice en el registro didáctico-pedagógico de la educación integral que es propio de la institución educativa.

Entonces, al preguntarnos qué dice la institución educativa escolar, deberemos buscar en el registro en el que ha explicitado sus propósitos, metas, finalidades y las correspondientes

prácticas que las concretan, de modo que podamos vislumbrar la coherencia, articulación o conexión entre lo que se proyecta y lo que se realiza. Preguntarnos igualmente por las actividades, eventos, rituales que reciben mayor atención, tiempo y recursos, quiénes las eligen y planean; cuáles atienden a su finalidad específica, cuales se enfocan en el funcionamiento de la institución y cuales sirven para vincularse con el contexto. Por último, la evaluación de estas iniciativas, el registro de estas evaluaciones y si estos resultados se retoman posteriormente: “las metodologías evaluativas elegidas por la institución hablan por ella y dan cuenta de los principios de macropolítica y micropolítica que están en juego” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 63).

Luego de este ejercicio previo se entra en materia con la exploración de los territorios y la búsqueda de sentido de la cultura educativa institucional. Para ello se hará una exploración preliminar de la historia, el contexto, las normativas, los espacios, los tiempos, los actores y sus especificidades.

Al comenzar por la historia de la institución, se atiende prioritariamente el periodo relevante de observación (2017-2021), sin desconectarlo de sus antecedentes y de lo que ha ocurrido hasta el ejercicio del AIE. De acuerdo con lo que indican Frigerio y Poggi (1996):

(...) asegurando previamente la pertinencia de lo buscado, en todas las instancias se intentará encontrar y comprender la manera en que se cruzan, entrecruzan, articulan o desanudan los aspectos objetivos, encerrados en resoluciones, actas, disposiciones, etc., y los aspectos subjetivos, encerrados en los mismos textos e incluidos en los discursos y prácticas de los actores que reconstruyen la historia. (Frigerio & Poggi, 1996, p. 64).

Respecto al contexto, se tiene en cuenta no únicamente el aspecto social, la geografía humana y los cambios culturales que influyen en las instituciones y sistemas educativos.

También “incluye la lectura e interpretación que de él hacen los actores, a su vez intenta una

relectura para captar los sentidos que se juegan en la institución” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 66). Se puede preguntar ¿Qué elementos del contexto general (social, político, económico, tecnológico) y del contexto cultural han influido o influyen en la cultura educativa de la institución?

La exploración del marco normativo reviste particular importancia para el análisis de la institución educativa (AIE), porque se toma en cuenta la manera como la institución valora e implementa las disposiciones del Estado a través de sus múltiples entidades, así como también la manera como gestiona la propia normativa interna (manual de convivencia, reglamento docente, reglamento laboral general, etc.). Junto a esto también aparece el amplio espectro de contratos explícitos e implícitos que enmarcan la actividad educativa: el contrato educativo, el contrato laboral. Como señalan Frigerio y Poggi, “la información cruzará tres dominios: 1) el de la regla explícita, instituida; 2) el de la regla subjetivada (representaciones); 3) el de la regla producida en la institución, que a su vez vuelve a considerar los aspectos anteriores” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 68). Aunque en épocas precedentes había cierta resistencia a la comprensión normativa de la acción humana en general y de la acción educativa en particular, actualmente se tiene otra perspectiva por cuanto se comprende la educación en el marco de los derechos fundamentales inscritos en el proyecto de un Estado Social de Derecho.

La organización espacial identifica los espacios físicos (planos, equipamiento, distribución de zonas de actividad, etc.) y su disposición como escenarios de actividades educativas (recreativas, rituales, académicas, estéticas, etc.) y ayuda a comprender la manera como los actores de la comunidad educativa se apropian de esos espacios. La manera como se concibe la distribución, utilización y potencialidad de los espacios físicos ayuda a comprender la cultura con la que estos han sido creados y con la que en el momento presente están en uso. De

hecho, “la institución educativa puede ser pensada, en su sentido más amplio, como un territorio específico del campo social en el que se llevan a cabo actividades que responden a un mandato” (Frigerio & Poggi, 1996, p. 69). Un mandato relacionado por una parte con el pacto educativo y, por otra, con el propósito expreso del contrato educativo entre la familia del estudiante y la institución. Cabría entonces preguntarse, ¿De qué manera la descripción de la actual configuración de los espacios físicos del establecimiento educativo nos ayuda a comprender la cultura particular de la institución educativa?

De modo análogo, se podría interrogar el registro de la institución por el manejo del tiempo. Aquí entran de lleno los calendarios anuales, trimestrales; los tiempos de trabajo continuo y las pausas. El tiempo que los docentes dedican a la interacción directa en el aula, a la convivencia escolar con colegas y estudiantes, a los tiempos de cualificación, formación y capacitación. El tiempo de los estudiantes, sus actividades académicas, artísticas, deportivas, creativas y recreativas; el tiempo de la convivencia social entre grupos de compañeros y de interacción con sus familias en el hogar. Al igual que en el aspecto anterior, nos preguntaríamos ¿De qué manera el manejo del tiempo refleja una determinada cultura institucional?

Aunque en el ejercicio de análisis de la práctica educativa (APE), nos concentramos en la relación entre docentes y estudiantes, en este punto del AIE resultan relevantes el conjunto de actores y sus roles: docentes y estudiantes, directivos y administrativos, personal profesional de apoyo y servicios generales. A este propósito, Frigerio y Poggi (1996) recuerdan que “lo que se construye no puede ser interpretado independientemente de los individuos en situación, de sus actos y de su racionalidad” (p. 76). Una pregunta que podría ayudar a comprender la relevancia de los actores en la constitución, permanencia y transformación de la cultura educativa sería ¿qué

impacto han tendido los actores en la configuración de la cultura de la institución escolar en el periodo en observación?

En conjunto, el AIE ayuda a elaborar un autorretrato colectivo de la cultura institucional escolar, con la descripción de sus características, sus rasgos fundamentales y señas de identidad que se puede articular alrededor de los siguientes ítems (Frigerio & Poggi, 1996, pp. 81-82):

- Rasgo hegemónico
- Modelo de gestión
- Currículo prescrito
- Alianzas y coaliciones
- Vínculos privilegiados
- Dimensión: central, sobrevaluada, devaluada
- Tendencia riesgosa
- Manejo de conflictos
- Participación
- Comunicación
- Dirección (liderazgo, orientación)
- Responsabilidad: toma de decisiones, delegación
- Proyectos institucionales: historia y destino
- Evaluación

El esquema, en general, atiende a la gradualidad de la vida activa, como ha sido agudamente expuesto por H. Arendt (2003). En ella se muestran los cambios que acontecen cuando una acción, en este caso la educación escolar, pasa del ámbito familiar, al de la empresa o al ámbito propiamente cívico. Estos estilos educativos no necesariamente están enfrentados, sino

que se pueden complementar en el marco de una cultura educativa que articule lo familiar con lo político y que simultáneamente se convierta en un puente entre la familia y el espacio público del ámbito escolar, así como un puente entre la educación escolar y otras instancias de participación comunitaria, social y cultural del ámbito público.

Desde el punto de vista de la política pública de educación, las instituciones escolares pueden aparecer regidas por diferentes modos de ver la acción educativa escolar, sin embargo, se verán siempre condicionadas por su carácter de derecho fundamental y de servicio público en los países cuyo modelo político se inspire en el Estado Social de Derecho.

Los ítems mencionados previamente ayudan a comprender la configuración de la cultura educativa que predomina en una institución educativa escolar y las tendencias de estos rasgos que favorecen el ámbito familiar o se abren a la configuración democrática del espacio político.

Por ello, en la tipificación de la cultura de las instituciones escolares Frigerio y Poggi (1996) se preguntan por los rasgos dominantes o hegemónicos. Este rasgo se asimilaría a la visión a la que la institución se configura y que oscilaría entre una visión puramente funcional que oscilaría entre lo empresarial y lo burocrático y una visión centralizada basada en el parentesco o en otro tipo de nexo no profesional. En cualquier caso, el análisis de la institución educativa se fija en los registros para identificar el rasgo hegemónico y tipificarlo por su proximidad o distancia con un modelo democrático (Frigerio et al., 1992b).

El segundo elemento es el modelo de gestión que, en correspondencia con el rasgo hegemónico, oscilará entre el técnico, el casero o el participativo. Este último, por supuesto vinculado a una concepción de corte menos autoritario y más democrático.

El tercer elemento, ligado a los dos anteriores, se refiere al manejo explícito e implícito del currículo prescrito, que coincidiría con el que indica alguna instancia del Estado, alguna

agencia internacional o por la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC) en el caso de la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE). Se refiere al conjunto de contenidos, criterios, protocolos, diseños de aprendizaje y demás con la que el Estado y otras instancias de autoridad proponen organizar la enseñanza, el aprendizaje y en general la educación escolarizada. En el caso de este ejercicio de indagación, se reflexiona sobre la manera como la cultura institucional escolar asume estas orientaciones, lo que puede oscilar entre ignorar por completo estas propuestas y seguir una elaboración casera propia, atenerse al pie de la letra a todas las prescripciones y orientaciones, sean estas vinculantes o no, o por el contrario, asumir una actitud crítica de diálogo con estas propuestas para reflexionar su conveniencia, gradualidad, intereses, relevancia y posible impacto futuro en los aprendizajes del estudiante y el desarrollo de la institución.

El cuarto elemento, los contratos, intenta explicitar la forma de gobernanza que impera de acuerdo con el primer rasgo. Los contratos pueden ser formales, no formales e informales y de acuerdo con el nivel de expectativa se pretenderá con ellos ir más allá de lo que verbalmente expresan. En los contratos, sean formales e informales, pueden venir exigencias como la lealtad, disponibilidad, incluso la sumisión si son entendidos en un modelo de adhesión a una figura paternal o maternal de autoridad. Por otra parte, los contratos podrán concentrarse en el cumplimiento, en los estándares de calidad, en las formalidades de rigor si se pretende alcanzar un nivel óptimo de rendimiento burocrático. Finalmente, los contratos pueden ser vistos como un marco en el que los derechos de las personas son respetados y en los que la institución puede alcanzar su finalidad explícita y expresa.

Respecto a los vínculos privilegiados, en estrecha relación con el primer elemento y el anterior. La cultura institucional puede privilegiar la adhesión personal, la disponibilidad incondicional, la obediencia sumisa por lo que la expresión de los sentimientos a través de

comportamientos, actitudes, hábitos y motivaciones verbales pueden tomar todo el protagonismo en el quehacer de la institución desplazando la finalidad última ligada a la educación integral. Lo contrario de eso sería un modelo completamente impersonal, burocratizado y funcional. La alternativa a las dos anteriores sería unos vínculos respetuosos que valoren la dignidad de la persona, con una carga emocional totalmente centrada en la finalidad última, en la pasión por una educación humanista e integral (Torralba, 2019).

En el elemento de la dimensión valorada, ya sea esta central, sobrevaluada o devaluada, se intenta evidenciar el elemento institucional que recibe más atención, más recursos y mayor dedicación. Esto puede diferir bastante del discurso explícito y ser en la práctica completamente diferente de lo que los actores institucionales perciben o se imaginan. En una institución puede ser la dimensión administrativa, financiera, artística, contextual, etc. En cualquier caso, esta dimensión debe guardar proporción con la finalidad expresa más alta, es decir, la educación integral.

En este análisis de la cultura institucional escolar se tienen en cuenta algunos factores de riesgo desde el punto de vista de la gestión institucional. Entre ellos, se cuenta el no percibir la institución como tal y convertirla en el escenario de alguna ocurrencia individual o en un laboratorio de la disciplina férrea o en el dominio de algún vínculo familiar. También se corre el riesgo de aislar la institución de los vínculos con el contexto socioeconómico, político o cultural. Muchas otras tendencias pueden señalar límites que la institución debe percibir en aras de mantenerse fiel al propósito institucional.

Los otros elementos, como el manejo de conflictos, la participación, la comunicación, la dirección (liderazgo, orientación), la responsabilidad, la toma de decisiones y la delegación se pueden vincular a políticas institucionales que, si no son expresamente formuladas, tienden a

pasar inadvertidas o a recibir un manejo inadecuado. La segunda y tercera parte de esta indagación pondrán en evidencia como la investigación educativa y el diseño concertado ayudan a recuperar estos elementos importantes en la definición y caracterización de la cultura educativa institucional.

El AIE remite igualmente a otros ítems como la relación con el contrato histórico, el manejo de conflictos, el manejo del tiempo, la dimensión organizacional y la dimensión pedagógico-didáctica, considerada central en este tipo de análisis. Todas ellas ya se han mencionado al comienzo de esta presentación metodológica. Queda, sin embargo, pendiente la dimensión constitutiva del tipo de instituciones educativas analizadas en esta indagación que está relacionada con los valores del evangelio, la identidad carismática y la finalidad evangelizadora. Todos ellos se analizarán con la ayuda de las herramientas del instrumento de análisis global (IAG) y el análisis de la práctica educativa (APE) que son parte de la propuesta metodológica de J. B. Libanio (1980a).

4.2 El análisis de la práctica educativa en una perspectiva de acción educativa liberadora en clave evangelizadora

El anterior análisis (AIE) es complementado con el instrumento de análisis global (IAG) y el análisis de la práctica educativa (APE) que son dos momentos esenciales dentro de la Formación de la Conciencia Crítica (FCC)

De manera similar al enfoque de la AIE, el trabajo de J. B. Libanio y su equipo de trabajo, iniciado a mediados de la década del 70, se ha caracterizado por su apertura a la teoría crítica, a la sociología del conocimiento, a la pedagogía crítica (Freire) y a la teología de la liberación. Estas metodologías son muy afines con el enfoque ligado a la pedagogía crítica, la

educación popular y el aprendizaje significativo que la Institución Educativa claretiana ha seguido en sus más de seis décadas de existencia.

El instrumento de análisis global (IAG) se concentra en la explicitación de las opciones fundamentales que subyacen a una práctica, en este caso una práctica educativa y al análisis crítico, retrospectivo y prospectivo de esa práctica con la intención de hacer explícitos los valores, opciones y orientaciones que la sustentan (Libanio, 1980b). “Global quiere significar aquí una visión del conjunto con sus principios y elementos teóricos explicativos más importantes (...) el carácter sumario de nuestra comprensión es un primer paso necesario, pero no suficiente, útil e importante, pero no completo” (Libanio, 1980b, p. 101).

La utilidad del IAG es educar a todos los miembros de la comunidad educativa en el hábito de la reflexión crítica. Este instrumento pretende “elaborar un cuadro general que pueda mostrarnos la complejidad de la realidad y, sobre todo, que nos alerte sobre los presupuestos teóricos y los intereses que subyacen en nuestras obras y actividades” (Libanio, 1980b, p. 101). El IAG provee una visión de conjunto, una perspectiva: “en nuestro trabajo apostólico es oportuno hacer un esfuerzo por adquirir una visión panorámica (...) y tratar de descubrir los elementos teóricos, ideológicos que están en juego para analizarlos críticamente, en busca de mayor claridad” (Libanio, 1980b, p. 101).

La aplicabilidad de este instrumento es, por una parte, permitir que un proyecto, obra o estructura institucional se mantenga fiel a sus propósitos apostólicos y, por otra, que consolide la autonomía, responsabilidad y libertad del grupo humano que lo compone.

El instrumento se articula en los niveles teologal, social y metódico:

(...) conjugando estas tres dimensiones del objeto que se va a analizar, presuponemos una visión de fe de la realidad (estructura teológica), que se manifiesta en concreciones

definidas (estructura sociológica) y que necesita ser continuamente analizada, criticada y planificada (estructura metodológica). (Libanio, 1980b, p. 104)

En el nivel teologal indaga prioritariamente las dimensiones del kerigma (evangelio), la diakonía y la koinonía (cf. Floristán, 1998). En el nivel social se indagan tres dimensiones: estructuras, inspiración y personas. En el nivel metódico se dan tres pasos consecutivos: describir (ver), interpretar (juzgar) y proyectar (actuar).

El esquema general del análisis de la práctica educativa (APE) que se presenta a continuación, examina específicamente la praxis pedagógica (Libanio, 1980c) a la luz de las intencionalidades de la acción evangelizadora estudiadas previamente mediante el instrumento de análisis global (IEG).

J. B. Libanio reconoce el impacto de las iniciativas educativas por su número e influjo en la vida social y cultural de América Latina, lo cual es evidente en nuestro país. Por ello señala que hay dos aspectos que caracterizan y, en parte, diferencian estas iniciativas: por un lado el ideario institucional que caracteriza a la institución de acuerdo al magisterio eclesial y a la herencia carismática y espiritual de la congregación religiosa que regenta esa iniciativa; por el otro, el análisis crítico de la práctica educativa que, aquí se adelanta con la ayuda directa de dos instrumentales: uno que representa un análisis global de la coherencia con el ideario carismático (evangelio) de la institución, el otro que valora críticamente su puesta en marcha de acuerdo a la finalidad propuesta que es la educación integral.

Para ello propone dos pasos. El primero, elaborar una radiografía de la acción educativa con la ayuda de herramientas socio-analíticas, propias del ver, primer momento del método. El segundo, consiste en confrontar los resultados del primer paso con el criterio del evangelio y del

magisterio eclesial. Luego, se podrá repensar estos resultados en términos de un rediseño o “reformulación de nuestra acción a partir del enfoque de la fe” (Libanio, 1980c, p. 60).

Para el análisis de la práctica se dan prioridad a tres elementos (agentes, aprendices, recursos), varios tipos de relaciones constitutivas entre estos tres elementos, los aspectos tendenciales y estructurales de esta relación y las transformaciones y funciones que cumple la educación escolar como práctica sociocultural que en parte reproduce el sistema social, pero también en parte lo transforma (Libanio, 1980c). Cada uno de los elementos actúa de acuerdo con unos intereses – conscientes o inconscientes – que son dominantes en la cultura social o que igualmente pueden ser contraculturales, unos valores y, por supuesto, unas opciones.

La educación asumida como práctica social tiene varias implicaciones, entre ellas por una parte los cambios que no solo son poblacionales, sino que son sobre todo de mentalidad y se reflejan en la cultura escolar; por otra, como señala Libanio (1980c), “no concebimos la educación como una realidad en sí misma sino en su función social” (p. 67). La acción educativa crea, modela y transforma la cultura educativa institucional, no solo como reacción a los cambios políticos, sociales, culturales o tecnológicos, sino también como una propuesta alternativa que busca abrir espacios de transformación.

Los elementos seleccionados por su incidencia en la educación como práctica social son los agentes educativos, los estudiantes y los recursos. Dentro de los agentes sociales se da preponderancia a los docentes, aunque se reconoce que en el ámbito escolar hay otros agentes como puede ser los profesionales de apoyo: psicólogas, sicopedagogos, trabajadores sociales, enfermería, consejería espiritual. El cuerpo docente no tiene solo incidencia como individuos en el aula, sino que actúa como área, como grupo, como dirección de curso, facilitador de convivencia, orientador de proyecto escolar, mediador de proyección social, entre otras

funciones específicas. Son agentes creadores de una cultura educativa que funciona dentro del marco institucional. La institución reconoce el aporte de los docentes y otros agentes educativos a través de sus prácticas en el aula, en los proyectos y en la convivencia escolar como elemento significativo de la cultura educativa institucional.

Igualmente, con los educandos, aprendices, estudiantes, se toma en consideración básicamente la población escolar que se encuentra en la educación desde el preescolar (primera infancia), la básica primaria y secundaria y la educación media. Como estudiantes no solo actúan como individuos frente a los docentes en el aula, sino que interactúan como grupo frente a los docentes y otros grupos de estudiantes, en ámbitos tan diversos como la recreación, el deporte o la vida social. Como estudiantes se presentan y representan en las organizaciones estudiantiles vigentes en la institución educativa. También actúan como agentes educativos en el aprendizaje cooperativo, la coeducación y el apoyo que brindan en la proyección social. Son agentes creadores de una cultura escolar que funciona dentro del marco institucional. La institución reconoce y promueve estas prácticas como elemento significativo de la cultura educativa institucional.

En tercer lugar, aparecen los recursos de apoyo a la finalidad de la institución educativa que es la educación integral. Dentro de esos recursos aparecen primeramente las ayudas didácticas (materiales y virtuales), las orientaciones curriculares del MEN y de otras agencias nacionales e internacionales, el marco normativo, las instalaciones (deportivas, laboratorios, recreativas, religiosas, etc.), los equipos tecnológicos y la planta física. Los recursos cambian con el tiempo de acuerdo con las exigencias normativas, los avances tecnológicos y las necesidades particulares de la población escolar y de los docentes, directivos, administrativos y el personal de apoyo y de servicios generales. La institución reconoce y promueve estos recursos como

elemento significativo de explicitación de las prácticas de la cultura educativa institucional, más allá de las meras consideraciones intencionales.

Entre estos tres elementos se genera un conjunto de interacciones que se tipifican y se modelan de acuerdo con la cultura educativa institucional. Las relaciones entre los elementos siempre son recíprocas, dialógicas o, incluso, dialécticas en algunos casos. Estas relaciones son modeladas por la matriz de la cultura institucional, pero a la vez también la modelan. Estas interacciones no son las únicas, pero sí las que explicitan de manera más clara la existencia, incidencia y orientación de una cultura institucional escolar.

Estas relaciones a su vez se examinan en dos aspectos fundamentales: el estructural y la tendencia. El aspecto estructural, de índole sincrónica, estudia en un momento dado, la manera como estas relaciones estructuran constitutivamente la identidad de la institución. El segundo aspecto se refiere de manera diacrónica a la tendencia que asumen estos elementos en su orientación prospectiva, a sus posibilidades de cambio y de permanencia. Uno y otro sirven de indicadores de la incidencia de la cultura educativa institucional, su transformación y su permanencia a lo largo del tiempo.

En el análisis de la práctica educativa y sus relaciones se tienen en cuenta los presupuestos teóricos, los elementos objeto del análisis y las perspectivas del planteamiento. En los presupuestos teóricos se tienen en cuenta los elementos que normalmente están en tensión, por ejemplo, la tensión entre el modelo de educación inclusivo desde el punto de vista social y cultural y el modelo competitivo que busca desarrollar habilidades fundamentales en el estudiante de cara al mundo globalizado actual (cf. Martínez-Boom, 2004). O la tensión que se presenta entre el docente visto como un profesional altamente competitivo y el docente

humanista orientador de nuevas generaciones. Y así con los otros dos elementos: estudiantes y recursos.

En las relaciones entre los elementos se destacan los intereses en juego en la relación dialéctica entre agentes, estudiantes y recursos. También se analiza cómo el modelo social dominante o la cultura de masas, mediada por los medios de comunicación masiva y las redes sociales, influye en estas relaciones, en sus expectativas y en sus criterios de valoración.

Por último, en la prospectiva hay que tener en cuenta la finalidad de la institución educativa escolar en relación con el derecho a la educación y el servicio público que allí se presta.

En lo que respecta a la cultura educativa institucional se han destacado estas relaciones constitutivas de la práctica educativa por cuanto no hay una interacción directa entre el núcleo carismático identitario y estos tres elementos, sino que este se comunica a través de los docentes, los rituales, los símbolos, la dimensión estética, lúdica, deportiva y celebrativa.

5. Desarrollo del documento

La tesis que se presenta a continuación consta de tres capítulos, una conclusión general y la correspondiente bibliografía e índice de los anexos documentales.

En el primer capítulo, que corresponde en el método elegido al ‘ver’, se analiza la realidad de la institución elegida, Colegio Claretiano, a partir de la documentación existente que la misma institución ha producido en su práctica educativa. Se tiene para ello el análisis de dos bloques de documentación: el primero se refiere a la propuesta educativa contenida en el PEIC 2016 (Anexo B) y los proyectos transversales (Anexo F); el segundo bloque se refiere a las evaluaciones institucionales 2017—2021, divididas en dos partes, la primera que se centró en la identidad institucional a partir del horizonte del PEI (2017 y 2018); la segunda centrada en la

gestión educativa, con referencia a la cultura institucional (2019 a 2021). Los resultados del análisis apuntan a la necesidad de explicitar una cultura institucional que tome en cuenta la trayectoria histórica de la institución y su identidad inspirada en el carisma claretiano.

El segundo capítulo, que corresponde en el método al ‘iluminar’, examina las nociones de cultura institucional en relación con otras análogas como cultura escolar, cultura organizativa y cultura de la institución escolar. La finalidad es establecer a partir de un diálogo crítico con los autores de estas nociones una reconceptualización de la noción de cultura institucional en términos de una cultura educativa institucional que tenga como eje la educación integral y la pastoral educativa como eje integrador de las dimensiones organizativas de la institución (académica, comunitaria, directiva y administrativa). Los resultados de este diálogo proporcionan un constructo conceptual que se puede traducir en una matriz a partir de la cual generar una propuesta en diálogo con las necesidades evidenciadas en el primer capítulo.

El tercer capítulo, que corresponde con el método al ‘actuar’, formula la matriz a partir de la articulación del concepto de cultura educativa institucional claretiana con la propuesta de una educación integral fundamentada en los valores del evangelio promovidos por la pastoral educativa. Esta matriz se estructura en tres ejes: primero, el eje vertical de la política educativa concretada a través de pactos educativos concertados con la sociedad y con la comunidad educativa particular; segundo, el eje horizontal traduce la propuesta educativa en una organización del tiempo y la planeación; tercero, el eje transversal de la propia cultura educativa institucional como elemento articulador de los dos anteriores con sus respectivos rasgos característicos y las dimensiones de la gestión (pedagógica, convivencial, directiva, administrativa y pastoral).

En la conclusión se evidencian las implicaciones de esta propuesta, fruto de las inquietudes, expectativas e iniciativas, para la comunidad educativa del Colegio Claretiano ha objetivado en su PEI y en los proyectos transversales. Se establece la necesidad de un diálogo crítico en torno a ella y se reitera la posibilidad de aplicar esta matriz a instituciones educativas escolares análogas de carácter confesional que vean útil, necesario o innovador la explicitación de su propia cultura institucional como fundamento de su propuesta educativa.

Capítulo 1. Caracterización de la cultura del Colegio Claretiano (2017-2021)

En el método de investigación elegido, este capítulo corresponde al ver en el que examina la realidad objeto de análisis con la ayuda de algunas mediaciones socio-analíticas correspondiente a las ciencias humanas y sociales (CCHS). La realidad objeto de análisis es la cultura institucional del Colegio Claretiano durante el quinquenio 2017-2021 que corresponde a la implementación de la última actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2016). El propósito de este capítulo es caracterizar la construcción de la cultura institucional del Colegio Claretiano en este quinquenio, de acuerdo con la documentación disponible: PEI 2016, evaluaciones institucionales 2017-2021, propuestas de proyección social. Esta documentación será estudiada con la ayuda del Análisis Educativo Institucional (Frigerio et al., 1992; 1997), complementada con algunas herramientas de análisis de la acción pastoral (Libanio, 1980b; 1980c). Estos análisis mostrarán la relevancia de la cultura institucional de inspiración carismática y la necesidad y urgencia de una comprensión de la dimensión pastoral en la construcción del valor agregado de la propuesta educativa claretiana.

La razón para tomar el quinquenio 2017-2021 radica en que corresponde al periodo de implementación de la última versión del PEI (2016), de acuerdo con las exigencias de actualización provenientes del Ministerio de Educación y la Secretaría Distrital. Al realizar la evaluación institucional a finales del año 2017 sus resultados arrojaron que la mayor parte de la comunidad educativa valoraba positivamente algunos aspectos de la cultura institucional como la educación artística y deportiva y la pastoral educativa fundamentada en la pedagogía de Jesús, pero no relacionaban estos elementos con la identidad de la institución ni con su propuesta pedagógica. Al continuar las evaluaciones, institucionales se reiteró en el año 2018 el esquema que indagaba por la identidad institucional y del 2019 al 2021 se aplicó un modelo que tuviera en

cuenta la cultura institucional y la gestión de las cinco dimensiones básicas (académica y convivencial, directiva y administrativa, pastoral).

Las evaluaciones institucionales desde el 2017 hasta el 2021 dieron cuenta de los procesos de valoración, reflexión, fundamentación y actualización del proceso educativo integral. Estas evaluaciones hacen parte de una obligación institucional conectada directamente al Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 (Mineducación, 2017) que actualizó los parámetros de la gestión educativa de acuerdo con criterios de equidad y calidad, pero, al mismo tiempo, evidencian la concreción de las iniciativas, proyectos y prácticas de la Congregación de Misioneros Claretianos que van más allá de lo establecido en los parámetros de la política pública de educación.

Los constructos conceptuales que se evidenciarán en el análisis de esta documentación hicieron posible la elaboración de un saber que explicita la especificidad de la cultura educativa de la institución. Se tiene en cuenta que la documentación de base que se toma del Colegio Claretiano es producto de una práctica y de una trayectoria histórica de más de cincuenta años y que, por lo tanto, refleja una concepción previa sobre la educación y la cultura escolar en la que ha sido relevante la pedagogía crítica (Freire, McLaren, Apple, Dussel), la pedagogía popular (L. Cendales, G. Mariño, H. Guzmán, M. Peresson, etc.), el aprendizaje significativo (C. Vasco, M. Carretero; D. Ausubel, J. Novak), la promoción humana (Medellín, Puebla), la opción preferencial por los pobres (Puebla, Medellín, Santo Domingo y Aparecida) y la Doctrina Social de la Iglesia.

Para realizar este análisis de acuerdo con el método *ver-juzgar-actuar* nos hemos servido en este primer momento que corresponde al momento de *ver* de algunos andamiajes conceptuales que se han desarrollado en Latinoamérica en torno a la cultura educativa institucional. Aunque

estos andamiajes conceptuales permiten explorar un amplio rango de informaciones relevantes, el ejercicio se concentra en caracterizar la cultura educativa institucional en relación con el proyecto educativo (PEI) y con la institución educativa que lo promueve y realiza, en nuestro caso, el Colegio Claretiano de Bosa.

Para responder a este primer momento de la metodología propuesta, en este capítulo nos dedicaremos al Ver, y para ello llevaremos a cabo los siguientes pasos:

- Origen y desarrollo del Colegio Claretiano en Bogotá
- Descripción y caracterización de la documentación: PEI
- Primera valoración: identidad institucional, iniciativas transformadoras y valores del Evangelio
- Segunda valoración: gestión de áreas, procesos y componentes
- Cultura institucional y proyectos transversales
- Rasgos de la cultura institucional del Colegio Claretiano

1.1 Origen y desarrollo de la educación claretiana en Bogotá

La institución educativa tiene su historia, en este caso, ligada a la Congregación de Misioneros Claretianos y a las vicisitudes de la creación, desarrollo y ampliación de este servicio educativo como estructura de apostolado.

1.1.1 Del centro a la periferia

El Colegio Claretiano fue fundado en 1958 y hasta 1965 funcionó como un Colegio parroquial que dependía de la Parroquia del Voto Nacional. En 1958 se creó el colegio claretiano en las instalaciones de la Parroquia del Sagrado Corazón de Jesús, junto a la Plaza de los Mártires en pleno centro de Bogotá, con el fin de apoyar a los jóvenes del sector a obtener una educación de calidad de acuerdo con su disponibilidad de tiempo y a sus posibilidades

económicas. Una buena parte de los estudiantes estaba compuesta por jóvenes trabajadores que hacían el bachillerato en la tarde o en la noche. Luego, en 1965, con la división de la Provincia de Colombia en dos grandes zonas (oriente y occidente), se abrió una sede del colegio claretiano en las instalaciones del seminario menor de Bosa para ofrecer el servicio educativo de primaria y bachillerato a la población del sur de la ciudad. Desde su llegada a el pueblo de Bosa en 1923 los Misioneros claretianos habían iniciado labores educativas con la construcción de un colegio-seminario que ofrecía estudios completos de bachillerato a los jóvenes interesados en ser miembros de la Congregación y colaborando con la catequesis de la comunidades indígenas y mestizas que vivían en los alrededores de la cabecera municipal.

De manera similar, hacia 1965 se inició en la ciudad de Neiva una obra educativa orientada a jóvenes víctimas de la violencia política. La iniciativa educativa inicialmente se llamó “Centro Laboral de Capacitación Juvenil”, la cual se fijó el objetivo de dar respuesta oportuna y eficaz a los problemas de orfandad de hogares campesinos que había dejado la violencia de la década del cincuenta en la zona rural de los Departamentos del Huila y Tolima. Hacia 1968 se fundó el colegio como tal, vinculado al centro de capacitación laboral y en 1974 se graduó la primera promoción de bachilleres.

1.1.2 El Colegio Claretiano ubicado en la localidad de Bosa

Desde sus inicios en la nueva sede de Bosa (1968), el Colegio Claretiano articuló en el formato de un proyecto la propuesta educativa (Flórez y Rodríguez, 2017), fundamentada principalmente en las orientaciones del Magisterio Eclesial, universal y latinoamericano, de las orientaciones de la Congregación y las nacientes tendencias de pedagogía alternativa (C. Freinet). También incluyó en esta fundamentación las orientaciones de la pedagogía crítica de Freire (1968), la pedagogía popular (O. Fals Borda, M. R. Mejía, L. Cendales, A. Parra), la

pedagógica liberadora (Dussel, 1980), el constructivismo (C. Vasco, M. Carretero, D. Ausubel, J. Novak), e incluso las primeras orientaciones de la Unesco con el Informe Faure (Faure et al., 1972) entre otros.

A partir de 1968, el Colegio paso a ser una obra apostólica regentada directamente por el gobierno provincial. La educación integral se convirtió en un camino para realizar el antiguo ideal de ‘virtud y valores’ que acompañó la fundación del colegio desde su origen. Por exhortación del XVIII Capítulo General de la Congregación (Misioneros Claretianos, 1973) se reconocieron los méritos de la educación liberadora y se urgió a “extender más nuestra acción educativa a zonas de preevangelización, donde el fomento de la promoción humana es parte del proceso evangelizador, porque es liberación total” (p. 105). Desde ese momento el Colegio comenzó a ampliar la cobertura a distintos tipos de población, de manera que se ofreció educación escolar de calidad a todos los sectores de la población del entorno inmediato: niños y adultos, familias pudientes y de escasos recursos. Para ello durante la década del 70 se desarrollaron progresivamente las tres jornadas escolares: una privada en la mañana, una pública en la tarde y una privada en la noche dedicada a la alfabetización y educación de adultos.

A partir de 1980, las obras educativas, especialmente los colegios, se convirtieron en estructuras de evangelización que respondían a las necesidades de una creciente población joven. Por influjo del magisterio eclesial tomo fuerza la idea de la educación como promoción integral humana, así como el ideal de servicio a los más pobres (Documento de Medellín - CELAM, 1968). Por influjo del magisterio congregacional, se asumieron como elementos integrantes de cualquier obra misionera los criterios de evangelizar en la frontera humana y en la periferia existencial, priorizar en la planeación pastoral lo más urgente, oportuno y eficaz y revisar críticamente las posiciones ideológicas y las ubicaciones misioneras (Misioneros Claretianos,

1979). En este año inició el convenio entre la SED (Secretaría de educación del Distrito) y el Colegio para ofrecer una jornada pública en horas de la tarde con el apoyo de docentes distritales en comisión.

A partir de 1983, el Colegio Claretiano en Bosa emprendió el camino de la pedagogía crítica para lo cual elaboró los proyectos educativos de cada jornada y un conjunto de proyectos complementarios (danzas, artesanías, teatro, deportes, etc.). Este enfoque, es una concepción alternativa porque:

(...) parte del sentir y las necesidades de las comunidades, de sus urgencias y particulares formas de concebir el universo de su entorno social y cultural (...) para la transformación de la sociedad y la construcción de una sociedad más justa. (Flórez & Rodríguez, 2017, p. 16)

Los proyectos se fundamentaban en un análisis de la realidad y de la aplicación de método de la teología latinoamericana: ver, juzgar, actuar. Este ejercicio de los proyectos se realizaba luego de una cualificación a todos los maestros y colaboradores e iba acompañado de la correspondiente autoevaluación anual o a la conclusión de los proyectos complementarios.

Así se continuó hasta los cambios en la política pública de educación con la Constitución de 1991, momento en el que se introdujo la metodología del PEI.

A partir de 1994 con la ley general de educación, la Comunidad Educativa entró en un proceso de nueva reflexión del marco doctrinal para recrear el Proyecto Educativo Institucional PEI: Camino hacia la Identidad. Ello dio origen a la construcción de pequeñas comunidades; la identidad pedagógica, la formación de los estudiantes con el apoyo de su proyecto de vida, manual de convivencia y proyección a la comunidad desde el arte, la danza, el teatro callejero y el deporte. (Flórez & Rodríguez, 2017, p. 21).

Desde este momento y hasta 1997 se potenció y consolidó la metodología del PEI para optimizar la gestión académica. En este año se cerró la jornada de la noche por cambios en la dinámica de la población estudiantil adulta.

Entre 1998 y 2009 el convenio de la jornada de la tarde se transformó y el Colegio llegó a tener unos cinco mil estudiantes entre las dos jornadas: “esta nueva etapa se caracterizó por la activación de los equipos de gestión, quienes volvieron sobre su cometido de continuar la línea de humanización y de servicio a la vida, a través de la propuesta educativa” (Flórez & Rodríguez, 2017, p. 22).

A partir del año 2010 y hasta el año 2016 se atiende un crecimiento de la población estudiantil, sobre todo en la jornada pública de la tarde. En el año 2010 se implementa un servicio de evaluación acorde con las políticas del Estado (Decreto 1290, de abril de 2009), se implementan planes de mejoramiento continuo y se comienzan procesos de calidad educativa de la institución. Los planes operativos anuales se organizan a partir de un análisis de la realidad distrital y local. Se destaca en este período la participación institucional en los foros distritales de educación para intercambiar experiencias, saberes y aprender de otros. Se elabora un protocolo para la docencia que contempla las funciones y las acciones que debe realizar un docente para cumplir con el perfil claretiano enunciado en el PEIC, de acuerdo con el código de ética y al manual de funciones de la institución. Se realiza un convenio con el SENA para el desarrollo de programas tecnológicos orientados a consolidar las competencias laborales, comunicativas y ciudadanas de los estudiantes de esta jornada. Se organizan los ciclos de formación de acuerdo con lo establecido por el MEN, pero buscando que se integren comunidades de grado para desarrollar proyectos acordes al nivel de desarrollo cognitivo, convivencial y emocional.

A partir del año 2017 se comienza la ejecución del PEIC 2016 con las actualizaciones resultantes del Plan Decenal de Educación 2016-2026, las nuevas orientaciones congregacionales del documento ‘Testigos-Mensajeros de la alegría del Evangelio’ (Misioneros Claretianos, 2015), el Pacto Educativo Global impulsado por el papa Francisco (2019) y los cambios resultantes de la progresiva disminución de la población escolar de la jornada de la tarde en convenio con la SED durante el quinquenio correspondiente (2017-2021). En este periodo, a nivel de reflexión se establece una indagación preliminar sobre la necesidad de consolidar una cultura institucional en los colegios claretianos.

Como se puede apreciar de este sucinto recorrido cronológico, la génesis de la educación claretiana correlaciona el afán de responder a los desafíos evangelizadores (educación al servicio de la vida) de los sectores populares en los cuales habitualmente se concentra la acción misionera de la Congregación con el ofrecimiento de una educación popular de calidad. Todas las iniciativas educativas, incluidas las instituciones educativas escolares se entienden como estructuras de evangelización que permiten el desarrollo de diversas iniciativas de educación integral de acuerdo con los valores del evangelio según el carisma claretiano. En todos los momentos se evidencia el diálogo con las necesidades locales, con las políticas públicas de educación y con las orientaciones del Magisterio Eclesial sobre la educación y la evangelización. Desde 1968 las obras educativas se han orientado bajo el principio de la educación integral y de la promoción humana. De 1980 en adelante se ha trabajado con la metodología de los proyectos educativos como una forma de articular el ideario institucional y la planeación educativa. Igualmente, se constata que a partir de 1991 los cambios políticos han hecho cada vez más evidente la necesidad de profundizar en la identidad cultural de las instituciones educativas para afrontar de manera crítica y creativa la progresiva formalización y funcionalismo metodológico

de los PEI y continuar la línea de la promoción humana, la educación integral y el análisis de la realidad como mediaciones de la pastoral educativa.

1.1.3 La educación integral, fundamento de la educación claretiana

Desde la renovación congregacional iniciada en 1967, para la propuesta educativa claretiana ha sido fundamental, en general, el impulso dado por la declaración *Gravissimum Educationis* (1965) del Concilio Vaticano II y el Decreto sobre la Educación Cristiana de la Congregación (Misioneros Claretianos, 1967a); en particular, en Latinoamérica han sido decisivo el Magisterio Episcopal Latinoamericano de Medellín (CELAM, 1968) y Puebla (CELAM, 1979) con la concepción de una educación integral.

Gracias a la *Gravissimum educationis* se ha cultivado la educación como un derecho fundamental de cada ser humano. Con ello se entiende, que el ser humano en la cultura contemporánea requiere de un proceso formativo en primer lugar como ser humano que potencie y desarrolle todas las cualidades humanas que le permiten integrarse en el mundo actual como ciudadano, como familia y como persona capaz de integrarse productivamente en la vida social. El criterio de integralidad en la educación acoge este itinerario como elemento esencial de la educación para la realización de la persona humana.

El Decreto sobre la Educación Cristiana (Misioneros Claretianos, 1967a) hace eco de estas enseñanzas y exhorta a toda la Congregación a comprometerse en la formación integral de sus miembros y de todos los seglares que participan de la acción misionera educativa. Los cambios introducidos en el Colegio claretiano a final de la década del 60 obedecieron a este influjo del magisterio congregacional.

El Documento de Medellín (CELAM, 1968) permitió una formulación explícita de la educación integral, bajo el propósito de la promoción integral humana, como una forma de

contribuir eficazmente al proceso de liberación que se desarrollaba en ese momento en el ámbito latinoamericano. Para el Colegio Claretiano estas enseñanzas se asumieron en el 'ideario educativo' que se comenzó a consolidar a nivel de la Provincia de Colombia Oriental y Ecuador (Misioneros, 1973, p. 120).

El Documento de Puebla (1979) y la Carta programática La Misión del Claretiano Hoy (Misioneros Claretianos, 1979) permitieron consolidar la educación integral como un elemento constitutivo de la acción educativa evangelizadora, no sólo en el ámbito de la educación escolar, sino en todos los procesos formativos de laicos y religiosos. Por ello, en Puebla se habla de humanismo integral: "Ha llegado el momento de la reflexión y de la plena aceptación del desafío de vivir, en plenitud, los valores esenciales del verdadero humanismo integral" (CELAM, Documento de Puebla, no. 6). Se reconoce que el evangelio ofrece una visión integral del ser humano:

La fe en Cristo nos ofrece, así, los criterios fundamentales para obtener una visión integral del hombre que, a su vez, ilumina y completa la imagen concebida por la filosofía y los aportes de las demás ciencias humanas, respecto al ser del hombre y a su realización histórica. (CELAM. Documento de Puebla, no. 305)

Visión que incluye la educación integral de la fe (CELAM. Documento de Puebla, no. 1008) en la formación humana y cristiana, con lo que la catequesis, la educación cristiana (ERE), la formación teológica de seglares y consagrados y la pastoral familiar comenzaron a regirse por este principio. Igualmente, se exhortó a la promoción de la educación popular, con lo que las iniciativas que se llevaban a cabo en ese momento recibieron un impulso decisivo (CELAM. Documento de Puebla, no. 1047).

Todos estos elementos que enriquecen la concepción de la educación integral hacen parte de la cultura institucional y se integran en el horizonte institucional del PEIC que formula como propósito fundamental:

Contribuir a la transformación personal y social de los integrantes de la comunidad de aprendizaje, a través de una educación integral de calidad humana, desde un proyecto educativo pedagógico alternativo y alterativo, inspirado en los valores del Evangelio, el carisma claretiano y la pastoral educativa académica (Anexo B1, p. 4).

1.2 Descripción y caracterización de la documentación institucional

La cultura institucional moviliza distintos recursos metodológicos, pedagógicos, humanos, tecnológicos y locativos para consolidar el afianzamiento y avance de una propuesta educativa. Para ello se recurre a proyectos, iniciativas y prácticas de diversa índole que en su ejecución evidencian resultados mediante valoraciones (autoevaluaciones), productos y evidencias documentales (actas, informes, audios, videos, objetos, disposiciones organizativas, etc.).

La herramienta del Análisis Institucional Educativo (AIE) promueve el diálogo crítico entre la institución educativa, su proyecto educativo y la cultura institucional que los articula. Para ello, se hace un ejercicio preliminar de tomar distancia de las prácticas educativas cotidianas, de los hábitos, rutinas y rituales que las acompañan. Luego, se establecen unas rutas de exploración y análisis con los cuales afrontar la documentación disponible con el fin de construir un registro que ayude a sistematizar el aprendizaje institucional. Como indican Frigerio y Poggi (1996), “el sentido de la AIE radica en buscar caminos para que la institución pueda disponer de un saber sobre sí misma a fin de efectuar las reflexiones y emprender las acciones necesarias para su mejoramiento” (p. 48).

Debido a esto, se han tomado en consideración dos grandes ejercicios de valoración que el colegio ha hecho para comprender el impacto de su proyecto, a partir del PEIC 2016. El primer ejercicio realizado en dos ocasiones ha consistido en valorar ciertos elementos considerados relevantes en la cultura institucional en relación con el horizonte institucional del PEIC: camino hacia la identidad (2017—2018). El segundo ejercicio, realizado en tres ocasiones da cuenta de la gestión educativa en sus cinco dimensiones (académica, convivencial, directiva, administrativa y pastoral) orientado a los planes de mejoramiento. Estos son los documentos institucionales disponibles:

- Anexo B: Proyecto Educativo Institucional 2016
- Anexo C: primera valoración general (2017)
 - Anexo C1: Valoración docente
 - Anexo C2: Valoración estudiante
 - Anexo C3: Valoración familias
- Anexo D: segunda valoración general (2018)
 - Anexo D1: Valoración docente
 - Anexo D2: Valoración estudiante
 - Anexo D3: Valoración familias
- Anexo E: mejoramiento institucional (2019—2021)
 - Mejoramiento 2019
 - Mejoramiento 2020
 - Mejoramiento 2021
- Anexo F: Proyectos transversales
 - Escuela claretiana para el hogar (Anexo F2)

- Proyecto general de orientación escolar (Anexo F3)
- Desarrollo del personal (Anexo F4)
- Proceso de inducción (Anexo F5)
- Capacitación (Anexo F6)
- Evaluación institucional (Anexo F7)
- Asesoría al proyecto de dirección de grupo (Anexo F8)
- Desarrollo cognitivo (Anexo F9)
- Admisión e inducción (Anexo F10)
- Asesoría personal y familiar (Anexo F11)
- Programa de orientación vocacional y profesional (Anexo F12)
- Escuela de padres y orientadores (Anexo F13)
- Prevención integral (Anexo F14)

Estos archivos se pueden dividir en tres grupos. El anexo B presenta la última actualización del PEI, realizada de acuerdo con las orientaciones del MEN y del SED, así como las orientaciones del Plan Decenal de Educación (2016—2026). El anexo C y D presentan la primera y segunda valoración del proyecto en términos de reconocimiento de la identidad institucional, la valoración del impacto de la pastoral educativa y la diferenciación de la propuesta pedagógica por parte de docentes, estudiantes y familias. El Anexo E presenta la evaluación de las cuatro gestiones principales (académica, directiva, administrativa y comunitaria) en las que se tenía en cuenta la cultura institucional y se subsumía la pastoral educativa en la gestión comunitaria y de proyección social. El Anexo F corresponde a los proyectos transversales que tienen incidencia en la proyección social de la institución.

El ejercicio continuo de análisis durante la investigación nos ha convencido de la necesidad de enriquecer el significativo acervo de sabiduría pedagógica que se ha construido en la última década y la centralidad de la cultura educativa institucional para conservar, renovar e innovar en la propuesta educativa inspirada en el carisma claretiano. Por ello, en el siguiente capítulo afrontaremos esta tarea que, no obstante, depende de lo que hemos realizado en este capítulo al evidenciar las prácticas, los influjos teóricos y las exigencias políticas, sociales y gubernamentales que han influido en la actual configuración de la propuesta educativa de la Institución educativa claretiana.

Puesto que hay un diálogo continuo entre teoría y práctica, entre lo que ya se ha construido, en lo que se está construyendo y lo que se proyecta construir, entre el pasado y el presente, el tercer capítulo se encargará de poner en contacto la perspectiva temática y metodológica de la investigación, con el análisis documental del primer capítulo y con las innovaciones conceptuales de las últimas décadas del segundo capítulo.

A continuación, destacaremos brevemente el PEI y los documentos producidos en torno a él, como son la evaluación institucional de este periodo (2017-2021) que se ha realizado con dos metodologías diferentes; igualmente habrá referencias a los proyectos transversales y al marco normativo interno.

1.2.1 PEIC 2016 de la institución educativa claretiana

En 1994, con la Ley general de educación, el proyecto de educación se transforma en el bien conocido Proyecto Educativo Institucional (PEI), del que se ha comenzado un proceso de resignificación a partir del año 2022 por iniciativa del Ministerio de Educación y las secretarías Distritales y Departamentales de Educación. Todo esto se ha recibido con muy buena disposición en aras de establecer siempre un diálogo crítico y constructivo con la política pública de

educación. Al mismo tiempo, este dialogo se ha hecho desde una comprensión de la educación como un servicio para el bien común de todo el género humano, como señala la Iglesia en la declaración *Gravissimum Educationis* (1965).

El Proyecto Educativo en la forma que ha ido construyendo hasta el día de hoy apareció en el Artículo 73 de la Ley General de Educación de 1994 y su correspondiente Decreto Reglamentario 1860, aunque la mayoría de Instituciones Educativas ya contaban en ese momento con algún tipo de proyecto educativo con el que orientaban y articulaban el servicio educativo y hacía parte de varias iniciativas de agencias internacionales y del famoso Movimiento Pedagógico a nivel nacional (Mosquera y Rodríguez, 2018).

El PEI en Colombia y en general en Latinoamérica obedece en su esquema básico y general a políticas educativas de orden nacional, regional (Departamentos, Distritos, municipios) y local. Las instituciones educativas se caracterizan de acuerdo con su carácter público y privado. Las instituciones educativas privadas presentan grandes diferencias no solo con las escuelas públicas, sino también entre ellas mismas, de acuerdo con el elemento identitario que, en el caso de la Institución Educativa Claretiana, obedece a la orientación que emana del carisma de la Congregación. Esta particularidad en la relación entre PEI y la Institución Educativa Claretiana (IEC) permite realzar la importancia de la cultura educativa institucional para la configuración de la praxis educativa, ya que, si bien en una institución educativa pública puede ser resuelto a través de formalidades, en las instituciones educativas privadas y en particular en la IEC, es necesario reconocer que su propuesta educativa es particularizada gracias a la existencia y al cultivo de una Cultura educativa institucional.

El Proyecto Educativo Institucional Claretiano expresa de manera sistemática la experiencia pedagógica y pastoral de más de 60 años de servicio a la comunidad a través

de una propuesta educativa evangelizadora y liberadora, inspirada en los valores del Evangelio, la Pastoral Educativa y el carisma heredado por san Antonio María Claret. (Anexo B1, p. 4)

La descripción y caracterización del PEIC (Proyecto Educativo Institucional Claretiano) contempla cuatro componentes: fundamentación, pedagógico, comunitario y administrativo-directivo.

El proyecto se ha asumido como un espacio de diálogo que permite en todo momento introducir adecuaciones, cambios y mejoras en la acción educativa. Estas transformaciones se perciben dentro de los grandes horizontes históricos, culturales, sociales y eclesiales que sirven de guía a la concepción institucional de la misión y la visión compartidas por todos los miembros de la comunidad.

Se puede decir que el proyecto de la institución educativa en cuatro décadas ha pasado de ser una formalización interna del establecimiento educativo a convertirse en un instrumento de guía generalizado que permite el diálogo con otras instituciones educativas de similares características y con el sistema educativo nacional (1994-2016). De manera análoga, la cultura educativa ha estado presente a lo largo de sus más de seis décadas de existencia; sin embargo, ha persistido más como una práctica institucional, una actitud constructiva y una reflexión permanente que como una novedad pedagógica debidamente sistematizada.

1.2.2 Su lema identitario: “en camino hacia la identidad”

El lema “en camino hacia la identidad” del Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC) constituye una declaración de principios y, al mismo tiempo, una búsqueda permanente de un crecimiento en la identidad institucional, comunitaria y personal: “a mayor claridad con el

sentido de la identidad mayor compromiso por ser felices y mejores seres humanos conscientes de las necesidades de los más pobres y al servicio de la comunidad” (Anexo B1, p. 3).

A partir de este elemento identitario se articulan varios componentes del ideario institucional, como lo son la centralidad de la persona humana, la complementariedad entre la formación inicial y la formación permanente, el desarrollo de la competencia lectora, investigativa e innovativa, concretado por medio de ejes transversales y proyectos aplicados (desarrollo humano, proyección a la comunidad, arte y deporte y tecnología), la elaboración de un modelo pedagógico acorde al perfil carismático de la institución y unos planes de formación en la cultura institucional destinados principalmente a docentes y estudiantes, pero que también tienen influjo en los administrativos y en las organizaciones familiares (Consejo de Padres de Familia, Asociación de Padres de Familia) que participan de la dirección de la institución educativa, la articulación de la evangelización a partir de una Pastoral Educativa Académica Claretiana.

Dentro de este lema identitario se asume la pastoral educativa como el eje articulador del PEIC, al reconocer a la institución como una estructura de apostolado que, sin perder su orientación fundamental hacia la educación integral, permite desarrollar los valores del evangelio y las virtudes cristianas. Como se señala en el PEIC (2016) “Pastoral Educativa hace del Proyecto Educativo Institucional Claretiano un proyecto pastoral, una escuela en pastoral, desde la cual es posible llevar a cabo su propósito fundamental” (Anexo B1, p. 5).

En lo que respecta al componente pedagógico, se analiza el enfoque, el modelo, los ejes actuales de desarrollo y los énfasis de la propuesta pedagógica.

Respecto a la proyección de la institución educativa, el PEIC 2016 insiste en la necesidad de que se asuma la investigación en la cultura educativa como un rasgo inherente a la enseñanza,

así como el servicio comunitario y social a través de prácticas establecidas y proyectos transversales. En cuanto a la investigación, se retoma la enseñanza de Freire (2008) que recuerda que “la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente” (p. 30).

Investigación e innovación van de la mano, como se evidenciará en los dos siguientes capítulos. Por ello, de una parte, se asume la gestión de proyectos como mediación para la concreción de esta dimensión fundamental de la educación, pues “es una prioridad para la comunidad de aprendizaje gestionar proyectos de investigación de manera explícita en lo posible interdisciplinaria, que lleve a la transformación de la realidad” (Anexo B1, p. 4); por otra parte, se asume la investigación dentro de los principios institucionales se propone “el desarrollo del pensamiento crítico, la creación y recreación del conocimiento en comunidad y el dinamismo del aprendizaje, a través de la constante búsqueda de estrategias, mediaciones y metodologías innovadoras, fruto de un ejercicio investigativo” (Anexo B1, p. 24).

Por su parte, el servicio comunitario y social a través de prácticas establecidas y proyectos transversales se conjuga con la investigación educativa y pedagógica al convertir en prácticas permanentes y establecidas institucionalmente ciertas prácticas de solidaridad. Como se señala en los horizontes institucionales:

El Colegio ha plasmado su compromiso en proyectos alternativos como la Escuela Popular Claretiana de Filodehambre en Neiva; la Casa de la Cultura de la Despensa, en Soacha; la Fundación Cultural Chiminiguagua, el Movimiento Juvenil Kigüe Yacta, la Fundación Cruz Verde, La Escuela Hogar y las escuelas deportivas y culturales en Bogotá, así como los Proyectos de Laicos Educadores, y de formación en Biblia y Juventudes Misioneras. (Anexo B1, p. 24).

En el núcleo identitario hacia el que se orienta todo el PEIC 2016 aparecen explícitamente los valores del evangelio y los valores del carisma, en continuidad y concreción de los anteriores. Siendo los valores del evangelio tan amplios y aplicables a los más diversos ámbitos de la educación escolar, se destacan aquellos relacionados con la pedagogía de Jesús (Peresson, 2004) y con su proyecto (Castillo & Estrada, 1987). Como se señala en el PEIC (2016):

(...) para responder a los retos y desafíos del mundo de hoy, la escuela católica, inspirada en el Evangelio de Jesús, es una propuesta alternativa para la humanización de la persona (...) es una plataforma privilegiada para el anuncio del evangelio. (Anexo B1, p. 26)

1.2.3 Sus valores y misión: solidaridad y promoción humana

Los valores cristianos que se propone cultivar la acción educativa se encuentran la fe, la inculturación, el respeto, la coherencia, la lealtad, el compromiso, el trabajo en equipo, la alegría y el estudio.

En el mismo sentido, los valores carismáticos destacan el carácter profético y compartido de la misión evangelizadora, en la cual se ubica el servicio educativo. “En misión profética” (Misioneros Claretianos, 1997), significa que se toma conciencia de las opciones fundamentales que guían la acción humana en general y la acción evangelizadora en particular. En términos generales, el profetismo se traduce en el cultivo de una conciencia crítica que explicita las mentalidades que son más compatibles con la inclusión social, el dialogo intercultural, el cuidado de la naturaleza, la solidaridad universal y, por supuesto, la opción por los pobres como concreción última. En educación esto se traduce en un programa que cultiva la inclusión a todos los niveles, desde las causas de los pueblos ancestrales hasta convertir los gestos solidarios cotidianos en expresiones de la solidaridad universal. La misión compartida, por su parte,

reconoce que todos los actores de la comunidad educativa no solo son beneficiarios o partidarios de la acción educativa, sino que toman parte de acuerdo con su propio rol y especificidad en la medida en que asumen y maduran el carisma congregacional. Tanto el aspecto profético al que conducen las reflexiones y prácticas de los años 70 hasta el nuevo milenio, como la apertura de las obras a un quehacer sinérgico entre todos los participantes de la acción educativa en las últimas dos décadas hacen evidente que se asume un nuevo estilo de vida y trabajo en el servicio educativo. La misión compartida se consolida, entonces, en la medida en que se la cultiva y se construye otro modo de acción. Como indica el PEIC 2016, “luchamos por la educación integral para que haya personas que se entreguen como cristianos y claretianos, a construir un mundo donde reine la verdad, la libertad, la justicia y el amor fraterno” (Anexo B1, p. 27).

Respecto al modelo educativo, la institución educativa claretiana ha incorporado como novedades el interés emancipatorio del conocimiento (Habermas, Appel; Cortina) y los énfasis educativos en artes, deportes y tecnología. El interés del conocimiento en general y de la educación escolar se puede ver como una simple adaptación a los modelos existentes, o la recreación de este interés del conocimiento en términos éticos que destaquen la solidaridad, el diálogo y la creación de consensos (cf. Anexo B1, p. 28). En cuanto los énfasis la institución educativa claretiana ha priorizado aquellos relacionados con la educación integral: desarrollo humano, artes y deportes, articulación tecnológica (SENA), proyección a la comunidad. Todos ellos implican a mediano y largo plazo la creación de prácticas de mayor estabilidad a través de la consolidación de las iniciativas en una cultura educativa:

(...) debemos insistir en fortalecer esta misión dentro de las aulas y fuera de ellas, exigiéndonos como comunidad de aprendizaje, una visión más humanista en el ejercicio diario de educar, escuchar, acompañar, trabajar con el otro, brindar las herramientas

pertinentes, las cuales deben estar implícita en el currículo, los planes de estudio, los planes de aula, la convivencia diaria y toda actividad pedagógica. (Anexo B1, p. 41)

El componente comunitario que se desarrolla en el PEIC destaca de una parte el marco normativo y, por otra, el aspecto de la formación institucional, este último que resulta de particular interés, a la que se suma la evaluación institucional. En cuanto el primero, al normativo se asume la dinámica propia de la política pública de la educación en Colombia que a través de continuas circulares actualiza las exigencias del manual de convivencia, particularmente en lo que respecta a la inclusión multidimensional y al diálogo intercultural.

En cuanto al segundo, la formación institucional que reciben todas las personas que integran la comunidad educativa, se favorece la plena integración laboral en el proyecto educativo y en la cultura institucional que lo sustenta. En efecto, la formación que está organizada de acuerdo con el sector de desempeño busca “contextualizar a la persona que ingresa con la dinámica interna de la comunidad educativa, con el fin de favorecer la adaptación, conocimiento, apropiación y sentido de pertenencia de ésta con el proyecto educativo institucional” (Anexo B1, p. 94). Por ello, se cuenta con un programa de inducción, equivalente a una formación inicial, que cubre la formalización de la vinculación laboral, el conocimiento y apropiación del horizonte institucional, el conocimiento del modelo pedagógico, la identificación de las funciones de cada estamento, el conocimiento de los protocolos académicos y convivenciales, la dinámica conversacional del trabajo en equipo y los planes de mejoramiento. También existe un plan de capacitación que toma lugar luego del proceso de inducción, y que se organiza en los siguientes ejes: pedagógico, crecimiento personal, pastoral educativa, salud ocupacional y espacios lúdicos de integración (cf. Anexo B1, pp. 99-100).

El PEIC 2016 ha intentado dar una respuesta a los desafíos que enfrenta la educación integral de calidad humana a partir de los valores del evangelio promovidos desde el carisma claretiano a través de la pastoral educativa. Las dos valoraciones generales (Anexos C y D) y la valoración del mejoramiento (Anexo E) destacan apreciaciones sobre diversos elementos, ítems, áreas, procesos y componentes. Sin embargo, ninguna de estas valoraciones constituye una evaluación del PEI en cuanto tal, sino valoraciones generales sobre su apreciación y sobre su implementación. En cualquier caso, estas valoraciones se han puesto en relación con las categorías de cultura institucional y cultura escolar, objeto de la presente indagación.

1.2.4 Pastoral educativa transformadora claretiana

Respecto a la Pastoral Educativa Académica Claretiana se debe señalar que se considera el eje articulador del PEIC. En efecto, la acción pastoral permite configurar la Institución Educativa Escolar Claretiana como una Estructura de Apostolado al servicio de la evangelización, inserta en el Área Pastoral de Nuevas Generaciones y comprometida con el desarrollo de un conjunto de proyectos que teniendo como eje fundamental la promoción humana, intentan hacer realidad el gran horizonte de la educación integral de acuerdo con las enseñanzas del Magisterio Eclesial y a las orientaciones del carisma congregacional.

De hecho, en el PEIC la pastoral educativa tiene como propósito fundamental:

(...) contribuir a la transformación personal y social de los integrantes de la comunidad de aprendizaje, a través de una educación integral de calidad humana, desde un proyecto educativo pedagógico alternativo y alterativo, inspirado en los valores del Evangelio, el carisma claretiano y la pastoral educativa académica. (Anexo B1, p. 5)

Este propósito está en perfecta consonancia con la raíz identitaria de la Institución Educativa Claretiana que es el carisma misionero heredado de San Antonio Ma. Claret, para quien, como se ha explicitado en el PEIC:

El fin de la educación es formar el corazón, componer el exterior del hombre y enseñarle las maneras de conducirse para manifestar el amor y el respeto que tiene a Dios y al prójimo, para el trato social, para la cortesía hacia todas las personas, para practicar los buenos consejos, aficionarse a las luces literarias y seguir con gusto los caminos de la virtud. (Anexo B1, p. 5)

De hecho, el P. Claret, aunque no se dedicó formalmente a fundar o dirigir una institución escolar, sí promovió activamente entre las personas que se dedicaban al servicio de la educación una constante preocupación pedagógica y didáctica que a la vez que cultivara los valores y virtudes, lo hiciera desde un trato respetuoso, amoroso y considerado:

Claret comprendió y vivió de una manera particular la propuesta del evangelio de Jesús (...) atento a no desentonar con los signos de los tiempos o con las nuevas pedagogías, sirviendo por todos los medios, atendiendo a lo más urgente, oportuno y eficaz cuando se trata de la vida humana y ecológica. (Anexo B1, p. 5)

En el centro de esa Pastoral Educativa se encuentra la 'pedagogía de Jesús' tal como es tematizada, primero por el P. Fundador y, luego, en la reflexión comunitaria de la Congregación y en la teología latinoamericana:

Jesús como buen pastor, como guía, como aquel que cuida, guarda, conoce, alimenta y apacienta sus ovejas, como aquel que mantiene la unidad y la identidad de la comunidad humana, quien le otorga verdadero sentido a la vida, puesto que nos enseña a vivir y convivir, nos enseña a descubrir día a día cuál es la manera más humana de existir, esto

en contracorriente a una sociedad masificada como la nuestra, donde las personas corren el riesgo de perder su propia identidad y quedar aturcidas ante tantas voces y reclamos.

(Anexo B1, p. 6)

En síntesis, el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Claretiano en Bogotá tuvo su origen en un proyecto anterior que se comenzó a elaborar en 1985 y que había alcanzado ya una versión final en 1994. Este proyecto se caracterizaba por recuperar el modelo de educación liberadora que la institución había fraguado entre 1974 y 1984 bajo la dirección del P. Héctor Guzmán, cmf. Promovió algunas iniciativas de evangelización como las misiones renovadas populares en sectores periféricos y rurales. Este proyecto también vio nacer las iniciativas de las Escuelas Populares Claretianas ubicadas en los barrios periféricos de Bogotá, Neiva y San Gil (SS), de las cuales solo subsiste la sede de Neiva hasta el día de hoy.

A partir de 1985 bajo la dirección del P. Alberto Rodríguez, cmf., el proyecto avanzó con la organización institucional de las tres jornadas (mañana, tarde y noche) y la consolidación de algunas iniciativas de proyección social como la Escuela para el Hogar y la Escuela de danzas folclóricas de la Jornada Nocturna. Desde 1994 hasta 1998 este proyecto se reconfiguró bajo los parámetros del PEI exigidos por el MEN y la SED (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá). Una investigación sobre esta trayectoria dio cuenta de los logros y las transformaciones alcanzadas en la meta de constituir sujetos políticos a través de las prácticas educativas (Aguirre, 2015).

Desde 1998 hasta el 2004 se promovió la reconfiguración de la pastoral educativa desde la pedagogía de Jesús, prestando especial atención a los valores de solidaridad universal, misericordia, justicia, paz e integridad de la creación. Igualmente se soportó esta actividad en

investigaciones educativas que analizaron las prácticas pastorales y la enseñanza religiosa desde esta perspectiva (Villamizar-Flórez, 2010; Suárez, 2010; Parada, 2011).

Desde el 2005 hasta el 2016 se sistematizaron las experiencias educativas con el fin de recuperar la memoria histórica y comenzar la reflexión sobre la explicitación del modelo educativo pedagógico que los desafíos socioculturales suponían para el Colegio. Se realizaron con este fin algunas investigaciones que identificaron una base documental para la historia de la institución y para su propuesta de educación integral (Flórez & Rodríguez, 2017). Asimismo, se realizaron algunos ejercicios de reflexión sobre el modelo educativo pedagógico que tuvieron en cuenta la trayectoria histórica de la institución y el diálogo intercultural e interreligioso (García, 2018).

Con ello, el proyecto educativo que hace parte del eje organizativo y planificativo de la institución despliega en términos organizativos la intencionalidad emancipativa de la educación liberadora y convierte en una programación diaria, trimestral, anual y trienal los propósitos educativos con los que la institución pretende alcanzar la finalidad de ofrecer una educación integral de calidad humana. A continuación, se analizan dos valoraciones sobre este proyecto y sobre las prácticas educativas correspondientes al periodo de ejecución 2017-2021.

1.3 Primera valoración: identidad institucional, iniciativas transformadoras y valores del Evangelio

La actualización 2016 del PEIC orientó la gestión académica, comunitaria (pastoral), administrativa y directiva hacia una valoración de los elementos que fortalecían la educación integral a partir de los valores claretianos (solidaridad, autonomía, conciencia crítica, espiritualidad). Debido a ello, en el quinquenio sucesivo (2017-2021) la valoración se concentró en los primeros años en una evaluación de los elementos del proyecto educativo que inciden

directamente en la percepción de la calidad de la acción educativa y en los años siguientes (sucesivos), sin abandonar el esfuerzo anterior, se concentró en la evaluación de la gestión académica, directiva y administrativa. Con este esfuerzo se quería destacar los compromisos adquiridos en el propósito de mayor plazo llamado “el camino hacia la identidad” que ha buscado integrar las nuevas orientaciones de la política pública de educación en el panorama más amplio de la cultura educativa institucional.

Las valoraciones son fundamentalmente autoevaluaciones:

El mejoramiento de las instituciones educativas parte del reconocimiento de la manera cómo están desarrollando su labor (evaluaciones y autoevaluaciones). Así permite establecer los procesos que se encuentran afianzados en la institución y han demostrado su capacidad de generar los resultados esperados, así como los que requieren ser fortalecidos.

La herramienta por excelencia para llevar a cabo este reconocimiento es la autoevaluación porque permite recopilar, sistematizar, analizar y valorar la información sobre el desarrollo de las acciones y del resultado de los procesos de la institución. Esto con el fin de establecer un balance de fortalezas y oportunidades de mejoramiento que permiten elaborar un plan de mejoramiento institucional.

Por principio, la autoevaluación se sustenta en una reflexión metódica, fundada en el análisis de diferentes referentes, documentos e indicadores que permiten a los miembros de la comunidad educativa emitir juicios sobre la gestión escolar. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 5)

La primera valoración contó con dos ejercicios de valoración general se concentraron en una evaluación de ciertos elementos del proyecto educativo que sobresalen en la consolidación

del servicio educativo a nivel escolar. El elemento central sobre el que giró todo el ejercicio fue el horizonte educativo institucional, tal como aparece explicitado en el PEIC 2016. Alrededor de este ítem se sumaron otros elementos como la calidad de la educación, la conciencia ambiental, la planta física y los proyectos de dirección de grupo y bienestar, que se consideran inciden más directamente en la percepción de la calidad de la acción educativa. Estos ejercicios fueron aplicados a los docentes con la ayuda del equipo de apoyo pedagógico, a los estudiantes con el apoyo de los docentes y a los acudientes de la familia (padres, madres de familia y otros miembros de la familia) con la ayuda de docentes y del equipo de apoyo pedagógico.

1.3.1 Horizonte institucional

Si bien el elemento del horizonte institucional por lo regular está constituido por un conjunto de elementos entre los que se destacan la misión, la visión, la filosofía institucional y los fundamentos de la acción educativa (pedagógicos, sociales, eclesiales, congregacionales), también se tienen en cuenta los objetivos (propósitos, metas), principios y valores institucionales. El ejercicio de verificación del conocimiento de estos y del grado de apropiación se hace sobre una versión muy sintética que, sin embargo, logra destacar los elementos esenciales para su presentación a los miembros de la comunidad escolar (docentes y estudiantes) y, en general, a los miembros de la comunidad educativa (familias, administrativos, personal de apoyo psicopedagógico).

La premisa fundamental del horizonte institucional es que es un elemento vinculado directamente al contenido y a la metodología del proyecto educativo institucional. De hecho, es el elemento inicial a partir del cual se formula la misión, visión y calidad del servicio educativo. También es el elemento que más claramente se articula con la cultura educativa institucional en la parte de la filosofía institucional, los fundamentos (pedagógicos, epistemológicos, normativos

y eclesiales), los principios y valores institucionales, de los que el PEI ofrece una versión abreviada.

La versión sintética que fue compartida en el momento de la valoración del horizonte institucional por parte de docentes, estudiantes y familias dice así:

El Proyecto Educativo Institucional Claretiano (PEIC) “Camino hacia la Identidad” es una propuesta educativa y pedagógica alternativa en proceso de construcción permanente sobre la base del dinamismo pastoral, la sensibilidad social, el compromiso por la justicia, la misión compartida y animado por el espíritu misionero claretiano.

El Colegio claretiano es un lugar privilegiado en el que se busca vivir el evangelio a través de un proceso de educación integral de calidad humana para la transformación personal y comunitaria que responda a los retos y desafíos del mundo de hoy:

“Evangelizamos educando y educamos evangelizando”. El proyecto se orienta a la educación de niños, niñas, jóvenes, familias y educadores, buscando la dignificación de la vida. (Anexo C1, p. 1)

En el horizonte se destacan tres elementos: el propósito general de la Institución Educativa Claretiana: “en camino hacia la identidad”, el propósito de la pastoral educativa: “Evangelizamos educando y educamos evangelizando” y, no menos importante, la orientación general del proyecto hacia la “dignificación de la vida”.

El primer elemento, “camino hacia la identidad”, se propone continuar el esfuerzo precedente (1988-1995; 1996-2016) en el que se buscó incorporar a la práctica pedagógica los aportes de la pedagogía crítica (P. Freire) y el aprendizaje significativo (C. Vasco; D. Ausubel, J. Novak). Este ítem en particular destaca los elementos que han sido asumidos críticamente

durante las últimas tres décadas dentro de la cultura educativa de la Institución Educativa Claretiana.

El segundo elemento, “evangelizamos educando y educamos evangelizando”, influenciado por la teología latinoamericana de la liberación y el Magisterio eclesial latinoamericano (Medellín, Puebla, Santo Domingo, Aparecida), junto con las orientaciones congregacionales (Capítulos Generales XVII a XXVI), traza los principales lineamientos de la pastoral educativa claretiana que se enfoca integralmente en el conjunto de miembros de la comunidad educativa, la formación cristiana de los estudiantes, los docentes y las familias, la proyección pastoral y social a la comunidad circundante, y la articulación con otras instancias privadas, eclesiales y estatales.

La comunidad educativa se configura de acuerdo con su rol específico y a su nivel de participación con docentes y estudiantes, directivos y familias, administrativos y apoyo escolar. La formación cristiana, igualmente desde un enfoque integral del ser humano, se enfoca a la Escuela de Padres (pastoral familiar), la formación docente en los valores del carisma claretiano, a la catequesis general y específica de los estudiantes, así como la formación de grupos pastorales (Biblia, nuevas generaciones, misión y solidaridad).

El tercer elemento, “dignificación de la vida”, recoge las enseñanzas del magisterio eclesial (Fratelli tutti, Medellín y Puebla) y trabaja integralmente el mejoramiento de las condiciones de vida de todos los integrantes de la comunidad educativa y su proyección en el entorno social (Proyecto Escuela Hogar). Este ítem también incorpora las orientaciones de la política pública hacia la consolidación del derecho fundamental a la educación, la inclusión social y académica y el diálogo intercultural.

Estos tres elementos del horizonte institucional configuran el PEIC y, de alguna manera, sintetizan el aporte de las décadas anteriores en las que se buscó equilibrar la excelencia académica, el cultivo de las virtudes cristianas y las innovaciones provenientes del ámbito pedagógico latinoamericano o especialmente afines a ella como el aprendizaje significativo (C. Vasco, D. Ausubel), la teoría sociocultural de Vygotsky y la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein. El hecho de que fuera asumidos dentro de la matriz identitaria procesual, identificada con el lema ‘camino hacia la identidad’, revelan el propósito de cultivar, mantener y recrear una cultura institucional. Aunque, como se verá en el análisis de esta documentación evaluativa, aparecerán amenazas contra esta propuesta presentes en la disolución de ciertos elementos centrales.

1.3.2 Elementos evaluados

Respecto a los puntos evaluados en el elemento del ‘horizonte institucional’, en el quinquenio han sido: 1. Conocimiento del horizonte por parte del docente; 2. Trasmisión del horizonte institucional al estudiante; 3. Vivencia de los valores claretianos. En lo concerniente al conocimiento del horizonte por parte de los docentes, la evaluación destaca que “la mayoría de los maestros relaciona el horizonte institucional con la misión, visión y objetivos. Por otro lado, en menor porcentaje manifiestan que conocen sobre formación integral, pastoral educativa y valores del evangelio” (Anexo C1, p. 2). Ello presupone una asunción de este saber institucional puntualmente en la formación inicial al ingresar a la institución, luego una profundización en las actividades de formación permanente y una reiteración en los eventos institucionales que destacan este tipo de conocimiento y su vivencia en la actividad cotidiana.

En cuanto a la percepción que los maestros tienen de la comunicación del horizonte institucional al estudiante, aunque en general se considera que los maestros se empeñan

completamente en este propósito, se evidencia una distribución desigual de la asunción de este conocimiento entre los estudiantes. Por ello se afirma que

Se evidencia que a pesar de que los docentes opinan que el horizonte institucional se da a conocer a un 100% de los estudiantes, los medios, mecanismos y directrices no están unificadas. En primer lugar, la mayoría considera que el horizonte institucional se da a conocer de manera transversal, con los proyectos de grado, los proyectos de dirección de grupo y en el aula, en pocos casos relacionado a la vivencia de valores Claretianos en la cotidianidad. En segundo lugar, en un porcentaje menor consideran que este proceso se da a través de la Agenda Escolar y de actividades planeadas. (Anexo C1, p. 2)

El tercer punto, relacionado con la percepción que tienen los docentes sobre la vivencia de los valores claretianos, la encuesta preguntó: ¿dentro de los valores claretianos de la tolerancia, el respeto, el diálogo, la equidad, la criticidad, la creatividad, el sentido comunitario y la espiritualidad cuál es el que más vivencia? En la percepción de los docentes, el valor con mayor aprecio en la comunidad educativa es el sentido comunitario con más del 43%; en segundo lugar, en una proporción menor el valor de la criticidad (14%); en tercer lugar, de tres valores que promedian en conjunto el otro 30%: diálogo, respeto y tolerancia; por último, en cuarto lugar, otros valores como la espiritualidad, la equidad y la creatividad. Este resultado, aunque es compatible por completo con la propuesta educativa, revela sin embargo que ciertos valores centrales en la cultura educativa institucional como el sentido de justicia (equidad), la valoración de la innovación (creatividad) y, sobre todo, la conexión con lo trascendente (espiritualidad) representan un retroceso en el imaginario axiológico docente.

En lo que respecta a la percepción del horizonte institucional por parte de los estudiantes, se presenta una valoración diferenciada debido a la progresión en el desarrollo cognitivo (Anexo

C2). Por ello, se organizaron en grupos por grado: primer grupo, de transición a tercero de primaria; segundo grupo, cuarto y quinto de primaria; tercer grupo, de sexto a once de bachillerato.

El primer grupo, de transición a tercero de primaria, comprende en un gran porcentaje (70%), de acuerdo con su edad y experiencia, el horizonte institucional. El resto, entiende este horizonte en términos de las actividades lúdicas que predominan en esta etapa de la educación escolar. En cuanto a los valores, se priorizó la solidaridad (30%), el autocontrol (23%), la responsabilidad (21%), la fraternidad (16%) y, por supuesto, la diversión (9%). Otros valores como la puntualidad o la espiritualidad apenas recibieron mención. Esta respuesta concuerda, en general, con las expectativas institucionales, aunque refleja cierta falta de incidencia de la pastoral educativa en lo que respecta a la valoración de lo religioso y espiritual.

El segundo grupo, cuarto y quinto de primaria, presenta resultados similares al grupo anterior porque la mayoría manifiesta conocerlo (75%) y aquellos que dicen no conocerlo lo relacionan con:

(...) procesos pedagógicos que estimulan a los estudiantes a conocer y vivir la experiencia de los valores (la justicia, la fraternidad, el respeto, el amor, etc.), otros niños lo relacionan con la intencionalidad de los proyectos de grado y con la misión de los docentes. Otros lo articulan con la propuesta educativa de la institución (orientar a los estudiantes, hacer de ellos buenas personas, es una iniciativa evangelizadora, etc.) (Anexo C2, p. 2)

Estas conexiones con lo pedagógico e institucional de todos modos no se alejan del propósito expresado en el horizonte institucional, incluso dan cuenta de particularidades relacionadas con la promoción humana y la evangelización. En cuanto a los valores, el más

destacado es el respeto (42%), seguido por la creatividad (23%), el diálogo (13%) y la tolerancia. Los restantes valores como la criticidad, la equidad y el sentido comunitario cubren en conjunto el resto de los valores mencionados (11%). El valor de la espiritual está completamente ausente. El predominio de los valores del respeto y la creatividad refleja las particularidades del desarrollo moral de esta etapa que alterna la internalización de las normas sociales (respeto), combinadas con la expresión de la propia subjetividad (creatividad). Al igual que el anterior, la escasa relevancia del sentido comunitario y de la espiritualidad evidencian la falta de incidencia de la pastoral educativa en esta etapa.

El tercer grupo, de sexto a once de bachillerato, en su mayoría (61%) manifiesta no conocer el horizonte institucional y solo una proporción menor (39%) manifiesta conocerlo y es capaz de evidenciarlo. Aunque los mismos estudiantes afirman que sí se da a conocer el horizonte institucional (51%), la otra mitad no percibe las actividades de formación que se brindan en este sentido tengan este contenido (49%). El análisis de esta percepción indica que “si se evidencia confusión en la comprensión de este ámbito, se debe en especial al poder identificarlo en la vida cotidiana de la institución” (Anexo C2, p. 5). Respecto a los valores, la creatividad es la que goza de mayor aceptación, seguida de la tolerancia, el diálogo y el respeto, luego aparecen la criticidad y el sentido comunitario. La espiritualidad no aparece dentro de estos valores. Al respecto el informe afirma que “estos datos son coherentes con el esfuerzo de la institución por motivar en los estudiantes una comprensión más amplia del aprendizaje, la intención de este y la necesidad de transformar las relaciones personales y comunitarias de la sociedad” (Anexo C2, p. 5).

En lo que respecta a la percepción del horizonte institucional por parte de los padres de familia, la mayoría manifiesta conocerlo (70%) y que este se da a conocer a los estudiantes

(81%). Además, se presenta una valoración un poco más detallada al preguntárseles qué conocen del horizonte institucional manifiestan:

(...) que en el Horizonte Institucional existe un enfoque desde la pastoral educativa, en la cual, al igual que todas las áreas se hace un énfasis en la vivencia de los valores del evangelio, por medio de las comunidades de vida buscado una formación integral de calidad humana.

Reconocen la importancia de la formación religiosa, buscando que los niños se acerquen a Dios, por medio de la vida en comunidad y de los sacramentos.

Valoran la proyección que se realiza con los jóvenes desde su proyecto de vida al servicio de la comunidad, el cuidado de los recursos naturales, el cuidado de la vida y como esta se debe promover y defender.

Conocen el nombre del proyecto institucional “Camino hacia la identidad” el cual busca la formación integral de los estudiantes desde la Calidad Humana y las estrategias que el colegio propone para que éste se desarrolle de con el acompañamiento de los padres de familia.

Reconocen además la importancia de las comunidades de vida como espacios que aporta de manera positiva a los ámbitos: académico, convivencia, personal y familiar.

Finalmente, los padres manifiestan de manera general conocer el PEIC del colegio, la misión, la visión, los principios, los valores y el perfil del estudiante. (Anexo C3, pp. 21-22)

Respecto a las formas de dar a conocer el horizonte a los estudiantes, los padres de familia identifican como estrategias la dirección de grupo, las clases de pastoral, la promoción de los valores claretianos (respeto, tolerancia, etc.) y los proyectos de grado. Los padres de familia

por su parte adquieren este conocimiento a través de las escuelas de padres y los talleres de formación. El porcentaje de padres de familia que reportan que no se da a conocer el horizonte institucional (20%) coinciden en afirmar, según el informe, que “a pesar de estar plasmado en la agenda escolar, las estrategias de socialización no son suficientes ni adecuadas para conocer este ámbito” (Anexo C3, p. 24).

Frente a la pregunta de cuáles son los valores que más perciben en la vivencia de los estudiantes, los padres de familia consideran que el respeto (33%), la responsabilidad (23%), el diálogo (16%) y la creatividad (11%), son las más notables, mientras la equidad, criticidad y la tolerancia ocupan en conjunto un 24%. Otros valores como el sentido comunitario, el amor y la espiritualidad son apenas mencionados. Estos valores se alinean bien con las directrices principales del proyecto “camino hacia la identidad”, pero no evidencian la centralidad de la pastoral educativa y los valores y prácticas que ella promueve.

En conjunto, el primer ejercicio realizado con docentes, estudiantes y familias sobre el horizonte institucional arroja un buen grado de apropiación de la misión, visión y vocación educativa de la institución en los términos que plantea el PEIC. Sin embargo, algunos elementos centrales como la pastoral educativa y la educación integral aparecen difusos o representados en ciertas prácticas que, aunque están bien valoradas, no aparecen en la proporción que la Institución Educativa Claretiana propone como directiva esencial. La importancia del elemento de la cultura institucional radica en que permite articular el PEI con la cultura educativa institucional. Esta cultura se explicita en unos documentos, pero obedece a una trayectoria muy amplia y a una propuesta de educación integral general y cristiana, tal como ha sido configurada por la Congregación a lo largo de sus 175 años de existencia y ha sido reformulada en los últimos 50 años a partir del proceso de renovación congregacional.

Como concreción de este horizonte institucional también se sometieron a valoración otros componentes de la acción educativa como la calidad de la educación, la conciencia ambiental, la planta física, el bienestar y la convivencia y el proyecto de dirección de grupo.

1.3.3 Calidad humana de la educación integral

Respecto a la calidad de la educación se toma en cuenta una noción muy amplia basada más en la inclusión social, cultural y educativa que en los elementos habituales de excelencia académica, optimización de las instalaciones o de adecuación del currículo a exigencias de agencias internacionales. Debido a ello se formula este elemento así:

Teniendo en cuenta que el proceso de calidad en la educación, busca reducir las inequidades sociales a través de la puesta en marcha de prácticas pedagógicas que vinculan a la escuela con la vida cotidiana de los niños, las niñas, jóvenes, familias y la sociedad; el Colegio Claretiano favorece la construcción de comunidades de aprendizaje, en las que busca vivir los valores del Evangelio a través de un proceso de educación integral de calidad humana para la transformación personal y comunitaria que responda a los retos y desafíos del mundo de hoy. (Anexo C1, p. 4)

Y en consecuencia se consideran los siguientes puntos: 1. Favorecimiento de la calidad educativa; 2. Estrategias de fortalecimiento del liderazgo; 3. Estrategias de promoción estudiantil; 4. Estrategias de permanencia estudiantil; 5. Equidad y convivencia en los espacios institucionales; 6. Vínculos con entidades externas para mejorar la calidad; 7. Aporte de las salidas pedagógicas al proceso de aprendizaje; 8. Aporte de los valores familiares para la educación integral; 9. Incentivos a estudiantes con desempeños superiores. Además, la valoración termina con dos solicitudes: 1. Plantear tres actividades institucionales que favorezcan la construcción de aprendizajes para la vida; 2. Enunciar tres valores del evangelio que se

vivencien en el colegio. Estas solicitudes ilustran bien el enfoque de educación integral con calidad humana, es decir, enfatizando aprendizajes significativos para la vida y valores del evangelio que hacen parte de la vida cotidiana.

En lo que respecta a la percepción de la calidad de la educación por parte de los docentes el 80% considera que se puede mejorar a través de la diversificación y la innovación en recursos y métodos pedagógicos, la cualificación permanente general y específica de los docentes, el acompañamiento y orientación desde las instancias directivas, académicas y pastorales y con el fortalecimiento de la investigación para la docencia y la investigación en el aula (Anexo C1, p. 31).

Dentro de la valoración que hacen los docentes de la calidad educativa también se recomiendan tres estrategias institucionales para favorecer los aprendizajes para la vida: 1. Fortalecer las ferias pedagógicas; 2. Incrementar las salidas de campo y las salidas pedagógicas a hogares geriátricos, orfanatos, jardines de primera infancia y asociaciones culturales y deportivas de la zona; 3. Favorecer la investigación en el aula a través de proyectos multidisciplinarios. Igualmente se sugirió consolidar el proceso académico a través de la planificación, la diversificación en la metodología y la innovación en procesos evaluativos. También se recomendó favorecer la organización escolar mediante rotaciones en los niveles de inglés, de las modalidades de disciplinas deportivas y de la libre expresión lúdica y artística. Por último, los docentes destacan que los valores del evangelio que se promueven en la institución educativa “como respeto, solidaridad, servicio, cooperación, alteridad, tolerancia, fraternidad fortalecen la sana convivencia y aportan a la poca frecuencia y baja gravedad de conflictos entre los estudiantes como evidencia de la puesta en práctica de estos valores” (Anexo C1, p. 11).

En lo que respecta a la percepción de la calidad de la educación por parte de los estudiantes se tienen en cuenta los tres grupos que hacen la valoración: de transición a tercero de primaria; cuarto y quinto de primaria; de sexto a once de bachillerato. En general se presenta una valoración positiva de los nueve ítems generales de educación presentados previamente.

El primer grupo de estudiantes de transición a tercero de primaria:

(...)manifiestan agrado y disfrute con las actividades del colegio y el gusto por aprender cuando son felicitados por sus aciertos y logros en todos los sentidos y han asumido un compromiso de ayuda a quien lo necesita y ser cuidadosos con el medio que los rodea.

(Anexo C2, p. 32)

El segundo grupo de estudiantes de cuarto y quinto debido a su edad tienen en cuenta más aspectos de acuerdo con su capacidad de comprensión y manifiestan una valoración en general positiva de todos los nueve ítems del elemento de la calidad educativa. Consideran que las estrategias que más favorecen la construcción de los aprendizajes para la vida son:

(...) el dialogo permanente con los compañeros y demás miembros de la comunidad, además de actitudes que promuevan el amor, el respeto y la paz; salidas pedagógicas, campamentos y actividades recreativas y deportivas; actividades en grupo que promuevan la sana convivencia en las aulas; actividades más frecuentes en entornos diferentes al aula; actividades enfocadas a la apropiación de la fe y la espiritualidad. (Anexo C2, p. 36)

Respecto a los valores del evangelio que se promueven en la institución educativa, este grupo considera que “el compañerismo es un pilar fundamental para la convivencia escolar, además de la fe y la confianza en Dios” (Anexo C2, p. 36).

El tercer grupo de bachillerato presenta en general una valoración positiva de los nueve ítems. Consideran que las estrategias más eficaces para la construcción de aprendizajes

significativos para la vida “sugieren la implementación de actividades que estimulen y enriquezcan la enseñanza aprendizaje como salidas pedagógicas acordes a las área y temáticas vistas, fortalecimiento de la feria pedagógica, implementación de talleres por parte de psicología” (Anexo C2, p. 44).

Respecto a los valores destacados se concentran en tres: respeto, solidaridad y amor. Consideran que estos valores les permiten “trabajar en sí mismos y en los demás, dispuestos a ser personas útiles en esta sociedad y que su primer objetivo sea el trascender y puedan forjar el camino hacia la identidad” (Anexo C2, p. 44).

En conjunto este elemento de la calidad en la educación concretiza el elemento axiológico planteado en el horizonte institucional. Por una parte, lo relaciona con elementos muy específicos de la acción educativa como el liderazgo, la promoción la permanencia y los incentivos dirigidos a los estudiantes; por otra, vincula la educación familiar, la equidad y la convivencia en la institución con los aprendizajes para la vida. De este modo, el elemento de la calidad que, por lo general, se adhiere a directivas externas de las entidades del estado, las agencias internacionales o las empresas de estandarización, por el influjo de la cultura institucional se convierte en un elemento concentrado en los valores del evangelio y el aprendizaje para la vida.

En lo que respecta a la percepción de la calidad de la educación por parte de los padres de familia la percepción en general es positiva, con excepción del ítem 9 sobre los estímulos a los estudiantes con desempeños superiores ya que las familias manifiestan tener poca o ninguna información al respecto. Las solicitudes sobre los valores del evangelio y las estrategias para favorecer el aprendizaje para la vida fueron transformadas aquí en preguntas abiertas sobre el mejoramiento de la calidad, el proceso académico y la organización escolar.

A la pregunta sobre los factores favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación en el Colegio Claretiano, los padres de familia señalaron la gran importancia de los recursos y métodos pedagógicos y el acompañamiento y la orientación de los procesos de aprendizaje desde varias instancias (docentes, coordinaciones, psicología, etc.) y en menor medida la innovación educativa y la investigación docente (Anexo C3, p. 6).

A la pregunta sobre el aporte del proceso académico (planeación, metodología, evaluación, entre otros) a una educación de calidad, el informe señala:

Es en este proceso donde se pueden detectar problemas en el desarrollo de habilidades de nuestros estudiantes y es en este mismo donde se pueden trazar planes de contingencia y acciones conjuntas entre escuela y familia para que sean superados. Es aquí donde puedo decir que no todos maestros favorecen este desarrollo de habilidades dado que siguen centrando el aprendizaje en contenidos y no en el desarrollo de las habilidades básicas. Es preciso que institucionalmente se apunte a la formación integral, al desarrollo del pensamiento a través de habilidades y no de contenidos. (Anexo C3, p. 6)

A la pregunta sobre cómo favorece la organización escolar (rotaciones, niveles de inglés, modalidades de educación física y de libre expresión, entre otros) una educación de calidad, los padres de familia señalan en el informe que:

(...) en general los niños se sienten en un ambiente amigable y con diferentes actividades fuera del área académica lo que ayuda a su desarrollo personal. Estos espacios son muy importantes porque estimulan la parte de la producción del estudiante, no sólo la adquisición de nuevos conocimientos ayuda a la exploración de talentos y habilidades, la superación personal y la creatividad. (Anexo C3, pp. 6-7)

Con ello se destaca una característica de la cultura educativa institucional que resulta igualmente relevante para estudiantes y familias relacionada con la integralidad efectiva de los procesos educativos al articular orgánicamente no solo los aspectos intelectivos, sino también aquellos afectivos, estéticos, lúdicos y quinestésicos.

En conjunto, la valoración de los padres de familia destaca la relevancia de la educación integral de calidad humana y la importancia del proceso académico enfocado en el desarrollo didáctico-pedagógico. En contraste con la valoración positiva que los padres de familia dan a este elemento, la valoración de los docentes y los estudiantes no da tanta relevancia a este elemento. De igual manera, en la valoración que las familias hacen de la propuesta educativa integral, se recupera un elemento central de la cultura educativa claretiana relacionada con la educación a través del deporte, las artes, la recreación y el bilingüismo.

1.3.4 Bienestar y convivencia: vivir los valores del evangelio

El elemento de bienestar asociado a la convivencia en el ámbito de la institución hace parte del ‘camino hacia la identidad’ planteado en el horizonte institucional. Para ello se valoran tres ítems relacionados con la experiencia cotidiana de convivencia mediada por los valores sociales e institucionales (claretianos): la convivencia del conjunto de personas que interactúan en el establecimiento educativo, los procedimientos o rutas de atención previstos para gestionar la convivencia y los casos o eventos particulares que con más frecuencia se presentan. Al respecto en el PEIC 2016 se declara que:

(...) la convivencia escolar está constituida por el conjunto de relaciones humanas que se establecen entre todas las personas que forman parte de una institución educativa (estudiantes, docentes, directiva, padres de familia, entre otros) en un contexto de equidad.

Es en la vida en comunidad donde se presentan diferentes momentos de relación que son propicios para desarrollar aprendizajes, que favorecen los procesos de formación personal y de grupo para transformar la sociedad. (Anexo C1, p. 27)

De hecho, el bienestar y la convivencia se fundamentan en los derechos de los estudiantes y su gestión en la institución se inspiran en los valores del evangelio como se explicitan en la ‘pedagogía de Jesús’. Como se reconoce en el PEIC:

La pedagogía de Jesús se asocia a la vida en comunidad. Desde el principio y a través de toda su vida pública, la cotidianidad de sus acciones se desarrolla junto con el grupo de personas que escoge. Desde los valores del evangelio se pueden construir alternativas de convivencia para favorecer la vida, los valores que responden al proceso de convivencia y a la construcción de comunidad como la tolerancia, solidaridad, justicia, respeto, diálogo, equidad, criticidad, solución de conflictos, liderazgo, creatividad y el sentido comunitario, entre otros, favorecen en la práctica cotidiana la educación integral. (Anexo C1, p. 27)

Los ítems en cuestión de este elemento son: 1. Experiencias de convivencia dentro del establecimiento; 2. Rutas de atención integral (Manual de Convivencia); 3. Atención de casos de convivencia. Estos ítems son complementados con indagaciones sobre las problemáticas más relevantes que se evidencian a diario en la institución y las acciones que habría que implementar para aportar para el bienestar de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad educativa. Todos estos elementos son contemplados dentro del marco general provisto por el PEIC y el manual de convivencia.

La valoración de los docentes respecto al elemento del bienestar y la convivencia es, en general, positiva. El 93% de los docentes considera que la convivencia al interior del colegio

claretiano se ajusta a los parámetros establecidos en el PEIC y el Manual de Convivencia. Todos los docentes manifiestan conocer las rutas de atención integral que implican la promoción, la prevención, la atención y el seguimiento. Además, el 70% considera que la atención de casos de convivencia es adecuada de acuerdo con sus expectativas y a los protocolos establecidos.

Los docentes señalan, además, que las problemáticas más relevantes que se evidencian a diario en la institución se refieren a la falta de apropiación de los acuerdos establecidos al interior de los grupos, la falta de apoyo de las familias a las estrategias pedagógicas implementadas para transformar los comportamientos, actitudes y tendencias inadecuadas de los estudiantes y, además, la falta de cuidado de las instalaciones, equipos y zonas verdes de la instalación por parte de los estudiantes. Las estrategias de acción frente a estas problemáticas que habría que implementar para aportar para el bienestar de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad educativa serían implementar procesos de apropiación del manual de convivencia y de los compromisos de grupo por parte de los estudiantes; diseñar estrategias de apoyo a la gestión de la convivencia con la participación de las Escuelas de padres y las iniciativas de pastoral familiar de la pastoral educativa; fortalecer la ética del cuidado de la naturaleza y la valoración de los recursos físicos de la institución.

En términos generales, la valoración del elemento del bienestar y de la convivencia por parte de los docentes evidencia la necesidad de afrontar los problemas de la vida cotidiana teniendo en cuenta la alta incidencia de los factores ambientales, culturales, sociales y contextuales, así como las afectaciones propias de la dinámica familiar de cada estudiante y, por supuesto, el propio ambiente escolar que no es inmune a los dos anteriores y al alto impacto de las redes sociales. Por otra parte, es necesario que la institución revise la incidencia de “la pedagogía de Jesús” en la estructuración de las estrategias de acompañamiento de todas las

situaciones de convivencia en la comunidad educativa, así como la percepción que la propuesta institucional tienen en el bienestar general.

La valoración que los estudiantes tienen respecto al elemento del bienestar y la convivencia es, en general, positiva. El 57% de los estudiantes considera positiva la convivencia al interior del colegio claretiano, aunque una buena parte considera que no siempre ocurre así y cerca del 8% considera que no es positiva, aunque valoran el esfuerzo de la institución en este sentido:

(...) los estudiantes argumentaron que la experiencia de convivencia es positiva porque existe comunicación, tolerancia y respeto ante la comunidad, el acompañamiento por parte de los docentes es oportuno, además de un acompañamiento asertivo, frente a todas las situaciones que se presentan por parte de los docentes que enseñan la pedagogía de Jesús; sin embargo algunos estudiantes consideran que existe demasiada intolerancia por parte de los compañeros, el matoneo es constante en algunos grados, los estudiantes emplean groserías para referirse a otros. (Anexo C2, p. 59)

Respecto al conocimiento de la “ruta integral”, aunque la mayoría (70%) manifestaron conocerla, el 30% restante la desconoce. Esto supone un gran desafío para los gestores de convivencia en la institución por la alta incidencia que esta situación puede tener en la percepción del bienestar general de la institución.

Respecto a la atención y a las instancias encargadas de ella los estudiantes consideran en un 54% que es positiva siempre, aunque algunas ocasiones no se perciba de este modo (36%), e incluso un significativo 10% considera que no es así. La valoración positiva se atribuye a la buena gestión por parte de la coordinación de convivencia que interviene oportunamente y hace seguimiento de los procesos (Anexo C2, p. 59).

Los estudiantes señalan, además, que las problemáticas más relevantes que se evidencian a diario en la institución se refieren a la agresión (física, verbal y psicológica), al acoso escolar y a la falta de separación entre los estudiantes de grado superior y los más pequeños. Las estrategias de acción frente a estas problemáticas que habría que implementar para aportar para el bienestar de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad educativa deberían enfocarse en el acompañamiento pedagógico en manejo de redes sociales, la promoción de un ambiente de respeto incondicional, así como la promoción del diálogo entre familias y estudiantes, familias y docentes, familias y directivos, familias y departamento de psicología.

En términos generales, la valoración del elemento del bienestar y de la convivencia por parte de los estudiantes evidencia un ambiente de mayor intensidad en la interacción entre los mismos estudiantes y la necesidad de una mediación constante por parte de los docentes y las instancias encargadas de los acompañamientos. Se destaca la valoración de la pedagogía de Jesús como un elemento axiológico y actitudinal que contribuye en aquello que los estudiantes perciben como aporte de la institución en el deber ser de las relaciones interhumanas.

La valoración que los padres de familia tienen respecto al elemento del bienestar y la convivencia es, en general, positiva. El 83% de los padres de familia manifiestan que tienen un conocimiento de las rutas de atención integral lo que implica el desarrollo de la promoción, la prevención, la atención y el seguimiento. Además, el 64% considera que la atención de casos de convivencia es adecuada de acuerdo con sus expectativas y a los protocolos establecidos, aunque algunas veces se presenten dificultades (34%).

Los padres de familia señalan, además, que las problemáticas más relevantes que se evidencian a diario en la institución se refieren a problemas de comportamiento de los estudiantes, el cumplimiento de las normas del Manual de convivencia, el buen trato entre los

estudiantes y entre docentes y estudiantes. Las estrategias de acción frente a estas problemáticas que habría que implementar para aportar para el bienestar de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad educativa deberían enfocarse en mejorar el acompañamiento que la familia hace a la educación de sus hijos, moderar la cantidad de trabajos para ser realizados en la casa, promover un uso respetuoso del lenguaje verbal, oral y escrito. Además, promover el uso de casilleros o lockers en los que los estudiantes puedan guardar el material didáctico que no tengan en uso en ese momento.

En términos generales, la valoración del elemento del bienestar y de la convivencia por parte de los padres de familia evidencia que:

(...) el denominador común es el aspecto pedagógico y comunicativo, en el marco del cual sugieren aumentar las charlas, talleres, foros, seminarios y todo tipo de espacios formativos que construyan valores sólidos como la fraternidad, la solidaridad, la equidad y demás pilares de la pedagogía de Jesús; además de fortalecer el diálogo entre la institución y los padres de familia. (Anexo C3, p. 10)

En el marco provisto por el horizonte institucional, el bienestar y la convivencia permiten desarrollar de manera más directa el mundo de los valores, virtudes y prácticas que promueve la cultura educativa institucional claretiana, relacionados con la educación integral, la defensa de la justicia y la paz y la pedagogía de Jesús basada en el acompañamiento de la maduración humana y cristiana de las nuevas generaciones.

1.3.5 Proyecto de dirección de grupo

La dirección de grupo es una de las estrategias que permiten concretar la propuesta de la educación integral del horizonte institucional. Combina la maduración personal en el ambiente de grupo con la maduración del grupo a través del liderazgo de los jóvenes. Cada docente

elabora en conjunto con el grupo de estudiantes del curso un proyecto que tiene una meta general para el grado y una particular para cada curso, de acuerdo con el propio autodiagnóstico de necesidades y expectativas. Al mismo tiempo se promueve la implementación de las estrategias de crecimiento personal mediante el proyecto de vida. La dirección de grupo consiste en acompañar el proceso de maduración grupal de cada curso través del aprendizaje cooperativo y colaborativo a fin de generar competencias sociales que faciliten y promuevan el trabajo en equipo. La dirección de grupo es asignada a un docente por curso y acompañada por el mismo grupo de docentes del mismo grado que comparten esta responsabilidad.

Este elemento cuenta con los siguientes puntos: 1. Acompañamiento al proyecto de vida personal; 2. Planeación y ejecución del proyecto; 3. Acercamiento a la realidad de los estudiantes y a las familias; 4. Pertinencia de las temáticas a la cotidianidad e intereses de los estudiantes; 5. Implementación de estrategias para la educación integral de los estudiantes y del grupo; 6. Organización y ejecución de comunidades de grupo (comités).

Respecto al primer punto sobre el acompañamiento del proyecto personal de vida, la valoración afirma:

(...) es gratificante para nosotros como docentes ver reflejado nuestro trabajo en el crecimiento personal y emocional de nuestros estudiantes, ver como poco a poco ellos van consolidando una sociedad diferente donde la felicidad y el afecto son los pilares fundamentales. De esta manera el desarrollo de cualquier trabajo, actividad o profesión estará guiada por la vocación y el ánimo de servir a la construcción de una sociedad justa y fraterna. (Anexo C1, p. 25)

La metodología del proyecto personal de vida, acompañado desde la dirección de grupo, parece obtener un impacto significativo en la construcción del significado que cada estudiante da

a su proceso de aprendizaje escolar que tienen en cuenta, como es habitual en el enfoque de educación integral tanto el desarrollo cognitivo, como el desarrollo de competencias básicas (comunicativas, matemáticas, ciudadanas, informáticas, etc.), así como el desarrollo emocional y psicosocial. No se indica en la valoración una vinculación directa con la pastoral educativa o con el área de educación religiosa (clases de pastoral). La cultura educativa tiene precisamente la tarea de crear las conexiones necesarias entre la orientación propia de la institución a partir de los valores del evangelio asumidos carismáticamente, las estrategias de desarrollo personal y las dinámicas grupales internas de la institución escolar.

Respecto al segundo punto sobre la planeación y ejecución del proyecto de curso, la valoración afirma que el “proyecto de grado se estructura de manera transversal al desarrollo de las demás actividades planeadas para el año escolar, desde esta perspectiva nuestro interés principal es potenciar en los niños la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera consciente frente a situaciones específicas en diferentes contextos” (Anexo C1, p. 25). Puesto que una de las finalidades del proyecto de curso es permitir la articulación orgánica de los proyectos personales al proyecto educativo, la dirección de grupo y la propuesta educativa de la institución.

Respecto al tercer punto sobre el acercamiento a la realidad familiar de los estudiantes, la valoración afirma: “nuestro acercamiento a los estudiantes y al conocimiento de sus realidades es asertivo, sin embargo, es necesario reflexionar si el acercamiento a la realidad del estudiante permitió cambios y transformaciones en el ambiente familiar” (Anexo C1, p. 25). La finalidad de este acercamiento no es otro que incrementar el conocimiento de la institución a través del docente director de grupo de la realidad del estudiante y de su dinámica de maduración personal de competencias intrapersonales e interpersonales. La cultura educativa provee otros medios para acercarse a la dinámica familiar y promover el apoyo al proceso de aprendizaje y maduración del

estudiante como es el caso de la Escuela de padres, la pastoral familiar y el apoyo del departamento de psicología.

Respecto al cuarto punto sobre la pertinencia de las temáticas para la cotidianidad e intereses de los estudiantes, la valoración considera que “las temáticas abordadas responden a las diferentes necesidades planteadas por nuestros estudiantes, creemos fielmente en que el conocimiento se debe abordar desde la cotidianidad y problemas actuales de nuestras sociedades contemporáneas” (Anexo C1, p. 26). La valoración señala claramente la necesidad de tener una temática flexible que pueda incorporar las problemáticas cotidianas de la cultura escolar, los problemas emergentes en el contexto social y las orientaciones relevantes desde la propuesta de la cultura educativa de la institución.

Respecto al quinto punto sobre la implementación de estrategias para la educación integral de los estudiantes y del grupo la valoración es muy positiva y se destacan en ella una primera apropiación de la estrategia de las comunidades de aprendizaje articulada al propósito general de la educación integral. Al respecto la valoración destaca: “las actividades propuestas para el desempeño integral de nuestros estudiantes emanan del diálogo constante y la participación de todos. El acompañamiento familiar fue imprescindible en la búsqueda y ejecución de estrategias que permitieron superar y avanzar en sus propósitos” (Anexo C1, p. 26). La cultura educativa evidencia la necesidad de incorporar nuevas estrategias que se desarrollan en el ámbito de la investigación educativa y de las que ya se conocen experiencias significativas.

El sexto punto respecto a la organización y ejecución de comunidades de grupo pretendía aunar el esfuerzo realizado en la dirección de grupo a través de los proyectos personales de vida, los proyectos grupales de curso, la interacción con las familias en su apoyo directo e indirecto a los procesos de aprendizaje. La valoración es positiva en la primera valoración y denota la

necesidad de implementar esta propuesta a partir de una cultura educativa y no solo desde la gestión puntal e inmediata de los requerimientos cotidianos del salón de clase o del grupo escolar del curso.

Respecto a este elemento, la valoración de los estudiantes es positiva y señala que:

En general, la mayoría de estudiantes se encuentra a gusto con el acompañamiento de sus directores de grupo y evidencian un avance en el proyecto de grado. Algunos sugieren que el director se acerque un poco más a su realidad y que brinden más ayuda a los niños que lo necesitan, basados en los proyectos de vida personales y como recomendación especial que moderen el tono de la voz. (Anexo C2, p. 13)

En general, se tiene una valoración positiva de la dirección de curso, los proyectos personales de vida, el proyecto de curso y la interacción con las familias. Sin embargo, no se explicita una clara vinculación a la propuesta educativa de la institución, a la pastoral educativa y a la integralidad de la acción educativa. Esto, como se ha señalado en varias ocasiones, solo puede ir de la mano con trabajo más específico y explícito sobre la cultura educativa de la institución.

1.3.6 Conciencia ambiental

Uno de los desafíos emergentes de mayor prioridad y urgencia es el tema ambiental que en tiempos anteriores se relacionaba con la arborización, el cuidado de jardines y zona verdes, pero que en la actualidad se maneja como un problema global que afecta la supervivencia de la vida tal como la conocemos. A este cambio en la percepción social, cultural y simbólica se le ha llamado ‘conciencia ambiental’ que el proyecto educativo expresa en estos términos:

La conciencia ambiental es inherente al desarrollo humano y a su contexto, político, económico y cultural, por lo que se necesita una sociedad donde las personas actúen en defensa de la vida y de los recursos naturales en todo momento.

Muchas veces, al hablar de problemas ambientales se reflexiona acerca de la destrucción de la capa de ozono, el calentamiento global, el alarmante aumento y generación de residuos o basura, pero no se evidencia una relación directa entre las acciones diarias y estos acontecimientos.

La conciencia ambiental que el Colegio Claretiano quiere desarrollar desde los procesos de aprendizaje, la educación y la ética del cuidado en la Comunidad es entender cómo las decisiones y acciones influyen en la conservación del ambiente y cómo esto afecta el futuro del planeta. (Anexo C1, p. 12)

Los puntos de este elemento serían: 1. Manejo de basuras y desechos dentro del plantel escolar; 2. Espacios y actividades de contacto con la naturaleza; 3. Conocimiento del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE); 4. Actividades para generar conciencia ambiental

Los docentes valoran positivamente la capacitación que se da con regularidad en cuanto al manejo de basuras relacionadas con el manejo de alimentos y con el uso de papelería escolar, así como la iniciativa de recoger la basura que no queda adecuadamente depositada después de los descansos. Igualmente se valora positivamente el contacto con la naturaleza, a través del cuidado de las zonas verdes y los jardines, las salidas a parques ecológicos y el cultivo de la huerta escolar. Se reconoce el liderazgo del área de ciencias en la ejecución del Proyecto Ambiental escolar y del programa de vigías escolares. Como iniciativas a mantener para el fortalecimiento y desarrollo de la conciencia ambiental se recomienda continuar con la gestión ambiental del manejo de todos los residuos generados por estudiantes, docentes, administrativos,

personal de apoyo y de servicios generales, la capacitación general de toda la comunidad educativa y la capacitación específica de los vigías ambientales y el cultivo de la huerta escolar.

Los estudiantes dan una alta valoración a la formación de la cultura ambiental y, sobre todo, a los hábitos que la ponen en práctica. Entre ellos se menciona el cuidado de la energía eléctrica en el uso de electrodomésticos (planchas, televisores, computadores, celulares), el manejo de basuras en el colegio y en el hogar, el cuidado de las zonas verdes y los bosques, la capacitación general y el liderazgo de los vigías ambientales. Sin embargo, el conocimiento del Proyecto Ambiental Escolar es desigual y una buena parte de los estudiantes no lo relaciona de manera directa con las iniciativas de gestión ambiental. Reconocen sí, el impacto de la dirección de grupo en la capacitación y en el desarrollo de hábitos de manejo de residuos. Dentro de las iniciativas sugieren premiar a los vigías ambientales que se destaquen en su liderazgo, instalar llaves ahorradoras de agua y colaborar en el manejo de las basuras para no recargar el trabajo del personal de aseo.

En general, es muy positiva la percepción de los estudiantes respecto a la formación de la conciencia ambiental y se muestran muy receptivos a los proyectos (PRAE), las iniciativas prácticas y al desarrollo de hábitos. En la cultura educativa la formación de la conciencia ambiental aparece como uno de los caminos más prometedores para la consolidación de una conciencia crítica y para la promoción del liderazgo en las nuevas generaciones.

La valoración de los padres de familia reconoce el influjo recíproco entre la educación familiar y la educación ambiental en la formación de una conciencia ambiental. Aunque la mayoría de las familias reconoce que selecciona las basuras del hogar, “es necesario continuar reforzando la importancia del cuidado del medio ambiente con los padres para lograr alcanzar una cobertura total frente a este tipo de prácticas que finalmente nos benefician a todos” (Anexo

C3, p. 16). Respecto a las actividades que se realizan en la institución con mayor impacto en la educación en familia se reconocen el cultivo de la huerta como una práctica de agricultura urbana, el manejo y selección de los residuos (biodegradables, reciclables, etc.) y la reutilización de materiales (bolsas, recipientes de vidrio o plásticos), el contacto con la naturaleza para identificar las especies vegetales o animales en vía de extinción y el manejo de especies invasoras animales o vegetales; las fechas ambientales: días del agua, día de la tierra, día del frailejón, etc.; el almacenamiento del agua lluvia, su procesamiento y adecuada utilización.

Una de las tareas centrales de la educación integral es el despertar y la maduración de la conciencia crítica que se expresa de manera particular en la conciencia ambiental. Tanto en el horizonte institucional como en la pastoral educativa la conciencia ambiental se ha convertido en uno de los ejes en el proceso de concientización frente a los graves problemas que suscita el consumismo y las alternativas para enfrentarlo a nivel personal, grupal, familiar e institucional. La valoración muestra cómo este elemento se ha integrado rápidamente a la cultura educativa institucional, aunque faltan mecanismos de articulación de esta iniciativa en el PEI, en la pastoral educativa y en la meta de ofrecer una educación integral con calidad humana.

1.3.7 Planta física

Dentro del horizonte institucional, la disponibilidad, adecuación y actualización de la planta física es esencial. Los puntos valorados en este elemento fueron: Espacios para la formación académica y la convivencia, para la recreación y el deporte; para la participación y la gestión administrativa y los servicios de salud, alimentación y complementarios.

Se reconoce que:

(...)la acción educativa, en donde convergen todos los actores de la comunidad claretiana, tiene lugar en las instalaciones del Colegio Claretiano, siendo importante evaluar la

manera como este impacta en el proceso educativo de los estudiantes; por lo cual se indaga sobre la forma en la que cada una de las dependencias influye en su educación y en la convivencia escolar. (Anexo C2, p. 45)

La valoración de los docentes respecto al elemento de la planta física fue más puntual y se concentró en las áreas académicas y recreativas. También se hicieron observaciones puntuales al servicio de la página web institucional, la red de datos, papelería y fotocopidora, servicio de alimentación y servicio de salud.

La valoración de los estudiantes se hizo respecto a la planta física dividida en zonas: académicas, recreativas, administrativas, servicios (salud, alimentación, fotocopias, página Web). En general, la valoración es positiva, aunque en todos los ítems como es natural se sugirió mejorar los espacios y los servicios que allí se prestan.

La valoración de los padres de familia respecto a este elemento es en su mayoría altamente favorable, aunque hay un 20% de ellos que sugiere la adecuación, actualización o remodelación de los espacios físicos (académicos, recreativos, servicios, administrativos). Algunas sugerencias específicas se relacionan con la renovación del mobiliario (pupitres) de salones y aulas especializadas (informática, laboratorios, libre expresión, etc.). Además de la continua actualización de equipos, programas informáticos y acceso a la red (wifi).

En términos generales, la valoración de la planta física es favorable. Sin embargo, ninguno de los grupos focales (docentes, estudiantes, padres de familia) estableció una relación entre la planta física y el PEI, al menos en lo que respecta al propósito de ofrecer una educación integral con calidad humana. No se mencionaron los espacios y programaciones del Departamento de psicología, aunque se mencionaron sus actividades en casi todos los elementos. Igualmente es notoria la falta de mención de espacios como las capillas u oratorios o actividades

de la pastoral educativa que se realicen en los espacios de uso general como los auditorios, las canchas o las zonas recreativas. Una mejor comprensión de la cultura educativa institucional puede redundar en beneficio de una mejor articulación de la plata física dentro del PEI y, en especial, dentro de la gestión integralidad de la calidad educativa.

1.3.8 Valoración de conjunto

Estas valoraciones en su conjunto se centran en los elementos más relevantes del servicio educativo y aparecen vinculadas al elemento del horizonte institucional, sin embargo, no son una evaluación como tal del PEIC 2016. La valoración realizada por parte de docentes, estudiantes y padres de familia presenta una información abundante sobre la percepción que estos grupos tienen de la propuesta educativa institucional. En esta valoración se reconoce la importancia que tienen el horizonte institucional, en especial el componente de la filosofía institucional y el de la fundamentación pedagógica, epistemológica, normativa y eclesial de la acción educativa entendida como un derecho humano, un servicio a la sociedad y un bien común. Todas estas percepciones dan buena cuenta de la percepción que se tiene de la actual cultura educativa institucional y el aporte decisivo de docentes, estudiantes y familias en la consolidación de un servicio que redunda en beneficio de las personas, familias, la sociedad y la Iglesia.

El PEIC muestra de manera clara la centralidad de la educación integral con calidad humana al centrarse en las cuatro gestiones desde los valores del evangelio promovidos en el carisma claretiano. Aunque el elemento de la cultura educativa claretiana se muestra de manera difusa, no obstante, la gran importancia que se le da a la pastoral educativa.

La valoración ha elegido una serie de elementos (bienestar y convivencia, dirección de grupo, planta física, etc.) centrados en el horizonte institucional. Estos elementos permitieron visualizar la percepción que tiene la ejecución del PEIC en los aspectos que fueron considerados

más relevantes respecto a la misión, visión y calidad del servicio explicitados en el horizonte. En todos ellos aparecen difusos los elementos de la cultura escolar claretiana centrada en los valores del evangelio promovidos por el carisma claretiano. Sin embargo, ciertos elementos centrales de la cultura educativa claretiana, promovidos en el horizonte institucional como la pastoral educativa, son apenas mencionados o relacionados con alguno de sus elementos significativos como la pedagogía de Jesús, sin que se perciban otros como la defensa de la justicia y la paz, la promoción humana de las nuevas generaciones, la solidaridad efectiva con los más pobres y otros valores del evangelio promovidos desde el carisma claretiano.

1.4 Segunda valoración: gestión de áreas, procesos y componentes

Junto a la valoración anterior enfocada en ciertos elementos considerados fundamentales en el PEIC 2016 de acuerdo con el horizonte institucional, se hicieron otras tres valoraciones concentradas en las cuatro áreas de gestión (directiva, académica, administrativa y financiera, de la comunidad), con sus respectivos procesos y componentes. A diferencia del ejercicio anterior que versó sobre elementos claves en relación con el horizonte institucional del PEIC 2016, estos tres ejercicios se centraron en las áreas de gestión, pero con la ventaja que tomaron en cuenta explícitamente la cultura institucional, entendida como un proceso dentro del área de gestión directiva, centrada en cuatro componentes: comunicación, trabajo en equipo, reconocimientos y buenas prácticas.

A diferencia de la primera valoración concentrada en los elementos de mayor relevancia para el horizonte institucional “camino hacia la identidad”, la valoración de la gestión por áreas, procesos y componentes toma en cuenta explícitamente el proceso de cultura institucional en relación con otros cinco procesos (dirección estratégica y horizonte institucional, gestión

estratégica, gobierno escolar, clima escolar y relaciones con el entorno), dentro del área de gestión directiva.

Aunque en las publicaciones más recientes la cultura institucional es puesta en relación con los principios y valores expresados en el horizonte institucional. Sin embargo, en el esquema adoptado (Ministerio de Educación Nacional, 2008), se sigue una plantilla de alcance más restringido. En cualquier caso, en el imaginario de directivos, docentes, administrativos y apoyo escolar aparecen ciertos elementos aportados por la Secretaría de Educación Distrital:

Los principios del colegio orientan la cultura institucional y responden a los cambios y retos del contexto educativo en el que se encuentra inmersa la institución, están en correspondencia con los valores institucionales y se plasman en los perfiles esperados por actor educativo; son evidentes en las dinámicas escolares y se revisan periódicamente.

(SED Bogotá, 2020, p. 37)

La Secretaría de Educación Distrital da un paso más al entender la cultura institucional como un constructo simbólico que sirve de marco a la acción educativa. En este sentido, la cultura institucional es entendida como:

(...) el sistema de significados o construcciones sociales y simbólicas compartidas por los actores educativos, que refleja su contexto social y cultural, y es el marco de referencia desde el cual se desarrollan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Los elementos claves de la cultura son los conocimientos (concepciones), los valores (actitudes) y las prácticas (acciones) que se manifiestan en las estructuras organizativas y plasman la identidad escolar. (SED Bogotá, 2021, p. 12)

Sin embargo, aunque se tiene una concepción amplia de la cultura institucional, la metodología de análisis remite a las orientaciones de la “Guía para el mejoramiento

institucional” del Ministerio de Educación Nacional (2008), caracteriza la cultura institucional sólo a partir de cuatro componentes: comunicación, trabajo en equipo, reconocimientos y buenas prácticas. En este esquema de valoración, la cultura institucional es un proceso a cargo del área de gestión directiva y constituye el núcleo de la identidad institucional.

La cultura institucional se entiende, entonces, como un “dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 28), por lo que integra los siguientes componentes:

- Mecanismos de comunicación,
- Trabajo en equipo,
- Reconocimiento de logros,
- Identificación y divulgación de buenas prácticas.

Las orientaciones de política pública recomiendan comenzar la autoevaluación institucional con una autoevaluación de la identidad institucional. Para la implementación de este esquema de valoración se siguen tres etapas: la primera es la autoevaluación institucional; la segunda, el plan de mejoramiento; la tercera, el seguimiento y la evaluación. La primera etapa de autoevaluación institucional consta de cuatro pasos (Revisión de la identidad institucional, Evaluación de cada una de las áreas de gestión, Elaboración del perfil institucional, Establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento), dentro de los cuales la cultura institucional tiene gran relevancia, en especial en el primer paso referido a la revisión de la identidad institucional y en el segundo paso orientado a la reelaboración del perfil institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 33).

En este contexto, la identidad institucional conforma la cultura institucional ya que esta es:

(...) el conjunto de rasgos propios que caracterizan a un establecimiento educativo y que lo diferencian de los demás. De ésta hacen parte los principios, las creencias, los imaginarios, así como los fundamentos conceptuales y metodológicos a partir de los cuales se realiza el trabajo cotidiano. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 38)

En la autoevaluación institucional se parte de la revisión de la identidad institucional con el fin de “establecer qué tan explícitos, conocidos y consensuados son los principios, creencias, imaginarios y conceptos que caracterizan la identidad del establecimiento; y qué tanto éstos responden a las necesidades de la comunidad y a los nuevos requerimientos del entorno” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 38). En las recomendaciones de Mineducación para el establecimiento de la identidad institucional como núcleo de la cultura institucional se recomienda: “garantizar la participación de todas las instancias de la comunidad educativa en el proceso. De esta manera los resultados serán legitimados y adoptados más fácilmente, lo que contribuirá a la consolidación de la identidad y la cultura institucional” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 42).

Para la segunda etapa que comprende la elaboración de un plan de mejoramiento a partir de los resultados alcanzados en la autoevaluación de la identidad institucional, el documento considera:

(...) recomendable que el plan se elabore con un horizonte de tres años, con metas anuales y teniendo en cuenta que la realización de algunas acciones significará un cambio profundo en las prácticas y la cultura institucional. Por lo tanto, requieren tiempo para su maduración. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 51)

Igualmente, establecer prácticas de seguimiento a los planes de mejoramiento se considera un aporte directo al fortalecimiento de la cultura institucional: “las reuniones de

seguimiento deben ser consideradas como espacios de aprendizaje institucional donde todos analizan y reflexionan los resultados, en una atmósfera motivadora [...] Este tipo de reuniones contribuye al fortalecimiento de una cultura institucional enfocada al mejoramiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 76).

La valoración de cualquier proceso correspondiente a un área, evalúa cuatro grados en la presentación de la evidencia: el primer grado corresponde a la existencia, donde se verifica que hay un soporte documental de una práctica para el componente en cuestión; el segundo grado es la pertinencia, en la cual se reconoce que las formulaciones obedecen a criterios de planeación y articulación respecto a las metas y objetivos que la institución se ha fijado; el tercer grado es la apropiación, se refiere al número de personas de la institución educativa que conocen los planteamientos; el cuarto grado es el mejoramiento continuo, en el que la comunidad educativa realiza un proceso continuado de evaluación y mejoramiento de procesos y resultados con el fin de ajustarlos y mejorarlos (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 85).

La valoración de la cultura institucional dentro de este esquema tiene en cuenta cuatro componentes: mecanismos de comunicación, Trabajo en equipo, Reconocimiento de logros, Identificación y divulgación de buenas prácticas. Estos componentes dan cuenta de algunos elementos valiosos de la cultura educativa, particularmente en lo que se refiere al trabajo en equipo, el reconocimiento de logros y la valoración de las buenas prácticas. Sin embargo, no establecen una correlación con el propósito de ofrecer una educación integral ni con los valores que promueve y se identifica la institución.

Los anexos E1, E2 y E3 dan cuenta de la aplicación de este esquema de valoración institucional. Todos ellos se concentran en los grados de apropiación y mejoramiento y se dan por alcanzados los grados de existencia y pertinencia. No se conectan los temas de

comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento y buenas prácticas con procesos de identificación de los miembros de la comunidad educativa (docentes y estudiantes, directivos y familias, administrativos y apoyo escolar, servicios generales) con los valores promovidos en el horizonte institucional o, de forma específica, en la cultura institucional.

De la valoración planteada en los anexos (E1, E2 y E3) no se hace una correlación del proceso de la cultura institucional con los otros procesos del área directiva (Direccionamiento estratégico y horizonte institucional, Gestión estratégica, Gobierno escolar, Clima escolar y Relaciones con el entorno), en los que pueden aparecer elementos valiosos de este componente, ni con el propósito general de la educación integral ni con el área de gestión académica.

Los mismos componentes que conforman la cultura institucional en esta plantilla no remiten a las virtudes, valores o fundamentos que normalmente componen la cultura de una institución educativa. Igualmente, se debe reconocer que la cultura institucional es un componente transversal y que su gestión no puede ser liderada únicamente por los directivos.

Igualmente hay que señalar que la cultura institucional de la Institución Educativa Claretiana considera la gestión de la comunidad como un elemento central de la cultura educativa institucional y como el lugar en el cual se inserta la acción de la pastoral educativa.

Con todo, esta autoevaluación da cuenta de un conjunto de elementos que se deben tomar en cuenta a la hora de establecer una propuesta de cultura educativa institucional que entre en diálogo con la cultura escolar y con la gestión directiva de la cultura institucional.

1.5 Cultura institucional y proyectos transversales

Como una expresión particular de la identidad institucional, la Institución Educativa Claretiana a partir de 1970 ha auspiciado diversas iniciativas que abren espacios de crecimiento, desarrollo y transformación a todos los involucrados en la comunidad educativa, tanto los que

pertenecen al entorno institucional, como aquellos que se vinculan a través de la proyección social o a través de los convenios interinstitucionales. La finalidad de estos proyectos transversales es precisamente la de promover la educación integral con calidad humana en ámbitos, espacios y escenarios que no están estrictamente relacionados con el aula o las actividades programadas como elementos del calendario escolar.

Dentro de la documentación disponible se han encontrado los siguientes proyectos transversales:

- Escuela claretiana para el hogar (Anexo F2)
- Proyecto general de orientación escolar (Anexo F3)
- Desarrollo del personal (Anexo F4)
- Proceso de inducción (Anexo F5)
- Capacitación (Anexo F6)
- Evaluación institucional (Anexo F7)
- Asesoría al proyecto de dirección de grupo (Anexo F8)
- Desarrollo cognitivo (Anexo F9)
- Admisión e inducción (Anexo F10)
- Asesoría personal y familiar (Anexo F11)
- Programa de orientación vocacional y profesional (Anexo F12)
- Escuela de padres y orientadores (Anexo F13)
- Prevención integral (Anexo F14)

Este conjunto de proyecto, programas y apoyos transversales está organizado en torno a cuatro grandes núcleos:

1. Programa de apoyo a la docencia que abarca el proyecto general de orientación escolar, la asesoría al proyecto de dirección de grupo y los procesos cognitivos.
2. El programa de apoyo administrativo y desarrollo del personal, que abarca el proceso de selección, el proceso de inducción, el proceso de capacitación y el proceso de evaluación institucional.
3. Los programas de formación integral de estudiantes acceso, permanencia y promoción que abarcan: admisiones e inducción de estudiantes nuevos; asesoría personal y familiar; orientación vocacional y profesional
4. La proyección a la comunidad que abarca la escuela de padres, la prevención integral y la escuela claretiana para el hogar.

1.5.1 Programa de apoyo a la docencia

Respecto al primer núcleo, el apoyo a la docencia se encarga fundamentalmente de la asesoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo general es “fortalecer el desarrollo de la autonomía en las personas de la comunidad de aprendizaje a través de la construcción de estrategias y alternativas que favorezcan el proyecto de vida personal y de comunidad” (Anexo F3, p. 1). Su campo de interacción básicamente son los estudiantes, los docentes y las familias integrados bajo el concepto de ‘comunidad de aprendizaje’. El campo de acción gira en torno a cuatro ejes: 1. Programas de Apoyo Administrativo; 2. Programas de Apoyo Docente; 3. Programas para la educación Integral del Estudiante; 4. Proyectos Transversales.

Puesto que la Institución Educativa Claretiana atribuye gran importancia a la dirección de grupo. El objetivo de esta iniciativa es “construir estrategias que favorezcan el proceso de educación integral de los estudiantes para el adecuado desarrollo de su proyecto de vida en la

niñez, infancia, adolescencia y adultez” (Anexo F8, p. 1). Una gran parte de la actividad de este núcleo se dedica a este proyecto que está a cargo de un docente con el apoyo de los otros docentes que prestan el mismo servicio a nivel de grado y de ciclo (0-3, 4-5, 6-9, 10-11) y con la asesoría del Departamento de Psicología y orientación escolar. El instrumento principal de trabajo es el ‘proyecto de dirección de grupo’ con el que se organiza la actividad de acompañamiento a lo largo del año escolar, se fija un cronograma y se brinda un marco psicopedagógico del crecimiento, desarrollo y aprendizaje del estudiante desde la infancia, la adolescencia hasta el adulto joven. La finalidad de este acompañamiento es garantizar la integralidad de la educación que tiene en cuenta los aspectos físicos, emocionales, cognitivos y espirituales. Dentro de sus articulaciones menciona la remisión al departamento de pastoral y al PEIC. El proceso se evalúa por periodo y año escolar.

El proyecto de acompañamiento de desarrollo cognitivo es una iniciativa para apoyar directamente a los estudiantes e indirectamente a los docentes que los orientan en los aprendizajes específicos y a los padres de familia que se involucran en el proceso de desarrollo y maduración de sus hijos. El proyecto provee un marco de referencias para identificar dificultades de aprendizaje, conductas inadecuadas y provee una estrategia de afrontamiento, acompañamiento y transformación. En su formulación no presenta ninguna referencia al PEI, ni vinculación con la pastoral educativa ni con la impronta carismática claretiana.

En conjunto este eje señala el protagonismo del Departamento de Psicología en el asesoramiento y apoyo a los docentes y estudiantes, sin embargo, no parece estar articulado con la gestión directiva ni con la gestión académica ni con las instancias correspondientes (áreas del conocimiento, consejo directivo, etc.).

1.5.2 El programa de apoyo administrativo y desarrollo del personal

Respecto al segundo núcleo de apoyo administrativo y desarrollo del personal se presentan fundamentalmente cuatro proyectos. Tres están orientados a la selección, inducción y capacitación del personal y uno a la evaluación institucional. Respecto al primer grupo de programas, la selección de personal se propone “integrar a la Comunidad de Aprendizaje, personas con vocación de servicio, don de liderazgo, poseedores de valores humanos y compromiso con la sociedad, que demuestren capacidad e idoneidad de acuerdo a su puesto de trabajo” (Anexo F4, p. 1). La documentación describe sobre todo la vinculación de personal docente, pero no se menciona el resto del personal: administrativo, servicios generales, apoyo escolar (trabajo social, salud, psicopedagogía, etc.).

En el proceso de inducción se busca “contextualizar a la persona que ingresa con la dinámica interna de la Comunidad de Aprendizaje, con el fin de favorecer la adaptación, conocimiento, apropiación y sentido de pertenencia de ésta con el Proyecto Educativo Institucional” (Anexo F5, p. 1). En este proceso de inducción se asumen como metas específicas reconocer “estamentos institucionales, sus funciones y el conducto regular de acceso; reconocer los documentos institucionales para generar mayor apropiación del horizonte institucional” (Anexo F5, p. 1). La formulación indica que la población objeto de esta iniciativa es sobre todo docente. Se mencionan varias actividades de capacitación pedagógica, algunas con temática de claretianismo, pero no se menciona su articulación con la pastoral educativa o con la cultura institucional.

En el proceso de capacitación se busca “favorecer la formación y cualificación a los docentes con el fin de actualizar su rol profesional e interpretar la realidad en sus diversas manifestaciones como producto del proceso histórico para comprometerse con la transformación

de un mundo mejor a partir de la pastoral educativa Claretiana” (Anexo F6, p. 1). A diferencia de todos los documentos anteriores, en este se plantea explícitamente el aporte de la pastoral educativa claretiana y el cultivo de los valores cristianos. Aunque está destinado a la capacitación de los docentes, esta iniciativa cuenta con unos ejes y unos contenidos formativos, así como con unos criterios de seguimiento al programa de cualificación y un cronograma que cubre todo el año escolar. Dentro de los contenidos formativos aparecen explícitamente temas de pastoral educativa, claretianismo y modelo educativo claretiano. Adolece, sin embargo, de una articulación explícita al PEI.

En conjunto, este núcleo presenta una mejor caracterización con respecto a la cultura educativa institucional claretiana. Igualmente organiza el proceso en tres momentos consecutivos: vinculación, inducción y capacitación. Puesto que supone un nivel de competencia profesional, se enfoca en la formación en la filosofía y en la espiritualidad institucional. Sin embargo, está restringido solo al personal docente y no presenta estrategias de cualificación y apropiación en el PEIC.

1.5.3 Programas de formación integral de estudiantes

Respecto al tercer núcleo de formación integral de estudiantes: acceso, permanencia y promoción, este se propone “lograr que las familias reconozcan el horizonte y la filosofía institucional para tomar decisiones en torno a la educación de sus hijos” (Anexo F10, p. 1). Este programa destaca su gradualidad, los claros criterios operativos y la adecuada presentación del PEIC. Sin embargo, la pastoral educativa claretiana y la impronta carismática claretiana están representadas débilmente en el programa. Puesto que el programa está orientado claramente a los estudiantes y sus familias, parecería oportuno señalar las características específicas de la cultura

institucional en cuanto a valores cristianos y modelo educativo claretiano, centrado en la pedagogía de Jesús.

El programa de asesoría personal y familiar tiene como objetivo “acompañar y optimizar el desarrollo personal del estudiante y su dinámica familiar para favorecer su proceso de educación integral” (Anexo F11, p. 1) y se centra exclusivamente en el acompañamiento psicopedagógico del estudiante por parte del personal del Departamento de psicología. No hay una clara articulación con el PEI ni con otras instancias de acompañamiento como las directivas, los docentes o el Departamento de pastoral.

El programa de orientación vocacional y profesional se propone “acompañar a los estudiantes en su proceso de toma de decisión vocacional, teniendo en cuenta su personalidad, intereses y habilidades para favorecer su proyecto de vida” (Anexo F12, p. 1). Tiene la ventaja de retomar el programa del proyecto de vida que está a cargo de la dirección de grupo y que parece ser relevante en este proceso de discernimiento que hace el estudiante respecto a su orientación vocacional y profesión. Alude a la participación pastoral y del Área de pastoral sin que se especifique si se trata del Departamento de pastoral o de los docentes a cargo de la educación pastoral. En todo caso es significativo que participen en este proceso. Sin embargo, en el tema vocacional no se aborda explícitamente ni la temática, ni la dinámica del discernimiento de la vocación cristiana que constituye normalmente uno de los ejes de la impronta carismática de la congregación

En conjunto el tercer núcleo de formación integral de estudiantes (acceso, permanencia y promoción) apunta a iniciativas específicas relacionadas con el proceso de educación integral y la finalidad de formar bachilleres con una educación actualizada y de alto nivel. Aunque de manera desigual, se recupera la dinámica aportada por la metodología del proyecto de vida que

aparece en general en este núcleo como un referente significativo. Se podría esperar que en este núcleo apareciera algún componente o mención al acompañamiento pastoral y/o espiritual, pero no se hace de manera explícita. De manera similar, la vinculación al PEIC es, en general débil, a veces implícita o incluso inexistente. Con todo, aparecen un conjunto de rasgos que se podrían asumir desde una propuesta de cultura institucional claretiana.

1.5.4 Programa de proyección a la comunidad

Respecto al cuarto núcleo de proyección a la comunidad, se incluyen aquí iniciativas como la escuela de padres, la prevención integral y la escuela claretiana para el hogar. La escuela de padres y orientadores pretende “fortalecer las relaciones intrafamiliares a través de la participación activa de padres y madres de familia, orientadores y estudiantes, favoreciendo el proceso de formación integral, inspirados en los principios y valores de la educación Claretiana” (Anexo F13, p. 1). En general este proyecto contempla los tópicos de los que se ocupa la filosofía y cultura institucional: responsabilidad de la familia en la educación integral de los hijos, comprensión de la evolución psicoemocional y corporal de los niños, estrategias adecuadas de comunicación entre familias y orientadores, investigación y reflexión sobre el desarrollo integral del estudiante, fortalecimiento de los principios y valores claretianos en la educación integral. Este proyecto articula correctamente los principios, procedimientos y pautas de ejecución (cronograma) para hacer factible su ejecución. Igualmente articula de manera clara y específica la incidencia del PEI en este planteamiento. Este proyecto explicita varios elementos que regularmente aparecen en la cultura institucional.

La iniciativa de prevención integral y promoción de conductas saludables se propone “fortalecer la autonomía en los niños, niñas y jóvenes para favorecer la formación integral en el proceso de toma de decisiones, el proyecto de vida personal y de grupo” (Anexo, F14, p. 1). Con

ello remite a un valor constantemente mencionado en los proyectos transversales como lo es la autonomía. Contiene, en general, las pautas para el manejo de actitudes, conductas y prácticas que requieren de acompañamiento integral, tanto en el entorno escolar, como en el familiar y en el de las redes sociales.

Por último, la Escuela Claretiana para el Hogar se presenta como un proyecto para construir la paz. Constituye una iniciativa directa de proyección en la comunidad circundante de la zona 7 (Bosa) de Bogotá. Su objetivo es la “formación integral de las personas comprometidas con un mundo de paz (Ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos)” (Anexo, F2, p. 5). La mayor parte de los beneficiarios de este proyecto son personas de la tercera edad (mayores de 60 años), especialmente mujeres dedicadas a la labor del hogar. Junto a una formación humana para sumir las crisis de esta edad se brinda recreación, capacitación en oficios artesanales y manuales y formación general en administración de pequeños negocios. Con esta iniciativa se actualiza uno de los parámetros que ha acompañado la cultura institucional por más tiempo: la opción por los pobres.

En conjunto, el cuarto núcleo de proyección a la comunidad reúne un conjunto de iniciativas que buscan proyectar la institución en el ámbito de las familias vinculadas a la comunidad de aprendizaje y en el ámbito de la comunidad circundante. Si bien este sería un rasgo predominante en el planteamiento de la cultura institucional, el alcance de estas iniciativas se circunscribe al radio de acción más cercano tanto en la población de las dos primeras iniciativas (familias), como en la tercera que impacta la población del adulto mayor del entorno del establecimiento.

La suma de estas iniciativas, agrupadas en los cuatro núcleos caracterizados brevemente, permite explorar otras posibilidades de análisis más allá de lo que plantea el PEIC en sus

diversos formatos, plantillas y sistemas de autoevaluación. Con ello se explicitan algunos elementos de la cultura institucional, aunque no se desarrollen de manera plena o se expliciten de manera sistemática. Entre ellos encontramos el objetivo general de la institución de ofrecer una educación integral con calidad humana (enfoque humanista).

De hecho, estas iniciativas asumen elementos axiológicos que hacen posible la integralidad de la educación. Igualmente, en varios de ellos se hace mención a la pastoral educativa, agenciada a través del Área de pastoral y el Departamento de pastoral, sin que se precise el alcance de estas instancias o los programas, propuestas o proyectos que dependan de ellas o en las que ellas estén relacionadas. Con todo, los elementos de una cultura institucional aparecen presentes en todos y cada uno de los documentos analizados hasta aquí, sin que, sin embargo, podamos presentar una caracterización de esta cultura más allá de los cuatro componentes reportados en la autoevaluación de la gestión administrativa: comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento y buenas prácticas.

Este análisis proseguirá ahora con la aplicación de la metodología de Análisis Educativo Institucional (AIE) para el aspecto más político, académico y funcional y la aplicación de la metodología de la Formación de la conciencia Crítica (FCC), para el aspecto propiamente pastoral y para el análisis de la articulación entre la práctica educativa y su correspondiente teoría de la educación.

1.6 Análisis de los rasgos de la cultura institucional del Colegio Claretiano

Llegados a este punto, podemos establecer que hasta ahora el análisis que se ha realizado ha permitido recoger el conocimiento intuitivo que tienen los principales estamentos de la institución (docentes, estudiantes, familias), a través de las dos valoraciones y la percepción que tienen los gestores del proyecto de su propia gestión (directiva, académica, administrativa,

comunitaria) y a través de las iniciativas que concretizan la integralidad de la educación (proyectos transversales). Esto es lo que Frigerio y Poggi (1996) llamarían “saber a tientas” (p. 30).

Una nueva lectura de esta documentación centrada en la propuesta educativa y su valoración se puede hacer desde los parámetros del Análisis Educativo Institucional (AIE) y desde el Instrumento de Análisis Global de la acción humana, centrada en la educación (IAG) y desde el Análisis de la Práctica Educativa (APE). Esta lectura se hace ya desde la perspectiva del investigador sobre la documentación establecida, aunque asumiendo las opciones metodológicas y críticas de la institución educativa y en diálogo con los miembros de la comunidad educativa.

En esta fase del análisis de la realidad del método ver-juzgar-actuar surge la necesidad de conectar el PEI y todas sus mediaciones de objetivación como las valoraciones generales y los proyectos transversales, con otro tipo de análisis que dé cuenta de su significado para una institución que se fundamenta en una identidad y se guía por una cultura forjada durante décadas. En otras palabras, se hace necesario un análisis que haga emerger la institución con su identidad y su cultura como agente de transformación a través de la acción educativa y que esta no quede oculta detrás del funcionalismo de un protocolo como el PEI. Con este análisis no se demerita para nada el poder de una herramienta tan valiosa como el PEI, pero se señala la urgencia de recuperar el valor de la institución y la urgencia de resignificar el PEI.

1.6.1 El Análisis Institucional Educativo- AIE evidencia las relaciones entre institución y proyecto

La lectura de esta documentación que se hace desde el Análisis Educativo Institucional (AIE), destaca la relación dialógica entre la Institución Educativa Escolar y el Proyecto Educativo Institucional. La institución educativa centra su propuesta educativa y la valoración

que se puede hacer de ella desde sus propios parámetros institucionales (cultura institucional). El Proyecto Educativo Institucional explicita y formaliza esta propuesta, sus intencionalidades, principios, valores y prácticas en un documento, unas prácticas y unas autoevaluaciones. La función del AIE aquí es la de servir de mediador entre la institución y su propio proyecto, de manera que este último sea percibido como un camino de autorrealización y no solo como un requisito de funcionamiento.

La AIE se propone en primer lugar servir de mediación o espacio de encuentro de los diferentes actores de la institución educativa. La primera y segunda valoración, realizada desde los estamentos de docentes, estudiantes y padres de familia evidenció que los énfasis en las valoraciones dependían de cada grupo de los actores.

Así, por ejemplo, para los docentes el ‘horizonte institucional’ que es el elemento que encabeza y caracteriza el PEI tenía, a su modo de ver, una función muy clara y orientadora del quehacer educativo y que de la misma manera llegaba a estudiantes y familias (Anexo C1). Sin embargo, la percepción de los padres de familia era casi la opuesta (Anexo C3). Esta situación paradójica, sin embargo, más que señalar deficiencias del PEI o del componente de la comunicación en la cultura institucional, muestra el grado de familiaridad que los docentes tienen con el planteamiento en el día a día, a diferencia de los padres de familia que tienen contacto con estos planteamientos durante las reuniones, Escuelas de Padres o al consultar la página del establecimiento. Lo que para algunos resulta familiar, para otros puede aparecer como un fugaz relámpago a lo largo del año escolar. En cualquier caso, el análisis que se hizo de estas valoraciones resaltó la importancia de propiciar una cultura institucional que, más allá de la eficiencia en la trasmisión de la información, vincule a todos los elementos en una visión y misión compartidas, de acuerdo con el mismo espíritu de la cultura institucional.

Los ejercicios de valoración, primero sobre los elementos más relevantes del horizonte institucional “camino hacia la identidad”, relacionados con el propósito de ofrecer una educación integral de calidad humana y, luego, los ejercicios de valoración de la gestión educativa (académica, directiva, administrativa y comunitaria) hicieron evidente la complejidad de la acción educativa y el alto grado de incertidumbre que afronta frente a los desafíos del futuro y lo incompleto de los instrumentos de presentación, ejecución y evaluación de una propuesta educativa. El AIE destaca la necesidad de recurrir continuamente a una variedad de instrumentos que faciliten el reconocimiento de la realidad y para trazar mapas, aunque sean provisionales, para guiar una acción en medio de realidades fragmentadas, complejas e inciertas. Como lo señalan Frigerio y Poggi (1996), “la incompletitud de las teorías no descarta, sino que, estimula la necesidad de comprender [...] de construir andamiajes de nociones y conceptos que, a modo de red, intentan capturar el significado de las instituciones” (p. 17). Por ello, aquí surge la deconstrucción y reconstrucción del significado del PEI para la institución educativa, tarea que ya aparece en el horizonte en términos de una resignificación del PEI (Ministerio de Educación Nacional, 2008; SED Bogotá, 2021).

En este punto emerge un dato al contrastar el PEIC, las valoraciones generales y los proyectos transversales: la poca relevancia que tiene la planeación, la anticipación y el diseño que permita incorporar las novedades que emergen en la acción educativa. Aunque hay constancia de una cuidadosa organización del cronograma anual, de la programación de los cuatro periodos escolares, de los horarios semanales y diarios, de la dirección de cursos y de la realización del plan de estudios por áreas, ciertas novedades no aparecen ni en la reflexión ni en la sistematización de experiencias ni en la planeación. Entre ellas cabe mencionar en primer lugar, la emergencia de la educación virtual, la resignificación del PEI (SED Bogotá, 2021), y la

ampliación de la jornada escolar (Pita & Alarcón, 2023) no aparecen en el ejercicio de planeación estratégica. En segundo lugar, ciertas novedades en la evangelización como las nuevas áreas de pastoral (nuevas generaciones, solidaridad y misión, comunicación, pastoral bíblica), el Pacto Global por la Educación (Francisco, 2019), la nueva estrategia de planeación denominada “indagación apreciativa” (Misioneros Claretianos, 2021) y la cultura del diálogo en la educación católica (Congregación para la Educación Católica, 2022). También se pueden mencionar las nuevas orientaciones de la UNESCO “La educación, hacia un bien común mundial” (2015), “Un nuevo contrato social para la educación” (2022b). Incluso ciertas novedades administrativas como la supresión de la jornada de la tarde. Todos estos elementos, si bien se pueden asumir estratégicamente en el formato del PEI, requieren, no obstante, procesos de reflexión crítica, apropiación desde la identidad institucional y diálogo con la cultura institucional. Como señalan Frigerio y Poggi (1996), el análisis institucional y la conciencia crítica son modalidades de la cultura institucional en las que:

(...) se instaura e instituye una preocupación por mantener interrogantes, evitar certezas y dar cuenta de los cambios que la dinámica de cada contexto de acción específico imprime a los actores, y también del modo en que estos últimos moldean cotidianamente las organizaciones (y en consecuencia la organización del conocimiento). (p. 32)

La AIE propone, en segundo lugar, reconocer que la comunidad educativa necesita tomar distancia de su cotidianidad, tomarse el tiempo y crear los espacios para explorar y analizar el quehacer educativo de la institución, reconstruir el registro existente de acuerdo con sus puntos de referencia, es decir, necesita hacer reflexión de su práctica educativa. Como señalan Frigerio y Poggi (1996): “del análisis deberá surgir la cultura escolar y la matriz de aprendizaje

institucional que el establecimiento escolar propone explícita e implícitamente a quienes forman parte de él: directivos, docentes, estudiantes, personal no docente y otros” (p. 43).

Este ejercicio ha servido para tomar distancia de todo aquello que, en la acción educativa, en la institución, en la práctica docente, en el ejercicio de aprendizaje, se ha vuelto tan inmediato, tan rutinario que no se percibe en su complejidad, profundidad y diferencia. Los momentos de autoevaluación, las jornadas pedagógicas de cualificación, los espacios de retiro espiritual o convivencia reflexiva propician esta toma de distancia y de apropiación de ciertas novedades que pasan desapercibidas, pero que afectan la práctica educativa. Estos ejercicios por lo regular se externalizaron en documentaciones que presentan los resultados de autoevaluaciones, actas de reuniones y evaluaciones de proyectos. La recuperación sistemática del registro precedente no solo ayuda a proyectar el futuro de la institución, sino que ayuda a comprender ciertas prácticas que se actualizan en el día a día. Frigerio y Poggi (1996) nos indican que:

La escuela anterior no solo nos precede, sino que además interviene activamente por ser el sustrato para la construcción de la novedad, es la escuela que no solo transitamos como alumnos, sino que también nos constituyó, junto con otras instituciones sociales, como sujetos. (p. 54)

Pero, todo esto no sería sino memoria o acervo, si no fuera por la cultura institucional que recupera, actualiza, analiza críticamente y proyecta los aprendizajes institucionales con el fin de mantener vigente el ideal de ofrecer una educación integral con calidad humana.

1.6.2 La cultura de la institución educativa escolar: articulación del PEI y el AIE

Hemos ya tomado contacto con algunas características de la cultura institucional que han emergido en los dos grandes ejercicios previos. En el primer ejercicio se recuperó, a grandes rasgos, el ideario “camino hacia la identidad” con el cual se encaminó la institución a redescubrir

sus raíces carismáticas, populares y solidarias, de la mano del gran proyecto transformador iniciado por la filosofía, la teología y la pedagogía latinoamericana hace más de cinco décadas. Igualmente, se recuperó la centralidad de la pastoral educativa inspirada en la pedagogía de Jesús como eje de la práctica educativa de la institución. Asimismo, se recuperó el programa de formación de la conciencia crítica que ha acompañado el itinerario de cualificación de docentes, estudiantes y directivos. También se reconoció la profunda influencia que la pedagogía crítica y popular ha ejercido en las últimas décadas en diálogo con otras corrientes pedagógicas actuales como el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural y la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva.

En el segundo ejercicio se ha evidenciado la relevancia de la cultura institucional, vista como un proceso de cuatro componentes (comunicación, equipos de trabajo, reconocimientos, buenas prácticas), en relación con la gestión directiva del PEIC. Esta evaluación tuvo en cuenta, al igual que la anterior, la relevancia de la identidad institucional al definir los rasgos característicos y diferenciadores de la institución, manifiestos en los principios, valores y prácticas reconocidas como propias que “fortalecen el sentido de pertenencia a la institución de sus miembros, además de alinear y poner en marcha estrategias, planes y proyectos” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 38). La gestión directiva se hace cargo de la formulación del horizonte institucional y de los otros elementos de gestión estratégica con los cuales la institución se ha proyectado para el tiempo (3 a 5 años) y la situación en la que se encuentra.

Dentro de los componentes de la gestión directiva se encuentra el proceso de la cultura institucional que se ocupa de la comunicación e incluso la concertación de los distintos actores institucionales, estamentos y miembros de la comunidad educativa, el fomento y fortalecimiento del trabajo en equipo, el reconocimiento de logros que el proyecto, los equipos de gestión y las

personas han alcanzado, así como el reconocimiento de las buenas prácticas. Sin embargo, aunque estos elementos son esenciales para la cultura institucional se deben conectar con los elementos recuperados en el primer ejercicio de valoración que aportan especificidad histórica, novedad pedagógica y valores propios, vinculados a la herencia carismática claretiana.

Para completar este balance, se incorpora la matriz de la cultura institucional propuesto por la AIE (Frigerio y Poggi, 1996, pp. 81-82), ya que permite colocar el proyecto institucional dentro de una perspectiva más global de la acción educativa.

La primera categoría es el rasgo hegemónico que en este caso correspondería a un modelo familiar de gestión. Este es un rasgo habitual en instituciones relativamente pequeñas (1 o 2 cursos por nivel) que se caracteriza por la proximidad e inmediatez entre familias, directivas, docentes y estudiantes y en la que la gestión administrativa cumple una función secundaria. Tal vez es la situación del colegio en sus primeras tres o cuatro décadas, pero que se volvió relativamente compleja cuando el número rebasó los dos mil estudiantes con el correspondiente número de familias y la necesidad de un aparato administrativo de proporciones significativas. También por las considerables demandas de distribución de tareas para las personas encargadas de la gestión administrativa y comunitaria, así como la gestión pastoral ligada a esta última.

La segunda categoría es el currículo prescrito. Con ello se entiende que uno de los rasgos que diferencian la cultura institucional entre un establecimiento y otro lo constituye el manejo que cada institución da al currículo establecido desde instancias estatales o eclesiales. En este caso particular el currículo prescrito se refiere al conjunto de directivas emanadas del Ministerio de Educación Nacional y de las adaptaciones que de ellas hace la Secretaría de Educación Distrital (SED) o incluso la Dirección Local de Educación (DILE). En el PEIC (Anexo B, pp. 31-41) aparecen algunos lineamientos generales para el manejo del currículo prescrito, sin que se

le asuma de manera programática, aparte de algunas indicaciones que dejan su manejo a los docentes y a sus áreas correspondientes: “realizar, desarrollar y evaluar periódicamente la planeación de la asignatura correspondiente, teniendo como referencia el Horizonte Institucional, el proyecto curricular del área, la asignación académica, la programación del área específica, los lineamientos y estándares curriculares vigentes” (Anexo B, p. 71).

Tampoco en las dos valoraciones (Anexos C y D) se hace referencia directa a los criterios para la adopción, adaptación y reelaboración de los ‘lineamientos curriculares’ (Mineducación, 2017), los ‘estándares básicos de competencia’ (EBC) (Ministerio de Educación Nacional, 2006; Mineducación, 2020), la ‘orientaciones pedagógicas’ (Ministerio de Educación Nacional, 2008; Mineducación, 2017), los ‘derechos básicos de aprendizaje’ (DBA) (Mineducación, 2015), las ‘mallas de aprendizaje’ (Mineducación, 2017), ‘Diseño Universal de Aprendizaje’ (DUA) (Mineducación, 2020) y el ‘Plan Individual de Ajustes Razonables’ (PIAR) (Mineducación, 2018). Además de la correspondiente evaluación en los programas del Ministerio de Educación Nacional y sus correlatos en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

Todo esto es indicativo de un estilo familiar de gestión que prioriza las iniciativas institucionales con escaso o ningún diálogo con los lineamientos externos, sean estos del Estado o de cualquier otro tipo de agencia. Si tiene en cuenta que la educación escolar (preescolar, básica y media) constituye la base del sistema educativo del que el Estado Social de Derecho es el garante, entonces se comprende la necesidad de una cultura institucional que propicie el diálogo con el currículo propuesto por este mismo Estado, en aras de garantizar la educación como un servicio público, un derecho fundamental y un bien público.

La tercera categoría es el modelo de gestión que se considera de tipo casero. Si bien las instituciones escolares de hace más de tres décadas por su tamaño reducido tenían exigencias

sociales y requisitos legales que se podían manejar en un ambiente familiar, la masificación de la educación escolar, la redefinición política de la Nación con la Constitución de 91 y la Ley General de educación del 94 entre otros cambios recientes, han exigido otra manera de afrontar la gestión de acuerdo a criterios democráticos, científicos y de eficacia institucional. Por ello la organización de la gestión en cuatro segmentos (directivo, académico, comunitario y administrativo) se orientaron hacia la reorganización del modelo de gestión “sueños institucionales - metas 2016-2022” (Anexo B, pp. 47-53). El primer ejercicio de valoración (Anexo B y C), centrado en el reconocimiento horizonte institucional por parte de docentes, estudiantes y familias, proporcionó algunos indicios sobre la renovación de la gestión, sin que esta fuese percibida como tal. El segundo ejercicio de valoración (Anexo D) utilizó una plantilla basada en las cuatro grandes áreas de gestión, divididos en procesos y estos en componentes, sin embargo, el resto de la metodología (plan de mejoramiento, seguimiento y evaluación de resultados) no aparece evidenciado en la documentación (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pp. 35-80). Puesto que la gestión integral del servicio educativo es tarea exclusiva de directivas y equipos de gestión, se comprende que la cultura institucional debe comprometer a todos los estamentos de la comunidad ejecutiva en los logros que permiten garantizar la educación integral con calidad humana.

La cuarta categoría se refiere a la contratación, la concertación y el consenso. La documentación analizada solo permite asumir que existen contratos laborales diferenciados (docentes, administrativos, servicios de apoyo pedagógico y servicios generales), contratos educativos con el acudiente o representante del menor (educativo y económico), convenios interinstitucionales vinculantes y no vinculantes. Respecto a la concertación y el consenso aparte de algunas breves alusiones en el PEI (Anexo B) y en las valoraciones (Anexos C, D y E), no

aparece la política institucional al respecto, por lo que se infiere que estos se manejan a través de lealtades personales y acuerdos tácitos. Puesto que el marco en el que opera una institución educativa escolar de este tipo tiene políticas al respecto (Ley General de Educación del 94, Pacto Educativo Global y Un nuevo contrato social para la educación), la cultura de la institución podría jugar un rol fundamental al formular políticas institucionales que materialicen estas iniciativas en el horizonte institucional, en las cuatro áreas de gestión y en las prácticas que requieran un manejo ético explícito de acuerdos, concertación y consensos.

La quinta categoría respecto a los vínculos privilegiados se destacan los lazos afectivos puesto que el rasgo dominante es el trato familiar. Este tipo de vínculo se convierte en determinante cuando se considera el colegio como un segundo hogar, especialmente en la relación docentes-estudiantes y en la de los directivos-familias. Sin embargo, puesto que uno de los propósitos básicos de la educación escolar obligatoria es la formación ciudadana, la cultura institucional debe fortalecer los vínculos que acentúan el reconocimiento de derechos y deberes mutuos, el paso progresivo hacia la madurez del adulto joven y la progresiva maduración de la fe.

La sexta categoría respecto a la dimensión central, el acento está puesto en el valor de la persona humana, lo cual es esencial en todas las instituciones que asumen la filosofía humanista cristiana como núcleo de su identidad institucional. Sin embargo, el análisis del PEI (Anexo B, p. 219) y los dos ejercicios de valoración (Anexos C, D y E) muestran que la dimensión administrativa es la dimensión devaluada, ya que o bien no aparece en las valoraciones o si lo hace, apenas se menciona algo de su incidencia en la realización del PEI. Incluso en los tres momentos de la segunda valoración (Anexos C, D y E), aparece la dimensión administrativa caracterizada por cinco procesos, con sus respectivos componentes: Apoyo a la gestión

académica, Administración de la planta física y de los recursos, Administración de servicios complementarios, Talento humano, Apoyo financiero y contable (Mineducación, 2008, pp. 110-121). En consecuencia, una dinámica permanente de la cultura educativa es la recuperación de la dimensión devaluada y una moderación de la dimensión sobrevaluada.

La séptima categoría analiza la tendencia riesgosa, es decir, el elemento central de la cultura institucional que puede ser diluido, aislado o desestimado. En este caso, podríamos hablar de la especificidad institucional que consiste en ofrecer una educación integral de calidad humana basada en el humanismo cristiano de acuerdo con los valores del evangelio que propone el carisma claretiano. En otras palabras, la cultura institucional debe permanentemente recuperar tanto la finalidad educativa como la identidad institucional.

La octava categoría es la modalidad de los conflictos que casi siempre son de índole interpersonal, aunque a veces puedan surgir también por conflictos por los roles asignados en la institución y con muy poca frecuencia se generan por diferencias ideológicas (pedagógicas, políticas, culturales). La mayor parte de los conflictos son interpersonales principalmente entre los estudiantes por problemas de convivencia escolar, entre docentes por rivalidades originadas en diferencias de personalidad y en menor medida entre docentes y estudiantes por simpatías o antipatías personales, por cuestiones académicas o disciplinarias o por desconocimiento del que el docente tiene como orientador o como adulto frente a un grupo de menores de edad. Estas modalidades de conflicto requieren de una parte, seguir las rutas de acompañamiento correspondiente, con el apoyo de la Coordinación de Convivencia y el Departamento de Psicología, así como las orientaciones de la Pastoral educativa. Puesto que el conflicto es un camino para la transformación de las personas y para el aprendizaje de los principios de convivencia respetuosa y equitativa, la cultura institucional debe promover un clima

organizacional en el que prime la concertación, el acuerdo y la negociación según principios y no por posiciones o conveniencias individuales.

La novena categoría es la participación en la institución educativa que debe ser examinada a la luz de los principios del Estado Social de Derecho, la política educativa y la finalidad propia de la educación. En la cultura institucional de tipo familiar se suelen priorizar los acuerdos tácitos, los supuestos y los sobreentendidos que, sin embargo, resultan contraproducente a la luz del horizonte de la integración social y la participación democrática (Delors, 1996). Tampoco lo ideal es que se reduzca la participación a una coincidencia formal entre los estamentos (docentes, estudiantes, directivos, administrativos, personal de apoyo) a través de las instancias protocolarias: consejo estudiantil, consejo y asociación de padres de familia, representantes docentes, etc. La cultura institucional debe establecer mecanismos eficaces de participación, cooperación y solidaridad de acuerdo con el área de pertinencia (directiva, administrativa, académica, comunitaria y pastoral) y con la modalidad específica: informativa, consultiva, deliberativa, decisoria.

La décima y última categoría de análisis es la comunicación que evalúa fundamentalmente la modalidad, los canales (formales e informales, horizontales y verticales), el nivel de la información (relevancia, pertinencia, acceso, etc.) y los sujetos de la comunicación, así como el público receptor. El segundo ejercicio de evaluación (Anexo E) reporta este ítem en el proceso de 'cultura institucional' en el componente de 'mecanismos de comunicación'. De acuerdo con la valoración el establecimiento se encuentra en una etapa de mejoramiento continuo ya que "La institución evalúa y mejora el uso de los diferentes medios de comunicación empleados, en función del reconocimiento y la aceptación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa" y aporta como evidencias la página web, las Circulares informativas y las

Reuniones con las diferentes instancias de la comunidad educativa, con sus correspondientes actas (Anexo E1, p. 4). Lo que allí se señala es que el principal medio de comunicación es el portal web de la institución, el correo institucional del cual cada estudiante tiene un Login personal y los encuentros presenciales de diversa índole de los cuales casi siempre hay un acta o una circular firmada por los participantes. Puesto que la cultura institucional básicamente se funda en imaginarios colectivos compartidos, requiere entonces que la comunicación sea un eje transversal presente en todas las áreas de gestión, en todos los estamentos y que, en particular, el equipo directivo y pastoral cuide de la imagen institucional como un valor intangible de alto significado estratégico.

En conjunto estas diez categorías dan cuenta de una comprensión de la cultura institucional que incluye los valores implícitos de la primera valoración y los procesos funcionales de la segunda valoración y los lleva más allá hasta completar un patrón integral de la cultura educativa institucional que puede ser adecuado, transformado o complementado de acuerdo con la situación y al contexto de la educación escolar. Este patrón podría acoger los valores expuestos en el PEIC y en la primera valoración (Anexos B, C y D) y los componentes cubiertos en la valoración funcional del proceso de la cultura institucional en el área de la gestión directiva que incluyen componentes relacionados con la comunicación, el trabajo en equipo y el reconocimiento de logros y de buenas prácticas (Anexo E). Sin embargo, para que esta valoración tome en cuenta los elementos fundamentales de la cultura institucional particular de la institución educativa claretiana todavía es necesario examinar ésta a la luz de sus elementos constitutivos estructurales, de inspiración carismática, de prácticas y de sujetos (estamentos y comunidad educativa).

1.6.3 Fundamentación ética desde los valores y prácticas del evangelio: la formación de la conciencia crítica en el análisis global de la evangelización y de las prácticas educativas

El análisis crítico (FCC) de las instituciones educativas escolares, en cuanto obras de evangelización, parte de un examen de las estructuras organizativas institucionalizadas. Este análisis crítico, de acuerdo con la metodología de la Formación de la conciencia crítica, se hace tanto desde el punto de vista social y político como eclesial.

En el imaginario de la cultura institucional la dimensión espiritual, o lo que es lo mismo, de vinculación con la experiencia religiosa constituye un elemento central y un eje transversal de la acción educativa. Las estructuras u organizaciones que se hacen cargo de ella dentro de la organización corresponden a la pastoral educativa, al departamento u oficina de pastoral y al área de pastoral articulado en el currículo en la formación que se ofrece en educación preescolar, básica (grados 1° a 9°) y media (grados 10° y 11°).

En las actividades corresponde a las convivencias y retiros programados para todos los cursos, grados y niveles de los estudiantes, a las jornadas pedagógicas sobre claretianismo para los docentes, a la vinculación de la organización de los Laicos Educadores Claretianos (LEC), a la formación que se imparte a las familias en la Escuela de Padres, a la formación a los laicos administradores claretianos (LAC); en las actividades también se tiene a lo largo de cada año escolar un calendario de festividades, efemérides y conmemoraciones como el Día de la familia, la Semana por la paz, la Fiesta del Fundador, entre otras; asimismo, se realiza una labor de acompañamiento sacramental de los estudiantes y sus familias, así como de los docentes y administrativos con su correspondiente catequesis sacramental preparatoria durante el año escolar. Como actividad propia del Departamento de pastoral se tienen actividades misioneras con comunidades campesinas (Medellín del Ariari, San Antonio de los Micos) y con barrios

marginados (Altos de Cazucá y otros de la Localidad 7^a) en las que participan estudiantes de educación media de la institución, docentes y algunos religiosos de la Congregación.

Puesto que se considera que el ser humano se interroga por todo aquello que está en el horizonte de su comprensión y que, en consecuencia, la persona creyente dirige su mirada hacia lo trascendente para preguntarse: “¿qué relación tiene tal o cual realidad con Dios? ¿De qué manera lo trascendente tiene que ver en la comprensión de tal o cual obra o actividad?” (Libanio, 1980b, p. 104).

Podríamos preguntarnos por las razones históricas y estructurales que explican la existencia de estas estructuras organizativas y de su correspondiente actividad para reconocer que pertenecen al núcleo constitutivo de la identidad de la institución que se reconoce como cristiana, católica y claretiana. La institución educativa claretiana se entiende a sí misma y se presenta como una obra evangelizadora de la Iglesia bajo la orientación de la Congregación de Misioneros Claretianos. Debido a esto, se pregunta por las estructuras organizativas y físicas que promueven la relación con Dios, en otras palabras, se pregunta por las estructuras físicas y organizativas que promueven una espiritualidad cristiana inspirada por el carisma claretiano (*evangelía*).

Estas cuestiones si bien pueden parecer preguntas accesorias o complementarias en un análisis funcional o político de la institución, se vuelven centrales cuando se hacen desde el punto de vista de la cultura institucional.

Al preguntarnos por cuáles de estas estructuras organizativas con sus correspondientes actividades de concreción deberían continuar, cuáles se deberían cambiar y cuáles es necesario crear, responderíamos precisamente que como parte de este ejercicio investigativo se ha hará una valoración en el segundo capítulo a la luz de las teorías organizativas y pedagógicas más

recientes para poder prospectar un diseño de la cultura institucional en el tercer capítulo que responda a los cuestionamientos que nacen en esta primera parte.

La segunda dimensión de la institución educativa es la comunitaria (*koinonía*). En esta dimensión se coloca toda la relacionalidad del ser humano, primero con lo trascendente, luego consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. En efecto, la *koinonía* se entiende como “precomprensión de fe por la cual entendemos la convivencia que se desarrolla en la vida humana como una concreción de la «comunidad divina»” (Libanio, 1980b, p. 105). Por lo que en esta dimensión las preguntas serían ¿qué significado tiene la convivencia humana en este espacio educativo a la luz de los valores del evangelio? y ¿de qué manera lo relacional tiene que ver con la comprensión de la educación integral?, objetivo central de la cultura institucional.

La documentación ofrece una estructuración de esta dimensión en el manual de convivencia, en los reglamentos laborales de docentes, administrativos y personal de apoyo pedagógico y en los correspondientes contratos educativos y laborales. Así, por ejemplo, la relación pedagógica entre docentes y estudiantes se propone, desde la pastoral educativa, a partir de la pedagogía de Jesús. La relación de los directivos, docentes y asesores (psicología, enfermería, jurídica) se propone desde el paradigma de la pastoral familiar: “El bien de la familia es decisivo para el futuro del mundo y de la Iglesia» (*Amoris laetitia*, n. 31). En efecto, el magisterio eclesial de Francisco ha concretado las orientaciones en el documento “Pacto Global por la Familia” elaborado por el dicasterio por la familia cristiana y la vida (*Laicis familia*) (Dicasterium pro laicis familia et vita, 2023). Ahora bien, esto es en líneas generales, de acuerdo con la documentación disponible.

La tercera dimensión contemplada en este análisis global de la institución educativa entendida como obra de evangelización es el servicio (*diakonía*). En esta dimensión se actualiza

el servicio misionero a la sociedad que constituye el elemento nuclear y esencial de la identidad carismática de la Congregación. Como señala Libanio (1980b), “con la categoría "diaconía" queremos significar aquellas actividades y realidades que se encuentran primordialmente orientadas hacia afuera, hacia el mundo, hacia la misión, hacia la ciudad, hacia la plaza pública, hacia el lugar de lo político, (polis), del público” (p. 107). El servicio educativo hace efectivo nuestro carisma misionero al servicio de la transformación de las realidades sociales mediante la formación humana, cristiana y claretiana de todo el personal al servicio de la obra y de los estudiantes y sus familias.

En la documentación analizada aparecen como encargados de la animación misionera de la institución, el equipo directivo (rector, director administrativo, dirección pastoral), el Departamento u Oficina de pastoral y el Área académica de pastoral, con el apoyo de la Provincia de Colombia Oriental y Ecuador y una asociación de Laicos Educadores Claretianos (LEC). Este grupo de personas tiene la responsabilidad de concientizar a la comunidad educativa sobre el carácter misionero del servicio de educación escolar y proyectarlo a la población de la localidad de Bosa y Cazucá y de los sitios de misión donde se ofrece algún apoyo evangelizador (Medellín del Ariari, San Antonio de los Micos).

El servicio misionero de la educación actualiza otra dimensión fundamental de la acción evangelizadora de la Iglesia: la enseñanza (*didaskalía*). La particularidad de la institución educativa escolar como obra misionera al servicio de quienes lo necesitan, especialmente de los empobrecidos y excluidos, consiste en que la formación humana y cristiana adquiere el carácter de urgencia y prioridad misionera. La institución educativa claretiana en cada una de sus realizaciones (establecimientos educativos) es la concreción estructural de la dimensión de la

didaskalía al servicio de todo el pueblo de Dios y de la sociedad en general. La cultura institucional

En pocas palabras, la institución educativa claretiana se propone hacer realidad su carisma del servicio misionero de la Palabra a través del servicio educativo dirigido a los estudiantes y sus familias en misión compartida con todos los docentes y todo el personal de la institución con el fin de brindar una educación integral de calidad humana inspirada en los valores del evangelio.

En síntesis, todo este capítulo nos ha mostrado a través de la aplicación del primer momento, el ver, del método ver-juzgar-actuar (VJA) con la ayuda del AIE y el análisis de la conciencia crítica, la realidad de la cultura institucional manifiesta en las valoraciones institucionales (Anexos C, D y E) del PEIC (Anexo B). Este primer análisis de la documentación disponible ha hecho evidente la existencia de una cultura institucional en las instituciones educativas claretianas, cultura que aparece aludida en los documentos y presentada a través de valores, actividades, organizaciones y personas. Sin embargo, esta cultura no aparece documentada, explícita o formulada como tal, sino que hace parte del imaginario colectivo al que toda la comunidad educativa remite de manera expresa o tácita. Esta primera parte de la indagación ha explicitado todos aquellos valores, principios, prácticas y estructuras organizativas, pero manteniéndolas solo como realidades analizadas, sin que se hayan sistematizado ni cualificado. El siguiente capítulo se propone, precisamente, poner estos hallazgos a la luz de las teorías educativas, organizacionales, sociológicas y teológicas que den cuenta de las posibilidades de comprensión de lo que sería una cultura educativa institucional.

1.7 Balance: Identidad institucional y cultura organizativa institucional

El objetivo de este capítulo ha sido la caracterización de la percepción que la comunidad educativa tiene sobre la cultura educativa institucional en el periodo 2017-2021 en lo referente a la identidad institucional, a la relevancia de la pastoral educativa y al carácter diferenciador del modelo de educación integral dentro de la cultura organizativa institucional.

El análisis aplicado corresponde al momento del ver del método ver-juzgar-actuar que el colegio claretiano ha adoptado desde comienzos de la década del 70. En cuanto a la metodología, se ha elegido la mediación socio-analítica del Análisis de la Institución Educativa (AIE) desarrollado por Frigerio y Poggi (1996) que tiene en cuenta la cultura de la institución educativa como elemento articulador de la dimensión política y de la dimensión organizativa de la educación escolar básica y media. Consideramos que este instrumental, junto con su correspondiente marco teórico y conceptual (Frigerio et al., 1992; Frigerio y Poggi, 1996), provee los elementos para ubicar la cultura de una institución educativa en su realidad política y organizacional.

Este instrumento fue complementado con un esquema de análisis de la práctica pastoral llamado Instrumento de Análisis Global que examina la dimensión teológica (kerigmática, diaconal, comunitaria, didáctica y ritual) y sociológica de cualquier obra con la ayuda del método teológico ver-juzgar-actuar. Sus resultados indican la pertinencia, relevancia y significado de una iniciativa apostólica en el contexto de una evangelización liberadora.

El objeto de este análisis es una documentación que corresponde por una parte a algunas investigaciones previas sobre la trayectoria histórica de la propuesta pedagógica del Colegio Claretiano (Flórez & Rodríguez, 2017) y por otra la documentación que el Colegio ha producido sobre su PEI (2016) y cinco evaluaciones consecutivas que se hicieron sobre la identidad

institucional y la gestión educativa, así como un conjunto de iniciativas de proyección social con las que se buscó impactar la comunidad educativa y la población circundante.

El resultado de este análisis ha evidenciado que, si bien el PEI ha sido sometido a un constante proceso de articulación, no se ha logrado articular las novedades normativas, pedagógicas y curriculares con el modelo de educación integral liberadora que la institución había desarrollado en las décadas anteriores (1974-2014).

Las evaluaciones institucionales fueron realizadas con la ayuda de dos esquemas diferentes. Los resultados del primer esquema de evaluación (2017-2018) arrojan una percepción positiva, pero difusa de la identidad institucional; el reconocimiento de un impacto positivo de la pastoral educativa, en particular de la ‘pedagogía de Jesús’ y la importancia de la educación artística y deportiva, así como de la proyección social. Sin embargo, no se asocian estos elementos como características diferenciadoras de la institución.

El segundo esquema de evaluación (2019-2021) tiene en cuenta la gestión organizativa en cuatro dimensiones fundamentales (académica, directiva, administrativa y comunitaria) y se prestan atención a la cultura institucional, inscrita en el área de gestión directiva y dividida en cuatro componentes: mecanismos de comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento de logros e identificación y divulgación de buenas prácticas. Cada uno de esos componentes fue evaluado progresivamente de acuerdo con el grado de desarrollo: existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento. Los resultados de este esquema, aunque positivos, no vinculan el proceso al proyecto educativo de la institución, sino que se atienden a estándares nacionales de gestión administrativa. Igualmente, no hay ninguna conexión entre la identidad institucional, su horizonte y las particularidades de la institución. De hecho, la gestión de la pastoral educativa desapareció por completa en esta evaluación, así como la finalidad de la educación integral y el

modelo pedagógico de la educación liberadora que la acompaña. En términos generales, en este esquema de evaluación la cultura institucional queda reducida a un proceso de la gestión directiva sin incidencia real y específica de los estamentos de la comunidad educativa.

Igualmente, la cultura institucional queda reducida a unos pocos componentes relacionados con la comunicación institucional, el trabajo en equipo y el reconocimiento de los logros, pero completamente desconectada de un proceso de consolidación de la identidad institucional, de articulación con la planeación institucional y de explicitación de la finalidad educativa de la educación.

Las iniciativas de proyección social se mantienen en el tiempo con un enfoque de educación integral y fraternidad social solidaria, sin embargo, no aparecen articuladas al proceso educativo de la educación básica y media. No hay documentación disponible de la evaluación de estos proyectos de articulación con la población circundante.

Aparece un significativo acervo de investigaciones realizada en torno a distintas realidades, iniciativas y proyectos institucionales, sin embargo, no hay conciencia de ellas y apenas se mencionan en los documentos institucionales.

En conjunto, se puede asegurar que aparecen los elementos básicos de una cultura institucional aparecen de manera explícita, pero sin articulación. Se tiene un grado relativo de conciencia de la identidad institucional y de la trayectoria de la institución a lo largo de sus más de seis décadas. Igualmente, con la pastoral educativa fundamentada en la pedagogía de Jesús se cuenta con una dimensión de gestión propia que, sin embargo, pierde progresivamente el carácter articulador de toda la propuesta educativa, de la capacidad reflexiva y de actualización del modelo pedagógico y de la animación de la proyección social en clave de fraternidad social solidaria. Por ello, se hace necesario una reflexión explícita sobre las características de una

cultura institucional articulada a un proyecto de educación integral y acorde con una inspiración carismática claretiana de la institución fundamentada en los valores del evangelio que se abordará en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Nuevas concepciones de la cultura escolar, organizacional e institucional y su incidencia en la cultura educativa institucional claretiana

La investigación sobre la cultura educativa institucional se enmarca en la investigación educativa y toma como principal referente los aspectos organizativos de las instituciones educativas y del sistema de educación escolarizada. Desde el punto de vista metódico y metodológico, en este momento sometemos la elaboración previa sobre la cultura de la institución educativa a un ejercicio de iluminación, de juicio crítico a la luz de las teorizaciones contemporáneas sobre la cultura educativa y otros términos conexos como cultura escolar, cultura organizativa escolar cultura institucional educativa. En este capítulo encaramos la deconstrucción y reconstrucción de la noción de ‘cultura educativa institucional’ frente a conceptualizaciones similares que operan tanto en la documentación institucional, como en el imaginario colectivo de la comunidad educativa. Este tipo de investigación ha sido abordada desde diferentes perspectivas o enfoques.

Este capítulo responde a la segunda parte de la metodología: el *Juzgar* y para ello tenderemos en cuenta:

1. La dinámica de la cultura escolar: símbolos, tradiciones y rituales.
2. La institución educativa como una organización inteligente que aprende.
3. La cultura de la institución escolar: organización, gestión y comunidad de aprendizaje.
4. La cultura institucional escolar en el contexto actual.
5. Hacia una cultura educativa institucional identitaria del Colegio Claretiano de Bosa.

La educación claretiana busca desarrollar procesos educativos comunitarios y participativos en donde las personas desarrollen sus capacidades y puedan responder a la

creación de condiciones para una vida digna. Este tipo de relaciones tienen que darse en los diferentes niveles: socioeconómico, político, cultural y religioso. Referenciados algunos antecedentes de la organización escolar en el capítulo anterior, es necesario relacionar lo que ha sucedido en las instituciones educativas claretianas de Colombia, en lo que respecta a la cultura organizacional escolar a la luz de sus intereses planteados en el Proyecto Educativo Institucional Claretiano – PEIC. Señalaremos las grandes corrientes que han influido en la comprensión de la cultura de la institución educativa escolar.

Un primer elemento está compuesto por los conceptos de cultura escolar, organizaciones que aprenden (cultura organizacional) y cultura institucional educativa. La noción de cultura escolar planteada por W. Waller (1965) y ampliada por Díez (2006) indaga la dinámica social de la escuela en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El segundo elemento se relaciona con la noción de cultura organizacional en perspectiva sistémica propuesto hace unas décadas por Peter Senge y desarrollado posteriormente por Gairín. Senge parte de su planteamiento original, basado en la teoría aplicada de sistemas, que comprende cinco disciplinas – dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo (Senge, 2010) – que se aplica a la dinámica organizacional (Senge et al., 2006), particularmente a las dinámicas del cambio organizacional (Senge et al., 2000), para finalmente ofrecer unas claves para la transformación de la organización educativa entendida como una organización centrada en el aprendizaje (Senge et al., 2002). Todo ello con unas implicaciones en la proyección social y el servicio comunitario de la institución (Senge et al., 2005).

Gairín (2010) desarrolla esta propuesta de la cultura organizacional, pero la relaciona directamente con la gestión organizativa de las instituciones escolares y vincula sus análisis a la

política educativa particular y al contexto social. Una de las primeras realidades halladas es que los centros educativos son realidades complejas. Estas realidades se pueden estudiar desde muchos puntos de vista: espacio educativo, grupo humano, resultado histórico, organización social, marco ideológico y otros. En nuestro caso tomamos la dimensión de la organización.

Cualquier tipo de cambio introducido en las escuelas a menudo encuentra resistencia y está condenado al fracaso como resultado de que la reforma va en contra de esta faceta nebulosa pero abarcadora: la cultura escolar (Hinde, 2004). La cultura escolar es un elemento omnipresente en las escuelas, pero es elusiva y difícil de definir. Comprender la cultura escolar es un factor esencial en cualquier iniciativa de reforma. La mejora real no puede venir de ningún otro lugar que no sea el de las propias escuelas. “Adentro” es una red compleja de valores y creencias, normas, relaciones sociales, poder y emociones. Cambiar la escuela no se trata sólo de cambiar los planes de estudio, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, las estructuras, las funciones y las responsabilidades. Requiere comprensión y respeto por los diferentes significados e interpretaciones que las personas aportan a las iniciativas educativas, y trabajar para desarrollar significados compartidos respaldados por normas que promuevan una mejora educativa sostenible.

Esta tensión dinámica entre desafíos internos y externos ha sido estudiada por numerosos autores en relación con el modelo de E. Schein (1988; Schein y Schein, 2017), como se ha señalado en el estado del arte. En este modelo de cultura, “*the people of the organization and their values, beliefs, and attitudes are the most important determinants of organizational culture*” (Dhir, 2019, p. 31).

El tercer elemento de esta corriente es el análisis de las instituciones realizado en perspectiva latinoamericana que asume elementos de la pedagogía crítica (Meiriéu, 2016). Las

autoras Frigerio et al., (1992) han desarrollado una metodología de investigación denominada Análisis de la Institución Educativa, con el que tratan de tomar en cuenta el mayor número de dimensiones, aspectos y elementos de la institución educativa escolar. Para ello, relacionan el Proyecto educativo Institucional con el dispositivo organizacional de la institución y lo analizan dentro de una matriz de cultura educativa institucional que desglosa entre ocho y diez categorías que la caracterizan. Las autoras, que aplican este enfoque en el sistema escolar argentino, analizan la cultura institucional desde el aspecto de sus conceptos centrales y de la gestión educativa (Frigerio et al., 1992; Frigerio et al., 1997). En su extenso análisis toman en cuenta aspectos clave como el pacto educativo entre la sociedad y la escuela y el manejo del conflicto, relacionándolos con el tema central de la cultura institucional. Sin duda, este aporte, junto al de Lidia Fernández (1994), constituye más completo y contextualizado de la cultura institucional de las instituciones educativas escolarizadas.

Varias preguntas animan y justifican la indagación en este tema: ¿Qué se entiende por cultura institucional en la investigación educativa contemporánea? ¿Cómo se relaciona la noción de cultura institucional con otras nociones similares como cultura escolar, cultura organizacional o cultura educativa? La implementación de propuestas de organización escolar que respondan a la educación integral está presente en la política pública de educación, pero ¿existe disponibilidad y formación de los integrantes de la comunidad educativa (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, representantes de la comunidad circundante, personal administrativo) para acoger en la práctica educativa y pedagógica, los resultados de investigaciones que promuevan una propuesta de organización escolar para mejorar la integralidad de la educación?

Estas preguntas facilitan un acercamiento a la categoría de la cultura educativa institucional para su comprensión y para establecer la manera como ésta influye en la educación integral.

En cualquier caso, se da especial relevancia al aspecto político de la educación integral porque este permite conjugar el saber práctico de la educación (pedagogía) con su aspecto crítico y liberador. Como señala Frigerio (2014):

(...) el carácter político de la educación se registra de dos modos: lo socialmente observable y parcialmente objetivable y lo subjetivamente instituido. Si hay educación, hay efectos. Y fíjense que utilizo a propósito el concepto de efectos y no el de resultados. La educación produce efectos, deja unas trazas, hace huella, nos marca, nos deja una marca en el orillo (borde, dobladillo). Pero estos efectos (no uso el concepto de resultados porque no lo entiendo y creo que es muy limitado), los efectos de los gestos políticos de educar tienen unas características muy particulares que los hacen inasibles en el momento en el que la relación pedagógica se pone en juego. Son diferidos, aparecerán más tarde. Son desplazados. Se pondrán en juego con otros sujetos. Y son deslocalizados. Los veremos en otros territorios. (p. 5)

2.1 La dinámica de la cultura escolar: símbolos, tradiciones y rituales

Con la noción de cultura escolar el sociólogo educativo Willard Waller se propuso en su momento elaborar una comprensión de los patrones de comportamiento, las prácticas establecidas, las costumbres propias del establecimiento escolar y el marco normativo que regulaba la vida social en la escuela. Esta noción es muy relevante para este estudio porque parte del conocimiento experiencial de docentes y directivas, establece conexiones con la cultura

organizacional de la institución y permite comprender la compleja dinámica social de las instituciones escolares (Sergio, 2017).

Este análisis de la cultura escolar centrada en la dinámica social de la escuela ha sido ampliada posteriormente y profundizada por otros autores (Deal y Kennedy, 1998; Deal y Peterson, 2016) y aplicado en el ámbito de la organización escolar en Hispanoamérica (Viñao, 2001; López et al., 2011).

Waller (1965) fue un pionero en el reconocimiento del mundo social de la escuela compuesto básicamente por una densa red de interrelaciones de todas las personas que conviven juntas la mayor parte del día, casi toda la semana, la mayor parte del año (pp. 6-13). Para este autor, el mundo – compacto, significativo y original – de la escuela es un mundo social configurado por personas que entretejen una enmarañada red de relaciones humanas. Aunque este conjunto humano tenga otros grupos de referencia como la familia, la iglesia o la vecindad barrial, lo cierto es que para estudiantes y docentes el ambiente escolar constituye la referencia predominante.

2.1.1 El ambiente escolar

Aunque socialmente es un espacio confinado físicamente por la infraestructura física y socialmente por su propia red de relaciones, al mismo tiempo es un mundo único, denso y rico de significados. El libro de Waller lo explora desde las características de la cultura propia de las instituciones escolares, estudia el estilo de vida que allí se desarrolla y las particulares maneras como se relacionan docentes y estudiantes y los mismos estudiantes entre sí. Waller se vale de la experiencia y de la observación para interpretar el material disponible que proporcionan las situaciones concretas y típicas de la educación escolarizada.

De acuerdo con Lewin (1984), para Waller era muy importante “preparar a los futuros maestros para que comprendieran las costumbres y prácticas y principios normativos que gobernaban la vida social en la escuela (...) ya que una comprensión de tal cultura era necesaria para el éxito de la enseñanza” (p. 2). Esto se lograba mediante una compenetración con la dinámica humana de la vida escolar por parte de docentes y directivos, tanto en el aula de clases como en la convivencia cotidiana (Waller, 1965).

Para Waller es muy importante en todo momento mantener una mirada de conjunto en la investigación educativa y se propone conseguirlo a través de una exploración experiencial de la cultura escolar y de una comprensión del rol del docente en este conjunto en su interacción con los ambientes escolares, los estudiantes y los otros intervinientes (familias, directivos, personal de apoyo). Para este autor la docencia y la implementación de teorías educativas requiere comprensión (*Insight*) de las interrelaciones sociales de la vida escolar, de la naturaleza humana en el aula.

Waller considera que, si bien la proliferación del entrenamiento docente ha mejorado la calidad del profesorado, el punto de partida de una auténtica comprensión y transformación lo constituye el entendimiento del mundo social de la escuela (*social insight*) que el docente alcanza mediante la práctica de su profesión y la adaptación de su personalidad al contexto del aula de clase y del espacio institucional. De acuerdo con este entendimiento, este punto de partida supone que lo importante es, por una parte, la interacción entre las personas y, por otra, la integridad de los seres humanos.

Para Waller (1965) la visión social (*social insight*) es “lo que el docente obtiene de la experiencia mediante una comprensión de la situación social del aula y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese entorno” (p. 1). Puesto que el conocimiento experiencial

que se alcanza mediante la interacción directa tiende a ser fragmentario y elemental, Waller propone tamizarlo, clasificarlo y refinarlo para obtener un esbozo general de la interacción social en la escuela mediante tres pasos:

- Describir la interacción social
- Analizar las descripciones
- Identificar los patrones de interacción social
- Recurrir a varias ciencias sociales y técnicas de investigación para procesar esta información cambiante.

Waller (1965) insiste en que la investigación educativa ayuda al docente con el doble propósito de ofrecer una explicación de la escuela desde las ciencias sociales e igualmente de proveer al docente de una comprensión sociológica de los problemas que tiene para establecer su rol en este medio. Por ello, se propone:

(1) animar a los futuros maestros y administradores escolares a encontrar su camino con mayor facilidad y precisión en el intrincado laberinto de la vida social en la escuela, y (2) dar una orientación para a las sugerencias y experiencias dirigidas a la reconstrucción de las escuelas” (Waller, 1965, p. 3), desde la dinamización de la enseñanza en la cultura escolar.

Para Waller es importante que la sociología de la educación brinde un sustento a la comprensión del sentido común y su aplicación a los problemas del día a día. Por ello insiste en que las mejoras curriculares y las innovaciones didácticas deben ir de la mano de una profunda comprensión de la interacción social en la cultura educativa, lo que hoy correspondería a la inteligencia emocional y su correlato en la inteligencia social (Goleman, 2006). De acuerdo con Waller (1965):

(...) es nuestra tesis fundamental que cualquier cambio de gran alcance en los métodos escolares debe basarse no sólo en reformas curriculares y técnicas de enseñanza mejoradas, aunque no menospreciamos ninguna de ellas, sino también en una comprensión de la interacción social en el aula que permita a los docentes hacer modificaciones inteligentes de ese proceso (p. 3).

Esta interacción social en el ámbito escolar depende del contexto sociocultural de la comunidad escolar y de la situación particular de los estudiantes y su familia. Por ello, Waller sugiere, en cualquier caso, tener en cuenta la diferencia entre las instituciones escolares de las grandes ciudades y aquellas escuelas de provincia o rurales, así como la diferencia entre la educación pública y la privada. En las escuelas de las grandes ciudades se siente de manera más fuerte e inmediata la presión de la cultura de masas y el influjo de redes sociales y medios de comunicación masiva. En las escuelas de provincia o rurales se siente más el influjo del contexto inmediato y las urgencias de las labores agropecuarias, comerciales y religiosas.

Este autor igualmente destaca que la cultura escolar debe mantener siempre una mentalidad de transformación para responder a los desafíos del mundo y a los desafíos internos de la educación. Para Waller (1965) su obra “se basa en una filosofía fundamental de la capacidad del ser humano para mejorar su realidad y en la creencia de que todo lo que contribuya a la comprensión de la vida humana debe algún día contribuir a su reconstrucción” (p. 4).

De hecho, el interés de la indagación de la cultura escolar se centra en la enseñanza, en la relación docente-alumno dentro de la dinámica de la institución escolar como expresión de la vida social. Como aplicación Waller propone el análisis de la diferencia entre la interacción de un docente novato con sus alumnos en comparación con la de un docente experimentado y el estudio de la relación que pueda desarrollar un grupo de estudiantes y su docente con la materia

(saber, conocimiento, ciencia, disciplina) que se estudia en la clase. Con el lenguaje actual se podría hablar del monitoreo del proceso de inserción en el medio escolar, de su inculturación en la cultura escolar y del diálogo intercultural que el docente debe realizar cada día debido a la diversidad de la población escolar y a las diferencias entre la cultura científica, técnica y académica en la que se ha formado y la cultura popular y de masas de los estudiantes que pretende orientar, instruir y formar.

2.1.2 Relación entre la institución escolar y la comunidad humana

El análisis de la cultura escolar para Waller comienza con el estudio de la relación entre la institución escolar y la comunidad humana que la constituye. Para ello examina la interrelación entre el sistema de educación y el proceso social con el fin de mostrar el aporte de la educación escolar en la movilidad social. A continuación, examina la relación entre la comunidad educativa en general y la comunidad escolar en particular, destacando en ello el papel mediador de los docentes en todo este proceso. Esto da paso a un análisis de la relación entre los docentes con la comunidad educativa en general y con la comunidad escolar en particular para destacar los estereotipos sobre la profesión docente y los conflictos derivados de la comprensión social de su rol. Este examen también pasa por la relación entre los docentes y la familia de los estudiantes, en especial sus padres y acudientes. En este punto el autor destaca los múltiples conflictos que pueden surgir por la diferenciación de roles en la educación de las nuevas generaciones: los roles profesionales pueden confundirse o chocar con los roles parentales asumidos por los docentes. Finalmente examina la relación entre la educación escolar y los servicios generales: limpieza del establecimiento, servicio de alimentación, crianza (preescolar), vigilancia, transporte y otros. El interés de este análisis es destacar la base de interacción social que sustenta la cultura escolar y que proporciona explicación a algunas de sus particularidades.

Para Waller, la escuela es un espacio en el que se puede percibir en cada momento la transformación cultural en curso en una región, nación y el mundo en general. Sin embargo, la escuela entendida como un espacio cultural no se limita a una recepción pasiva de influencias que llegan a través de los hábitos de estudiantes o de las prácticas docentes, sino que cada establecimiento educativo configura su propio estilo cultura (*the separate culture of school*). Waller (1965) enfoca su sociología educativa a la comprensión de los “rituales complejos de relaciones personales, un conjunto de tradiciones compartidas, costumbres y sanciones irracionales, un código moral basado en ellas” (p. 103). El autor a la vez reconoce que “la escuela es un centro de difusión cultural (...) sirve como punto desde el cual los estándares culturales del grupo más grande se transmiten a la comunidad local” (Waller, 1965, p. 103).

Este proceso ocurre de manera conflictiva debido a la diversidad de perspectivas, intereses e ideologías de todos los actores de la vida escolar. Waller identifica dos tipos básicos de conflictos culturales. El primero se genera por la función que tiene la escuela en el proceso de difusión cultural. Los docentes representan la cultura académica, previa, socialmente más aceptada y generalizada y los estudiantes representan la cultura emergente, socialmente menos reconocida y con muchos matices del contexto local en el que se encuentra la institución. El segundo representado por el conflicto generacional entre los docentes adultos y las nuevas generaciones que transitan por el sistema escolar. Los adultos, docentes o padres de familia tienen una cultura dominante y las nuevas generaciones, en cambio, representan los cambios culturales emergentes o en curso. De ello resultarían modelos culturales juveniles que en parte siguen las pautas de los adultos (docentes, familia y comunidad), en parte se alinean con la influencia social y de la cultura de masas y en parte siguen las propias pautas generadas por los niños y jóvenes de cada nueva generación.

Waller invita a considerar que esa cultura emergente se transforma en parte por la imitación de roles del mundo adulto que hacen los niños y adolescentes, en parte por la maduración cognitiva, emocional y actitudinal propios del crecimiento natural de los estudiantes y, sobre todo, por el fuerte vínculo de la cultura social en la que cada estudiante está inmerso. En el relativamente estrecho espacio físico y mental que proporciona la escuela puede ocurrir o no un proceso de diálogo, encuentro y maduración que permita que las nuevas generaciones desarrollen una capacidad de pensamiento complejo y sean capaz de interactuar interculturalmente. Es función de la escuela y en particular de los docentes, facilitar el proceso de iniciación, comprensión crítica y adaptación creativa de los niños y jóvenes al mundo cultural más vasto y universal. En ello tienen una función fundamental los rituales, las ceremonias y las actividades de iniciación como ocurre normalmente con las celebraciones de despedida de los nuevos bachilleres, las fiestas de quinceañeras o las de mayoría de edad, las celebraciones de iniciación como el inicio del año académico, la primera comunión o la inauguración de nuevas actividades o espacios. En cualquier caso, esta transición no está exenta de conflictos que, no obstante, las dificultades, pueden ser asumidos constructivamente para aprender, crecer y desarrollarse.

2.1.3 El reconocimiento de la diversidad de experiencias como objetos educativos

Para Waller (1965), es importante destacar que cada establecimiento caracteriza su propia cultura escolar en una mezcla de exigencias que vienen de configuraciones propias, en parte tomadas de tradiciones propias mezcladas con influencias externas y de otras que son puramente tradiciones internas o idiosincráticas. La escuela puede mantener la capacidad de reconocer esa diversidad de experiencias culturales, convertirlas en objetivos educativos y recrearlas a partir de las mismas novedades que se incorporen en la actividad escolar: “En las escuelas modernas

existe todo un complejo de tradiciones relativas a las actividades (...) que de alguna manera están conectadas con el reconocimiento y el prestigio de la escuela, que algunas actividades son más significativas que otras” (p. 110). El reconocimiento, la reflexión, apropiación y reapropiación de esas tradiciones parece ser una actividad de la cultura escolar, esencial en el proceso educativo que igualmente puede ser objeto de investigación y de mejoramiento para la identidad institucional.

Waller, con la ayuda de la antropología cultural, destaca ciertos patrones culturales semi formalizados concentrados en actividades de diversa índole como los deportes, la emisora escolar, los grupos de teatro, música, danzas, tecnología que se presentan como espacios para desarrollar en grupo intereses personales y también como espacios de formación alternativa. Aunque algunas de estas actividades como los deportes o las olimpiadas de matemáticas puedan favorecer la rivalidad entre compañeros o con otras instituciones escolares, también permiten a las instituciones educar de otras maneras más allá de las disciplinas académicas, las aulas y los laboratorios. Igualmente permite a los docentes asumir roles de orientador, animador, entrenador, artista o activista de alguna causa social, cívica o cultural. Alrededor de estas actividades también se involucra un número significativo de estudiantes, docentes y familias que siguen fielmente la programación de estos eventos y que pueden llegar a reconocerlos como distintivos de una institución. “Se puede considerar que cada una de estas actividades representa una forma más o menos ritualizada de comportamiento llevada a cabo por el individuo como miembro de un grupo y, a menudo, como representante del grupo más grande” (Waller, 1965, p. 111).

Waller igualmente reconoce que estas actividades permiten el desarrollo de habilidades muy específicas que pueden incluso tener un alto valor para el futuro desempeño de los estudiantes y para el reconocimiento de la institución. La cultura escolar es muy sensible a la

capacidad de una institución para suscitar, promover y desarrollar habilidades que sean del directo y explícito interés de diferentes grupos de estudiantes. Waller (1965) relaciona este valor con la ‘difusión cultural’, porque si bien una instrucción técnica puede ser efectiva:

(...) es más probable que el practicante adquiriera esta forma a través de la difusión cultural. La forma en sí misma puede representar mejoras acumuladas en la técnica de muchas generaciones, una forma de práctica tiene, por tanto, también un carácter cultural.
(p. 113)

En la actualidad el desarrollo de estas habilidades se relaciona con las inteligencias múltiples y con las competencias, pero sus énfasis y desarrollos dependen en gran medida de la cultura educativa institucional.

2.1.4 El juego, un patrón de configuración cultural

El juego es otro patrón de configuración cultural de una institución al que Waller presta atención en la caracterización de una cultura escolar. Aunque es más notorio en las disciplinas deportivas, el juego hace parte de la actividad diaria porque provee una competencia regulada por un arbitraje y unas reglas:

(...) todo un código surge de esta situación de rivalidad, un código que internaliza las reglas y promueve el principio del juego limpio. Este código es una parte central de la tradición lúdica y, como tal, un aspecto importante de la vida cultural de la escuela.
(Waller, 1965, p. 114).

De hecho, la inclusión en actividades lúdicas, deportivas y artísticas suele ser un recurso utilizado por docentes e instituciones para involucrar en la vida escolar a estudiantes retraídos o problemáticos: “esto constituye un interés saludable, abre el camino a un crecimiento normal de la personalidad e inhibe sesgos anormales y canales de crecimiento indeseables” (p. 114). Waller

recomienda que las actividades lúdicas, artísticas y deportivas reciban un adecuado reconocimiento en la cultura escolar y no solo como un medio de diversión o de catarsis de excesos de energía o de energías negativas. Igualmente relaciona estas actividades con una cultura ciudadana que se vislumbra como una finalidad formativa de la escuela valiosa en sí misma.

En los complejos culturales que constituyen la cultura separada de las escuelas, ceremonias y actividades suelen estar asociadas. Las ceremonias escolares son ahora en gran medida subsidiarias de las actividades, pero no siempre fue así, ya que las ceremonias aparentemente tienen una historia más larga. Las ceremonias se acumulan rápidamente en la escuela, siendo más fácilmente ideadas y absorbidas por la corriente principal de la tradición. Las ceremonias pueden relacionarse con cualquier fase de la vida escolar, tradicional o no, pero las ceremonias más coloridas y significativas en la escuela de hoy son aquellas ceremonias asociadas con actividades (...). Cabe señalar que las ceremonias escolares en su mayoría tienen valor, o se cree que tienen valor, en la movilización de actitudes individuales con referencia a objetivos grupales. (Waller, 1965, p. 120).

Waller (1965) reconoce el valor de otras muchas actividades que realizan las instituciones educativas y que dependen en gran parte de las tendencias del momento y la sensibilidad de las nuevas generaciones: “Otro valor de las actividades es que a menudo pueden crear un sentido de solidaridad con un grupo más amplio, lo que es una parte esencial de la formación de los jóvenes” (p. 118). Sin embargo, el autor llama la atención sobre el equilibrio con la finalidad central de la escuela fuertemente ligado a la preparación de las nuevas generaciones para su integración plena a la vida social al terminar los estudios secundarios:

Incuestionablemente las actividades contribuyen mucho a hacer las escuelas habitables y son más efectivas que cualquier otra característica de la escuela en la formación de la personalidad. Pero no debemos permitir que estos hechos nos cieguen ante la verdad de que a menudo tienden a interferir con otras características importantes de la vida escolar. (Waller, 1965, p. 119)

Waller señala que la eficacia de estas ceremonias depende de dos mecanismos psicológicos: identidad y participación. La identidad se refiere a la asunción de un rol particular que el individuo quiera asumir o por el que reciba aprobación de parte del grupo; la participación se refiere a la asunción de ciertos gestos, estilos y actitudes que todos deben asumir; “la filosofía subyacente a tales ceremonias es aparentemente que existe una tendencia a que tales actitudes se mantengan y se vuelvan permanentes” (Waller, 1965, p. 120).

Las ceremonias explicitan las ‘representaciones colectivas’ que encarnan las aspiraciones de un grupo o colectividad. La escuela, como grupo social, se esmera en cultivar un conjunto de representaciones colectivas y crea otras que representan las aspiraciones de las nuevas generaciones y los cambios sociales y políticos de cada sociedad. En las representaciones colectivas prevalece el lenguaje sintético, los dispositivos simbólicos y la emoción en forma de lemas, banderas, escudos, imágenes, trofeos, mascotas y tienen el poder de constituir un capital social para toda la comunidad escolar, no solo para los estudiantes, sino también para los egresados que se identifican con ellas y quieren participar de la vida de la institución en su calidad de exalumnos. Estas representaciones colectivas funcionan alrededor de la idea de mérito personal, pues suponen que quienes las lideran y todos aquellos que participan en su realización lo hacen por altruismo y sacrificio: “Tal es la lógica de las emociones que hace girar las ruedas de las actividades” (Waller, 1965, p. 120).

Algunas instituciones valoran más que otras el potencial formativo de las representaciones colectivas que en el mundo escolar adquieren la misma o con frecuencia mayor importancia que las actividades académicas formales. Waller destaca que los adultos a cargo de estas representaciones colectivas deben asumirlas con total entrega y seriedad de manera que se desarrolle la emoción asociada naturalmente a ellas, así como la comprensión de su significado para la identidad institucional y para la maduración de los niños y jóvenes involucradas en ellas.

2.1.5 La importancia de describir y analizar las ceremonias

Waller recomienda hacer una descripción y análisis de las ceremonias típicas que ocurren de manera regular en el día a día, en el ritmo diario, semanal, periódico y del año escolar, como medio para consolidar la cultura escolar e igualmente para comprender los cambios que se producen a lo largo de las décadas en la comprensión misma de la dinámica de la educación escolar. Entre estas ceremonias señala las de apertura y de cierre, las de iniciación y consagración, las de deliberación y participación, las de compromiso y reconocimiento, las de ingreso y salida, entre otras. Cada sociedad, cada cultura particular, cada sistema escolar organiza este elemento constitutivo de su cultura escolar y cada institución educativa lo configura de acuerdo con su propio propósito y dinámica.

Estas descripciones y análisis deben estar ligados al impacto formativo que estas representaciones tienen en todo el proceso formativo de las personas y de la sociedad. Igualmente se deben comprender dentro del rico entramado simbólico en el que se constituyen estos complejos culturales dentro del sistema cultural que cada sociedad y nación proyectan como sistema cultural.

En otras palabras, las concepciones de cultura escolar planteadas por Waller y, luego, desarrolladas por otros autores, tienen un profundo significado para la reconfiguración de una

cultura educativa institucional. Ante todo, por la idea misma de la cultura escolar que, aunque parece obvia e inmediatamente perceptible en la experiencia de todos los miembros de la comunidad educativa, sin embargo, por su misma naturaleza y condición puede pasar inadvertida para la reflexión y la indagación educativa. Waller insiste en que el núcleo de la cultura escolar está constituido por la interacción social de los miembros de la comunidad escolar de acuerdo con sus roles, siendo la interacción entre los docentes y estudiantes la más importante en coherencia con el propósito educativo de la institución escolar. La intensidad y amplitud de esta interacción social es perceptible en el tiempo, en el espacio, en los escenarios y en las acciones compartidas. Por ejemplo, el tiempo que se dedica a esta interacción puede mediar las ocho horas diarias, cinco días a la semana durante al menos nueve meses de año escolar; algo similar puede decirse del espacio físico y social.

Esto mismo lleva a que Waller considere la cultura escolar por una parte como una cultura separada (*separate culture*), pero no desconectada del contexto social y de la situación política, cultural y social a nivel nacional, regional y global; y a que, por otra, de tanto valor a las ceremonias en la cultura escolar.

En efecto, Waller se propuso estudiar la cultura separada de las nuevas generaciones que tiene lugar en la institución educativa escolar y que está conformada por un conjunto de prácticas que configuran un mundo diferente del mundo de los adultos: rituales complejos de relaciones personales, un conjunto de costumbres populares, hábitos y sanciones irracionales, un código moral basado en ellas; juegos y prácticas deportivas que representan a escala juvenil los conflictos sociales.

El autor es consciente de que la institución escolar en cuanto centro de ‘difusión cultural’ hace parte de las manifestaciones y transformaciones que a todo nivel ocurren en la cultura local

y mundial, pero al mismo tiempo, señala que el folclor, los rituales, la magia, los mitos y la tradición asumen una dinámica propia al interior de la cultura escolar que los reconfigura de acuerdo con su naturaleza, estructura y dinámicas propias. Y que también ocurre lo contrario, la cultura escolar influencia la sociedad cambiando hábitos, perspectivas y estilos de vida a través del influjo de los estudiantes en sus familias y de las familias en el medio social. Por ello reivindica un lugar de la escuela en el proceso de difusión cultural y en efecto que las políticas educativas del estado tienen en la vida social a través del influjo de la cultura escolar en el entramado de interrelaciones sociales que la constituyen.

Por otra parte, este variado conjunto de actividades halla su expresión en ceremonias que representan los itinerarios de transformación de los niños en jóvenes y de los jóvenes en adultos, así como la transformación del talento humano a cargo de la institución y de la institución misma. En estas ceremonias se destaca el mérito intrínseco de todas las actividades educativas, tanto las académicas, como las deportivas, artísticas, lúdicas y tecnológicas. Mérito que se ve reflejado en el compromiso personal de los estudiantes que las lideran y que participan en ellas, así como de los docentes que las promueven y acompañan (pedagogía). Estas ceremonias también expresan los símbolos de la representación colectiva que la institución educativa hace de sí misma.

Una aplicación de este análisis lo encontramos en Díez (2006) quien retoma los parámetros de la descripción y del análisis de Waller y, además, desde una perspectiva crítica convierte la cultura escolar en objeto de valoración. A la dicotomía entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños, entre el mundo de los docentes y el de los estudiantes, entre el mundo de la institución y el mundo de las familias y las comunidades descrito por Waller, Díez (2006) añade la dicotomía actual entre la educación excluyente de una élite y la educación incluyente de

la masa que “afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas” (p. 9). Considera, además, que estas “han de entenderse como un fenómeno global de adecuación de la educación a las nuevas exigencias de la economía capitalista, al modelo de la globalización neoliberal” (Díez, 2006, p. 9). Puesto que esta tendencia se hace dominante, expresión de la libertad individualista, “se abandona de facto la idea de que la educación debe estar prioritariamente al servicio del desarrollo integral de las personas y de la formación de una ciudadanía crítica, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo” (Díez, 2006, p. 10).

Para afrontar esta dicotomía que mina el derecho humano fundamental a la educación común para todos, Díez (2006) propone:

- Facilitar la comprensión y dotar de herramientas a las comunidades educativas para que ellas mismas sean las protagonistas y responsables de su propio cambio cultural.
- Pasar de un modelo basado en el control gerencial directivo a un enfoque participativo en el que sea la comunidad educativa la que investigue, evalúe y determine el proceso de cambio cultural de una forma colectiva y participativa (p. 11).
- conocer las resistencias más frecuentes que se producen en las organizaciones ante el cambio, puesto que toda cultura institucional cumple unas funciones claves de acomodación y mantenimiento que es difícil modificar (p. 12)

Con ello se propone afrontar la paradoja de que la cultura institucional, aunque es el lugar del cambio más significativo en la cultura y en la política educativa de una institución, sin embargo, también es el ámbito que ofrece mayor resistencia.

Por ello, el Díez (2006) se propone caracterizar la cultura institucional a partir de estos rasgos definatorios:

1. Es un constructo. 2. Holístico. 3. Históricamente determinado. 4. Socialmente construido. 5. Ideológicamente configurado. 6. Dinámica. 7. De carácter ambiguo. 8. En permanente negociación (concertación). 9. Constituida por subculturas. 10. Hace referencia a presunciones compartidas. 11. Se manifiesta en comportamientos y productos culturales. 12. Resistente al cambio (p. 43).

El autor suma a estos rasgos unos elementos constantes que dan cuenta de la configuración manifiesta de la cultura y que están agrupados en creencias compartidas, valores, productos culturales y capacidades.

Las creencias compartidas se refieren a presunciones subyacentes sobre lo que se considera verdad por los integrantes de la comunidad educativa y comprenden las teorías en uso (generalizaciones), las presunciones básicas, las hipótesis fundamentales y la ideología de la organización: “estas presunciones implícitas están traspasadas, en su origen y evolución, por las ideologías sociales y los intereses de los grupos y coaliciones que forman y configuran la dinámica organizacional” (Díez, 2006, p. 65). Las creencias compartidas se refieren a la naturaleza (estructura) de la realidad humana y a la relación con el entorno. La naturaleza (estructura) de la realidad humana comprende la naturaleza del género humano como tal, la naturaleza de la actividad organizativa (colectiva), la naturaleza de las relaciones humanas (poder y conflicto) y la naturaleza del conocimiento y la verdad.

Los valores “se refieren al modo de ser o de actuar que una persona o un grupo juzgan como ideales y que hace estimables a las personas o conductas a las que se atribuyen dicho valor” (Díez, 2006, p. 62). Los valores se dividen entre aquellos manifiestos que aparecen en la documentación institucional y los valores operativos que con frecuencia son implícitos, pero determinan patrones de conducta en la cotidianidad. El autor considera que estos valores a su

vez están compuestos de tres elementos: el cognoscitivo que versa sobre el conocimiento del mundo; el afectivo que se refiere a lo deseable individual y socialmente y el conativo que se refiere a la elección entre diversos modos de acción.

Los productos culturales son las manifestaciones observables de la cultura institucional que materializan los valores subyacentes a la institución (Díez, 2006, p. 49). Estos se refieren a un conjunto extenso de actividades, gestos y símbolos: rituales, normas y patrones, símbolos, mitos y leyendas, historias, fundadores (héroes) y acontecimientos fundacionales, redes (culturales), lenguajes, materiales (textuales, audiovisuales, artísticos).

Por último, en el marco de la sociedad del conocimiento y las organizaciones inteligentes, ha irrumpido hace una década el discurso de las capacidades como facultades de crecimiento y desarrollo personal y organizacional en dos vertientes: la estratégica y la del desarrollo humano (Díez, 2006, p. 48). En la visión estratégica, el desarrollo de capacidades y valores se hace por “la mediación cultural y el aprendizaje, sobre todo socializado que facilitan el desarrollo y actuación de las diversas capacidades” (Román-Pérez, 2011, p. 96). En la visión del desarrollo humano, con una connotación de práctica emancipadora, las capacidades se entienden como la “totalidad de oportunidades que una persona dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta” (Nussbaum, 2012, p. 40). En cualquier caso, la cultura institucional asume como programa el desarrollo de las capacidades que acentúan la mediación cultural y las libertades sustanciales, entendidas como un conjunto de oportunidades interrelacionas para elegir y actuar, tanto a nivel personal como organizacional.

En la misma línea de Senge (2010), el autor considera las organizaciones educativas como agentes del cambio y como organizaciones que aprenden: “al considerar a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros en conjunto y

continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización” (Díez, 2006, p. 136). La cultura institucional se transforma en un mecanismo de ‘metacognición organizativa’ que permite recuperar el efecto de las experiencias precedentes y convertirlo en un valor para la elección de los cursos de acción presentes y futuros. A diferencia de la cultura institucional adaptativa en la que las organizaciones simplemente se amoldan a las exigencias del Estado o a los cambios sociales y de la perspectiva evolutiva en la que las instituciones van cambiando al compás de las demás instituciones culturales y sociales, la perspectiva transformativa reconoce el potencial de la institución para reconfigurar su propia cultura en la dirección que le es inherente para afrontar los desafíos del presente y plantear alternativas.

Tanto la perspectiva de Waller de una cultura escolar centrada en los conflictos de las nuevas generaciones de docentes y de estudiantes en su inserción en el medio escolar, como la amplia valoración de Díez, la cultura de la institución educativa acentúa sus potencialidades sociales y políticas y enfatiza sus tareas propias centradas en la educación de las nuevas generaciones en un mundo que cambia con mayor velocidad de lo que puede hacerlo un establecimiento educativo. Lo valioso en ambos autores es la caracterización de la cultura de la institución educativa escolar a partir de elementos y prácticas muy concretos que reflejan el carácter particular de cada establecimiento lo que remite por un lado a la propia historia de la institución y por otra a la contextualización de la institución en su medio social y geográfico.

Al aplicar estas reflexiones al quehacer de la Institución Educativa Claretiana se evidencia el alto valor que se concede a la construcción colectiva de una identidad institucional por parte de directivas, docentes y estudiantes y la apropiación de esta identidad en la cultura escolar a través de las actividades deportivas, lúdicas, artísticas, académicas y pastorales. Cada

una de ellas va acompañada de sus respectivas ceremonias que asumen la función de la representación colectiva de los estamentos en particular y de la institución en general. Queda, sin embargo, la evidencia que las evaluaciones basadas solamente en la asimilación del PEI o en aquellas que se concentran en las cuatro gestiones, dejan por fuera la riqueza de esta cultura escolar que cultivan con especial esmero estudiantes y docentes orientados en la finalidad educativa de la institución escolar.

Junto a esto es necesario señalar el carácter religioso que se imprime a casi todas las ceremonias que se realizan en las instituciones educativas claretianas. Con ello no se busca religionizar la vida escolar, sino evidenciar los valores del evangelio que la institución promueve y que se han consolidado en la tradición del servicio educativo y en la opción que las familias hacen por una educación de este tipo. En estas ceremonias aparece propiamente el influjo del carisma con su opción por una pedagogía crítica, por la solidaridad con los más pobres, por el cuidado de la integridad de la creación y por un compromiso activo de transformación social a través de la educación. La propuesta de Waller permite visibilizar unas prácticas que, de otra manera, quedan invisibilizadas en los estándares evaluativos ligados a la cuantificación de resultados. Asimismo, ayuda a percibir la agencia de la institución en pro de una educación integral más allá de la formulación de un horizonte institucional y de las correspondientes cuatro gestiones, todo ello recogido en un PEI. La institución escolar debe diseñar los dispositivos que permitan acoger las singularidades de la cultura escolar como un valor intrínseco de la institución que es necesario promover y fortalecer en la mayoría de los casos y en muy pocos casos reorientar y reformular.

De paso, igualmente, hay que señalar que la concentración en la cultura escolar de Waller no deja mucho espacio en su propuesta para una comprensión dinámica de la institución

educativa. En particular la dimensión propiamente institucional de establecimiento educativo es desplazada por las preocupaciones legítimas de la inserción del docente en el sistema educativo y las características propias de la cultura escolar. Esto es particularmente evidente porque la mayor parte del análisis de Waller se hace sobre instituciones escolares públicas, dependientes de una ciudad, un Estado o el Gobierno Federal. Sin embargo, la manera de proceder en la escuela privada otorga gran énfasis a la propuesta diferenciadora no solo de lo público sino de otras instituciones similares en el ámbito privado. En la siguiente sección se abordará esta particularidad, pero sin abandonar los significativos aportes de Waller en el reconocimiento, diálogo y valoración de la cultura escolar.

2.2 La cultura de la organización inteligente que aprende

El punto de partida de Waller para analizar la cultura escolar era la sociología de la educación, más concretamente la manera como el docente y el estudiante novato se insertan en una comunidad escolar comprendiendo sus valores, sus estilos de vida y la dinámica de interacción orientada hacia la educación escolarizada. Díez (2006) desarrolla esta perspectiva de Waller, pero la articula con una descripción más detallada de la cultura institucional en una sociedad del conocimiento al presentar la institución educativa como un espacio cualificado para el desarrollo integral de la inteligencia (cognitiva y emocional). Peter Senge, a diferencia de Waller, se enfoca en la dinámica organizativa de la institución educativa a partir de la teoría de sistemas. A diferencia de Díez, Senge se concentra en el pensamiento sistémico como la llave maestra que abre la puerta del cambio en la cultura organizacional. Senge aplica su propuesta a diversas empresas, instituciones y entidades que requieren convertirse en organizaciones que aprenden para poder sostenerse a través del tiempo y afrontar los desafíos de un mundo cambiante. Una buena parte de su esfuerzo investigativo y aplicativo lo ha dirigido a la

transformación de las escuelas y del sistema educativo. Tiene un énfasis en la cultura organizacional de las organizaciones inteligentes que, en principio, sería una buena definición de las instituciones de educación escolar.

Su planteamiento, ampliamente desarrollado en las tres últimas décadas, se basa en cinco disciplinas comunes a toda organización que permiten que estas creen una cultura de aprendizaje organizacional que les permita mejorar en el tiempo en el servicio que prestan, en este caso, en el servicio educativo.

Senge (2010) constata el grado de incertidumbre al que se enfrenta cualquier organización en el mundo actual. Durante todo el siglo XX bastaba con la lógica de la división horizontal del trabajo y la división vertical de las decisiones. La irrupción de la sociedad del riesgo (Beck, 1988), del conocimiento y del aprendizaje ha desafiado esta lógica y ha promovido organizaciones más sinérgicas, dinámicas y concertantes en las que el conocimiento se presenta de manera diversificada en varios niveles lo que incide sobre la inteligencia de las decisiones. Esto exige dos dinámicas de diálogo, la interna y la externa: de una parte, en el diálogo interno reconocer lo que todas las personas a diverso nivel aportan dentro de la organización y, de otra parte, un diálogo permanente con el usuario, cliente o beneficiario del servicio.

Senge (2010) propone abordar esa doble dinámica con la ayuda de tres bloques de herramientas: las cinco disciplinas, el cambio de mentalidad y la organización que aprende. Las cinco disciplinas constituyen un conjunto interdisciplinario de herramientas organizacionales aunadas por el pensamiento sistémico aplicado (Senge, 2010). Cada una de estas herramientas es profundizada (Senge et al., 2006) en diversos campos de las organizaciones humanas, incluso en la educación escolar (Senge et al., 2002). La meta de todas estas propuestas es crear una cultura organizacional que convierta el funcionamiento vertical y horizontal de cualquier institución en

una organización inteligente: "Las organizaciones inteligentes son posibles porque aprender no sólo forma parte de nuestra naturaleza, sino que amamos aprender (...) Un equipo no es magnífico desde un principio, sino que aprende a generar resultados extraordinarios" (Senge, 2010, p. 12).

El primer bloque de herramientas está compuesto por cinco disciplinas integradas por el pensamiento sistémico: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento como elemento articulador del conjunto. En estas cinco disciplinas, el pensamiento estratégico constituye el aprendizaje basilar que permite aglutinar las otras cuatro restante y eventualmente otras más que se quieran sumar.

Senge (2010) entiende por 'disciplina' "un corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica. Una disciplina es una senda de desarrollo para adquirir ciertas competencias" (p. 20). La práctica de una disciplina en esta perspectiva se parece más al aprendizaje de un arte porque exige:

- Un compromiso constante con el aprendizaje, un esfuerzo permanente: "siempre está practicando las disciplinas del aprendizaje, al borde ser mejor o peor" (p. 20).
- Las disciplinas del aprendizaje son más personales, "se relacionan con nuestro modo de pensar, con lo que queremos y con nuestra manera de interactuar y aprender mutuamente" (p. 20).
- "Practicar una disciplina es diferente de emular un modelo". Debido a esto, se piensa en términos de desarrollar una habilidad o construir un conocimiento.

2.2.1 El pensamiento sistémico

El pensamiento sistémico, entendido como disciplina, es la capacidad de conectar en un mismo patrón acciones, conductas y acontecimientos separados en el tiempo y el espacio, pero

que se influyen recíprocamente, aunque casi nunca de manera obvia y explícita. Cualquier organización humana es un sistema y hace parte de otro sistema mayor, interrelacionados por entrelazamientos invisibles que tardan años en mostrar sus efectos. Como hacemos parte de esta trama difícilmente percibimos sus patrones de cambio, solo captamos imágenes instantáneas y aisladas, lo que dificulta enormemente que encontremos alguna solución a los problemas que no cause a su vez, problemas mayores.

Como aclara Senge (2010), “el pensamiento sistémico es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas que se ha desarrollado para que los patrones totales resulten más claros, y para ayudarnos a modificarlos” (p. 16). En la educación, el pensamiento sistémico es esencial porque permite percibir la educación escolar como parte de un sistema enorme que ocupa la mayor parte del tiempo de las personas durante la niñez y la juventud y con frecuencia se convierte en una meta en sí misma en la vida de un número cada vez mayor de personas. En otras palabras:

El pensamiento sistémico es la quinta disciplina. Es la disciplina que integra las demás disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Les impide ser recursos separados o una última moda. Sin una orientación sistémica, no hay motivación para examinar cómo se interrelacionan las disciplinas. Al enfatizar cada una de las demás disciplinas, el pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes. (Senge, 2010, p. 21).

Esta disciplina requiere del desarrollo de otras cuatro que confluyen en ella. La primera se denomina ‘dominio personal’ y establece un compromiso y una conexión clara y directa entre el aprendizaje personal y el aprendizaje organizacional. El dominio personal se refiere a:

(...) la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. En cuanto tal, es una piedra basilar de la organización inteligente, su cimiento espiritual. El afán y la capacidad de aprender de una organización no pueden ser mayores que las de sus miembros [...] La disciplina del dominio personal comienza por aclarar las cosas que de veras nos interesan, para poner nuestra vida al servicio de nuestras mayores aspiraciones. (Senge, 2010, pp. 16-17)

2.2.2 Modelos mentales

La segunda disciplina se refiere a los ‘modelos mentales’, es decir, todas las suposiciones, prejuicios, estereotipos, generalizaciones y patrones inconscientes con los que entendemos la realidad y que determinan el modo en que comprendemos y actuamos dentro de cualquier organización (institucional, social, familiar). En el ámbito de la educación los modelos mentales están dominados por estereotipos de competitividad, eficiencia o inmediatez, así como por hábitos arraigados de la escuela tradicional. La toma de conciencia progresiva mediante el aprendizaje institucional permite que las directivas y todas las personas que hacen parte de la comunidad académica optimicen las transformaciones necesarias mediante un cuidadoso diseño de las propuestas y una adecuada planeación. Como señala Senge (2010):

La disciplina de trabajar con modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. También incluye la aptitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación (actitud inquisitiva) con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros. (p. 18)

La herramienta de los modelos mentales emplea ciertos arquetipos o esquemas básicos para indagar en los supuestos básicos de una cultura organizacional de una institución y encontrar eventuales ideas fijas que están en el origen de los problemas de la institución:

(...) es importante, sobre todo en los equipos, renunciar a todo prejuicio acerca de la solución definitiva, y tratar de explorar las raíces más profundas del sistema en un grupo interfuncional. Este tipo de diálogo a menudo revela modelos mentales y supuestos culturales que constituyen la verdadera causa del problema. (Senge et al., 2006, p. 153)

Esta herramienta coincide con otra que se llama ‘esquemas mentales’ que se ha cultivado desde hace ya varios años dentro de los procesos de formación de la conciencia crítica (Libanio, 1980a) de la Institución educativa claretiana. Esta herramienta busca poner en evidencia las mentalidades objetivistas que se someten ciegamente a la autoridad y las subjetivistas que caen en el voluntarismo y el antropocentrismo para proponer mentalidades emergentes que se identifican con la solidaridad, el buen vivir y la armonía con la creación. En las instituciones educativas, así como en otras estructuras de apostolado, es indispensable tomar conciencia de los modelos previos para generar propuestas auténticamente transformadoras. Igualmente, esta disciplina enlaza con el cambio de mentalidad o metanoia que caracteriza la propuesta de Senge, en lo que coincide con la propuesta de la evangelización. Como dice el propio autor:

En la cultura occidental, *metanoia* es la palabra más precisa para describir lo que sucede en una organización inteligente, una organización que aprende (...) La palabra es "*metanoia*", y se puede traducir por desplazamiento mental o cambio de enfoque, tránsito de una perspectiva a la otra. Tiene una rica historia. Para los griegos, significaba un desplazamiento o cambio fundamental; más literalmente, trascendencia (...) En la tradición cristiana temprana cobró el sentido específico de despertar la intuición

compartida y conocimiento directo de lo más elevado de Dios. Metanoia" era quizás el término clave de Juan Bautista en los cristianos primitivos (...) Captar el significado de "metanoia" es captar el significado más profundo de "aprendizaje", pues el aprendizaje también supone un decisivo desplazamiento o tránsito mental. (Senge, 2010, p. 23)

La construcción de una visión compartida es otra de las herramientas propuestas por Senge que coincide con una de las que ya existen en la cultura institucional claretiana: la misión compartida (Misioneros Claretianos, 2005). Senge (2010) entiende la visión compartida como “la capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear [...] las organizaciones logran unir a las personas en torno a una identidad y una aspiración común” (p. 18). Senge (2010) caracteriza la visión compartida como un aprendizaje motivador colectivo que gira en torno al carisma de un líder o, en este caso, al carisma de una congregación misionera: “lo que faltaba era una disciplina para traducir la visión personal en una visión compartida: no un ‘recetario’, sino un conjunto de principios y prácticas rectoras” (p. 18). Al mismo tiempo, supone un ejercicio de construcción colectiva, de concertación permanente: esta práctica “supone aptitudes para configurar visiones del futuro compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento. Al dominar esta disciplina, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por sincera que sea” (Senge, 2010, p. 19).

El aprendizaje en equipo es la siguiente herramienta. La capacidad de un equipo es mucho más que la suma de capacidades individuales. Se basa en el desarrollo de la capacidad de diálogo, de las aptitudes de la acción coordinada y de la capacidad de apoyar el aprendizaje personalizado. El diálogo exige, por una parte, que los miembros del equipo aprendan a suspender los supuestos y a generar un pensamiento conjunto para generar percepciones que no se alcanzan individualmente; por otra, “implica a aprender a reconocer los patrones de

interacción que erosionan el aprendizaje en un equipo” (Senge, 2010, p. 19). Esta disciplina corresponde, aunque parcialmente, a las iniciativas del aprendizaje cooperativo y a las comunidades de aprendizaje de la cultura institucional claretiana.

2.2.3 Organización inteligente

El segundo bloque de herramientas se aglutina bajo el concepto de ‘organización inteligente’, abierta al aprendizaje. Otros recursos como el capital, el trabajo y los conocimientos específicos puede variar con el tiempo o se pueden ver erosionados por el cambio de situaciones o la competencia, pero la capacidad de aprender de una organización es “el único recurso infinitamente renovable” (Senge et al., 2000, p. 19). Algunas estrategias como la reducción de tamaño de las organizaciones (*downsizing*), la reorganización o la reingeniería no son sostenibles a mediano y largo plazo, pero otras estrategias “que provienen de fortalecer la capacidad de aprender han demostrados ser sostenibles, acumulativas y autorreforzadoras” (Senge et al., 2000, p. 19).

Una organización inteligente percibe que la acción humana, la propia acción de la organización, crea la propia realidad institucional y, en consecuencia, puede modificarla, pero no bajo la premisa del voluntarismo o del inmediatismo, sino bajo las exigencias de comprender los sistemas y las formas de cambiarlos:

El pensamiento sistémico permite comprender el aspecto más sutil de la organización inteligente, la nueva percepción que se tiene de sí mismo y del mundo. En el corazón de una organización inteligente hay un cambio de perspectiva: en vez de considerarnos separados del mundo, nos consideramos conectados con el mundo; en vez de considerar que un factor “externo” causa nuestros problemas, vemos que nuestros actos crean los problemas que experimentamos. Una organización inteligente es un ámbito donde la

gente descubre continuamente cómo crea su realidad, y cómo puede modificarla (Senge, 2010, p. 22).

Aunque la cultura organizacional promueve una visión integral de la realidad institucional, lo cierto es que no existen prácticas, estrategias o rutas del pensamiento que promuevan algo similar al pensamiento sistémico. Aunque se han asumido algunas herramientas del pensamiento complejo, como los siete aprendizajes básicos para la educación del futuro (Morin, 1999), lo cierto es que su implementación no va más allá de la formación inicial de los docentes nuevos. Lo más parecido a ello es la formación de la conciencia crítica que con la ayuda de seis herramientas busca que las personas comprendan la realidad humana en la que están insertas y que promuevan iniciativas de transformación basadas en el evangelio, sin embargo, este tipo de formación ha decaído en la última década.

2.2.4 El cambio de mentalidad

En el tercer y último bloque de herramientas que propone Senge nos encontramos el cambio de mentalidad. Este enfoque resulta ser muy afín a la cultura institucional de la Institución Educativa Claretiana muy sensible a las exigencias de conversión características del mensaje del evangelio.

Para captar el significado y articulación de este enfoque centrado en el cambio de mentalidad con respecto a los dos bloques anteriores (pensamiento sistémico y organizaciones inteligentes) es necesario destacar la centralidad del aprendizaje profundo. En efecto, el cambio de mentalidad supone entender el aprendizaje como una transformación de los esquemas de pensamiento, más allá del simple entrenamiento o instrucción. En palabras de Senge (2010):

El verdadero aprendizaje llega al corazón de lo que significa ser humano. A través del aprendizaje nos re-creamos a nosotros mismos. A través del aprendizaje nos capacitamos

para hacer algo que antes no podíamos. A través del aprendizaje percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él. A través del aprendizaje ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de la vida. (p. 24)

El cambio de mentalidad supone pasar del aprendizaje adaptativo, orientado a la supervivencia de la organización, al aprendizaje generativo, centrado en la creatividad ante los nuevos retos, de modo que la organización genere nuevas maneras de servir. De hecho, una organización inteligente es “una organización que aprende y continuamente expande su capacidad para crear su futuro” (Senge, 2010, p. 24). Una institución educativa escolar debería, en principio ser una organización inteligente, es decir una organización capaz de aprender sistemáticamente de sus propias prácticas y orientarse a la excelencia en su servicio.

Senge es consciente del impacto que tienen sus propuestas en la cultura organizacional de cualquier institución, sobre todo de aquellas que llevan más tiempo en alguna actividad o servicio. Por ello, en su propuesta dan sugerencias de dos órdenes para la cultura organizacional: la primera se centra en las aplicaciones del pensamiento sistémico a la cultura organizacional de diversas instituciones; la segunda, se enfoca en la sostenibilidad de estas iniciativas en el ritmo cambiante de la cultura organizacional de cualquier organización.

Senge et al., (2000) sugieren que para que las innovaciones, cambios, transformaciones o reformas sean sostenibles se introduzca cualquier cambio en la cultura institucional de manera gradual, conservando siempre la apertura hacia el resto de la institución, pero administrando siempre la debida retroalimentación con el fin de que los valores, la misión y la vocación institucional se mantengan vigentes y actualizados. Por eso, ellos plantean en una primera vertiente que se afronten unos retos, se descubran unas dinámicas y se asuman unas estrategias en el proceso de transformación de la cultura organizacional. En una segunda vertiente que se

prepare el terreno para el cambio en una cultura organizacional, tomando en consideración la necesaria resistencia inicial.

2.2.5 Pasos que hacen posible el cambio de mentalidad

Primero se formula la dinámica en términos dialógicos: la diferencia entre una mayoría que se sienten a gusto en la práctica establecida y una minoría que apuesta por la innovación para provocar una mayor capacidad de participación. Es decir, la tensión entre la flexibilidad cultural y práctica reflexiva. Para ello sugieren que cualquier innovación comience con un programa, ejercicio o práctica piloto, pero sin que el grupo que hace este ejercicio lo prolongue por demasiado tiempo y evitando que se aíslen del resto de la organización. Este ejercicio serviría para equilibrar las diferencias entre las innovaciones y las costumbres inconscientes y arraigadas. Unas y otras se pueden presentar como lo mejor para la institución o incluso como la auténtica cultura institucional. La flexibilidad cultural requiere paciencia, respeto y tolerancia: “las organizaciones tolerantes experimentan continuamente con los posibles cultivos de simiente del año entrante, pero al mismo tiempo recogen la cosecha proveniente de la cultura actual” (Senge et al, 2000, p. 288). La apertura reflexiva representa “la capacidad de las personas para cuestionar continuamente sus propios supuestos [...] al desarrollar la capacidad de poner a prueba su propio modo de pensar tienen menos probabilidad de confundir la confianza con la certeza” (p. 288).

Aquí se puede aplicar la noción de ‘debida diligencia cultural’ ya que cualquier innovación en una organización se encuentra con la resistencia cultural de la mayoría: es importante ejercer la debida diligencia cultural: examinar como cada parte de la organización hace las cosas para ver si al combinarlas culturalmente el valor de la actividad mejora o incrementa o si, por el contrario, tiende a desaparecer” (Senge et al., 2000, p. 353).

Igualmente se puede aplicar la noción de ‘gestión de horizonte’ para abordar las estrategias y propósitos en una cultura organizacional. Senge et al., recomiendan plantearse interrogantes respecto a los planes a corto y mediano plazo cuando una organización se está preparando para iniciativas de cambio que podrían afectar las prioridades de una parte importante de la organización. Aquí se recomienda revisar la formulación actual de la visión de la organización y colocarla en cuatro visiones plausibles a corto y mediano plazo, desde unos meses hasta cinco años: en la primera parte se identifican las respuestas reactivas de la organización, aquellas que dan respuesta a las urgencias más inmediatas; en la segunda, se concentra en las respuestas proactivas que sugieren curso de acción a seis meses o un año y que buscan “mantener la conciencia de los valores y de las consecuencias inesperadas de sus acciones” (Senge et al., 2000, p. 442); en la tercera entrarían aquellas iniciativas reflexivas que tienen en cuenta los ciclos naturales de las organizaciones de dos a tres años en que se implementan directivas que se plantean nuevos servicios; en la cuarta y última, que excede el límite del horizonte se ubican aquellas propuestas que surgen en los diálogos informales entrarían aquellas iniciativas y sugerencias que implican cambio o transformaciones profundas para los que en el momento presente no hay lugar, pero que representan un futuro plausible.

Esta manera de plantear los horizontes organizacionales lleva la cultura institucional más allá de las simples formalidades administrativas o de gestión de protocolos exigidos por las prácticas establecidas, como ocurre actualmente con el horizonte institucional del PEI.

Segundo, se diseñan las estrategias para los retos que nacen de las dinámicas culturales de la organización de acuerdo con los límites conocidos: apertura reflexiva, capacidad de participación y flexibilidad cultural. La apertura reflexiva exige que se avance con un pie hacia la cultura de la innovación, pero que al mismo tiempo se tenga los pies firmes en la tierra de las

prácticas establecidas; igualmente requiere que los innovadores desarrollen su capacidad de cuestionar su propia manera de pensar, con confianza y humildad, aprender a trabajar con una visión compartida, pero no con una visión homogénea.

La insistencia en promover la identidad institucional se relaciona con el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, es decir, con el sentido y el ejercicio de la autoridad: “debemos aprender a difundir el poder de modo que la autodisciplina reemplace la disciplina impuesta desde fuera. Ello nos lleva al campo de la cultura: reemplazar la burocracia con aspiraciones, valores y visiones” (Senge et al., 2006, p. 23).

Respecto a la capacidad de participación se puede tomar la noción de ‘comunidades de práctica’ que se orientan a indagar y explicitar las realidades socialmente construidas en las organizaciones. Una de estas organizaciones son las redes informales de comunicación y trabajo. Estas redes informales de intercomunicación “poseen sus propios conocimientos tácitos sobre lo que es necesario para que la organización crezca y la cultura institucional debe hacer visible lo invisible para captar un recurso que se tiene pero que rara vez se aprovecha: los conocimientos e iniciativas de nuestra gente” (Senge et al., 2002, p. 419).

Por su parte, incrementar la capacidad de participación exige que los innovadores promuevan la participación de todo el sistema desde el principio; respeten los ritmos de cambio de los grupos, los individuos y del mismo sistema; permitan que “varias interpretaciones distintas de la realidad coexistan dentro de la misma organización” (Senge et al., 2000, p. 292); adopten un lenguaje apto para todos los públicos, traduciendo siempre la jerga de iniciados; fundamenten la organizaciones en valores trascendentales como el sentido de identidad. En conjunto, para ser culturalmente más flexible se requiere un sólido fundamento en valores y, además, “asumir los riesgos que requiere un aprendizaje a fondo” (Senge et al., 2000, p. 293).

Este énfasis en el sentido de identidad fundamenta en valores trascendentales como recurso para promover la flexibilidad cultural aparece enunciado en el lema del colegio en las tres últimas décadas. En efecto, bajo el ideal de “en camino hacia la identidad”, la institución educativa Claretiana inició el camino en el que aparecieron los grandes retos de los drásticos cambios en la política educativa a partir de la Constitución del 91 y de la Ley General de Educación del 94; los grandes desafíos que han presentado los diálogos de paz durante las dos últimas décadas y los impresionantes y repentinos cambios que produjo la pandemia global durante el último quinquenio (2019-2023). La propuesta de Senge permite pensar las transformaciones en la cultura organizacional a partir de una mirada global o sistémica, asumir la institución educativa escolar como una organización inteligente y propiciar un cambio de mentalidad con respecto a la educación en general.

2.2.6 Cambios para una cultura organizacional sostenible

La segunda vertiente propone preparar el terreno para que el cambio en una cultura organizacional sea sostenible. Como premisa fundamental se establece una diferencia entre un enfoque evolutivo del cambio y un enfoque radical. En este último, los cambios drásticos, repentinos e irreflexivos y las transiciones graduales, en cambio en el enfoque evolutivo las transformaciones son desarrolladas a través de quinquenios o décadas y basadas en la reflexión. En cualquier caso, “la cultura organizacional puede incorporar una serie distinta de supuestos y una manera distinta de ver las cosas, pero, aun así, la cultura no ha cambiado, solo se ha preparado el terreno para que evolucione” (Senge et al., 2000, p. 294).

La primera exigencia es aclarar el propósito de una transformación cultural, sea esta un fortalecimiento o la introducción de una innovación. No se debe cambiar por cambiar, porque aparece una idea nueva, porque otras instituciones similares han hecho modificaciones. En

cambio, hay que preguntarse ¿qué problemas concretos del servicio que prestamos nos han llevado a detectar dificultades culturales? “una cultura organizacional es un patrón de supuestos básicos compartidos que los miembros del grupo han aprendido por su experiencia reiterada de manejar una actividad una y otra vez” (Senge et al., 2000, p. 295). Estos supuestos ayudan a que los miembros de una comunidad den significado a ciertos hechos cotidianos, anticipen lo que va a pasar y reduzcan la ansiedad frente a la incertidumbre o el caos. Cambiar la cultura organizacional “es cambiar las actitudes básicas que los miembros han desarrollado con el correr de los años. Por eso las culturas se resisten al cambio: la resistencia es una reacción natural a un ataque a los valores asumidos” (Senge et al., 2000, p. 295).

Esta exigencia debe ser consciente que los cambios no ocurren bajo la premisa del voluntarismo y del inmediatismo, sino que requieren experiencias significativas. No basta con agitar una bandera o cantar el eslogan correspondiente, es necesario adentrarse en el campo de las experiencias:

(...) las creencias profundas pueden cambiar cuando cambia la experiencia, y entonces si se produce un cambio cultural. El portador de la cultura es la misma historia que nos contamos una y otra vez. A medida que vemos el mundo con nuevos ojos, comenzamos a contar una nueva historia. (Senge et al., 2006, p. 30)

La segunda es comprender que los supuestos culturales son de los grupos, no de los individuos. En una organización es muy importante que se representen los estamentos, las funciones, los rangos de edad. Si se va a estudiar una cultura organizacional es preciso sumergirse en ella y no actuar como agente o asesor externo. “Una manera de mantener equilibrada la investigación es penetrar desde lo exterior visible hacia lo interior: buscar primero los dispositivos, luego los valores adoptados y, solo entonces, los supuestos subyacentes de la

cultura de un grupo” (Senge et al., 2000, p. 296). Los dispositivos se refieren a la manera de hacer las cosas, a la disposición y el manejo del tiempo y los espacios, desde las instituciones más formalizadas hasta las más informales. Los valores adoptados se pueden deducir del imaginario colectivo en diálogo con las personas, pero sobre todo al preguntarles porque una organización funciona así y no de otro modo. Los supuestos culturales se relacionan con las maneras correctas de hacer las cosas, con el fundamento de la acción humana basada o bien en la voluntad o bien en la armonía con el sistema, el contexto o el entorno, con las presuposiciones sobre la naturaleza humana, bondadosa o no; con las creencias culturales sobre la organización social: jerarquías, sinodalidades, autoridades, equidad.

La tercera es complementar el diagnóstico con observaciones adicionales, diálogos ocasionales o contrastación de percepciones con los miembros más veteranos del grupo. La diversidad, cantidad y calidad de puntos de vista es decisiva.

Cuarto, antes de cualquier intervención formal o informal es necesario preguntarse: ¿qué resultados o nuevas maneras de interactuar se quieren propiciar? ¿Qué supuestos culturales tienen más probabilidad de obstaculizar el cambio o, por el contrario, de ayudar a producirlo? ¿Qué actitudes tendrían que modificarse de acuerdo con los estamentos, funciones o responsabilidades?

Por último, Senge et al., (2000) sugieren que se requiere promover nuevos modelos, tipologías y liderazgos con los cuales se identifiquen las personas y los grupos en las organizaciones. “Los cambios que tienen éxito siempre suponen la creación de nuevos mitos e historias ejemplares de nuevas maneras de hacer las cosas” (Senge et al., 2002, p. 301). Igualmente se requiere un equipo que cuente con la ayuda de una mirada externa, ajena, que ayude a captar los propios valores y limitaciones de la organización.

Senge ha desarrollado dos herramientas más enfocadas específicamente en la educación: las escuelas que aprenden y el triple focus, en sinergia con Daniel Goleman.

El título de su libro “Escuelas que aprenden” hace rima con el de organizaciones que aprenden. La propuesta está pensada más en términos didácticos, pedagógicos y curriculares que en términos de la dinámica organizativa de las instituciones educativas, sin embargo, hay notables e indudables aportes a la cultura educativa e institucional. Para la idea de una cultura educativa es central la importancia que concede al aprendizaje ya que considera que comienza muy temprano en la vida humana y perdura por más tiempo.

Aprender es a la vez hondamente personal e inherentemente social: nos conecta no solo con el conocimiento en abstracto, sino con nuestros semejantes (...) Durante toda la vida, mientras vamos pasando de un ambiente a otro, encontramos novedad y nuevos retos, pequeños y grandes. Si estamos preparados para ellos, vivir y aprender son inseparables [...] Por eso, una cultura orientada al aprendizaje destinará sus recursos a aquellas instituciones que mejor den forma a nuestro desarrollo como aprendices. Puede que se parezcan o no a las escuelas que hoy tenemos, pero serán lugares en que todos, jóvenes y viejos, puedan aprender cómo aprender. Si queremos que el mundo mejore, necesitamos escuelas que aprendan. (Senge et al., 2002, p. 16)

Senge reenfoca las cinco disciplinas en la escuela pensada como una institución cuyo cometido central sería el aprendizaje. De hecho, el aprendizaje no solo constituye la tarea del estamento estudiantil, sino que abarca las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes y es un componente básico de la formación de docentes, administrativos, directivos y servicios generales. Para lograrlo propone desarrollar tres sistemas que aparecen culturalmente entrelazados, interdependientes y con recíproca influencia: el aula, la escuela y la comunidad:

“estos sistemas interactúan en formas que a veces son difíciles de ver pero que determinan las prioridades y necesidades de las personas en los tres niveles [...] los cambios solo surtirán efecto si se verifican en los tres niveles” (Senge et al., 2002, p. 24).

Este tipo de iniciativas ya ha tenido algunos ensayos en la Institución educativa Claretiana y en la actualidad se puede conectar con la propuesta de las comunidades de aprendizaje, que se abordarán más adelante en este mismo capítulo.

La idea de Senge de entender las instituciones educativas como un cruce de sistemas es muy enriquecedor, pero requiere adaptaciones y concreciones propias de la realidad latinoamericana y nacional. Las políticas públicas de educación han ganado muchísimo peso en la organización interna de las instituciones escolares e incluso en la filosofía misma de la educación que sirve de componente rector del horizonte institucional.

Senge propone, a manera de filosofía educativa, tres nociones básicas para la institución escolar entendida como una organización que aprende: la organización se construye con los modelos de pensamiento y de acción encarnados en las personas que la componen; aprender es aprender a conectar el conocimiento con el saber, con la ciencia, con el contexto, con las personas; el aprendizaje es movido por una visión compartida, un propósito, un sueño, un diseño de la acción (Senge et al., 2002).

El punto de partida de esta visión es una crítica al sistema educativo bajo los supuestos de la era industrial, para lo que se ayuda de P. Freire, H. Garner, H. Maturana y otros. Las líneas de base de esta crítica ven las limitaciones de someter a la escuela a las mismas presiones que a las empresas o a los negocios, tratando de sincronizarlas con las urgencias del mercado laboral. El problema es que la innovación y la imprevisibilidad de la tecnología hace que los oficios que se aprenden a hacer en algún momento de la educación secundaria ya no existan como tales luego

de cinco o diez años de escolaridad. La escuela hace parte del conglomerado de sistemas que directa o indirectamente orienta y administra un Estado, con lo que el peso de las políticas públicas es más que considerable. La institución escolar no puede ser y de hecho no es ajena al influjo de la cultura social, como tampoco al influjo de las políticas educativas.

Algunos supuestos de la era industrial minan desde la base la posibilidad de convertir la escuela en una organización de aprendizaje. Estos supuestos se enfocan básicamente sobre la educación como tal y sobre la escuela como institución del sistema social. Sobre la educación escolar como tal la era industrial fija algunos supuestos cuestionables (Senge et al., 2002, pp. 47-55):

- La escuela corrige las deficiencias de educación de los niños.
- El aprendizaje modifica al cerebro o a la cognición, no a la totalidad de la persona.
- Todos los niños deberían aprender de la misma manera y a la misma velocidad.
- Que en el aula se aprende y no en el mundo.
- Que hay personas que tienen más inteligencia innata que otras.

Sobre la institución escolar como tal la era industrial fija algunos supuestos cuestionables (Senge et al., 2002, pp. 55-62):

- Que las escuelas están bajo el control de especialistas.
- Que el conocimiento es especializado y fragmentario.
- Que las escuelas deben comunicar verdades y no pensamiento crítico.
- Que el aprendizaje es una empresa individual y la competitividad lo acelera.

Para Senge es evidente que nadie estaría de acuerdo con estos supuestos, pero desde su punto de vista muchas reformas educativas se concentran en llevarlos a la práctica mediante materiales, estrategias didácticas o diseños curriculares. La función de una sana cultura educativa

estaría en percibir críticamente estos modelos o prácticas cuando aparecen, ponerlos en evidencia y, luego, en proponer alternativas.

Para completar su estudio de la educación y de las instituciones educativas, Senge inició un proceso de crear sinergias con la propuesta de la inteligencia emocional de Daniel Goleman. Esto dio origen a una propuesta llamada ‘triple focus’ en la que articulan el desarrollo personal, la empatía y la cosmovisión (Goleman y Senge, 2016).

En el desarrollo personal se estudia “por qué sentimos como sentimos y qué hay que hacer con esos sentimientos” (Goleman & Senge, 2016, p. 8), lo que se basa por una parte en la inteligencia emocional y en el enfoque de la atención que Goleman ha desarrollado ampliamente; de otra parte, Senge propone la disciplina o aprendizaje del dominio personal como pilar para alcanzar la maestría en cualquier campo de la actividad humana.

En la empatía se estudia “el desarrollo de la capacidad de comprender la realidad de los demás y de relacionarnos con ellos desde su perspectiva, no solo desde la nuestra” (Goleman & Senge, 2016, p. 8) que se conecta de una parte con los planteamientos de la inteligencia social que es la capacidad de crear relaciones sanas y constructivas a nivel interpersonal y social; y, de otra parte, se conecta con la disciplina de la visión compartida y con la de la organización inteligente de Senge.

En la cosmovisión se explica “el modo en que los sistemas interaccionan y crean redes de interdependencia” (Goleman & Senge, 2016, p. 8), que se relaciona con el pensamiento sistémico que constituye el eje de las organizaciones que aprenden según Senge.

La combinación de estas dos perspectivas teóricas – la inteligencia emocional y el pensamiento sistémico – busca hacer de los espacios escolares verdaderas comunidades de aprendizaje en las que se combine el desarrollo personal intrínsecamente ligado a la maduración

emocional con el desarrollo del pensamiento sistémico, es decir, la capacidad de percibir la realidad de manera holística e integral. La promoción de cualquiera de las iniciativas o la sinergia entre ellas aporta una base teórica a la comprensión del desarrollo integral del pensamiento, sin embargo, como las propuestas están dirigidas a la educación escolar se requiere un componente cultural y un componente institucional, de lo contrario se convertirá o en un problema didáctico del aula o en una tarea más del docente, especialmente del docente encargado de emprendimiento, contabilidad o administración empresarial. La perspectiva que se propone de una cultura educativa institucional sale al paso de estas dificultades e integra las iniciativas didácticas y curriculares dentro de un proceso en el que la institución implica a la comunidad educativa con todos sus estamentos.

En las instituciones educativas, el pensamiento sistémico, la organización en continuo aprendizaje y el cambio de mentalidad constituyen elementos fundamentales para el futuro que las mismas instituciones buscan construir. Sin embargo, estas iniciativas no pueden ser repentinas ni episódicas, sino que se tiene que convertir en aprendizajes continuos y formaciones permanentes, estrechamente vinculados a la finalidad misma de la institución. La cultura organizacional del aprendizaje se convierte en sinónimo de la cultura educativa institucional.

El concepto de cultura organizativa gira en torno a los conceptos de las disciplinas de aprendizaje organizacional, organización inteligente y cambio de mentalidad. De acuerdo con este enfoque, la institución educativa escolar para ser una organización inteligente tiene que asumir expresamente una cultura organizacional que le permita activar los procesos necesarios para aprender de su experiencia de manera continua y sistemática. A esto habría que añadir, a partir de las Instituciones educativas claretianas, el aprendizaje experiencial (Honey et al., 1994), la orientación hacia una educación integral y la conformación de comunidades de aprendizaje.

Con los conceptos de la quinta disciplina y la organización inteligente se quiere destacar la capacidad de las instituciones de mejorar a través de aprendizajes, bien sea personales (dominio personal) y, en especial, aprendizajes colectivos (cooperativo, en equipo, corporativo), mediante la asunción del pensamiento sistémico como estrategia integradora en las iteraciones cotidianas (desempeños).

Respecto al tema de la cultura educativa, la propuesta de la organización inteligente tiene varias aristas de las cuales podemos destacar dos principales. La primera tiene que ver con lo que la institución educativa puede lograr con estas disciplinas organizacionales. La segunda, la posibilidad de promover el desarrollo del pensamiento sistémico con la ayuda de estas herramientas, asociadas a otras como la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, abriendo la propuesta de una cultura organizativa institucional de manera consistente a la sinergia entre teorías aparentemente distantes o contrapuestas.

2.3 La cultura de la institución escolar: organización, gestión y comunidad de aprendizaje

Desde la perspectiva organizativa, llama la atención el dinamismo y complejidad de la institución escolar, lo que motiva el interés de su estudio desde disciplinas diversas y desde otros sistemas organizativos. Por ello se diferencia entre lo estructural que se refiere a lo organizativo y a su infraestructura (física) y lo cultural que se refiere a idearios, imaginarios y su superestructura (ideológica). Lo estructural y lo cultural no se contraponen, sino que actúan sinérgicamente para hacer realidad en el tiempo el proyecto educativo de la institución escolar.

Pérez-Gomar (2008) en relación con este aspecto considera que la institución escolar:

(...) es sobre todo un conjunto de relaciones entre elementos, algunas de ellas más estables -su dimensión estructural- y otras que las ubicamos en un nivel más profundo - la dimensión cultural- que produce y reproduce el anterior. Ambas dimensiones se

relacionan de manera dialéctica. La primera obedece a una racionalidad técnica, es fácilmente visible, está integrada por elementos estables -como normas y reglamentos- y es el ámbito por excelencia de las decisiones burocráticas. (p. 47).

La complejidad de estudiar y analizar los centros educativos como organizaciones reside en la cantidad y variedad de recursos, de los procesos que se desarrollan en los mismos y el conjunto de supuestos y creencias que se manejan y se interrelacionan entre sí. Además, la escuela para desarrollar su objeto social necesita organizarse. Detectar componentes representacionales y culturales, políticos e ideológicos, contemplar los procesos históricos que permiten a los centros educativos evolucionar, facilitará una mayor comprensión de la complejidad que se encuentra en ellos.

La cultura educativa escolar se orienta intrínsecamente a la prestación del servicio educativo a través de la construcción del conocimiento. El conocimiento tiene el poder no solo de transformar individuos, sino sobre todo de transformar grupos humanos, comunidades, instituciones. En palabras de Tedesco (1995), el conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democráticas, a diferencia de las fuentes de poder tradicionales (la fuerza, el dinero, la tierra) el conocimiento es infinitamente ampliable. Su utilización no lo desgasta, sino que, al contrario, puede producir más conocimiento. Un mismo conocimiento, puede ser utilizado por muchas personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambios, críticas constructivas, diálogo. Todas ellas condiciones propias de una sociedad democrática para una organización escolar democrática.

El profesor Lorenzo (1996), después de revisar varias definiciones de organización escolar, llega a la siguiente conclusión: “la organización escolar es la Ciencia de la Educación que estudia las teorías de la escuela desde la perspectiva de posibilitar procesos educativos

mediante la disposición de sus elementos” (p. 16). Dichos procesos educativos deben estar orientados a mejorar las condiciones de vida de las personas y de las comunidades.

En este sentido, el desarrollo de la organización educativa escolar depende de la situación socioeconómica, política y cultural del contexto en particular, de la región y del país en sus diferentes momentos históricos; por lo mismo, se puede tomar para su estudio y análisis desde cualquiera de las perspectivas.

Teniendo en cuenta las características de la organización escolar se aborda la indagación desde tres paradigmas: El paradigma científico con una perspectiva racional y desde una visión positivista de ciencia, considera la organización como entidad real, observable y como sistema para el logro de objetivos comunes. En el paradigma interpretativo – simbólico, la organización es considerada como una realidad cultural con perspectiva pluralista en donde la centralidad de la persona es fundamental dentro de misma; se evalúan los procesos y se presenta una permanente atención al ambiente organizacional. En el paradigma sociocrítico, la organización se considera como una realidad política con intereses definidos e intencionalizados.

En el paradigma tecnocientífico la organización escolar desde la visión empresarial se caracteriza por su adaptación lineal a las exigencias tecnológicas; tiene en cuenta solo la dinámica del lucro y está determinada por fines preestablecidos, homogéneos y estandarizados: todos deben aprender lo mismo en tiempos determinados y en contextos totalmente diferentes.

2.3.1. La organización

El modelo de escuela es modelado y modelador desde el interés de la industria y de la economía. Las escuelas se organizan idealmente como si fueran fábricas o empresas: tienen timbres que suenan, instalaciones separadas, están especializadas por asignaturas, se educa a los niños por lotes, se les hace pasar por el sistema según su grupo de edad, como si eso fuera lo más

importante de los niños. Parece que lo más importante de ellos es su fecha de fabricación. Sin embargo, es imprescindible transformar la organización escolar basada en la lógica empresarial productiva por una organización que facilite espacios para debatir, dialogar, participar, crear y aprender en comunidad.

Para García (1997) los contenidos de la organización denominados “científicos” pueden agruparse de la siguiente manera:

Tabla 1

Contenidos científicos de la organización

Elementos Materiales	Elementos personales	Elementos formales y funcionales	Elementos auxiliares y complementarios
Espacio	Profesores	Sistema escolar	Actividades extraescolares
Recursos	Familia	Planeación institucional	Servicios complementarios de apoyo a la educación
	Estudiantes	Equipos de trabajo	Relaciones escuela-comunidad
		Órganos de Gobierno y Participación	Servicios de apoyo externo
		Clima disciplinario	
		Horarios	
		Relaciones Humanas	
		Evaluación	

Fuente: García, (1997).

Esta forma de considerar la organización es retomada por González (2003) y Velázquez (2010), señalando que el análisis, la reflexión y la intervención organizativa debe ampliarse y tener en cuenta las siguientes dimensiones: (1) Estructural, constituida por las instancias organizativas de la institución educativa: equipo de maestros, el equipo directivo, el consejo académico, las áreas y otras. Esta dimensión considera aspectos: de la forma como se organiza el centro educativo, de la manera como se distribuye el trabajo, de los mecanismos para la toma de decisiones, de las funcionalidades. (2) Relacional tiene en cuenta las relaciones que se establecen entre los que integran la comunidad educativa: relaciones interpersonales, relaciones de trabajo, relaciones políticas. (3) Cultural: está conformada por valores, supuestos y creencias organizativas que se construyen y afectan la vida toda del centro educativo. (4) Procesual: está constituida por los procesos y estrategias de actuación necesarias para que el centro funcione. (5) Del entorno: se refiere a la interacción entre centro educativo y entorno macro (social, económico, cultural.) y micro (personas, instituciones de apoyo, instituciones gubernamentales.).

Sin embargo, es posible pensar la escuela o bien desde la educación liberadora desde Latinoamérica o bien desde la pedagogía crítica que es su equivalente en el primer mundo.

Tanto Pérez-Gomar (2008) como Gairín (1988), desde el paradigma sociocrítico, plantean la organización escolar como un conjunto de relaciones que se establecen entre los diferentes elementos que intervienen en la escuela con el fin de realizar el proyecto educativo propuesto. Por lo tanto, se puede entender la organización escolar como un conjunto de relaciones entre los diferentes elementos que intervienen en la realidad escolar para el desarrollo del servicio educativo.

Para Gairín (1988) la organización escolar es la disciplina que estudia “la interrelación más adecuada de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la

realización de un proyecto educativo” (p. 167). Esto implica que los elementos que intervienen en la realidad escolar estén alineados para la consecución de los objetivos comunes que el proyecto educativo plantea. De esto se presupone que si los objetivos son comunes la manera en que se establezcan los caminos y las estrategias responden al carácter de estos. La participación comunitaria, el trabajo en equipo, la construcción colectiva, la administración compartida de recursos deben ser características propias de una organización escolar para una educación integral.

Para Pérez-Gomar (2008) cualquier proceso de cambio educativo se desarrolla sobre el entramado de la organización escolar. El cambio afecta a la organización y a las individualidades que la componen. La institución escolar es, en este sentido, al mismo tiempo un espacio para la construcción de subjetividades y un campo para concretar diversas demandas sociales y políticas. Como señala el autor, “pensar una educación diferente al modelo hegemónico actual implica pensar también otra manera de organizar la institución educación” (Pérez-Gomar, 2008, p. 58). Para ello invita a explicitar qué influencia tienen las prácticas pedagógicas en la configuración de subjetividades, cómo estas prácticas determinan la organización del tiempo, los espacios, las actividades, cómo se estructuran discursivamente estas prácticas (competencias, resultados, rúbricas, etc.). El ejercicio crítico-reflexivo de deconstruir estas prácticas y sus discursos de legitimación “abre alternativas para pensar otras formas de organización que, en el fondo, es imaginar otras maneras de relacionarnos y de hacernos sujetos” (Pérez-Gomar, 2008, p. 58).

La tendencia actual frente a la organización de la escuela, señalan Gairín y Martín (2004) está dada por una perspectiva de escuela abierta, plural, democrática, crítica, participativa y colaborativa. Se puede afirmar que se ha ganado en claridad conceptual en lo que respecta a

organización escolar, pero falta mucho camino para establecer una praxis organizativa escolar que responda a procesos educativos transformadores y liberadores.

Una organización escolar desde la perspectiva humana es dinámica, parte de la realidad y de las exigencias particulares y generales; se recrea y se transforma permanentemente de acuerdo con las necesidades y exigencias educativas de la persona y de la comunidad; permite la participación dentro de la comunión (Freire, 1994).

Aguerrondo (1997) señala que, llevando estos razonamientos un poco más lejos, sería posible un ejercicio teórico en el que se empezará a replantear desde las bases la actual lógica de organización de la educación. Esa redefinición de la organización exige que se presente en aspectos como: reorganizar el triángulo estudiante-docente-conocimiento, redefinir el conocimiento insertando un enfoque de recursos y distribución física, pensando otra forma de utilizar los espacios físicos dentro y fuera de las escuelas, generando espacios en donde el estudiante no trabaje más la mayor parte del tiempo de manera individual sino propiciando espacios en donde se destaque el trabajo grupal, comunitario y colaborativo; redefinir el modelo de aprendizaje por aprendizaje interactivo incrementando la actividad del estudiante en trabajos grupales haciéndolo protagonista de su aprendizaje. Esto puede facilitar caminos que propicien la educación integral desde la implementación de nuevas formas de organizar la escuela.

Se hace necesario la transformación de organización de la escuela tal como está concebida e implementada para que facilite procesos, en donde maestros, estudiantes y todo los que integran la comunidad de aprendizaje, se relacionen en términos educativos de exploración, innovación y transformación; que faciliten al estudiante y al maestro investigar con libertad, establecer nuevas relaciones con criterios que respeten al otro y dé respuestas pertinentes a las

exigencias de una vida educación integral y no en función de respuestas preestablecidas por programas de estudios estatales con fines, principalmente, económicos y políticos.

Hay que pensar y actuar de forma diferente acerca de la capacidad humana para que se transforme la escuela en un espacio educativo para una vida mejor. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace urgente la desescolarización de la educación a través de otras formas alternativas e incluyentes, que tengan como fundamento la vida misma de la persona en cuanto tal. Esto como respuesta a que la educación es un proceso de maduración constante de la persona que se realiza por y para los seres humanos en relación (Calvo, 2012), cuya meta tiene un amplio horizonte de plenitud personal y social.

Si se tiene en cuenta a Moreno (1978), la organización escolar se considera como la disciplina pedagógica cuyo objeto es el estudio de la realidad compleja de la escuela, bajo consideraciones teóricas, estático-analítica, dinámico-sintética, progresiva y proyectiva, para establecer un orden en dicha realidad. Ese orden debe estar orientado al servicio de la educación integral de los estudiantes, los maestros, los directivos, padres de familia y de demás actores que hacen parte del proceso educativo desarrollado en la escuela. Es decir, la escuela para lograr sus metas y objetivos debe establecer una forma organizativa de sus elementos que la conforman y esa manera de organizarse debe responder a los fines educativos propuestos en el proyecto educativo. Por lo tanto, lo que determina la organización escolar son los fines educativos y el horizonte propuesto en el proyecto educativo. Una educación liberadora exige formas organizativas participativas, incluyentes, democráticas, comprometidas, en diálogo y en búsquedas permanentes. Esta mirada permite comprender la complejidad de la escuela en lo referente a las formas organizativas que asume y establece para el logro de su misión educativa.

Actualmente, la organización escolar puede ser estudiada en distintos niveles entre sí: como teoría de la escuela y de la organización, como saber técnico (tecnología de la Organización Escolar), como técnica (técnica organizativa) como arte (saber experiencial). Sáenz (1993) identifica las siguientes características en una organización escolar:

- El carácter dinámico de la organización: acción más que estructura.
- El papel instrumental al servicio de la escuela como entidad compleja: totalidad integrada.
- La educación, la acción escolar, el proyecto educativo como núcleo articulador.
- La expresión Organización Escolar ha ido progresivamente depurando su corpus doctrinal como ámbito propio dentro del campo de las Ciencias de la Educación. (p. 29).

Teniendo en cuenta lo anterior, la organización escolar debe estar orientada al desarrollo del Proyecto Educativo y a la consecución de sus metas desde el establecimiento de relaciones adecuadas, pertinentes, comunitarias, iguales y democráticas entre los diferentes elementos que constituyen la escuela.

La evolución de la escuela se ha generado paralelamente al desarrollo y transformación de las sociedades y sus momentos en la historia. Pero se puede constatar que la forma original de organización escolar se mantiene durante el tiempo y ha respondido especialmente a intereses económicos, productivos y culturales. Sin embargo, el dinamismo de la escuela está determinado por factores políticos, religiosos, económicos, culturales y sociales, de aquí que su evolución no ha sido uniforme y dificulta por ello el establecimiento de criterios para enmarcar su evolución (Uría y Císcar, 1988). Esta evolución escolar puede abordarse desde cuatro planos diferentes:

- Como institución familiar: Cuyo objetivo era instruir y no educar, ser apoyo a la acción familiar. Inició en Atenas y la formación estaba enfocada en inculcar al niño el gusto y la competencia, y la meta estaba en confirmar la posición social del niño y dotarle con las destrezas y el conocimiento necesarios para ejercer su papel en la política e integrarlo como parte de la subcultura de su grupo (Lundgren, 1992).
- Como institución social: Para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, con la Escuela Nueva. Durante el siglo XX se democratiza la educación al garantizar su acceso (gratuita), cobertura (universal) y obligatoriedad.
- Como institución estatal: Surge en paralelo a la evolución del estado cuyo objeto es salvaguardar el bien común, derivada del derecho a la educación y de la prestación de un servicio público que garantiza el ejercicio de este derecho.
- Como institución religiosa: para la formación espiritual del miembro de la Iglesia
Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean algunos enfoques que ayudan a comprender y abordar la organización escolar:

Los centros educativos para alcanzar su misión educativa necesitan una organización caracterizada por la participación, el diálogo, el respeto a la diferencia y carácter democrático. Desarrollar procesos educativos desde la participación colectiva y comunitaria para hacer de las prácticas educativas auténticas prácticas sociales se convierte en una exigencia de la educación integral. Es necesario tener en cuenta que toda situación educativa implica la presencia del sujeto que aprende y enseña a la vez, de los objetos de conocimiento o contenidos, de los fines u objetivos y de los métodos o técnicas de enseñanza. En lo que se refiere al sujeto, es necesario partir de la realidad cognoscente e integral del mismo e implicarlo en el proceso educativo. El sujeto en el proceso educativo desarrollado en la escuela (estudiante, maestro y todos los demás

que integran la comunidad escolar) conoce y sabe y, por lo tanto, puede enseñar, pero su conocimiento es limitado y por lo mismo, debe aprender y desaprender. En lo concerniente a los procesos educativos, tener en cuenta que estos se presentan en la cotidianidad de la vida y a lo largo de ella, no solo se desarrollan en la escuela y en momentos determinados. Se puede encontrar la tendencia de que la escuela quiere apropiarse de la educación y por lo tanto, la quiere escolarizar. Las relaciones de los sujetos participantes en los procesos educativos, y establecidas para el logro de los fines propuestos, deben estar enmarcadas por la participación democrática y la aceptación de las diferencias en condiciones de igualdad y de equidad (Freire, 1994). Los centros educativos, como organizaciones son un producto social dependiente de las condiciones y los requerimientos que la sociedad les haga en un tiempo determinado.

Ahora bien, en las últimas tres décadas, los procesos de reforma educativa en América Latina y el Caribe, han buscado reorientar diferentes componentes que constituyen y configuran la escuela, con el fin de responder a estándares educativos propuestos por sistemas de evaluación internacional. Uno de los componentes que ha sido afectado, es el relacionado con la cultura institucional de la organización.

Esta visión no presenta una mirada unidimensional al objeto de estudio, sino que pretende abarcar la complejidad de este. La concepción de la organización escolar desde estas realidades facilita una mayor comprensión de su influencia en la integralidad de los procesos educativos en cuanto que lo establecido permanece y lo relacional es variable. La estructura de la organización escolar ha de flexibilizarse con el fin de dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas de las personas en sus diferentes contextos y situaciones. Frente a las relaciones es necesario crear condiciones que favorezcan el encuentro, el diálogo, la participación, el caminar juntos y el compromiso entre los agentes educativos para el desarrollo de procesos educativos capaces de

transformar situaciones inhumanas de injusticia y desigualdad en condiciones favorables para vivir socialmente una vida digna y plena. La institución educativa tiene que ser una plataforma que facilite, desde la educación, procesos de liberación personal y social. La educación ofrecida desde la escuela tiene que propender por favorecer relaciones de amistad social y de fraternidad para colaborar en la construcción de “otro ser humano posible”, con otras relaciones posibles para “otra humanidad posible”.

En esta misma línea de humanización, Fernández y Salvador (1997), señalan que:

Todas las organizaciones persiguen unas metas que orientan su acción y dan coherencia a su actividad. La consecuencia de los objetivos, finalidades o propósitos supone la existencia de una estructura (organización estática) y de sistemas de relaciones personales (organización dinámica). Los objetivos, estructura y relaciones constituyen los tres componentes básicos de cualquier organización social y cultural (p. 2)

Teniendo en cuenta lo anterior, la finalidad de la educación orientada hacia la humanización de la persona determina las relaciones que deben estar caracterizadas por la igualdad, la fraternidad, el trabajo en equipo, la corresponsabilidad, la participación, la colaboración, el dejar hacer, la creatividad y la innovación; la estructura, es caracterizada por la flexibilidad, la apertura y el aprendizaje permanente; y los objetivos educativos deben propender por el desarrollo integral de todas las capacidades humanas de la persona. Es decir, que una propuesta educativa de carácter liberador y transformador requiere de una organización escolar y de relaciones con el mismo carácter.

La escuela actual requiere de una organización que aprenda permanentemente (organización que aprende) y se caracterice por establecer unas relaciones interpersonales democráticas, participativas y comunitarias (Freire, 1994), no a modo funcional sino permitiendo

la contribución a la educación integral de los educandos dado que los procesos participativos fortalecen las capacidades de la persona para su realización como tal.

La estructura de la organización escolar debe caracterizarse por la flexibilidad para responder a necesidades educativas de los educandos teniendo en cuenta su realidad y la del contexto donde viven. Por lo tanto, los objetivos y las metas del proceso educativo deben estar orientados al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Sin embargo, se pueden encontrar dificultades en el desarrollo de la participación escolar democrática, tales como la configuración de la escuela como institución heterónoma y jerárquica, y la naturaleza de los procesos de enseñanza en el aula de clase.

Para Fernández y Salvador (1997), la participación debe promoverse desde la organización de la clase, la selección de contenidos, el estilo docente, la metodología, los sistemas evaluativos. En la ponencia “Educación y participación”, presentada por Paulo Freire en el Congreso Internacional “Nuevas perspectivas críticas en educación”, del 6 al 8 de junio de 1994 en Barcelona, se presentan las características, desde una comprensión crítica, de la participación comunitaria en la escuela para el desarrollo de procesos educativos alternativos desde la práctica educativa.

2.3.2 Modelos de organización escolar

De acuerdo con lo anterior, la realidad de la organización escolar es un sistema complejo y distinto respecto de otro tipo de organizaciones, pero además es multidimensional y multifacética ya que se puede analizar desde diferentes enfoques y puede considerar distintos aspectos.

Así mismo, según el paradigma y el enfoque pueden establecerse al menos cinco modelos de organización escolar según Antúnez (1998):

Tabla 2*Modelos de organización escolar*

Modelos	Definición
Formales	Las organizaciones son sistemas jerárquicos en los cuales sus directivos utilizan medios racionales para conseguir los objetivos.
Democráticos	Incluyen todas las teorías que defienden que el poder y la toma de decisiones están compartidas entre algunas o todos los miembros de la organización, los cuales poseen una comprensión aceptada de los objetivos de la institución. Asumen que las organizaciones determinan sus políticas y toman sus decisiones a través de procesos de discusión guiados por el consenso.
Políticos	Recogen las teorías que caracterizan a la toma de decisiones como un proceso de negociación, de trato e intercambios. Los grupos de interés desarrollan y forman alianzas en la persecución de sus objetivos particulares.
Subjetivos	Estas perspectivas sugieren que cada individuo tiene percepciones subjetivas y selectivas de la organización. Los diversos acontecimientos y situaciones tienen para los individuos diferentes significados. Las organizaciones son construcciones sociales en tanto que emergen de las interacciones de sus participantes.
Ambiguos	Agrupan todos los enfoques que acentúan la incertidumbre y la impredecibilidad en las organizaciones. El énfasis de estas teorías se sitúa en la inestabilidad y la complejidad de la vida institucional.

Fuente: Antúnez, (1998).

Por tanto, ante los desafíos de la educación integral, de la eliminación de barreras para el aprendizaje, de la igualdad de oportunidades para la educación de todos y todas, surge un creciente interés por la búsqueda de maneras nuevas de organizar la escuela que respondan pertinentemente a estos desafíos. La organización escolar debe estar abierta a cambios y transformaciones para favorecer, como medio, el desarrollo de procesos de educación integral. Por tanto, la organización escolar, como tal, está llamada a un permanente aprendizaje organizacional, para que facilite la educación integral a favor de la humanización de las personas.

Dentro de las formas nuevas y alternativas para la dinamización de la organización escolar encontramos la gestión educativa y las experiencias de comunidades de aprendizaje que se han venido construyendo, especialmente, desde la educación popular.

2.3.3 La gestión educativa de la institución educativa

La gestión educativa es una disciplina reciente. Se empieza hablar de ella en la década de los años 60 en los Estados Unidos, en los años 70 en el Reino Unido y en la década de los 80 en América Latina y el Caribe y por lo mismo, su nivel desarrollo y especificidad es bajo comparado con otras disciplinas. Su objeto de estudio es la organización del trabajo escolar y está determinada por las teorías generales de la educación y de la gestión (Casassus, 2002).

Para comprender la naturaleza de la gestión educativa es necesario, tener como puntos metodológicos, el acercamiento a las teorías de las áreas donde se fundamenta: la gestión y la educación, y entender el sentido de las políticas educativas.

El término gestión hace referencia a innovación, dirección de organizaciones, búsqueda y utilización de lo posible, mejoramiento continuo, identificación de fortalezas y debilidades, colaboración, punto de fuerza, reflexión para la toma de decisiones, trabajo en equipo,

planeación, diálogo para el aprendizaje, establecimiento de redes. Estos aspectos contribuyen en la delimitación del concepto de gestión educativa en la medida que ayudan a reconocer sus relaciones. La gestión está relacionada con dirección, gerencia, organización, pero, principalmente, con la participación y la colaboración, ya que se considera como una acción con actores comunitarios y colectivos.

La colaboración como principio articulador de la acción educativa y pedagógica facilita el apoyo moral, mejora de la eficacia, reducción del exceso de trabajo, aumento de la eficiencia, mayor capacidad de reflexión, trabajo en equipo, relaciones familiares, aprendizajes permanentes, certeza contextualizada, mejoramiento continuo, desacomodación epistemológica (Hargreaves, 1992). La gestión educativa es una nueva forma de comprender y orientar la organización escolar y es considerada como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados de manera circular y horizontal dentro del sistema educativo; también es considerada como un saber de síntesis con capacidad de articular conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que buscan el mejoramiento continuo en las prácticas educativas y pedagógicas. La gestión educativa considera a los integrantes de la comunidad escolar como actores activos permanentes de los procesos educativos desarrollados en la escuela y, por lo tanto, ésta se relaciona con ambigüedades, búsquedas, incertidumbre, conflictos. El mejoramiento continuo, el ejercicio compartido del poder en la escuela, la equidad y la pertinencia educativa están en relación directa con la gestión educativa en la medida que relaciona y articula procesos teóricos prácticos.

Si tenemos en cuenta que la escuela es la unidad de organización fundamental de los procesos educativos escolares, ésta debe estar orientada hacia la generación de aprendizajes para la creación de las condiciones necesarias que permitan un mejor vivir de todas las personas y no

a responder a intereses económicos y de productividad. En donde la persona sea el centro de la praxis educativa y pedagógica desarrollada en la escuela.

Los modelos de organización del trabajo fundamentados en la administración y el control resultan no apropiados para los procesos educativos de la escuela, debido a la división del trabajo y a la separación entre los que planifican y los que realizan la acción. La creatividad, la participación colaborativa, la innovación, la aceptación de lo diferente, la inclusión, la articulación permanente, el compromiso, la identificación vocacional con el trabajo, la comunidad de aprendizaje, son características propias de la gestión educativa.

La administración escolar dirige la escuela como una empresa lucrativa y la maneja desde esos intereses. Desde esta visión, en la escuela las acciones administrativas están concentradas en manos de los directivos separándolas de las acciones educativas y pedagógicas del resto de la comunidad: docentes, estudiantes y familias. El principio de división de trabajo afirma la existencia de acciones iguales y estándares que se realizan de la misma forma sin tener en cuenta la especificidad y las necesidades de cada establecimiento educativo. Es decir, no se tiene en cuenta el contexto particular y se planea desde una manera estandarizada. Estas son las llamadas acciones de administración general: planeamiento, distribución de recursos y control. Se cree que hay un único y mejor modelo de organizar cualquier tipo trabajo.

De acuerdo con los principios de la administración científica del trabajo publicados por Fayol en 1924 se creía, por parte de los administradores, que con la aplicación estricta de éstos se lograba racionalizar la acción de todas las personas y alcanzar los mejores resultados. Esta visión no permite la creatividad y la innovación. Es un modelo rígido de organización. Se realiza lo que está mandado y de la forma como está establecido. Solo hay un camino, y todo lo que implica el caminar está determinado, para alcanzar las metas propuestas. La misión de la administración

escolar es la regularización de rutinas preestablecidas para racionalizar el trabajo desde el control jerárquico con el fin de asegurar los resultados (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1999).

Tabla 3

Esquema comparativo entre los modelos de la administración escolar y de la gestión educativa

Administración escolar	Gestión educativa
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Participación colaborativa: acompañamiento y orientación
Estructuras descontextualizadas y desacopladas	Culturas organizacionales articuladas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistemáticas y estratégicas

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (1999).

Se hace necesario una gestión educativa capaz de abrir la escuela a la participación comunitaria y colectiva, a desarrollo de procesos educativos contextualizados y pertinentes, a aprendizajes permanentes tanto de la organización como de las personas; superando viejos

paradigmas y acciones. Una de las formas de organización escolar que facilita la puesta en práctica de la gestión educativa es la comunidad de aprendizaje claretiana.

2.3.4 La institución escolar como comunidad de aprendizaje

La organización escolar puede configurar de muchas maneras el servicio que presta a la sociedad en general y a las familias en particular. Una manera muy extendida se limita a la agencia burocrática del servicio educativo. Sin embargo, puesto que la finalidad de esta actividad es la de ofrecer un servicio educativo a una comunidad de familias que están interesadas en la educación de sus hijos e hijas, surge la posibilidad de organizar este servicio de aprendizaje en torno a los intereses educativos de esa comunidad (Elboj et al., 2006).

Dentro de las nuevas maneras de organización escolar se han venido implementando la experiencia de comunidades de aprendizaje como propuesta que promueve la educación integral desde la participación, el éxito académico y la mejora de la convivencia de los estudiantes. Esta experiencia se centra en procesos educativos colectivos y participativos. Su enfoque organizativo se fundamenta en relaciones horizontales y circulares que favorecen la participación y la construcción de comunidad. Dos conceptos son fundamentales en las comunidades de aprendizaje: el aprendizaje dialógico y la inteligencia cultural. El primero se basa en la naturaleza cultural y social del conocimiento humano que se funda en una construcción colectiva y en una retransmisión intercultural e intergeneracional. La inteligencia cultural, por su parte:

Se basa en las experiencias prácticas en escuelas y en teorías críticas como la de la acción comunicativa de Habermas. Esta inteligencia presupone una interacción donde diferentes personas entablan comunicación y consiguen llegar a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo. Así, la inteligencia cultural contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y es la base del diálogo igualitario en el

aprendizaje y en las relaciones sociales. Esta concepción promueve un modelo de aprendizaje en que cada estudiante aporta su propia cultura y el profesorado se sitúa en la cultura de los alumnos y las alumnas, desde una visión positiva de sus capacidades. De este modo consiguen una mayor confianza en sus habilidades e intensifican su proceso de aprendizaje desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo. (Elboj et al, 2006, p. 98)

Al conjuntar el sujeto real de la educación que es la comunidad y la finalidad primaria de la educación que es el aprendizaje se llega a la comprensión de la comunidad de aprendizaje. Según Chacón et al., (2008), el concepto “comunidad” hace referencia a un conjunto de personas que comparten unos intereses, objetivos, características e ideas que las llevan a organizarse de determinada manera grupal, superando enfoques individualistas. Con relación al aprendizaje, se comprende como el proceso de construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades y fortalecimiento de competencias para convivir en su entorno, fomentar su desarrollo y contribuir a la mejora de este.

Por tanto, es posible describir una comunidad de aprendizaje como una organización en la que sus integrantes llegan a acuerdos para alcanzar objetivos comunes consensuados mediante el trabajo y el aprendizaje colaborativos y el diálogo como estrategia de mejora del modelo curricular y la organización escolar tradicional, que facilite la aprehensión de actitudes, conocimientos y habilidades.

La Comunidad de Aprendizaje, como propuesta de organización escolar, toma como referentes teóricos a autores de diferentes disciplinas como la sociología, la psicología y pedagogía, los cuales contribuyen desde su visión con una orientación transformadora de la educación para posibilitar el cambio de la escuela, hacia una sociedad más justa y equitativa para

todas las personas. Como plantea Paulo Freire (1997) "Somos seres de transformación y no de adaptación. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades" (p. 27).

Según Racionero y Serradell (2005) la implementación de estas experiencias organizativas en los centros escolares se guía a través de tres orientaciones: a) la colaboración, porque se trabaja en equipos, b) el consenso, que permite el diálogo y c) la responsabilidad, que facilita la resolución de problemas y la aceptación del error como parte del aprendizaje (pp. 33-34).

La enseñanza tradicional relega a muchos estudiantes y especialmente en los entornos menos favorecidos con ingresos bajos. "La población objetivo del programa era la totalidad de estudiantes y se basa en que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta a todos los estudiantes fomentando la solidaridad entre los niños y también entre las familias" (Racionero & Serradell, 2005, p. 35) y el éxito social y escolar del alumnado dependen de la escuela y la preparación previa para la misma (Puigvert, 2006). La escuela y las dinámicas en el aula se estructuran en grupos para afrontar las propuestas docentes con especial cuidado en la monitorización, ya que las altas expectativas son un elemento imprescindible en una Comunidad de Aprendizaje (Flecha & Puigvert, 2002).

Es así como puede evidenciarse los cambios organizacionales y estructurales que se han producido en la escuela y el aula, desde la disposición de los elementos propios para la enseñanza de la revolución industrial: tablero en frente con un docente como figura de autoridad y poseedor del conocimiento, sillas dispuestas en filas y columnas; estudiantes como agentes pasivos dentro del proceso formativo y transmisión de saberes no aplicados a la cotidianidad de los estudiantes; están siendo replanteados por espacios de trabajo colaborativo, formación de comunidades de aprendizaje con diferentes actores, y gestión y difusión de conocimiento a nivel

nacional, internacional y transnacional, ya que, como plantea Freire (1997), no somos seres de adaptación sino de transformación.

El cambio educativo, tal como señala Cámara (2010), debe iniciarse desde dentro de las organizaciones de educación en sus tres dimensiones: desarrollar competencias en un entorno de inteligencias múltiples (Guzmán & Castro, 2017); instruir científica y técnicamente (Valencia & Muñoz, 2012); y formar seres humanos para la vida y la ciudadanía libre (Murga-Menoyo & Novo, 2017). Para hacer posible el cambio, se debe mejorar la igualdad y equidad del servicio educativo, haciendo de esta oferta un planteamiento integral, humanizante, interdisciplinario, facultativo de investigación aplicada, sustentable, sostenible y autosuficiente. Permitiendo estudiantes que puedan expresar lo que saben de diversas formas y oportunidades y a su vez puedan hacer un acercamiento asertivo a lo que no sabe. Es decir, hacer posibles procesos educativos que permitan y faciliten el desarrollo de las capacidades de las personas para que puedan responder de manera adecuada a sus necesidades fundamentales humanas.

Este cambio se presentará cuando cada uno de los actores activos en el proceso (administrativos académicos, docentes, estudiantes, padres de familia y otros) puedan aceptar que nadie ofrece lo que no domina y, por tanto, se debe elegir temas de estudio de interés real para los estudiantes, de manera que exista una motivación por aprender y que la acción tutora y mediadora adquiere un papel importante en este proceso. Este cambio puede generarse mediante las comunidades de aprendizaje, rompiendo el paradigma de la educación tradicional y realzando la importancia de las relaciones tutores-aprendices, siendo el primero el dominante de una competencia y el segundo estar verdaderamente interesado en aprenderla.

Es así como se abre paso a las comunidades de aprendizaje como grupos interactivos que tienen el mismo interés de aprendizaje, pero con diferentes objetivos en la aplicación de este, es

decir, con intereses de aplicación en diferentes contextos, caracterizándose por la adaptabilidad, transdisciplinariedad y la alta disposición de sus integrantes para compartir conocimientos y experiencias.

Actualmente, las comunidades de aprendizaje son reconocidas como aspiración y como experiencia novedosa, como organización escolar, en muchos países. Su expansión se explica como resultado de un conjunto de factores, como cita Torres (2001):

- La tendencia a la “glocalización” o globalización localizada (globalización y su impulso contrario, la localización) y, en este contexto, al resurgimiento de lo local y del llamado “desarrollo comunitario”. Esto reforzado desde el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, planteado en la epistemología del sur. En donde se busca el conocimiento y criterios que lo validen para hacerlo visible y creíble en las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales históricamente explotados, excluidos y oprimidos por el capitalismo y el colonialismo globales. El sur se toma como metáfora para señalar el sufrimiento humano del de abajo, causado por el colonialismo y el capitalismo (De Sousa, 2009)
- El achicamiento del Estado, resultado de procesos de descentralización, la mayor complejidad de la sociedad civil, la activación de alianzas entre diferentes sectores y actores y el aumento de la participación ciudadana en diferentes ámbitos.
- El surgimiento y expansión de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- La mayor importancia de la educación y el aprendizaje en una sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente.
- El reconocimiento de la diversidad como valor y necesidad para responder a realidades concretas.

- El desencanto con el sistema escolar y con los reiterados intentos de reforma educativa. (p. 1-2).

Cabe destacar, además, que la manera de interactuar socialmente y de producir conocimiento ha venido cambiando con el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, modificando formas de pensar, aprender y agregando una nueva habilidad indispensable, el reaprendizaje. Cohen (1993) establece que la meta de la educación, de cara al nuevo milenio, es la acción constructivista de la enseñanza.

Por tanto, para que exista una comunidad de aprendizaje deben darse las condiciones mínimas como indica García (2002), por ejemplo, situar a las personas en el centro del aprendizaje, permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones, trabajo colaborativo en grupo, participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento, avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles, cambios institucionales que facilitan su desarrollo, búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.

Para Gairín (2010) las comunidades de aprendizaje se pueden analizar a partir de tres ejes:

- El eje escolar/ no escolar: contexto escolar, a la escuela o incluso al aula de clase, un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad).
- El eje virtual/real: una realidad virtual y a la conectividad mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC (redes de personas, de organizaciones, de comunidades profesionales).
- El eje sentido/orientación de la agrupación: Los intereses comunes y la aplicación en diferentes contextos.

En este punto ya es posible observar las diferencias que evidencia la evolución de las comunidades escolares desarrolladas en programas anteriores hacia las comunidades de aprendizaje, las cuales son recogidas por Torres (2001) en la tabla 4.

Tabla 4

Diferencias entre comunidad escolar y comunidad de aprendizaje

De	A
Comunidad escolar	Comunidad de aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
Adultos enseñando a niños y jóvenes	Aprendizaje intergeneracional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extraescolar
Educación formal	Educación formal no formal e informal
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos (incluye a los profesores)
Los agentes escolares como agentes de cambio	Los agentes educativos como agentes de cambio
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos)	Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde preescolar hasta la universidad)
Planes institucionales	Planes y alianzas interinstitucionales
Innovaciones aisladas	Redes de innovaciones educativas
Red de instituciones escolares	Red de instituciones educativas
Proyecto educativo institucional (escuela)	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intra-escolar	Enfoque intersectorial y territorial

De	A
Comunidad escolar	Comunidad de aprendizaje
Ministerio de Educación	Varios Ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, comunidad local
Educación permanente	Aprendizaje permanente

Fuente: Torres, (2001, p. 3).

Desde la perspectiva epistemológica, el conocimiento en la comunidad de aprendizaje es recreado permanentemente con el aporte de todos los que la conforman; éste no está depositado en el profesor, sino que está presente en todos sus integrantes, todos tienen saberes y conocimientos. A través del diálogo de saberes y conocimientos, éstos se recrean y pueden dar respuestas pertinentes a las preguntas que la realidad plantea. La relación que se construye y se establece entre los que integran la comunidad de aprendizaje es de carácter horizontal y circular. El ejercicio de la escucha hace posible el reconocimiento de los saberes y conocimientos del otro dentro de la aceptación y valoración de la diferencia como riqueza.

De la comunidad de aprendizaje se desarrolla otra subcategoría, la de comunidades virtuales de aprendizaje; estas aparecen debido a las oportunidades y facilidades de socializar y realizar intercambios personales mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El uso de las TIC en diferentes contextos ha facilitado los procesos de producción, gestión y transferencia de conocimiento. Estos procesos, anteriormente, estaban limitados por las variables de distancia y tiempo.

Sin embargo, tal como citan García et al., (García et al., 2010):

Más allá de la tecnología utilizada, el interés del contenido radica en su capacidad de generar interacciones entre los usuarios, de la riqueza del diálogo que se produce en torno

a él y de cómo esta discusión da lugar a nuevos contenidos que pueden a su vez ser recreados. (p. 15)

Diversos autores han identificado los elementos básicos que caracterizan a las comunidades de aprendizaje como tales, por ejemplo para Zhao y Kuh (2004), un elemento básico es el aprendizaje y el conocimiento compartidos; para Pascarella et al., (2006) , las relaciones funcionales; Lawrence (2002) nombra los entornos de aprendizaje inclusivos; y Nelson (2001) opina sobre las conexiones a través del campus de aprendizaje.

Así mismo, para Bielaczyc y Collins (2005), hay cuatro características que cada comunidad debe tener: (1) La diversidad de experiencia entre sus miembros, que son valorados por sus contribuciones y dan apoyo a desarrollar, (2) un objetivo común de avanzar continuamente el conocimiento colectivo y habilidades, (3) un énfasis en aprender a aprender, y (4) mecanismos para compartir lo que es aprendido. Si a una comunidad de aprendizaje se le presenta un problema, entonces, el aprendizaje de la comunidad puede aportar su conocimiento colectivo para influir en la solución del problema.

Finalmente, el aprendizaje que ocurre dentro de las comunidades de aprendizaje comprometidas con la mejora continua, la mejora, la responsabilidad colectiva, y la alineación de objetivos, incrementa la eficacia educadora y los resultados para todos los estudiantes (Lieberman & Miller, 2011).

La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje emerge como una experiencia que sirve de base para otras transformaciones que mejoran la igualdad educativa y, por lo tanto, la calidad de vida de las personas y de las comunidades.

La comunidad de aprendizaje es una manera de organización escolar que, desde la participación y el diálogo, permite hacer de la educación una herramienta de transformación para

ayudar a la persona a tomar conciencia de su humanidad, a desarrollar sus propias capacidades y a liberarse de todas sus ataduras tanto personales como sociales. A través del diálogo entre sujetos se permiten procesos educativos participativos y comunitarios. El diálogo es entendido como el camino para el encuentro de hombres y mujeres en la misión común de saber, conocer y obrar. Para hacer posible el encuentro con los otros son necesarias actitudes que lo faciliten como la humildad, el reconocimiento del otro, reconocer las propias limitaciones, renunciar a la arrogancia intelectual y clasista, ser solidario.

En la comunidad de aprendizaje como lugar de encuentro, de comunión y de esperanza, se encuentran seres humanos (hombres y mujeres) que, en comunión de vida, buscan ser mejores personas. El diálogo fundamentado en el amor, la humildad, en la fe de hombres y mujeres, en la alteridad se hace experiencia de relación humana o mejor, de comunión en la comunidad de aprendizaje.

El acercamiento al otro, a través del diálogo, debe permitir conocer su realidad y comprenderla, para que desde allí se construya un proceso de acompañamiento educativo que permita la realización humana de las personas. No se puede acercarse al otro con contenidos, modelos y mensajes preestablecidos y elaborados con anticipación, sino que ese acercamiento va desde el anonimato de quien quiere ser compañero.

La Comunidad de Aprendizaje define el conocimiento como un acto de participación y como un acto de responsabilidad en el que todos son a la vez sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje, lo que hace entender el aprendizaje como un proceso intrínsecamente social y comunitario que se apoya en las relaciones interpersonales y que tiene siempre lugar en un contexto cultural determinado (Pernett, 2011). Lo anterior, exige una transformación de la

organización escolar desde el aula hasta la organización de toda la institución; también su relación con la comunidad de barrio o vereda.

La Comunidad de Aprendizaje se convierte en una experiencia educativa, pedagógica y social que permite un avance en la promoción de la mejora de la calidad de vida de estudiantes (Murillo, 2003) y todos sus miembros que la integran, a través de la implementación de una educación integral. Esto se consigue por medio de la participación de la comunidad como clave de transformación no únicamente del centro educativo sino de todo el territorio en el que éste se ubica.

La Comunidad de Aprendizaje es un equipo de vida y de trabajo que tiene intereses comunes de aprendizaje dentro de las diferencias que caracteriza a cada uno de sus integrantes; está basada en la confianza y en el reconocimiento de la diversidad y la disposición para compartir saberes y conocimientos. La categoría de comunidad de aprendizaje trasciende la de comunidad educativa establecida por Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) (Congreso de la República de Colombia, 1994). Ambas categorías contienen dinámicas diferentes; una mira hacia el interior de la escuela; la otra es bipolar y apunta hacia el interior-exterior de esta; la comunidad educativa propone procesos de adaptación, en tanto que la comunidad de aprendizaje propone procesos de transformación de la persona, de la comunidad y del contexto.

En las comunidades de aprendizaje se presenta la interacción, la colaboración y el desarrollo de valores que facilitan procesos educativos pertinentes a las necesidades de las personas, de las comunidades y del entorno.

En las comunidades de aprendizaje como experiencias comunitarias; la participación se convierte en una manera relacional que facilita la vinculación de múltiples actores y espacios, manteniendo los referentes de comunicación, intereses, dinámicas e interacciones. La dinámica

de participación involucra acciones comunitarias y concretas dirigidas al desarrollo de la autogestión, la dinámica de la colaboración como mecanismo de interacción, la cogestión como capacidad interlocución, la negociación interna, los consensos. Esto implica un proceso participativo; las personas o grupos comparten conocimiento, saberes, ideas, opiniones, material, trabajo, recursos, gestión, etc., para tomar decisiones en las cuales cada una de las partes involucradas se compromete con su contraparte en la búsqueda del bienestar social y personal.

Al convertirse las comunidades de aprendizaje en una nueva estrategia organizativa escolar se flexibilizan los ambientes de enseñanza y se crean nuevas formas de interacción y relación entre sus integrantes. Dicha interacción se promueve por medio de técnicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, enseñanza de pares, grupos de discusión, seminarios, aprendizaje por experiencia, laboratorios, trabajo de campo, aprendizaje centrado en problemas, escritura y comunicación a lo largo de todo el currículo, reflexiones continuas, autoevaluación, entre otras.

2.4 La cultura institucional escolar en el contexto actual: comprensión y gestión

La tercera perspectiva de este momento de iluminación en la indagación remite a un horizonte completamente distinto, relacionado más con la política educativa, la sociología de la educación y la pedagogía crítica que, con los planteamientos estratégicos de los bloques precedentes, más ligados a la situación de los países desarrollados.

Frigerio et al (1992b) desarrollan la noción de ‘cultura institucional escolar’ aplicado al contexto latinoamericano del sistema educativo escolarizado y proponen, en el marco del desarrollo de la participación democrática, una comprensión de la cultura institucional fundada en la concertación. Este concepto está relacionado, por una parte, con los conceptos de pacto educativo y de actores en la educación y sus relaciones de poder y sus conflictos en el marco

institucional (Frigerio et al., 1992a). Por otra parte, con los conceptos de agenda escolar (Frigerio y Poggi, 1997), gestión organizacional (directiva, pedagógica, comunitaria y administrativa) y planificación (Aguerrondo, 1997). En su propuesta, las autoras buscan aproximarse a la comprensión y gestión de la cultura de las instituciones educativas asumiendo los elementos determinados propios del saber y la planeación, junto con los elementos indeterminados ligados a los cambios graduales o repentinos en la política, la economía, la sociedad y la tecnología que afectan de manera efectiva el quehacer educativo de las instituciones escolares.

Las autoras exploran las instituciones educativas con la metáfora del ‘cara y sello’ que identifica una moneda como unidad de valor. En un lado tenemos la ‘cara’, es decir, el aspecto del sistema educativo y de la cultura escolar como elementos objeto de planificación, diseño y previsión, aunque a veces sean complejos, dinámicos y flexibles; del otro tendremos el ‘sello’; es decir, los inevitables cambios políticos, económicos, sociales, culturales, tecnocientíficos y medioambientales que son objeto de incertidumbre, perplejidad e imprevisión, aunque sean constantemente objeto de meticulosos diagnósticos y pronósticos.

Esta dialéctica en la que aparecen entrelazadas la certidumbre y la incertidumbre, las pasiones y las racionalizaciones, la teoría y la práctica, la generalidad y la especificidad es necesaria para comprender el devenir de las instituciones educativas en los sistemas escolarizados y asumir que una cultura institucional puede marcar y, de hecho, marca la diferencia entre instituciones que de lejos y a primera vista parecen iguales. Sin embargo, en el estilo, en el fundamento educativo, en los puntos de partida y de llegada se configuran importantes singularidades que importan. Las autoras insisten en que:

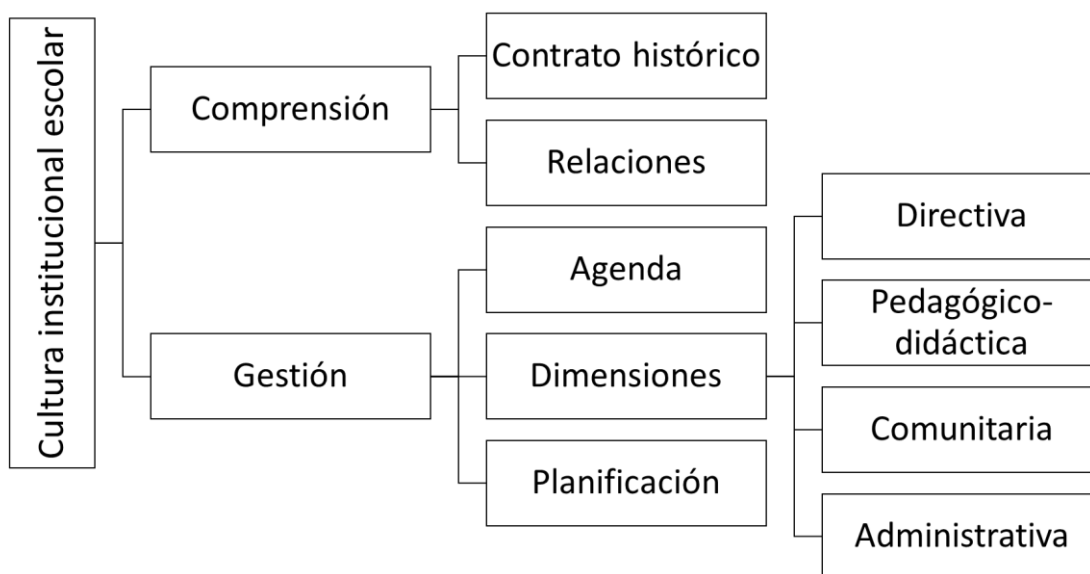
(...) si bien en el universo monetarizado todas las piezas con el mismo nombre genérico son iguales, en el mundo subjetivo de cada actor, sus piezas, las que logra como resultado

de su inversión personal y profesional, son únicas. Por ello, cada establecimiento se adjudicará un valor, se percibirá a sí mismo de distintas maneras, y se dará un plan de autoconstrucción simbólica en el marco de los edificios materiales. En esa construcción, la manera en que cada actor defina y desempeñe su rol se convertirá en un factor clave para el mejoramiento de la calidad, entendiendo que esta es una manera insoslayable de lograr una educación para la democracia. (Frigerio et al., 1992, p. 12)

En nuestro caso, ese sujeto que construye espacios para la educación integral no es otra que la misma comunidad educativa que bajo la inspiración de un carisma, diseña y rediseña, la oferta educativa a través de los instrumentos disponibles como el PEI, los proyectos de educación complementaria, de servicio a la comunidad y de pastoral.

Figura 1

Cultura institucional escolar



Fuente: Elaboración propia.

Las autoras reconocen que los pactos educativos entre el Estado y las instituciones educativas – contenidos fundamentalmente en constituciones políticas, políticas públicas de

educación, leyes generales, decretos y disposiciones de nivel regional y local – son una respuesta a las continuas, crecientes y novedosas demandas de la sociedad contemporánea. La cultura institucional escolar se comprende dentro del marco que proporcionan estos pactos en su condición de contratos fundacionales que se actualizan, especializan y se renuevan con los cambios sociales, políticos y, sobre todo, por las transformaciones en el estado del conocimiento humano. Las autoras se preguntan sobre cuatro elementos de estos pactos: ¿qué saberes son relevantes para construir una propuesta educativa?, ¿qué exigencias tienen estos contratos fundacionales?, ¿qué lugar ocupa el conocimiento didáctico pedagógico en la definición de estos pactos educativos? Y, en cuarto lugar, ¿cómo se pueden resignificar o renovar esos pactos entre la escuela y la sociedad?

El primer componente son los elementos necesarios para poner en marcha los pactos educativos en el ámbito de las instituciones escolares. La escuela, como institución regulada por el Estado y al servicio de la construcción de una república, debe corresponder con una institucionalidad acorde con ese estado. Las autoras se preguntan “¿Qué saberes son los adecuados o los necesarios para la construcción de un saber sobre las instituciones educativas?”. Su respuesta es que, si bien las cualidades personales, la buena disposición individual o colectiva y la buena intención de gobernantes y familias es necesario, el conocimiento y dominio de la gestión educativa en sus múltiples representaciones (directiva, administrativa y docente) es fundamental para que esa institución se ajuste a las expectativas y necesidades sociales y estatales. La gestión educativa requiere, entonces, reconocer en ella múltiples articulaciones e intersecciones entre los diversos campos de actividad y la necesidad de desarrollar un saber específico acorde a la finalidad pedagógica didáctica de la institución escolar.

Desde el siglo XIX, en Latinoamérica las nacientes repúblicas han liderado la organización de las escuelas dentro de sistemas nacionales de educación que están al servicio de las necesidades de transformación social, económica y tecnológica de estos países. Las instituciones de educación formal, tal y como hoy las conocemos, están integradas en uno los sistemas que sostienen al Estado moderno. Este Estado se sustenta en unos derechos fundamentales, uno de los cuales es el derecho a la educación que por lo regular se reconoce en la constitución política de cada país. En esta relación, la noción de contrato ayuda a “ubicar el análisis de la escuela en la articulación, a menudo compleja y contradictoria, con el todo social y el sistema educativo e identificar mutuas influencias y condicionamientos” (Frigerio et al., 1992a, p. 17).

Estos saberes se relacionan con el conocimiento de la política y la administración educativa. En efecto, el conocimiento de la política educativa “incluye elementos para comprender qué pasa hoy en el nivel institucional, tanto en el sistema educativo en su conjunto, como en cada establecimiento” (Frigerio et al., 1992a, p. 16). Igualmente, con el conocimiento de la gestión organizativa, la administración institucional, la contabilidad y las finanzas. Por último y aún más importante, la gestión integral de la educación en la que ocupa un papel fundamental la gestión curricular.

El segundo elemento es la relevancia del momento histórico en la que irrumpen estos contratos fundacionales para comprender su naturaleza y función. El contrato fundacional “es un momento de gran significación en el pasado y, también, en el presente de las instituciones educativas, cuyo futuro está relacionado con el modo en que se redefine hoy ese contrato” (Frigerio et al., 1992a, p. 17). El sentido de la institución escolar depende, por tanto, de la función que se le ha asignado en un momento fundacional de la historia de una nación. La

cultura institucional escolar en esta propuesta aparece enmarcada en la noción de contrato fundacional pactado entre la Institución Educativa Escolar y el Estado.

Bajo esta premisa, todas las relaciones sociales toman un carácter contractual. Según las autoras, esto obedeció a que desde la irrupción de la modernidad (siglos XVIII y XIX) las organizaciones e instituciones se ven como construcciones que obedecen a la libertad y voluntad humana que se rigen por contratos sometidos al consenso. Para que este tipo de sociedad sea sostenible se requiere educación ciudadana (política) y educación laboral (económica). “Las nuevas exigencias sociales resultantes de los cambios sociales explican el surgimiento de instituciones que asumen la satisfacción de estas necesidades, estableciendo con el todo social, acuerdos o contratos respecto a sus funciones y ámbitos de desempeño” (Frigerio et al., 1992a, p. 18).

En virtud de este contrato (fundacional), “cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato” (Frigerio et al., 1992a, p. 19-20). El Estado asume, en consecuencia, una función de garante de la realización de ese mandato. En estas condiciones, cada establecimiento educativo desarrolla una cultura institucional, una manera propia de asumir ese mandato y una relativa autonomía para configurar la manera de asumir este servicio. De ello se deducen tres implicaciones para la cultura institucional:

- Intramuros: “el mandato, así como el contexto y las coyunturas serán procesados de modo diferentes en cada escuela. Cada establecimiento crea un cerco que, según sus características, será más o menos permeable, dará entrada o filtrará lo que ocurre extramuros”.

- Extramuros: “lo que ocurre intramuros de la escuela no será totalmente independiente de lo que ocurre fuera de ella, pero posee un cierto grado de autonomía, por lo cual en un mismo contexto varios textos-instituciones son posibles”
- Sistema: “aun cuando cada establecimiento tenga sus rasgos propios y se constata una diversidad de identidades, el conjunto del sistema educativo participa de un proceso global y está atravesado por diferentes matices de una problemática común en la que el modo de posicionarse respecto al contrato fundacional ocupa un lugar clave” (Frigerio et al., 1992a, p. 21).

El tercer elemento de articulación de la cultura institucional con el contrato fundacional ocurre en torno al currículo prescrito que propone el Estado y a la posibilidad que tiene la escuela de adaptarlo, transformarlo o, incluso ignorarlo. Este currículo prescrito funciona como una cláusula fundamental que se ajusta a dos órdenes distintos de interés: de un lado, la lógica doméstica, ciudadana y laboral; del otro lado, la lógica del conocimiento científico y humanista. Los criterios para la adopción, transformación o sustitución de ese currículo provendrían de la cultura institucional, sea esta explícita y reflexionada o bien implícita.

Debido a esto, las autoras lo consideran un ‘organizador institucional’. La importancia del currículo radicaría, entonces, en su potencial y capacidad de socializar y redistribuir conocimientos y saberes. Si este no fuera el caso, el currículo aparecería entonces como un recurso no aprovechado que agudizaría la percepción de desajuste entre la expectativa social frente a la escolarización y los resultados de esta.

El cuarto elemento sería la renovación, actualización o resignificación de este pacto educativo. Aquí entraría la cultura institucional a mediar en la adaptación del currículo o incluso en la generación de un currículo alternativo que destacara valores más congruentes con la

finalidad de la institución escolar. De manera similar, la resignificación del contrato podría implicar un reconocimiento de los términos en los que ese contrato orienta el contrato fundacional hacia la relación pedagógica entre la enseñanza y el aprendizaje de las nuevas generaciones: “el nudo de la tarea es la recuperación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la reformulación de los contratos internos para posibilitar que el esfuerzo de los actores confluya en la conservación de ese objetivo” (Frigerio et al., 1992a, p. 27). A esto da respuesta, en parte, la iniciativa de las comunidades de aprendizaje, pero de manera más global la cultura de la institución escolar.

La cultura institucional incluso puede proponerse la resignificación del contrato fundacional para que se adapte a los nuevos tiempos e, incluso, para que se piense en términos de un futuro próximo. Como señalan las autoras:

(...) cada establecimiento deberá resignificar este contrato global, a partir del cual diseñará su proyecto. Esta es una tarea que asume la dirección del establecimiento y en la que participan todos los actores. Cada actor, por su parte, traducirá ese contrato en su espacio experto de intervención, desde la especificidad de su rol. (Frigerio et al., 1992a, p. 28)

En lo que respecta a las instituciones escolares privadas, orientadas bajo el impulso de un carisma congregacional, como es el caso de la Institución Educativa Claretiana, habría que preguntarse cuál es su aporte en ese contrato fundacional o incluso si agrega un nuevo orden de inquietudes relacionado con la formación en unos valores que emanan de unas opciones fundamentales contenidas en el carisma congregacional.

En el mismo orden de inquietudes podemos ubicar las reflexiones de J. C. Tedesco y del papa Francisco. Tedesco, aborda la formulación de un nuevo pacto educativo en las sociedades

del conocimiento. Para Tedesco, la producción y distribución del conocimiento es considerado hoy un recurso fundamental para la sociedad que plantea preguntas fundamentales acerca de la educación, sus fines, los responsables directos de formar nuevas generaciones, su legado cultural, sus valores y, en últimas, la concepción del hombre y de la sociedad, deseamos transmitir (Tedesco, 1995). El papa Francisco por su parte, conecta el pacto educativo con las preocupaciones por una vida armoniosa en la sociedad y con la naturaleza, la fraternidad social universal y el amor solidario con pobres y excluidos (Francisco, 2019). Estas inquietudes, muy en línea con el planteamiento de Frigerio et al., (1992a) amplían y profundizan estas perspectivas, sin embargo, al no aparecer directamente relacionadas con el concepto de cultura institucional escolar las plantearemos nuevamente en el último capítulo dentro de una elaboración más amplia de la cultura educativa institucional.

2.4.1 Caracterización de una cultura institucional escolar: democratización, gestión organizativa y profesionalización

Una vez que las autoras nos han ayudado a comprender el alcance de la cultura institucional de la educación escolarizada a través de la noción de pacto educativo, nos introducimos en su propuesta de caracterización de una cultura institucional escolar, acorde a las exigencias de democratización, gestión organizativa y profesionalización que acompañan la cualificación de una cultura institucional con miras a alcanzar las metas que la institución educativa y el sistema educativa se proponen dentro del marco de un pacto educativo.

Para comprender la cultura de la institución escolar Frigerio, Poggi y Tiramonti introducen las nociones de ‘imaginario institucional’, ‘proyecto fundacional’, ‘rasgos de identidad’ (Frigerio et al., 1992b). En efecto, “la noción de cultura institucional es sumamente rica y admite varias representaciones ya que resulta de las mil y una maneras y prácticas por las

que los actores institucionales se reapropian y resignifican el espacio organizacional” (Frigerio et al, 1992b, p. 36).

Ya aprendimos en la relación entre cultura institucional y pacto educativo que cada institución escolar tiene una manera específica de responder a las configuraciones ideales y prácticas que propone una política pública de educación. De hecho, el estilo institucional “se construye en un complejo entramado en el que el proyecto fundacional va siendo moldeado por los actores, cuyas prácticas son captadas en nuestra imagen representación” (Frigerio et al, 1992b, p. 35). Esta autorrepresentación, toma en cuenta elementos explícitos y evidentes a propios y extraños, así como elementos implícitos e inconscientes y que, igualmente reflejan, la percepción que los miembros tienen de la organización y de sus prácticas.

Esta manera específica de responder configura una identidad, con sus propios y específicos rasgos y señas particulares que ha tendido su origen en un proyecto fundacional. Este proyecto fundacional pervive, aunque a veces de manera no muy consciente o explícita, a lo largo del desarrollo de la institución y modela sus opciones de base. La identidad manifiesta la forma como el grupo humano que compone la institución se representa o imagina a sí mismo, de acuerdo a su propio imaginario institucional, cimentado en gran parte en el proyecto fundacional y en su propia historia como institución educativa. Este imaginario institucional es, a la vez, la fuente de los rasgos de identidad que le confieren a la institución su carácter distintivo en el conjunto de propuestas e instituciones similares.

De acuerdo con esto, para las autoras la cultura institucional escolar es:

(...) aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la

comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio et al, 1992b, p. 35)

La cultura institucional escolar (CIE) es, en esta comprensión, una correlación entre las diversas políticas y las prácticas de los miembros de la institución educativa que proporciona, a su vez, un marco de referencia. Esta cualidad, configurada de políticas y prácticas, es modelada desde dentro por el imaginario colectivo y por el tipo de institución que, en efecto se realiza.

Frigerio et al., (1992b) plantean la comprensión de la cultura educativa institucional a partir del concepto de ‘imaginario colectivo’ y del tipo institucional. El primero se refiere a una estructura simbólica básica que constituye la relación humana con el mundo y constituye el eje de todos los dispositivos de saber. En efecto, este imaginario es un conjunto de representaciones inconscientes que median la relación entre el productor, en este caso una institución, y los sujetos que lo constituyen y que se relacionan con él y que cualifican las relaciones interpersonales y sociales y, por supuesto, el vínculo con el conocimiento. En cuanto mediación, el imaginario colorea, matiza, enfoca la relación de cada miembro de ese colectivo con la institución, con los otros y con la actividad específica que allí desempeña. De esta interrelación se producen ‘desplazamientos de sentido’ que pueden favorecer u obstaculizar el logro de los propósitos de la institución de sus miembros. Como señalan las autoras, “este imaginario adquiere en cada establecimiento características y expresiones particulares, si bien comparte con la totalidad de las instituciones educativas rasgos en común” (p. 37).

El segundo, se refiere a las tipologías de la cultura institucional que se identifican a partir de unos rasgos característico, permiten enunciar unos modelos de gestión de esa cultura institucional y la manera como esta cultura interactúa con los cambios internos, contextuales y generacionales. En efecto, las autoras se refieren a ciertas características que se destacan y que

diferencian del conjunto de instituciones similares y que “permite captar y comprender lo fundamental y propio de un conjunto de instituciones escolares y, tal vez, pensar en estrategias más apropiadas de gestión” (Frigerio et al., 1992, p. 37). Los modelos de gestión de la cultura institucional permiten comprender el modo de articulación entre la dirección institucional y los demás miembros de ella. Igualmente, permiten detectar algunas características de la mentalidad de los actores institucionales, de su manera de actuar y de las características del establecimiento educativo. La gestión de la cultura institución, por su misma naturaleza, se concentra en las acciones realizadas por los miembros de la institución para la consecución de los propósitos que esta se propone explícitamente y que varían según las exigencias internas y externas. Todo ello lleva a preguntarse en cada institución particular cuál es el modelo de gestión propio de la institución educativa que se ve reflejado en su cultura institucional.

Las autoras evidencian que, si bien la gestión de la cultura escolar se puede realizar a partir de saberes descriptivos explícitos y cualificados, la realidad cotidiana es que quienes asumen esta tarea lo hacen de acuerdo con su propio perfil profesional y a su experiencia laboral. Esto se traduce en que la gestión pueda recaer en problemas curriculares y pedagógicos cuando los gestores son docentes orientados al trabajo en áreas del conocimiento y en aulas; o bien pueda recaer en perfiles concentrados en la gestión administrativa cuando los docentes se han formado en la coordinación general o en el manejo de personal laboral como docentes, directivos y administrativos. En cualquier caso, Frigerio et al., (1992b) sugieren que para superar estos sesgos se requiere de “un proceso reflexivo de diseños de estrategias de gestión” (p. 38). Debido a esto, a gestión escolar puede hacer que la cultura de la institución pueda recaer en la interrelación con las familias, o en el trámite burocrático o en la concertación del conjunto de la comunidad educativa.

2.4.1 Categorías relevantes de análisis

Para su análisis Frigerio et al., (1992b) evidencian algunas categorías que consideran relevantes en cualquier gestión de la cultura institucional, independiente del estilo de la dirección o del modo de asumir los modelos de gestión. Estas categorías son:

- **Rasgo predominante:** una cultura escolar que o bien reconoce el escenario educativo escolar de acuerdo con su propia naturaleza o lo asimila al ámbito familiar, al ámbito burocrático estatal o al ámbito democrático social.
- **Currículo prescrito:** la relación con el currículo prescrito, dado por las instancias estatales encargadas de esta tarea, identifican igualmente el rasgo predominante en una cultura institucional. Este currículo puede ser ignorado, asumido como el único referente o ser objeto de diálogo, reflexión crítica y concertación.
- **Modelo de gestión:** una cultura escolar refleja una manera de orientarse en la consecución de sus propósitos institucionales que puede partir de algo muy casero a algo más funcional o profesional articulado de manera sistemática.
- **Alianzas:** se refiere no tanto a la dimensión normativa como a “los términos de intercambio entre los miembros” (p. 40), la estructura relacional que puede ser basada en lealtades de parentesco, servidumbres clientelares o relaciones de equidad y respeto.
- **Vínculos relevantes:** se refiere a la manera de vincularse que puede basarse en lealtades individuales o en identificaciones con visiones y misiones compartidas.
- **Dimensiones valoradas:** cada cultura privilegia alguna dimensión que es sobrevalorada sobre otra que resulta devaluada, por ejemplo, la académica sobre la formativa; la religiosa sobre la ciudadana o la cultural; la ideológica sobre la cognitiva. En cualquier caso, es

necesario examinar la naturaleza de la institución escolar y el carácter propio de la educación escolarizada para establecer una dimensión axial o central que articule correctamente las demás.

- **Tendencia riesgosa:** se refiere a los peligros o sesgos que tiene cada cultura al sobre dimensionar unos valores e ignorar o devaluar otros, sin que haya la necesaria reflexión y autocrítica sobre ello.
- **Conflictividad:** se refiere a la modalidad de conflictos que son más habituales y que agudiza cada cultura institucional particular, pueden ir desde los puramente interpersonales hasta los ideológicos.
- **Participación:** se refiere al grado efectivo de participación en todos los aspectos de la gestión (administrativa, académica, directiva, comunitaria) que puede ir desde una formalidad inoperante hasta una responsabilidad proporcional y plena.
- **Comunicación:** se refiere a los canales, a la modalidad y a la profundidad de los intercambios de información, afectividad y asertividad de interrelación verbal oral o escrita y de lenguaje corporal.

De acuerdo con estas categorías, Frigerio et al., (1992b) destacan tres tipologías que, a su modo de ver, condensan los estilos habituales de gestión de la cultura institucional de las instituciones educativas: la tipología doméstica, la tipología funcionalista y la tipología democrática. Aunque hacen una amplia presentación de las dos primeras, la propuesta de las autoras se inclina decididamente por la tipología de la concertación debido a que es la más coincidente con el marco planteado en el pacto educativo.

La escuela en la tipología concertativa de la cultura institucional es concebida como un ágora, es decir, como un espacio abierto para el diálogo, la concertación y la negociación en donde se ventilan los asuntos de la vida pública, sean estos políticos, culturales o religiosos.

En este tercer tipo de cultura institucional, el rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de estos objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece las materias y márgenes de la misma en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional. (Frigerio et al., 1992b, p. 49)

Si los dos modelos precedentes se identificaban con la metáfora del hogar (familiaridad) o con la de la maquinaria (funcionalidad), este prefiere remitirse a un ámbito más relacionado con la democracia o con el estado social de derecho (libertad).

El gran lema de esta tipología es la concertación porque se reconoce que no es suficiente con reconocer los sentimientos o con tener una detallada descripción de las roles y funciones. Se reconoce la institución educativa como un gran espacio que reconoce la diversidad de actores (docentes, estudiantes, directivos, administrativos, personal de apoyo) que concurren en un propósito, la diversidad de comportamientos, sentimientos y motivaciones que configuran esos espacios.

Los espacios institucionales que configuran las instituciones educativas requieren de la cooperación y del trabajo en equipo para alcanzar los objetivos institucionales, así como de comunicación formal e informal que revele a tiempo las eventuales situaciones conflictivas. Como señalan las autoras, “en función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones a través de la negociación” (Frigerio et al., 1992b, p. 48).

Existen diversos modelos de negociación se pueden convertir en el eje de una cultura institucional. Sin embargo, debido al carácter propio de las instituciones educativas es necesario orientar la comprensión que se tiene de la negociación hacia la concertación. La negociación es entonces, en primer lugar, mediación “procura neutralizar ciertas formas de expresión de la

oposición de intereses, concilia diferencias y divergencias mediante pactos y compromisos concertados y explicitados en la institución” (Frigerio et al., 1992b, p, 49). En segundo lugar, la negociación facilita y modera la discusión y deliberación con el fin de articular intereses o puntos de vista opuestos que, sin embargo, deben mantenerse en los márgenes de la finalidad de la institución educativa. La tercera, se trata de dirimir conflictos, rivalidades y competiciones de intereses. En cada caso, lo importante es ver los espacios y la estrategia de la negociación como una oportunidad para crecer, madurar y aprender. Como señalan las autoras, “en este sentido, la negociación constituye también un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje” (Frigerio et al., 1992b, p. 49).

Se reconoce que la cultura institucional debe explicitar sus sistemas de administración del poder para que en ellos se abran espacios de concertación. El sistema de poder contractual se refiere a la resolución de problemas específicos mediante propuestas o proyectos que reciben unos recursos (económicos, humanos, logísticos) con la condición de que las personas que los asumen estén en condiciones de conceptualizar la propuesta, actualizar su experiencia en las nuevas situaciones, conservar la lucidez en medio de la confusión y preservar los principios institucionales en medio del cambio. Se promueve la pluralidad, la diversidad y la presencia de diferentes actores estratégicos mientras se mantenga el logro de los objetivos institucionales. Los conflictos se reconocen como parte de la dinámica institucional en tanto permitan a toda la comunidad resolverlos y aprender de ellos. Como señalan las autoras:

(...) se promueve el debate productivo entre las mayorías y las minorías para lograr consenso en torno al proyecto institucional (...) La información se constituye en un recurso indispensable para la toma de decisiones y para crear condiciones de posibilidad para establecer consensos. (Frigerio et al., 1992b, p. 50)

Por ello, el equipo directivo promueve propuestas de cambio e innovación, fomenta la participación de todos los actores de acuerdo con su propio nivel de compromiso, actualiza la normativa de convivencia y de cargos y afianza una sana cultura evaluativa. La función del equipo directivo no es apadrinar individuos o iniciativas ni afinar el funcionamiento de dispositivos y mecanismos de control, sino desarrollar la experticia necesaria para delegar las tareas sin sustraerse de las responsabilidades que le competen.

En este modelo de cultura institucional es muy relevante la dimensión pedagógica didáctica, tanto en el concepto de educación como en la relación con el currículo prescrito. La relación con el conocimiento se enfoca simultáneamente al desarrollo socioemocional y psicomotriz, a la vez que se promueve una mentalidad científica, la cultura ciudadana y la lucidez frente a las creencias sociales y religiosas. Por ello, las autoras señalan que:

(...) el currículum prescrito funciona como organizador institucional, que será moldeado por los actores a través del uso de los intersticios, sin perder por ello su valor ni su carácter contractual, tanto en el interior del sistema educativo y de cada institución, como en el vínculo escuela-comunidad. (Frigerio et al., 1992b, p. 50)

En esta tipología de la cultura institucional el modelo de gestión admite diversos tipos de liderazgo, de concreción curricular, de diagnóstico de las incidencias de las iniciativas, de los tiempos diferenciales que toma a cada grupo de actores estratégicos intervenir y, sobre todo, alcanzar los propósitos didáctico-pedagógicos inherentes a la finalidad de la institución escolar.

En palabras de las autoras:

(...) este modelo de gestión, y el tipo de cultura correspondiente, responden a una visión de la institución como un sistema político, en el que coexisten la colaboración, el

compromiso, la competencia, la indiferencia, las diferencias, la oposición y la concertación. (Frigerio et al., 1992b, pp. 50-51)

Así como las tipologías casera y burocrática de cultura institucional, el modelo de una cultura institucional concertadora comporta unos riesgos inherentes que tienen que ver con la omisión de los propósitos institucionales, la disolución de las responsabilidades de las directivas y otros actores estratégicos y la trivialización con la construcción del conocimiento y el desarrollo orgánico de los estudiantes. Para ello se requiere que “los equipos de conducción no vean diluidas o desdibujadas sus tareas y sus responsabilidades (...) y se asuma una reflexión que articule la concertación con la toma de decisiones, la delegación con la supervisión de las tareas” (Frigerio et al., 1992b, pp. 51-52).

La tipología de la cultura institucional escolar concertadora se opone a la tipología doméstica, casera o familiar que se inscribe en la lógica bastante antigua de ver la institución escolar como una prolongación del hogar.

En la tipología de cultura institucional educativa casera la organización es representada como una gran familia con sus correspondientes autoridades patriarcales y matriarcales.

La cultura institucional educativa que asume este escenario como una cuestión doméstica construye las relaciones institucionales como si fueran de parentesco. Independientemente de la comprensión que se tenga de lo que es una familia, la idealización de estas relaciones oscurece las características propias de la institución educativa escolar y los contratos, es decir los términos de intercambio entre sus miembros, lo que hace difícil la comprensión de las tareas y su seguimiento. Una tarea fundamental de la escuela es la construcción sistemática de conocimientos, una especificidad que no es exigible al ámbito familiar.

Como señalan las autoras, si se asumiera este tipo de cultura institucional de manera irreflexiva “correríamos el riesgo de querer volver contractual aquello que escapa justamente a toda posibilidad de contrato voluntarista o laboral. Es imposible, casi perverso, contratar el afecto” (Frigerio et al., 1992b, p. 40). En cambio, en una relación laboral existe una cláusula de respeto que no solo exige el buen trato, la participación en la programación, la finalidad de la institución de “facilitar el cumplimiento del contrato de la escuela con la sociedad.” (Frigerio et al., 1992b, p. 41). Aunque se promuevan unas relaciones afectivas cercanas y fluidas, se debe comprender el lugar de la institución educativa en el proyecto político y el ordenamiento social de un estado democrático. En otras palabras, al entender en una cultura institucional sus características propias, se puede comprender lo que es exigible y lo que no lo es en el marco contractual.

Si bien se debe fortalecer una relación constructiva entre escuela y familia, la cultura de la institución educativa construye su identidad institucional de una manera completamente distinta a la de la familia natural. La escuela debe atenerse al cumplimiento de unos derechos fundamentales en el ámbito de unas políticas públicas que afectan en conjunto a la sociedad con independencia de creencias, ideologías filiaciones políticas o religiosas. Los canales de comunicación deben respetar la intimidad del estudiante y de su familia y no soportarse en recados o en mensajes indirectos y bien intencionados que empoderan grupos o roscas dentro de la institución en detrimento de una comunicación asertiva, constructiva, abierta y transparente. “El sobredimensionamiento de lo informal e individual debilita las estructuras formales” (Frigerio et al., 1992b, p. 42).

Una relación fundamentada, plural y creativa con el conocimiento, así como la presencia de valores como respeto, consideración y cuidado en los vínculos interpersonales, junto con una

relación equilibrada y crítica con el currículo prescrito son indicadores de una cultura institucional que afronta con éxito el autoritarismo, el paternalismo y la uniformidad propia de culturas institucionales basadas en rasgos filiales.

A diferencia de la tipología casera, a las que son más susceptibles los establecimientos educativos privados que tienen origen en alguna iniciativa familiar, la tipología de la cultura institucional burocrática enfatiza los requerimientos del Estado, de la sociedad o de la empresa por encima de las exigencias de las familias o las expectativas de concertación del conjunto de los participantes de la institución.

La tipología de la cultura institucional educativa basada en la burocracia se concentra en el establecimiento de protocolos de funcionamiento, jerarquía de mandos y trámites de verificación que mantienen en funcionamiento la maquinaria y en su lugar los engranajes. Como señalan las autoras, “se prioriza el registro de la actividad administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal” (Frigerio et al., 1992b, p. 46). El énfasis en los procesos racionales exige la descomposición de las tareas que se asignan a cargos técnicos que tienen una clara función en el organigrama institucional.

Tiene la ventaja evidente de racionalizar las tareas y asignarlas de acuerdo con cargos y funciones, igualmente tiene un funcionamiento previsible que puede resultar tranquilizador para los usuarios, asimismo cuenta con instructivos de funcionamientos, reglamentos y normas que especifican la solución de las situaciones cotidianas previsibles, además tiene una clara jerarquía para tomar decisiones, comunicarlas y ejecutarlas. Tanto la incorporación, como la promoción del personal laboral se realiza por medio de concursos, diplomas y evaluaciones.

Sin embargo, la cultura burocratizada tiene desventajas notables en la comunicación, la actualización y la innovación. La comunicación es puramente jerárquica, vertical y formal. La

comunicación dominante es jerárquica y se dirige siempre en dirección vertical descendente desde la cima a la base y su contenido son órdenes y decisiones. La información ascendente reporta desde la base el cumplimiento de esas órdenes y su respectiva documentación a los diferentes estratos jerárquicos.

La formalidad se refiere al cumplimiento de los trámites de acuerdo a los protocolos establecidos tecnocráticamente. Esta estrategia comunicativa formalizada burocráticamente por lo regular bloquea la comunicación personalizada, asertiva e informal que, además, es incapaz de asumir imprevistos y de asumir una cultura constante de innovación.

La falta de actualización hace que las reglamentaciones y protocolos se yuxtapongan y que, con el tiempo, produzcan continuos y numerosos errores en la comunicación y en la resolución de imprevistos y de situaciones novedosas.

En esta tipología el currículo prescrito es una formalidad enfocada a obtener unos resultados previsibles en las pruebas estandarizadas. Como indican las autoras, “se rutinizan las prácticas, se reiteran los procedimientos, las planificaciones se reproducen casi idénticas año tras año. En consecuencia, suele suceder que toda la actividad pedagógica vaya perdiendo significación” (Frigerio et al., 1992b, p. 47).

Por ello, la relación con el conocimiento se reduce a aquello que es relevante para las pruebas estandarizadas que señalan cuál es el conocimiento relevante y cual resulta trivial.

Los riesgos inherentes encubiertos de la tipología de la cultura institucional burocratizada se refieren a la trivialización de la función de la escuela en la sociedad y su irrelevancia política. Además, incrementa las dificultades de adaptación de la educación al contexto sociocultural y tecnológico, hace perder la especificidad de la institución educativa, reduce el margen de

innovación y desdibuja las responsabilidades de la institución como tal y de los roles de docentes y directivos.

No obstante, las dificultades de esta tipología, las autoras señalan que “en algunos establecimientos, una cuota de racionalidad, una clara diferenciación de tareas y preocupación por la eficiencia, procedimientos claros y simples serian vistos con agrado por aquellos que sufren de las arbitrariedades del tipo «casero»” (Frigerio et al., 1992b, p. 48).

En síntesis, la cultura institucional debe aprender a guardar una relación sana y constructiva entre la institución educativa, las exigencias del Estado, la dinámica empresarial de la institución y las expectativas de las familias de los estudiantes, en función de la educación integral del estudiante. Ni la escuela es un segundo hogar ni la familia es una segunda escuela. Cada una tiene su propia especificidad y actúan sinérgicamente en proporcionar una formación que integre armónicamente todas las dimensiones humanas (espiritual, cognitiva y psicomotriz) en un proceso continuo de desarrollo y maduración humana (paso de la infancia a la juventud) y, al mismo tiempo, debe proveer un sólido, crítico y creativo vínculo con el conocimiento universal de la ciencia, la cultura, la historia y la ciudadanía.

Puesto que la cultura institucional escolar asume el rol del control parental, el acceso a la cultura general, al conocimiento básico y a la mentalidad crítica queda bloqueado o ignorado. La dimensión política, basada en el derecho fundamental y humano a una educación digna y las obligaciones propias del servicio público se subsumen al ambiente familiar del segundo hogar en el que la igualdad, la equidad y la responsabilidad ceden su lugar a la simpatía, la familiaridad y la sumisión.

Las obligaciones de respeto (igualdad), consideración (equidad) y cuidado (responsabilidad) de la institución hacia los estudiantes y sus familias, hacia los propios

empleados administrativos y docentes se cambian por la indiferenciación, la dependencia y el autoritarismo. La indiferenciación permite ignorar o infravalorar las diferencias y las divergencias y a que todos asuman roles familiares indiferenciados. La dependencia crea un ambiente de sumisión en la que el diálogo se reduce a la escucha de mandatos genéricos y reconveniones morales frente a las cuales solo cabe la sumisión o la rebeldía. La relación de directivos con empleados está dominada por órdenes caóticas y desenfocadas que exigen buena voluntad por parte de los empleados a cambio de benevolencia de los jefes. La mayoría de las relaciones laborales se basan en acuerdos tácitos y no en normas que reconozcan roles, funciones y tareas y que preserven la dignidad de las personas. Las autoras consideran que, las funciones y misiones “aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas (...) los componentes de la estructura se presentan como elementos dispersos que no alcanzan a conformar un sistema (...) renuente a las novedades e innovaciones” (Frigerio et al., 1992b, p. 44).

Aquí adquiere relevancia la actualización e innovación en el PEI y en los manuales de convivencia y los reglamentos de trabajo en cuanto referentes de los valores institucionales y de los principios que deben ser salvaguardados para garantizar los derechos de los estudiantes y la calidad de servicio educativo.

Otros elementos fundamentales en esta concepción de la cultura institucional escolar son el manejo del conflicto (redefinición, elaboración y solución), el manejo del tiempo (agenda, cronograma), la gestión directiva y la pedagógica (Frigerio y Poggi, 1997b; Frigerio y Poggi, 1997c); la gestión comunitaria y pedagógica (Frigerio et al., 1997a; Frigerio y Poggi, 1997b), y la planeación (Aguerrondo, 1997).

El manejo del conflicto aparece explícitamente en este modelo de cultura institucional escolar debido a su relación con el pacto educativo y con las consiguientes demandas de

concertación que este implica. En relación con el pacto educativo se debe recordar que este ha sido propiciado por la sociedad democrática, por una parte y por el Estado Social de Derecho, por otra. La cultura institucional escolar asume un manejo del poder concertativo, frente a otras estrategias de tipo doméstico y burocrático. La elección de la concertación viene dada por la conciencia explícita del marco de acción que proporciona el pacto educativo (Tedesco, 1995).

Respecto al manejo del poder, una parte fundamental de la cultura institucional es la relación que cada actor estratégico construye con la institución. Explícitamente se asumen tres tipos de relaciones: la relación de los actores con la institución, la relación de los actores con el poder y la relación de los actores con el conflicto. La relación no viene dada de forma primaria por el marco normativo o por la vinculación contractual. Por ello, debemos preguntarnos qué es lo propio, particular o específico de cada actor y la institución. Porque esto específico no es solamente una construcción subjetiva, sino que viene dada en gran parte por la gestión de las normas, el poder y el manejo de conflictos.

El marco normativo es un elemento clave en la gestión institucional y en la cultura institucional. La cultura institucional debe promover una adecuada representación de ese marco normativo sea en los reglamentos laborales que en el manual de convivencia o en los manuales de buenas prácticas.

La cultura institucional debe contar con un sistema de diagnóstico y de manejo de conflictos. En el diagnóstico debe prestar atención por una parte a los conflictos emergentes, sean de origen interno o externo; por otra parte, en el manejo de los conflictos debe prever protocolos, rutas y procedimientos para los conflictos previsibles que se originan de la multiplicidad de pertenencias, en la definición, concreción y operacionalización del PEI y en las diferencias entre la autoridad formal y la operacional.

La cultura de la institución educativa puede, de acuerdo con las autoras Frigerio y Poggi (1992c), “hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje e indagar sobre el posicionamiento de los actores frente a ellos” (p. 64). Por lo que se deben identificar las modalidades más comunes de afrontamiento del conflicto y preguntarse si el conflicto es ignorado o eludido, o si, por el contrario, es redefinido y disuelto o, mejor aún, elaborado y resuelto. Para ello, la cultura institucional propia de un establecimiento educativo podría identificar las situaciones de aprendizaje institucional y realizar tres tareas prioritarias: 1. reconocer conflictos comunes y anticipar conflictos potenciales; 2. analizar retrospectivamente los modos de responder a ellos; 3. anticipar y diseñar cursos de acción alternativos, lo que requiere que se planteen los conflictos como problemas y se consideren todas perspectivas como reales.

Respecto a la pluralidad de pertenencias, entendida como un rasgo típico de nuestra época por el que una persona participa simultáneamente de varias instituciones en varios roles y modalidades, las autoras (Frigerio y Poggi, 1992c) destacan la noción de reacomodamiento de cada actor a la dinámica institucional mediante el recurso al ‘contrato institucional’ en el que se explicitan los términos de referencias y el manejo de expectativas clave; a la vez, la cultura institucional debe contar con disposiciones permanentes que ayuden a todos los actores a asumirla y a sentirse aceptados, reconocidos y promovidos en su pertenencia a la institución.

El manejo del tiempo a través de agendas, horarios y cronogramas es muy importante dentro de esta comprensión de la cultura de la institución escolar. Permite reconocer las actividades educativas o no que son prioritarias para la cultura de un establecimiento, tanto en el papel como en los recorridos efectuados y, a la vez, cimentar la dimensión formativa del manejo del tiempo (diario, semanal, mensual y anual) para todos los miembros de la comunidad educativa. Las instituciones pueden establecer unas prioridades en las planeaciones anuales o en

los proyectos educativos, sin embargo, estas prioridades no se visibilizan en el quehacer diario no tienen lugar en la planeación de la semana o el periodo. La cultura institucional debe, entonces, evaluar si se deben cambiar las prioridades o se debe cambiar las prácticas para que la finalidad perseguida se consiga. Como señalan Frigerio y Poggi (1997a) “la agenda dará cuenta del modo en que resolvemos la ‘construcción’ institucional y de la forma en que cada actor participa de dicha construcción” (p. 31).

Junto al manejo del tiempo, esta propuesta de cultura institucional escolar propone cuatro dimensiones: organizacional, pedagógico-didáctica, comunitaria y administrativa.

Para Frigerio y Poggi (1997a) la cultura institucional debe promover la dirección a través de un equipo de trabajo que se haga cargo de la toma de decisiones, la delegación de tareas, la negociación y la supervisión. En efecto, los roles que una institución asigna son el resultado de una construcción dinámica en la que las normativas y las personas que han estado al frente de ellas han dejado huella. Como señalan las autoras, “los roles prescritos desde la normativa que regula el sistema educativo se resignifican, además, en cada establecimiento en relación con hitos importantes de su historia institucional, personal y profesional de quienes los desempeñan” (Frigerio y Poggi, 1997a, p. 37). Dentro de las tareas del equipo directivo está la toma de decisiones, la delegación de tareas, la dirección de equipos de trabajo, la negociación y la supervisión. El aspecto de la negociación tal vez sea, en esta perspectiva cultural, uno de lo que adquieren mayor relevancia porque permiten reconocer y elaborar los conflictos y también porque suponen una fortaleza en la construcción y apropiación de una identidad institucional.

La dimensión pedagógico-didáctica es para Frigerio y Poggi (1997b) la dimensión central de la cultura institucional escolar:

(...) las instituciones educativas se diferencian de las demás en el hecho de tener como proyecto fundacional brindar enseñanza y asegurar aprendizajes, por ello la dimensión pedagógico-didáctica es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos, constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica. (p. 69)

Esta dimensión se relaciona con frecuencia con la “transposición didáctica”, entendida como un quehacer docente que transforma el saber o la ciencia convencional en un objeto de enseñanza. Con frecuencia, las familias y los mismos estudiantes asumen la dinámica enseñanza-aprendizaje en estos términos e identifican la escuela como el lugar en el que esta actividad se cultiva. Es decir, con la cultura educativa. Debido a la importancia que tiene esta dimensión, las autoras insisten en que esté siempre conectada con la dimensión organizacional y, más específicamente, con la función directiva.

Frigerio et al., (1997a) conectan la dimensión comunitaria a la dimensión anterior debido al aprendizaje al que se enfoca esta dimensión. En efecto, la participación, la vivencia y la convivencia constituyen un espacio de aprendizaje que, aunque estaba muy claro en la pedagogía clásica, recientemente ha tomado de nuevo su importancia. Las iniciativas de las comunidades de aprendizaje intentan conciliar la centralidad de la dimensión didáctico-pedagógica con la gestión comunitaria del conocimiento que implique de manera directa a las familias de los estudiantes.

La dimensión administrativa concentra la gestión de los recursos y la atención de los requerimientos cotidianos. Para Frigerio et al., (1997b) la administración educativa “construye rutas que permiten procesar los conflictos y mediar continuamente en la tensión que provoca la adaptación y asimilación de los intereses individuales y los institucionales” (p. 122). La administración provee “un modo racional de administrar un mundo caracterizado por la división

del trabajo, la especialización de saberes profesionales, la extensión de las comunicaciones y la obediencia a las normas y no a los hombres” (Frigerio et al., 1997b, p. 122).

La integración de estas dimensiones en la cultura institucional escolar puede favorecer o dificultar cualquier iniciativa de mejoramiento si se toma en cuenta la planeación como el hilo conductor de toda la actividad organizativa. Cualquier cambio o cualquier intento de mantener o profundizar una práctica debe afrontarse como un reto de planeación en los tres términos conocidos: corto, mediano y largo plazo. La autora, en coherencia con el planteamiento anterior, propone una planeación estratégica y situacional que medie entre la planeación normativa dada por las instancias estatales y la planeación concreta, dada por las exigencias anuales y por los niveles (preescolar, básica y media). Esta planeación estratégica “reconoce que no se puede hacer todo a la vez. Fijar la estrategia supone, precisamente, fijarse prioridades para establecer un camino que puede no ser muy ambicioso, pero de permanente avance” (Aguerrondo, 1997, p. 143). La planeación situacional:

(...) considera el proceso institucional como una sucesión de situaciones. Se parte de la situación actual y se intenta llegar a una situación ideal diseñada en la ‘imagen objetivo’ que fija la dirección del cambio. No se postula llegar a ella de una vez y sin etapas intermedias. Más bien se acepta que cada realidad y cada institución tenga sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas y que mientras se mueva hacia la imagen-objetivo, se va por el buen camino. (Aguerrondo, 1997, p. 144)

En conjunto, la propuesta de una cultura institucional escolar toma en consideración dos puntos de partida fundamentales. El primero de ellos, es el reconocimiento de que existe siempre de hecho una cultura, un modo de ser (identidad), de hacer (prácticas), de conocer y de transformar que modela cada aspecto de la vida institucional. El segundo, que esta cultura

institucional depende en gran medida del pacto educativo fijado por la sociedad democrática y el actual Estado Social de Derecho y por la cultura de la concertación que permita la participación de todas las partes implicadas y la apropiación de una identidad institucional con la finalidad pedagógico-didáctica de la institución escolar. Esta cultura se desarrolla en el tiempo (agenda, horario, cronograma) a través de unas dimensiones fundamentales (organizativa, didáctico-pedagógica, administrativa y comunitaria), mediante una planeación estratégica y situacional.

La puesta en práctica de esta propuesta de cultura institucional escolar pone en diálogo el proyecto educativo (PEI), la institución educativa (IEE) y la indagación mediante el análisis educativo institucional (AEI), ya presentado anteriormente.

2.5 Balance: Hacia una cultura educativa institucional identitaria

El amplio análisis de perspectivas de los bloques precedentes sirve de elemento de iluminación y de diálogo con el estado actual de la cuestión de la cultura de las instituciones educativas. Se han presentado, analizado e interrelacionado diversas perspectivas de la comprensión que se tiene de la cultura de la institución educativa relacionadas con la dimensión social, simbólica, organizativa, política e institucional. Si bien los acentos de esta cultura recaen alternativamente en lo escolar, lo organizativo y lo institucional es necesario reconocer que el elemento constitutivo y la finalidad es lo educativo, pero planteado desde la identidad y el modelo pedagógico de la institución. Por ello se propone la noción de cultura educativa institucional que entra en diálogo con las comprensiones anteriores, pero orienta la reflexión hacia la educación integral.

La cultura del establecimiento educativo escolar en sus acepciones de cultura escolar (Waller), cultura institucional en educación (Díez), cultura organizativa (Senge) y, la más próxima a esta indagación, la cultura institucional escolar (Frigerio et al.) apuntan a hacer de lo

educativo, entendido como acción humana transformadora, el eje no solo del proyecto institucional, sino también el elemento articulador de todo el constructo que se genera en las interacciones entre todas las personas, entre los estamentos de la institución y entre a escuela, la sociedad y el Estado.

Todas estas formulaciones en torno a la cultura de las instituciones educativas escolares permiten reconocer un espectro muy amplio en el que confluyen diversos intereses sociológicos, antropológicos, psicología, políticos, didácticos, organizativos, administrativos e, incluso, religiosos. Pero, con excepción de la propuesta de Frigerio et al., (1992), los análisis dan prioridad a las dimensiones adaptativas, organizativas o políticas, pero no hay propiamente en lo específico de la institución escolar un reconocimiento de que lo educativo es lo constitutivo. No obstante, cada una de estas conceptualizaciones permite captar elementos fundamentales de la dinámica educativa, institucional y comunitaria que pueden ser reintegradas dentro de una cultura orientada hacia la educación integral liberadora.

Con Waller (1965) se ha destacado la importancia de alcanzar una comprensión del espacio escolar (*social insight*) para la implementación de cualquier iniciativa curricular, la relativa autonomía de ambiente escolar en un establecimiento y el rol decisivo de los docentes y estudiantes. Para este autor, cualquier modificación inteligente pasa por la comprensión de la dinámica de la interacción social en la que están entretejidos los procesos de aprendizaje y por una comprensión de los desafíos del contexto y de las realidades sociales, culturales y tecnológicas emergentes. Con ello se propone un proceso de diálogo constructivo con la cultura que se asume (inculturación) y con la diversidad de culturas disponibles en el medio y que ofrecen una oportunidad de crecimiento y desarrollo de las personas y de la comunidad. La escuela configura así una cultura propia de cada institución y, al mismo tiempo, una cultura

general relacionada con el conjunto del sistema escolar. Si bien el estudio de la cultura escolar es relevante porque recupera la dinámica de la inserción de docentes y estudiantes en el mundo escolar, sin embargo, es necesario recuperar por una parte lo educativo como ámbito propio de la construcción de la persona y de la comunidad y lo institucional como espacio de construcción de lo político, la ciudadanía y lo social, lo que deja espacio para la elaboración de una noción de cultura educativa institucional.

Cualquier propuesta de cultura institucional educativa tiene el potencial de asumir en la conceptualización de Waller un valioso recurso que se basa en lo que de hecho ocurre en la institución educativa escolar. La comprensión (*social insight*) de la interacción social en la relativa autonomía del espacio escolar y el protagonismo de docentes y estudiantes en estos procesos de apropiación y recreación de los valores institucionales y sociales constituye un recurso invaluable a la hora de recuperar una cultura institucional o de recrearla de acuerdo con los desafíos que emergen en el actual horizonte de transformación de las naciones y de toda la humanidad. Si bien se tiende a pensar la cultura escolar en términos de hábitos o precompresiones, es importante en la perspectiva de Waller tomar conciencia de sus rituales (Díez, 2006) y del lugar que en ella ocupe lo lúdico, artístico y deportivo, en una razonable comprensión humanista (Torres-Muñoz y González-Bernal, 2018). La propuesta de una cultura educativa claretiana bien puede asumir estos aportes, especialmente en la fase de análisis de la realidad educativa en el contexto institucional inmediato que tiene su propia dinámica de interacción social y su propia comprensión.

Si el análisis de Waller y de quienes han seguido sus derroteros ha conducido a comprender la dinámica interna de las interacciones sociales en el espacio del establecimiento educativo, la propuesta que Senge ha realizado sobre la aplicación organizacional del

pensamiento sistémico ha integrado dos aspectos fundamentales: de una parte un conjunto de ‘disciplinas’ organizacionales que permiten que el equipo humano detrás de la institución pueda crecer mediante el aprendizaje continuo (Senge et al., 2002; Senge P. , 2010); de otra parte, una aplicación didáctica en el aula para que la relación de los estudiantes con los docentes y de los estudiantes con los conocimientos se configure a partir del pensamiento sistémico (Senge et al., 2000), incluso para que integren otras perspectivas provenientes de la inteligencia emocional (Goleman y Senge, 2016). En cualquiera de sus aplicaciones, la ciencia del aprendizaje organizacional parte de una cultura organizativa e intenta transformar esta cultura enfocándose no tanto en la eficacia, como en la capacidad de generar pautas creativas de transformación de las realidades sociales, económicas y políticas en vertiginosa transformación. La propuesta de Díez (2006) integra la importancia que Waller da a la expresión simbólica de la cultura escolar con la necesidad de estructurar la organización educativa en fidelidad a sus orígenes didácticos y a sus finalidades educativas, junto a innovaciones que son urgentes en la sociedad del conocimiento como una nueva concepción de la inteligencia en su expresión múltiple (Gardner, 2016) y emocional (Goleman D. , 2006) y el aprender a aprender cooperativamente en comunidad. Si bien el análisis de Senge es extremadamente sugerente en lo organizativo y en la centralidad del aprendizaje, queda por fuera el ámbito de lo social y lo político en lo educativo, que es lo que caracteriza la pedagogía latinoamericana que implica no solo la dinamización de la organización, sino sobre todo la transformación social en términos de justicia, igualdad y equidad.

El diálogo ha avanzado en una perspectiva crítica de la mano de Gairín y de Flecha con los conceptos de organización y gestión escolar (Gairín, 1988), así como de comunidad de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002; Elboj et al., 2006). Gairín destaca la relación dialéctica, y por lo tanto crítica, entre los factores estructurantes de la organización y los factores culturales

más profundos e implícitos y, por lo mismo, perdurables y generadores de resistencias al cambio y de conservación de ciertos hábitos y valores. Estos dos factores se mantienen unidos, vigentes y en coherencia gracias a la gestión educativa que promueve la centralidad de lo pedagógico, el trabajo en equipo, la apertura al aprendizaje y la innovación, la visión del futuro y la implementación de estrategias y planes de mejoramiento.

La comunidad de aprendizaje, por su parte, acentúa la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, no solo los que mantienen una interacción directa orientada a la enseñanza y el aprendizaje, como son los docentes y los estudiantes, sino que involucra también a las directivas, a las familias de los estudiantes y a la comunidad circundante (Flecha y Puigvert, 2002). El énfasis que se hace en la articulación entre lo escolar y lo extraescolar, lo virtual y lo físico los intereses personales y colectivos para el aprendizaje, permiten que las comunidades de aprendizaje fortalezcan una cultura institucional enfocada en lo educativo y no en lo burocrático o en lo funcional (Gairín, 2010).

El cuarto y muy significativo aporte se concentra en el potencial que tiene lo cultural y lo institucional para el desarrollo de una propuesta de servicio educativo escolar (Frigerio et al., 1992; Frigerio y Poggi, 1997; Fernández L., 1994). Como lo evidencian Frigerio et al., (1992) el punto de anclaje de una institución educativa escolar lo constituye la cultura educativa que se encuadra en el marco de un pacto educativo entre la sociedad, el Estado y la institución. Este pacto configura la manera como se entiende lo educativo a nivel epistémico, político y sociológico. La educación integral ciudadana y personalizada depende, en gran parte, de la manera como ese pacto educativo encare las demandas de la cultura dominante, ya sea en términos adaptativos, contraculturales o de diálogo crítico y constructivo.

El segundo elemento con el que la cultura educativa afronta los desafíos de la educación es el manejo de la autoridad y el poder e la interacción social de todos los actores de la comunidad educativa (Frigerio y Poggi, 1992c). Aquí se hacen evidentes tres grandes elementos: la política de concertación o no de la institución, la gestión del currículo prescrito y la integración de todos los estamentos de la comunidad educativa de acuerdo con su rol y jerarquía. Este elemento ciertamente está en relación directa con el pacto educativo que depende en gran medida del modelo de un Estado Social de Derecho en el que la concertación garantiza la equidad y la igualdad de los derechos.

El tercer elemento se refiere a la gestión de las dimensiones organizacionales, pedagógico-didácticas, comunitaria y administrativa de la institución. Si bien el modelo organizativo se plantea cuatro ámbitos de gestión (directivo, administrativo, académico, comunitario), la cultura educativa mira estos cuatro elementos como dimensiones que gravitan en torno a un centro que es la educación integral como principio y propósito de la acción educativa. La cultura educativa evidencia el carácter educativo de estas cuatro dimensiones en cualquiera de las actividades o expresiones de la actividad escolar o extraescolar.

El elemento está constituido en este enfoque por la manera como la cultura educativa institucional hace del tiempo y de la planificación un ejercicio formativo de toda la comunidad educativa. El tiempo transcurre no solo en el cronograma, la agenda y el horario. También es el acontecimiento fundamental en el crecimiento y desarrollo de los estudiantes y en la biografía de todos los miembros de la comunidad educativa. La planeación hace del tiempo el recurso más valioso con el que la institución crea un espacio para la convivencia y la construcción del conocimiento y con el que toda la comunidad abre nuevos horizontes para las nuevas generaciones.

Por último, en esta misma perspectiva, Fernández (1994) recupera la dimensión institucional de lo educativo ligado a las transformaciones que permanentemente encaran las instituciones educativas escolares debidas a los cambios profundos, repentinos y constantes en la sociedad, en la política, en el desarrollo tecnológico y, más recientemente, en el conocimiento. La autora parte de un análisis de las instituciones en general para señalar las particularidades de las instituciones educativas y destaca en ellas la importancia de la identidad y la idiosincrasia institucional. En este punto de partida pone en evidencia las dificultades del funcionamiento institucional en funciones adversas y la capacidad que tiene la institución de movilizar sus elementos analizadores y organizadores. Luego señala precisamente las dinámicas institucionales en situaciones críticas y cómo la institución puede iniciar un proceso de recuperación a partir de los valores y núcleos identitarios. Aunque el elemento institucional es decisivo, sin embargo, es necesario centrarlo todo en la tarea institucional (Fernández, 1994, p. 86) que no se centra ni en lo organizacional ni en la gestión, sino en lo educativo y, en el caso particular de esta indagación en el concepto de educación integral.

En conjunto los aportes de Frigerio et al., y de Fernández proveen el marco más completo para la comprensión de una cultura institucional alternativa. Sin embargo, la falta de interés por una educación integral que promueva el desarrollo personal y el fortalecimiento de los lazos de la comunidad educativa hacen necesario la complementación de estos aportes desde una perspectiva de educación humanista e incluso desde un programa axiológico más comprometido con la solidaridad, la fraternidad social y la justicia equitativa.

Cada una de las perspectivas mencionadas aporta un muy amplio y profundo bagaje de conceptos y experiencias que permiten adentrarse en el mundo de la cultura de las instituciones educativas más allá de los paradigmas fijados por las metodologías del PEI y de la Calidad

Educativa Estandarizada. A través de muchas voces y pensamientos, cada institución se puede pensar, incluso en el estrecho margen de políticas educativas muy ceñidas a directivas internacionales guiadas por proceso de globalización tecnológica y cultural. Este margen se puede ampliar internamente de acuerdo con la capacidad de cada institución de generar, desde su propia identidad (Fernández, 1994), una propuesta concertada que sea expresión de la comunidad educativa y de todos los estamentos de la institución (docentes y estudiantes, directivas y familias, administrativos y servicios de apoyo, egresados y organizaciones asociadas). Esta propuesta, por supuesto, tendrá que ir anclada dentro de la cultura institucional para que resista los embates adaptativos de los cambios en la política educativa, en el currículo prescrito o, incluso, en el contexto sociocultural.

Con ello se da el paso hacia una cultura institucional que convierta ‘lo educativo’ en el eje configurador de todo el horizonte institucional, de los planes de gestión y del quehacer cotidiano. Ahora bien, la educación no meramente como un proceso adaptativo a las expectativas socioeconómicas, sino un proceso transformador y emancipativo de la persona en su proceso de desarrollo cognitivo y emocional y de su ámbito relacional (familia-comunidad), como se señaló en el primer capítulo al hacer referencia a la pedagogía latinoamericana inspirada en la filosofía y la teología de la liberación. Proceso al que se alude directamente con el término ‘educación integral’.

Esta multiplicidad de voces, puntos de vista, perspectivas y horizontes que se han afrontado en este capítulo, se ponen en diálogo con la propuesta de una cultura educativa institucional en la Institución Educativa Claretiana, basada en la educación liberadora y orientada hacia la educación integral. Por ello, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Qué características deben tener la cultura y la organización escolar para alcanzar la educación integral de calidad

humana? ¿De qué manera la práctica organizativa escolar actual, las teorías sobre organización escolar y el sistema educativo han contribuido al desarrollo de la educación integral de calidad humana? ¿Los logros que ha alcanzado la investigación educativa en la cultura educativa institucional permiten apreciar diferencias cualitativas en el desarrollo de una educación integral?

Para responder estos interrogantes reconocemos que la pedagogía liberadora, inspirada en la filosofía y la teología de la liberación, es esencial para articular el saber práctico de la pedagogía con la perspectiva emancipadora de las humanidades y de las Ciencias Humanas y Sociales (CCHS). No con la pretensión de crear una isla feliz, sino con el ánimo de generar una contracultura al consenso dominante de la cultura tecnocientífica del lucro en detrimento del proceso de humanización y promoción humana que tiene como primeros protagonistas los empobrecidos, excluidos y marginados como sujetos de su propia historia en su contexto particular latinoamericano. Esta pedagogía tiene sus raíces en el Evangelio y más específicamente en la pedagogía de Jesús y en el Magisterio Eclesial (Francisco), especialmente el latinoamericano (Medellín, Puebla, Santo Domingo y Aparecida). Esta raíz le imprime una dinámica de crecimiento, como se indica en el Pacto Educativo Global, que se nutre de los valores del evangelio: solidaridad, misericordia, esperanza, utopía y fe en el Dios de la Vida y su proyecto de vida en plenitud para todos, incluida la creación.

La cultura educativa institucional claretiana cuenta con algunas herramientas que se han desarrollado en décadas anteriores, relacionadas en parte con la pedagogía latinoamericana (Freire,) y en parte con la filosofía (Dussel, Scannone) y la teología de la liberación. Una de estas herramientas ha sido la formación de la conciencia crítica (Libanio, 1980a, 1980b; Libanio y Monerat, 1980) que, además, tiene herramientas dirigidas a la práctica educativa (Libanio

1980c). Igualmente se ha trabajado, aunque centrada en la pastoral educativa, el enfoque de la conversión pastoral (Cf. Torres-Muñoz, 2022) propuesto por el Papa Francisco en *Evangelii Gaudium* (2013) y *Laudato si'* (2015). Sin embargo, como se pudo evidenciar en el primer capítulo este enfoque ha ido perdiendo relevancia dentro de la cultura institucional durante el último quinquenio (2017-2021).

La formulación de una cultura educativa institucional propone que el aprendizaje, los valores y la identidad de una institución educativa pueden traducirse en una práctica sostenible de educación integral de calidad humana. El concepto de cultura educativa se utiliza para describir cómo diferentes comunidades educativas interactúan y pertenecen a culturas educativas más amplias en lugar de depender exclusivamente de sus prácticas educativas internas o locales. Diferentes comunidades de aprendizaje pueden interactuar y pertenecer a escenarios de educación más amplios, no circunscritos a prácticas locales situadas. En este ejercicio investigativo, aplicamos la perspectiva de las culturas educativas a las organizaciones escolares. La primera y segunda parte de nuestra indagación ha sido analítica e interpretativa y ha desarrollado un conjunto de nociones presentes en el imaginario institucional y en los escenarios de práctica en las organizaciones. Con respecto a este modelo, proponemos que las prácticas educativas puedan verse como multinivel, incluidas prácticas localizadas, prácticas genéricas y campos culturales. Esto, a su vez, ayuda a aclarar y organizar una serie de conceptos centrales dentro de la comprensión de la cultura de las instituciones educativas escolares. La tercera parte de nuestro argumento es proyectiva, ya que sugerimos que la cultura educativa exige una triple legitimación del aprendizaje situado, lo que significa que la legitimación no sólo es necesaria a nivel de comunidad y organización, sino también atendiendo a la textura epistémica dinámicamente cambiante de los escenarios educativos.

Por ello, el Colegio Claretiano ha buscado fortalecer este enfoque en el proyecto educativo, con la perspectiva de convertirla en un elemento estructurante de cultura educativa institucional. Sin embargo, la dimensión organizativa y el aprendizaje requieren de una pedagogía emancipadora que permita a docentes y estudiantes asumir críticamente las tareas de interacción interpersonal y de cohesión social, por lo que estos aportes pueden hallar mayor expresión en una noción de cultura educativa que reconozca en el espacio de la cultura institucional un nicho en el que se puedan cultivar y preservar las iniciativas creativas.

Capítulo 3. Hacia una cultura educativa institucional: Aportes para su renovación

Este capítulo articula el tercer momento del método correspondiente con el ‘actuar’. A diferencia de los dos momentos anteriores relacionados con el ‘ver’ y el ‘iluminar’, este tercer momento se concentra en la reformulación cualificada de una praxis orientada a la transformación. Su objetivo, por tanto, es proponer una matriz aplicable, dinámica y abierta de cultura educativa institucional a partir de la experiencia de la institución educativa y de la sucesiva deconstrucción y reconstrucción del concepto de cultura educativa institucional.

Desde el punto de vista metódico, el primer momento del ver estuvo dedicado al análisis de la realidad educativa de la institución educativa claretiana. Luego, el segundo momento del ‘juzgar’ se enfocó en la generación de un marco iluminativo correspondiente a la problemática relevada. Este tercer momento contrasta los resultados de los análisis sobre la realidad educativa del primer momento – concentrados en la identidad institucional y la gestión del proyecto educativo – con la conceptualización sobre la cultura de la institución educativa en sus diferentes expresiones en el segundo capítulo a fin de proponer un modelo aplicable en la Institución Educativa Claretiana e instituciones educativas afines que se inspiren en los valores del evangelio.

El método latinoamericano enfatiza para este momento el compromiso político de la pedagogía, su relevancia cultural y la reflexión sobre su lugar social y epistémico. Por ello en el diseño o propuesta que corresponde elaborar en este momento se reconoce la relevancia de la política pública, la praxis como criterio de transformación y la relación dialéctica entre la comunidad educativa y la cultura institucional sobre el fundamento de unos valores del evangelio.

En aras de conseguir el objetivo enunciado, se presentan como primer lugar los fundamentos magisteriales de la pastoral educativa, comenzando por la orientación que da el magisterio eclesiástico en la declaración *Gravissimum Educationis* (1965) y continuando con las orientaciones del magisterio latinoamericano que en las décadas sucesivas adaptaron, aplicaron y recrearon las intuiciones del Concilio Vaticano II en torno a la educación integral y la promoción de la dignidad humana.

En segundo lugar, se plantea el modelo pedagógico aplicado, dinámico y abierto que la institución ha desarrollado en aras de hacer realidad una educación integral e integradora.

Este modelo tuvo su origen a finales de los 50 cuando se fundó el colegio como obra social de la Parroquia del Voto Nacional con la intencionalidad de brindar educación a la población de jóvenes trabajadores de barrios marginales en el centro de la ciudad de Bogotá. Luego, durante la década del 60 la institución se desplaza al pueblo de Bosa, al sur de la ciudad con el fin de ofrecer educación de calidad a la población local, por lo que se abre una jornada diurna para los escolares a partir de los seis años y una jornada nocturna para los adultos jóvenes que quieren completar la primaria y hacer el bachillerato. A lo largo de los 70 se consolida en torno al modelo inspirado en la pedagogía de Jesús (Peresson, 1999), en los planteamientos de la educación liberadora del Documento de Medellín (CELAM, 1968) y a las aplicaciones concretas de la metodología de la escuela popular (Freinet). Hacia el año 1978 comienza a incorporar los planteamientos de la educación popular (Freire) y, luego, los de la pedagogía crítica (Giroux, McLaren, Apple). El modelo muestra su dinamismo al adaptarse a las necesidades educativas de los niños, jóvenes y adultos de los sectores populares en los que la institución está inserta y su apertura hacia las corrientes pedagógicas innovadoras y críticas que continúa incorporando hasta el momento actual, pero siempre bajo la perspectiva de la educación liberadora integral. Este

dinamismo y apertura continúan hasta el presente por la progresiva adaptación a los cambios culturales de la población escolar.

La pastoral educativa constituye el tercer elemento que configura y sintetiza esta fundamentación de la propuesta de una cultura educativa institucional. Al igual que el elemento anterior, la pastoral sigue una orientación liberadora crítica que articula el saber comprensivo o hermenéutico con el saber emancipador. Considera igualmente la imagen de Jesús como pastor que acompaña y orienta a su comunidad de referencia desde los valores del evangelio. De acuerdo con esto, desarrolla propuestas de espiritualidad abierta a las diversas sensibilidades religiosas y a la variedad de creencias trascendentes de la cultura contemporánea, pero siempre desde el enfoque espiritual latinoamericano.

Como elemento de síntesis se presenta al final una matriz de la cultura educativa institucional a partir de los fundamentos expuestos previamente. Esta matriz se articula sobre tres ejes: primero el eje vertical de la política educativa y sus mecanismos de concertación; el segundo el eje horizontal de la organización a través de la planeación y la gestión estratégica; en tercero, el eje transversal de la propia cultura educativa institucional como elemento articulador con sus rasgos característicos y las dimensiones de la gestión (pedagógica, convivencial, directiva, administrativa y pastoral).

3.1 Renovación y actualización del apostolado congregacional de la educación

Cada generación afronta el desafío simultáneo de redescubrir y recuperar sus raíces y, al mismo tiempo, el desafío de dialogar con las nuevas realidades y con su impacto en la construcción del mundo en curso. En el punto de encuentro entre las raíces y las novedades se encuentra la identidad de la persona, la comunidad y la institución. La forma de asumir estos

desafíos configura una cultura, una forma de ser, un estilo propio que es distintivo de cada grupo humano, en cada época y situación.

La Iglesia renovó su visión de la misión y vocación de la educación en el Concilio Vaticano II. Bajo la iluminación de la Declaración *Gravissimum educationis* se replanteó los cimientos del apostolado educativo en todos los ámbitos, desde el ámbito sociocultural de la educación en general hasta el ámbito confesional de la educación cristiana. Otros documentos de este concilio, como la *Gaudium spes* y la *Optatam totius*, también consideraron la educación en el mundo contemporáneo desde diversos ángulos. Estos cambios en la forma que la Iglesia se comprendía a sí misma, su misión evangelizadora, su situación en el mundo actual han tenido un profundo impacto en las instituciones educativas que se proponen la promoción integral del ser humano.

En este camino de reformular la propia autocomprensión en prácticas de evangelización y educación, la iglesia latinoamericana y la Congregación de Misioneros claretianos han asumido estas orientaciones tanto en sus disposiciones internas como en sus prácticas de apostolado, lo que ha implicado un profundo cambio en la cultura de las instituciones educativas, en su forma de ser y actuar.

La iglesia latinoamericana ha asumido el magisterio conciliar a través de cuatro conferencias episcopales generales a lo largo de las seis últimas décadas: Medellín (CELAM, 1968), Puebla (CELAM, 1979), Santo Domingo (CELAM, 1992) y Aparecida (CELAM, 2007).

Por su parte la Congregación de Misioneros Claretianos ha hecho lo propio, primero en dos de sus Capítulos Generales (1967 y 1973) y, luego, a través de iniciativas a nivel nacional y local.

3.1.1 Orientaciones congregacionales sobre la educación y las instituciones educativas escolares

La Congregación de Misioneros Claretiano ha asumido desde sus orígenes el desafío de la educación y ha sido muy explícita sobre su finalidad y sobre la población a la que estaba dirigida. El historiador Jesús Álvarez-Gómez (1997) recupera el itinerario de la Congregación desde sus orígenes hasta el Concilio Vaticano II y su desarrollo posterior, mostrando cómo el ministerio de la enseñanza ha hecho parte de la evangelización junto a las misiones populares y al acompañamiento de la vida espiritual del común de los cristianos. La enseñanza en la Congregación abarca desde la catequesis hasta la educación moral de las nuevas generaciones, desde la educación básica (primera enseñanza) hasta la educación superior, pasando por los seminarios y casas de formación para la vida consagrada. En ellas siempre se tiene como criterio fundamental la formación integral de la persona, su inserción en la comunidad circundante mediante el servicio social y la promoción integral de la dignidad humana de las clases populares.

El Concilio Vaticano II ha tenido un gran impacto en la renovación congregacional y en la manera como esta ha asumido el servicio educativo (Álvarez-Gómez, 1997, pp. 312-315). La Congregación bajo este influjo se ha propuesto renovar su apostolado educativo, en especial en lo concerniente a la educación escolar a partir del “Decreto sobre la educación cristiana” (Misioneros Claretianos, 1967a) en el que recogió el magisterio congregacional hasta ese momento e incorporó las novedades del Magisterio Eclesial emanadas del Concilio y en otras disposiciones de los Capítulos Generales sucesivos (Misioneros, 1973; 1979; 2009).

El hito principal ha sido la renovación congregacional iniciada en el XVII Capítulo General de 1967 que dio un impulso decisivo al apostolado de la educación. Este documento

congregacional proporcionó unas orientaciones generales sobre el apostolado educativo y otras más específicas y puntuales sobre las instituciones educativas contenidas en el ‘Decreto sobre la educación’.

Respecto a las primeras, de acuerdo con la Declaración sobre el patrimonio espiritual de la Congregación:

(...) el apostolado de la educación cristiana, abrazada por la Congregación siguiendo la voluntad expresa del Fundador, entra dentro de nuestros ministerios propios, como medio eficaz y oportuno para ejercer el servicio de la palabra, propagar la fe y desarrollarla en los niños y jóvenes y aún en sus familias y en la sociedad entera. (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 19)

En este documento se pide conjugar con armonía la educación para la libertad y el conocimiento de las ciencias de la educación. Por ello, se exhorta a promover:

(...) la educación en el uso recto de la libertad humana, de modo que la acción de los educadores sea cada vez menos necesaria es indispensable que éstos concedan a sus formandos, con gran confianza – aunque teniendo en cuenta la edad y disposiciones de cada uno – aquellas responsabilidades que en todas las edades les corresponden en la vida de la comunidad, favoreciendo prudentemente sus iniciativas. (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 97).

Por otra parte, la educación implica el dominio de las ciencias humanas y sociales, en especial la pedagogía y la psicología:

Siendo hoy la educación un arte que ha llegado a una elevada perfección técnica, nuestro sistema educativo debe tender a la más alta cualificación en cualquiera de los aspectos de

la formación. Procúrese, pues, la aplicación de esas técnicas de Pedagogía y Psicología modernas. (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 109)

En términos generales, el propósito de la educación se ha entendido como:

(...) crear auténticas personalidades humanas, cultivando todos los valores superiores del hombre, sobre todo los que más directamente constituyen la personalidad: una capacidad de enfoque recto y juicio sereno sobre los acontecimientos; energía de carácter para acometer la propia misión; virtudes de convivencia social que permitan al educando integrarse en la comunidad y aportar armónicamente su contribución al cumplimiento de la misión del Instituto. Cultívense aquellas virtudes que más influyen hoy día en la sociedad y por ello preparan mejor el camino al mensaje religioso: amor a la verdad, sinceridad de alma, sentido de la justicia, fidelidad a la palabra dada, educación en el trato, modestia en el hablar, junto con una gran caridad (cf. OT 11). Cultívese también el sentido estético y la sensibilidad frente a todos los valores humanos. (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 97)

En este mismo documento, el “Decreto sobre la educación” ha caracterizado más específicamente la acción educativa que presta la congregación por medio de las instituciones educativas escolares como un servicio, un ministerio y una actividad ligada al carisma misionero. La primera característica es la vinculación entre el servicio educativo y el carisma: “la educación cristiana constituye una contribución importante para el servicio de la palabra” (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 93); la segunda, considera que la educación es una vocación en plena comunión con la misión de la congregación; la tercera, extiende ese ministerio de la palabra a todos los ámbitos de la educación; la cuarta, promueve un trato justo con todos los que comparten esa misma visión, vocación y misión; la quinta, ajusta los centros educativos dirigidos

a los criterios pedagógicos y evangelizadores promovidos por la Congregación; sexta, señala claramente la vinculación entre el magisterio congregacional y el Magisterio Eclesial: “el ministerio de la educación cristiana, atiende a los valores permanentes de nuestra tradición docente e incorpora decididamente las orientaciones del Magisterio Eclesial” (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 96). En otras palabras, el Decreto sobre la educación ha vinculado la acción educativa al ministerio de la palabra al considerar que la educación constituye un ministerio propio y apto para la evangelización (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 93).

Esta declaración colocó los cimientos de este apostolado para la nueva época que la Iglesia inauguraba hace seis décadas, al reconocer que “la Congregación ha cultivado la enseñanza y la educación cristiana, en todas sus formas, como un ministerio propio, especialmente apto para desarrollar en el mundo su actividad misionera” (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 93).

En el Capítulo General de 1973 se reconoce de una parte que, a pesar de las recomendaciones del Capítulo del 67 muchas estructuras educativas no se han ajustado a los desafíos de la época, aunque de otra parte se reconoce que en Latinoamérica “algunos claretianos han hecho meritorias experiencias en el campo de la llamada Educación Liberadora, movimiento que afecta a una amplia zona de nuestro actual compromiso apostólico” (Misioneros Claretianos, 1973, p. 105), y, en consecuencia, “urge extender más nuestra acción educativa a zonas de reevangelización, donde el fomento de la promoción humana es parte del proceso evangelizador, porque es liberación total” (Misioneros Claretianos, 1973, p. 105). Se enuncia que “la finalidad de nuestros centros educativos es formar personas y dirigentes cristianos, preparar a los alumnos para una adecuada opción profesional y, sobre todo, para una opción cristiana personal y comprometida” (Misioneros Claretianos, 1973, p. 120). Y, finalmente se recomienda, elaborar

“una relación de los objetivos esenciales de nuestro ideario educativo” (Misioneros Claretianos, 1973, p. 120).

El Capítulo General de 1979 trazó las líneas generales de la acción evangelizadora que influyeron notablemente en la configuración del proyecto educativo de todas las Instituciones Educativas Claretianas. Entre estas líneas se destacan la formulación de la misión, la visión y los compromisos que se enunciaban en términos de opciones: “1. Opción por una evangelización misionera; 2. Opción por una evangelización inculturada; 3. Opción por una evangelización profética y liberadora; 4. Opción por una evangelización desde los pobres y necesitados; 5. Opción por una evangelización multiplicadora de líderes evangelizadores” (Misioneros, 1979, pp. 43-63). Estas opciones se tradujeron en la Institución Educativa Claretiana en propuestas de educación liberadora, inculturada, al servicio de los pobres y marginados y con un fuerte acento en la formación de líderes comunitarios.

El Capítulo General de 1985 centró el proceso de renovación en los proyectos de vida personales y comunitarios, de modo que cada persona, cada comunidad y cada obra contara con este instrumento para la organización de su vida y misión. El Capítulo General de 1991 se propuso reformular el carisma en términos de un ‘servicio misionero de la Palabra y propuso “acompañar los procesos de liberación de nuestros pueblos a través de sus propias organizaciones, alentando su educación para la democracia y su participación política” (Misioneros, 1991, p. 16), con esto se recogían las intuiciones de los Capítulos generales iniciales. Además, se lanzó la iniciativa ‘Palabra-Misión’ para promover en todas las obras, incluidas las educativas, el aprecio por la Sagrada Escritura como fuente de inspiración en el servicio a la comunidad. Constituye un verdadero esfuerzo pedagógico por acercar a todas las personas que comparten nuestra misión al carisma de la Congregación.

En el 2007 la Congregación dentro de los llamados del mundo contemporáneo reconoció que la educación es un desafío y una mediación eficaz para el desarrollo humano y social que, en consonancia con el evangelio, debe privilegiar la promoción de los valores y la inclusión social:

El desafío de la educación. La educación es una herramienta fundamental a la hora de pensar el desarrollo de la persona y de afrontar muchos de los males de nuestras sociedades. Afortunadamente, en muchas partes del mundo, cada vez se reconoce más la importancia de la educación. Pero a veces se sigue apreciando más la educación para la competencia y el beneficio que la educación en valores. Más aún, en bastantes regiones del mundo, el acceso a la educación sigue estando muy limitado. Dada la importancia de la educación en nuestro servicio misionero, vemos esta situación como un desafío serio y relevante. (Misioneros Claretianos, 2009, p. 5)

Este desafío de la educación fue puesto en relación con la defensa de la vida, el diálogo ecuménico e interreligioso, la atención a las familias y a las nuevas generaciones, la economía solidaria, la opción por los pobres y excluidos, la solidaridad con los migrantes, la promoción integral de la salud, el cuidado de la creación y las nuevas posibilidades de la sociedad de la información (Misioneros, 2009, pp. 2-6). Igualmente, este desafío fue puesto en relación con otras llamadas de Dios en la Iglesia y en la Congregación. Además, se lanzó una iniciativa llamada ‘La fragua en la vida cotidiana’, con el fin de promover la espiritualidad claretiana en todas las comunidades y obras de la congregación. Constituye un verdadero esfuerzo pedagógico por acercar a todos al patrimonio espiritual de la Congregación.

En los últimos años, la preocupación por las estructuras de evangelización (parroquias, instituciones educativas, centros de espiritualidad), por los proyectos apostólicos y por las áreas de pastoral ha pasado a ser objeto de las confederaciones, las provincias y las mismas

instituciones educativas. Dadas las exigencias contextuales de la educación, la Congregación permitió que cada provincia de la Congregación, en cada nación y región adecúe estas orientaciones a sus propios contextos y desarrolle sus propias y particulares perspectivas.

3.1.2 Orientaciones del magisterio eclesial latinoamericano sobre la educación y las instituciones escolares

Desde la renovación conciliar, las instituciones educativas claretianas de América Latina estuvieron fuertemente influenciadas por el Documento de Medellín (CELAM, 1968) y por la teología latinoamericana de la liberación, ligada al movimiento de la Educación Popular (Freire; Fals Borda, etc.). Algunos ecos de estos elementos se perciben en el Capítulo General del 73 y en el sucesivo Capítulo General del 79, aunque la influencia de estos eventos y de la producción teológica y pedagógica de este momento se concretó en los proyectos locales de las instituciones educativas claretianas y en las innovaciones en las prácticas pedagógicas de ese momento (Posada et al., 2007).

En efecto el Documento de Medellín y los documentos sucesivos (Puebla, Santo Domingo, Aparecida) supusieron un auténtico y repentino cambio de paradigma en la manera como la Iglesia entendía y asumía la educación y las instituciones educativas en América Latina. De una parte, se mantuvo la diferencia y la articulación entre la educación en general y la educación cristiana, como lo propuso la Declaración *Gravissimum educationis*. De otra, se pasó de una cultura funcional de la educación que buscaba la acomodación de las personas a las costumbres sociales y religiosas, a una cultura de la educación liberadora, orientada inicialmente al proceso de humanización de las estructuras sociales políticas y económicas y luego complementada con la defensa de la justicia, la paz y la integridad de la creación. La educación

se considera así un valor de la cultura y una realidad humana que hacen parte fundamental de la misión de la Iglesia en el mundo actual.

En el Documento de Medellín, la educación, junto con la justicia, la paz y la familia es considerada un valor indispensable para la promoción humana a nivel personal y social (Documento de Medellín, p. 2). También es el documento en el que se oficializa el método ‘ver-juzgar-actuar’ como el modo de afrontar los desafíos sociales, culturales educativos y eclesiales.

La educación como realidad humana y social se analiza con el método de la teología latinoamericana: ver, juzgar y actuar. La sección IV de este documento, siguiendo este método, en el ‘ver’ analiza ciertas “características de la educación en América Latina” (Documento de Medellín, IV, §§ 2-7); en el ‘juzgar’ proporciona orientaciones sobre “el sentido humanista y cristiano de la educación” (Documento de Medellín, IV, §§ 8-9); en el ‘actuar’ se proporcionan criterios pastorales dirigidas a las instituciones educativas, a las familias y a las instancias de la Iglesia encargadas de animar y orientar la educación en las iglesias locales (Documento de Medellín, IV, §§). Este método parte de la realidad, cualifica ese conocimiento a la luz del evangelio y con la ayuda de las CCHS y los saberes humanistas y propone cursos de acción para transformar aquello que no corresponde a la dignidad humana.

La educación es percibida dentro de la dinámica de la promoción humana, personal y social, a partir de los valores de la justicia y la paz y en relación con la familia y las nuevas generaciones. En el ver se reconocen los esfuerzos de la Iglesia, el Estado y los particulares por expandir la escolaridad a todas las clases sociales y en varios niveles (primaria, secundaria y terciaria). Al mismo tiempo se evidencia la exclusión social por la falta de acceso y cobertura y se señala como clave de esta tarea el desarrollo de la autonomía y la valoración de la propia cultura:

La tarea de la educación (...) consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos.

Especialmente en el caso de los indígenas se han de respetar los valores propios de su cultura, sin excluir el diálogo creador con otras culturas (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, p. 3).

Para ello se recomienda asumir un contenido programático contextualizado, una didáctica centrada en la conciencia crítica, un sistema educativo orientado a la transformación social, sensible a la riqueza cultural y espiritual de la pluralidad de pueblos latinoamericanos; más orientada al aprender a ser, que al tener o al activismo, cultora del humanismo más que del utilitarismo o del inmediatismo laboral. Igualmente se recomienda democratizar la educación a todos los niveles y favorecer con ella el fortalecimiento de la cultura popular (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, pp. 4-7).

A nivel latinoamericano, el documento destaca los ejes de la promoción humana y la educación integral en perspectiva liberadora: “la educación latinoamericana, en una palabra, está llamada a dar una respuesta al reto del presente y del futuro, para nuestro continente. Sólo así será capaz de liberar a nuestros pueblos de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas” (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, p. 7).

En la parte de la iluminación, se destaca el sentido humanista y cristiano de la educación y una anticipación de una redención definitiva futura. En concreto se propone una educación liberadora como respuesta a las necesidades humanas: “una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la

‘educación liberadora’; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo” (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, p. 8).

En la parte del actuar, el Documento propone en líneas generales que no se confunda la educación escolarizada con las necesidades educativas en todas las edades y circunstancias humanas: la educación “conducida rectamente, no sólo prepara a los autores del desarrollo, sino que es también ella la mejor distribuidora del fruto del mismo que consiste en las conquistas culturales de la humanidad” (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, p. 10).

En líneas particulares, este documento proporciona orientaciones para las instituciones educativas escolares relacionadas con la formación docente, la inclusión social y el deber ser que se plantea en estos términos:

La escuela católica deberá: a) Ser una verdadera comunidad formada por todos los elementos que la integran; b) Integrarse en la comunidad local y estar abierta a la comunidad nacional y latinoamericana; c) Ser dinámica y viviente, dentro de una oportuna y sincera experimentación renovadora; d) Estar abierta al diálogo ecuménico; e) Partir de la escuela para llegar a la comunidad, transformando la misma escuela en centro cultural, social y espiritual de la comunidad; partir de los hijos para llegar a los padres y a las familias; partir de la educación escolar, para llegar a los demás medios de educación (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, p. 19).

Igualmente proporciona algunas orientaciones para la pastoral educativa que, dentro del planteamiento de una cultura educativa institucional, debe considerar:

- a) Reconocimiento de las urgencias en la pastoral de conjunto;
- b) Elaboración de las metas educacionales, fijando las prioridades;
- c) Censo y ordenamiento de los recursos humanos disponibles;

- d) Censo de los instrumentos y medios institucionales, financieros y otros;
- e) Elaboración de las etapas del plan pastoral (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, p. 25).

De acuerdo con este planteamiento, la pastoral educativa se articula a la ‘pastoral de conjunto’, elabora un plan pastoral que fija unas prioridades en las metas educativas y organiza los recursos humanos y los instrumentos y medios institucionales. En este sentido, la pastoral educativa se constituye en el alma de la propuesta educativa y desde allí anima las distintas instancias y grupos que componen la institución en su tarea de promover una educación integral en perspectiva liberadora.

Hay que recordar que la ‘pastoral de conjunto’ se refiere a la articulación de las iniciativas pastorales puntuales a las propuestas de la diócesis correspondiente, de la conferencia episcopal nacional y, por supuesto, de la acción pastoral provincial y congregacional. Esto con el fin de aunar esfuerzos y alcanzar mayor relevancia en el concierto local, nacional, internacional y global. Se pasa así de la renovación y actualización institucional y carismática a la relevancia eclesial y social.

En este sentido, la pastoral educativa claretiana se entiende como una pastoral de conjunto articulada, integral e incluyente. Una pastoral educativa articulada con la iglesia local y otras iniciativas similares de evangelización (CONACED, CIEC); una pastoral educativa que integra las dimensiones de la evangelización, el fortalecimiento de la comunidad, el servicio, la celebración y la enseñanza; una pastoral educativa incluyente social, religiosa y culturalmente (Misioneros, 1967a, p. 81).

Las instituciones educativas claretianas comenzaron el proceso de actualización de su misión y visión bajo las orientaciones del Decreto sobre la educación (Misioneros Claretianos,

1967b) y bajo el influjo del Documento de Medellín (CELAM, 1968). En el Colegio Claretiano de Bosa, luego de varios intentos, se comenzó a implementar a partir de 1974 por medio de la construcción colectiva de un proyecto educativo realizado conjuntamente por las directivas de la institución, los docentes y las familias (García, 2018, p. 27). En el sexenio que va de 1967 a 1973 se vive un periodo de transición en el que se comienza a asimilar el profundo cambio que implicó la renovación conciliar y congregacional.

Las instituciones educativas claretianas han estado igualmente influidas por el Documento de Puebla (CELAM, 1979). De hecho, Puebla complementa el enfoque de la educación liberadora propuesta en el Documento de Medellín (1968), con un reconocimiento de la centralidad de la comunidad educativa (CELAM, Documento de Puebla, n°. 1023). Esta conferencia reitera y profundiza el vínculo entre evangelización y educación escolar al señalar que la educación es un derecho humano fundamental, junto a otros derechos de la misma índole como vida, salud, vivienda y trabajo (Documento de Puebla, 1979, n° 41). Se reconoce que la educación se fundamenta en la verdad y se orienta prioritariamente hacia la libertad y la responsabilidad: “la Iglesia confía más en la fuerza de la verdad y en la educación para la libertad y la responsabilidad que en prohibiciones, pues su ley es el amor” (CELAM, Documento de Puebla, 1979, n°. 149).

La acción educativa se asume en el Documento de Puebla como un medio de evangelización bajo los criterios de comunión y participación. Al igual que en el Documento de Medellín, se analiza la educación en relación con la evangelización siguiendo los tres pasos de la teología latinoamericana: en el ver, se describe la situación educativa de ese momento (CELAM, Documento de Puebla, 1979, n°. 1014-1023); en el iluminar, se enuncian los principios y criterios con los que se desarrolla el servicio educativo (CELAM, Documento de Puebla, 1979,

n°. 1024-1038); en el actuar se ofrecen unos criterios pastorales para la acción educativa (CELAM, Documento de Puebla, 1979, n° 1039-1062).

El elemento central de este planteamiento lo constituye la enunciación de principios y criterios. Dentro de los principios, el primero es el reconocimiento de que la educación se inserta en la cultura: “la educación es una actividad humana del orden de la cultura; la cultura tiene una finalidad esencialmente humanizadora” (CELAM, Documento de Puebla, n°. 1024). El segundo es el carácter humanista y humanizador de la educación en orden a la cultura. El tercero es la complementariedad entre evangelización y liberación que se caracteriza por la relevancia de una formación humanista, la valoración de las culturas latinoamericanas, la asunción de una función crítica y el propósito de convertir al educando en sujeto (CELAM, Documento de Puebla, n°. 1024-1030). El carácter cultural, humanizador y liberador se asume en esta orientación como un fundamento de la educación en estrecha relación con los valores del evangelio.

Dentro de los criterios unos se orientan a precisar las características de la educación católica y otros a caracterizar la educación en general. Respecto a la educación católica se enuncia que pertenece a la misión evangelizadora de la Iglesia y anuncia explícitamente a Cristo liberador; considera la situación histórica concreta y se compromete a formar personalidades fuertes que enfrenten el relativismo y vivan las exigencias bautismales; promueve agentes para el cambio permanente y orgánico que requiere la sociedad de América Latina, mediante una formación cívica y política inspirada en la enseñanza social de la Iglesia (CELAM, Documento de Puebla, n°. 031-1038).

Respecto a la educación en general se reconoce que “todo hombre, por ser persona, tiene derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, carácter, sexo; acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias” (CELAM, Documento de Puebla, n°. 1034); la misión del

educador cristiano es a la vez humanizadora y evangelizadora; las instituciones educativas católicas actúan por mandato apostólico; la familia, como primera responsable de la educación, debe recibir capacitación para esa misión; las personas y las comunidades tienen derecho a la libertad de enseñanza. Estos criterios generales para la educación acentúan el carácter abierto, político y trascendente que tiene la educación en el Magisterio en perspectiva latinoamericana.

El conjunto de principios y criterios expuestos en los Documentos de Medellín y de Puebla señalan el paso decisivo de la autocomprensión que la Iglesia tiene de la educación a su significatividad en el mundo contemporáneo, especialmente en el ámbito latinoamericano. Las instituciones educativas claretianas durante el periodo de 1974 a 1985 dedicaron un gran esfuerzo a la apropiación, actualización y contextualización de estas orientaciones y propuestas que progresivamente comenzaron a hacer parte de la cultura institucional. En concreto, a partir de 1974 el Colegio Claretiano de Bosa pasó de un enfoque directivo de instrucción escolar a un modelo comunitario de educación liberadora construido colectivamente (Flórez y Rodríguez, 2017), lo que implicó una asunción explícita de la educación integral en la cultura institucional. En ese momento, las propuestas educativas de las instituciones educativas claretianas acentuaron aún más su proceso de concreción, contextualización e inculcación (Flórez y Rodríguez, 2017). El Colegio Claretiano de Bosa durante esta década configuró la pastoral educativa con estas orientaciones que pasaron a formar parte de la cultura institucional (García, 2018, pp. 16-125).

Las orientaciones educativas de las dos conferencias sucesivas (CELAM, Santo Domingo, 1992; CELAM, Aparecida, 2007) complementaron el impulso claro y cierto del Documento de Medellín. La Conferencia de Santo Domingo, bajo el prisma crítico de la primera evangelización, se propuso introducir el tema de la nueva evangelización de acuerdo con una percepción de un mundo en transformación, la promoción de la diversidad cultural del continente

americano y las perspectivas del nuevo milenio. Para el Documento de Santo Domingo la educación “es llave maestra del futuro; alma del dinamismo social, derecho y deber de toda persona, para sentar las bases de un auténtico humanismo integral (CELAM, Santo Domingo, Mensaje n.º. 41).

Se retomó el tema de la ‘promoción humana’ impulsado en Puebla como fundamento de cualquier iniciativa educativa. Dentro de la sección de la cultura cristiana se reflexionó específicamente sobre “la acción educativa de la Iglesia” (CELAM, Santo Domingo, n.º. 263-274), en total concordancia con la perspectiva cultural de la educación planteada en la conferencia anterior (cf. CELAM, Documento de Puebla, n.º. 1024).

La Educación es la asimilación de la cultura. La Educación cristiana es la asimilación de la cultura cristiana. Es la inculturación del Evangelio en la propia cultura (...) la educación es un proceso dinámico que dura toda la vida de la persona y de los pueblos. Recoge la memoria del pasado, enseña a vivir hoy y se proyecta hacia el futuro. (Santo Domingo, n.º. 263)

El documento explicita la vinculación clara directa entre el proyecto educativo de la institución y su fundamento antropológico, entre el proyecto educativo y el proyecto humano:

Ningún maestro educa sin saber para qué educa y hacia dónde educa. Hay un proyecto de hombre encerrado en todo proyecto educativo; y este proyecto vale o no según construya o destruya al educando: éste es el valor educativo (...) Hay muchos aspectos en los que se educa y de los que consta el proyecto educativo del hombre; hay muchos valores; pero estos valores nunca están solos, siempre forman una constelación ordenada explícita o implícitamente. (CELAM, Santo Domingo, n.º. 265)

Se destaca igualmente el carácter axiológico de la educación que propicia una nueva comprensión de los valores y una adecuada contextualización a las particularidades nacionales, sociales y culturales:

En la situación actual encontramos una pluralidad de valores que nos interpelan y que son ambivalentes (...) En la nueva educación se trata de hacer crecer y madurar la persona según las exigencias de los nuevos valores; a esto hay que agregar la armonización con la tipología propia del contexto latinoamericano (CELAM, Santo Domingo, n°. 266)

Urge una educación hacia la libertad, pues es uno de los valores fundamentales de la persona (CELAM, Santo Domingo, n°. 274)

Se refuerza la vinculación entre educación y comunidad, de modo que la educación escolar no solo forme personas, sino que también contribuya al fortalecimiento de la comunidad: “nos empeñamos en fortalecer la comunidad educativa y en ella un proceso de formación cívico-social, inspirado en el Evangelio y en el Magisterio social de la Iglesia, que responda a las verdaderas necesidades del pueblo” (CELAM, Santo Domingo, n°. 278).

Igualmente, se insta en los currículos educativos a valorar la propia cultura y a fortalecer el pensamiento crítico ante los medios de comunicación masiva: “es necesario un plan de educación orientado tanto a la percepción crítica, especialmente en los hogares, como a la capacidad de utilizar activa y creativamente los medios y su lenguaje, utilizando los símbolos culturales de nuestro pueblo” (CELAM, Santo Domingo, n°. 284).

Una de las novedades de este documento es la lucha contra cualquier forma de exclusión y el fomento de la inclusión y promoción de la mujer en el ámbito educativo:

Revisar a fondo nuestros sistemas educacionales para eliminar definitivamente todo aspecto discriminatorio en cuanto a métodos educativos, volumen e inversión de recursos (CELAM, Santo Domingo, n°. 251)

la realidad educativa latinoamericana nos interpela por la exclusión de mucha gente de la educación escolar, aun la básica, por el gran analfabetismo que existe en varios de nuestros países (CELAM, Santo Domingo, n°. 267)

Crear en la educación nuevos lenguajes y símbolos que no reduzcan a nadie a la categoría de objeto, sino que rescaten el valor de cada uno como persona, y evitar en los programas educativos los contenidos que discriminan a la mujer, reduciendo su dignidad e identidad” (CELAM, Santo Domingo, n°. 109).

Se establece, además, una conexión directa entre educación y ecología integral:

“partiendo de los niños y de los jóvenes, emprender una tarea de reeducación de todos ante el valor de la vida y la interdependencia de los diversos ecosistemas.” (CELAM, Santo Domingo, n°. 169).

En línea con una mayor percepción del valor de la cultura y de la diversidad de culturas para cualquier tipo de transformación que se quiera emprender, se propone la inculturación como una mediación entre una novedad y la práctica ya establecida. Como señala el documento:

“nuestros compromisos en el campo educativo se resumen sin lugar a duda en la línea pastoral de la inculturación: la educación es la mediación metodológica para la evangelización de la cultura” (CELAM, Santo Domingo, n°. 271). Cualquier propuesta educativa o pastoral pasa necesariamente por este proceso de inculturación que comienza por la escucha efectiva de la cultura que ya existe en cualquier institución, comunidad, sociedad o nación, para luego avanzar hacia un diálogo entre la propuesta y las prácticas en curso.

La educación integral, que está en el trasfondo de la propuesta educativa claretiana, promueve unos valores, se proyecta como una propuesta a lo largo de toda la vida e integra diferentes dimensiones de la persona, evitando una instrucción tecnocientífica unilateral que produce “al hombre apto para dominar su mundo y vivir en un intercambio de bienes producidos bajo ciertas normas políticas” (CELAM, Santo Domingo, n°. 266).

La recepción y apropiación de las orientaciones del Documento de Santo Domingo (CELAM, 1992) ocurrieron en las instituciones educativas claretianas al mismo tiempo que la recepción de las novedades educativas que comportó el Estado Social de Derecho inaugurado en la Constitución Política del 91. El proyecto institucional del Colegio Claretiano comenzó el proceso de apropiación de las políticas educativas que configuraban la educación como un derecho fundamental y como un servicio público y hacían al Estado garante de la educación básica. A partir del artículo 14 del decreto 1860 de 1994 (Ley 115), se comenzó la transformación del Proyecto Institucional del Colegio Claretiano en un PEI, proceso que culminó en 1998. En este proceso, la cultura institucional ha jugado aquí un rol fundamental en la apropiación de estas novedades por medio de un diálogo crítico con las políticas públicas de educación y su correspondiente replanteamiento constructivo, de modo que se fortalezca la identidad institucional (Flórez y Rodríguez, 2017).

El Documento de Aparecida (CELAM, 2007) constituye el último eslabón del Magisterio Eclesial Latinoamericano. Allí se complementa y actualiza la reflexión iniciada en el Documento de Medellín. Por ello, la educación es planteada en relación con las dinámicas universales de la globalización, la democratización y la humanización.

Se toma como punto de partida el profundo impacto que la globalización ha tenido en todos los ámbitos de la vida humana y natural por el poder que la tecnociencia da las empresas, naciones, Estados e individuos, especialmente en el ámbito educativo y religioso:

Los pueblos de América Latina y de El Caribe viven hoy una realidad marcada por grandes cambios que afectan profundamente sus vidas (...) La novedad de estos cambios, a diferencia de los ocurridos en otras épocas, es que tienen un alcance global que, con diferencias y matices, afectan al mundo entero. Habitualmente, se los caracteriza como el fenómeno de la globalización. Un factor determinante de estos cambios es la ciencia y la tecnología, con su capacidad de manipular genéticamente la vida misma de los seres vivos, y, con su capacidad de crear una red de comunicaciones de alcance mundial, tanto pública como privada, para interactuar en tiempo real, es decir, con simultaneidad, no obstante, las distancias geográficas. Como suele decirse, la historia se ha acelerado y los cambios mismos se vuelven vertiginosos, puesto que se comunican con gran velocidad a todos los rincones del planeta. (CELAM, Documento de Aparecida, 2007, n°. 33-34)

Este impacto negativo de la globalización afecta directamente la actividad educativa en las familias e instituciones educativas a través de las redes sociales y otras formas masivas de comunicación, lo que se traduce en rupturas intergeneracionales y reducción de la capacidad de comunicación interpersonal profunda:

Nuestras tradiciones culturales ya no se transmiten de una generación a otra con la misma fluidez que en el pasado. Ello afecta, incluso, a ese núcleo más profundo de cada cultura, constituido por la experiencia religiosa, que resulta ahora igualmente difícil de transmitir a través de la educación y de la belleza de las expresiones culturales, alcanzando aun la misma familia que, como lugar del diálogo y de la solidaridad intergeneracional, había

sido uno de los vehículos más importantes de la transmisión de la fe. Los medios de comunicación han invadido todos los espacios y todas las conversaciones. (CELAM, Documento de Aparecida, 2007, n°. 39).

Asimismo, Aparecida pone en evidencia el influjo en las nuevas generaciones y en toda la sociedad de una educación centrada únicamente en el aspecto tecnocientífico, en la competitividad empresarial y en el individualismo, en detrimento de una educación integral humanizadora y humanista:

(...) las nuevas reformas educacionales de nuestro continente, impulsadas para adaptarse a las nuevas exigencias que se van creando con el cambio global, aparecen centradas prevalentemente en la adquisición de conocimientos y habilidades, y denotan un claro reduccionismo antropológico, ya que conciben la educación preponderantemente en función de la producción, la competitividad y el mercado (...) De esta forma, no despliegan los mejores valores de los jóvenes ni su espíritu religioso; tampoco les enseñan los caminos para superar la violencia y acercarse a la felicidad, ni les ayudan a llevar una vida sobria y adquirir aquellas actitudes, virtudes y costumbres. (CELAM, Documento de Aparecida, 2007, n°. 328).

En la misma línea que Puebla, este documento insiste en que la educación escolar es una mediación para la apropiación, actualización y transformación del propio patrimonio cultural de cada pueblo y nación, de modo que la educación integral lleve a las nuevas generaciones a adquirir saberes, cultivar valores y descubrir verdades:

(...) está llamada a transformarse, ante todo, en lugar privilegiado de formación y promoción integral, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, cosa que logra mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural. Esto supone que tal

encuentro se realice en la escuela en forma de elaboración, es decir, confrontando e insertando los valores perennes en el contexto actual. En realidad, la cultura, para ser educativa, debe insertarse en los problemas del tiempo en el que se desarrolla la vida del joven. De esta manera, las distintas disciplinas han de presentar no sólo un saber por adquirir, sino también valores por asimilar y verdades por descubrir. (CELAM, Documento de Aparecida, 2007, n°. 329)

En este sentido, la institución educativa se presenta como el lugar privilegiado para el cultivo de la dimensión ética, religiosa y psicológica de la libertad, de modo que funja de contrapeso a una mentalidad individualista de competitividad que predomina en la cultura de masas:

Constituye una responsabilidad estricta de la escuela, en cuanto institución educativa, poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura, precisamente con el fin de activar el dinamismo espiritual del sujeto y ayudarlo a alcanzar la libertad ética que presupone y perfecciona a la psicológica. (CELAM, Documento de Aparecida, 2007, n°. 330).

Junto a las exigencias de la globalización y la democratización, la institución educativa afronta los desafíos de la humanización como una tarea propia e intransferible:

La educación humaniza y personaliza al ser humano cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolo fructificar en hábitos de comprensión y en iniciativas de comunión con la totalidad del orden real. De esta manera, el ser humano humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia. (CELAM, Documento de Aparecida, 2007, n°. 330)

La educación, en clave de promoción humana, se comprende en relación con otros derechos fundamentales como la salud, la economía solidaria, el trabajo, el territorio, la cultura, la vivienda (Documento de Aparecida, 2007, n°. 98). De este modo, el derecho a la educación se percibe en su dinámica política, social y estructural como correlativo al establecimiento de un Estado Social de Derecho que garantice ese derecho humano fundamental:

(...) se aprecia actualmente un esfuerzo de los Estados por definir y aplicar políticas públicas en los campos de la salud, educación, seguridad alimentaria, previsión social, acceso a la tierra y a la vivienda, promoción eficaz de la economía para la creación de empleos y leyes que favorecen las organizaciones solidarias. Todo esto refleja que no puede haber democracia verdadera y estable sin justicia social, sin división real de poderes y sin la vigencia del Estado de derecho. (CELAM, Documento de Aparecida, 2007, n°. 76)

Aparecida se esfuerza por leer los desafíos de la educación en Latinoamérica dentro de los horizontes de globalización, democratización y humanización que se perfilaron desde finales del Siglo XX.

En conjunto, las orientaciones del Magisterio Eclesial Latinoamericano a partir de Puebla amplían, actualizan y profundizan la propuesta de una educación liberadora en su dimensión política, cultural y espiritual.

es de destacar nuevamente la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa en el proceso, la experiencia pedagógica a través de los testimonios hace evidente que realmente esté permeada de procesos contruidos colectivamente, lo que hace que esta tendencia se mantenga y empiece a consolidarse como rasgo fundamental de la cultura educativa institucional (Flórez & Rodríguez, 2017, p. 87).

La Quinta Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe reconoce explícitamente la función de la institución educativa escolar al señalar que “está llamada a transformarse, ante todo, en lugar privilegiado de formación y promoción integral” (CELAM, Aparecida, 2007, p. 329). A estas orientaciones se añade una valoración de la cultura, del diálogo intercultural y de la cultura del cuidado medioambiental: “se ha comenzado a introducir entre las disciplinas una educación a la responsabilidad ecológica” (CELAM, Aparecida, 2007, p. 471). En síntesis, este marco, retomado en la fundamentación del Proyecto Educativo Institucional Claretiano ha influido en la configuración de éste y de la cultura educativa institucional que lo sustenta.

3.2 Modelo pedagógico institucional de educación integral: claves para repensar la educación desde el carisma claretiano

En el apartado anterior se han puesto de manifiesto los fundamentos de la cultura educativa institucional claretiana a partir de la inspiración en el carisma congregacional y del Magisterio Eclesial latinoamericano. La razón para ello se relaciona con lo expuesto en el primer capítulo sobre los hitos del establecimiento de la institución educativa y la consolidación de su propuesta pedagógica, especialmente en las dos décadas que van desde 1974 hasta 1994 en las que se forjaron los elementos básicos de la cultura educativa claretiana en las prácticas pedagógicas y en la acción educativa. En esta sección se presenta el modelo educativo pedagógico que se ha formulado sobre estos fundamentos a lo largo de los años y que aparece delineado en la percepción que la comunidad educativa tiene de la cultura educativa de la institución.

Esta inspiración carismática que a lo largo de las últimas seis décadas ha sido alimentada en la práctica con las orientaciones del Magisterio Eclesial Latinoamericano y con los avances de

la educación popular. En efecto, el Magisterio Latinoamericano desde Puebla (1979) ha brindado unas claras orientaciones sobre la educación liberadora en clara relación con la evangelización inculturada, la ecología integral, la inclusión social y el diálogo intercultural. Así mismo, en la década del 70 se incorporaron muchos aportes de la educación popular, en particular de Freinet, Freire y Fals Borda que se maduraron en diversas propuestas que apuntaban hacia un educación integral, crítica, inclusiva y generada a partir de la realidad de los contextos sociales en ellos que se hallan las instituciones y de la población escolar (Posada et al., 1987).

La cultura educativa institucional traduce su riqueza en un modelo educativo-pedagógico que se caracteriza por ser flexible, dinámico y coherente con la filosofía educativa institucional.

3.2.1 La pedagogía de Jesús: pastor y maestro

La pedagogía de Jesús es uno de los referentes recurrentes de docentes, estudiantes y familias al identificar el estilo educativo de la institución. Aunque las características de esta pedagogía aparezcan difusas, en el planteamiento institucional de la cultura educativa son mucho más claras y específicas y están ligadas por una parte al modelo educativo de la institución y, por otra, a la pastoral educativa con la que la institución acompaña el proceso de crecimiento personal, familiar y comunitario de toda la comunidad educativa.

La pedagogía de Jesús se refiere al título de maestro que recibía de sus contemporáneos y por extensión a la manera como transmitía sus enseñanzas a discípulos, seguidores y simpatizantes. Su estilo pedagógico se valía de preguntas, símbolos y parábolas más que de complejos silogismos jurídicos o de erudición escriturística o rabínica: “la gente se admiraba de sus enseñanzas, porque él enseñaba como corresponde a quien tiene autoridad, y no como los escribas” (Mc 1,22).

Igualmente se refiere a que Jesús, casi sin excepción, comunica sus enseñanzas directamente al pueblo sencillo, en especial a los más pobres y a los marginados (enfermos, extranjeros, publicanos): “Te doy gracias, Padre, porque has escondido estas cosas a los sabios y las has revelado a la gente sencilla” (Mt 11,25-27).

Las enseñanzas de Jesús se refieren a aspectos prácticos de la vida puestos en relación con la fe, aunque no todos sean de la misma religión ya que la mayoría son judíos, pero algunos son paganos (griegos, romanos, fenicios, etc.). La enseñanza acontece en lugares y tiempos destinados para ello, como las sinagogas en los sábados, pero con más frecuencia en lugares inesperados como la orilla del lago, los caminos y las puertas de los pueblos y ciudades y en todos los tiempos, tanto de descanso como laborales, a lo largo del día, como también de madrugada o al atardecer. Desde la praxis educativa de Jesús, como maestro y pastor, la educación acontece permanentemente en la cotidianidad de la vida.

Un ejemplo bastante ilustrativo del estilo pedagógico de Jesús lo constituye un amplio discurso llamado ‘el sermón del monte’ (Mt 5,1—7,2). En este se presentan un conjunto de valores que contradicen las expectativas sociales de esa época y de la nuestra. Una auténtica contracultura que busca promover la igualdad y la equidad en una comunidad que se guía por la justicia y acoge la solidaridad como expresión del amor divino.

Desde el punto de vista didáctico, uno de los elementos más significativos es el uso de narraciones cortas para ilustrar sus enseñanzas o para crear analogías que permitan profundizar en la comprensión y apropiación de alguna idea o experiencia vital. Las parábolas son las narraciones más conocidas del repertorio de Jesús y se refieren por lo regular a eventos cotidianos de los que se saca alguna orientación existencial o vital. Este recurso ha sido estudiado recientemente por la teología narrativa y la pedagogía narrativa, con interesantes

aplicaciones para la pedagogía popular, como lo hace, por ejemplo, Freinet (2004) con sus “Parábolas para una pedagogía popular”.

Casi todas las parábolas y la realización de signos están precedidas de preguntas o cuestionamientos con los que Jesús interpela a los interlocutores (Peresson, 1999). De hecho, la pregunta es el recurso didáctico más básico porque permite abrir el diálogo o la deliberación. En la pedagogía de Jesús encontramos preguntas que plantean dilemas morales, paradojas, disyuntivas existenciales, didácticas, irónicas, argumentativas, cuestionadoras, reflexivas, reveladoras, comparativas, entre otras más (Bravo, 2007). La cultura educativa claretiana promueve el uso constante de preguntas, diálogos y deliberaciones en todas las actividades educativas, en especial las que requieren pensamiento crítico.

Otro de los elementos de la pedagogía de Jesús es el recurso a los signos proféticos. Los signos, se refieren al conjunto de acciones de Jesús en favor de los que acudían a él. Por lo regular se refieren a la salud física, mental y espiritual, aunque eventualmente también se refieran a la alimentación. En cualquier caso, la acción de Jesús tiene un efecto inclusivo al reconducir a las personas a una integración en el conjunto social que las había rechazado debido a las costumbres o a las leyes.

Tanto los signos como las parábolas son mediaciones que aparecen en los evangelios y en general en la Biblia y muestran la acción de Dios de conducir a su pueblo hacia un estilo de vida acorde con los valores humanos y religiosos que dignifican la comunidad.

La preocupación por asumir explícitamente la pedagogía de Jesús dentro del modelo educativo apareció a inicios de la década del 90 por el influjo de M. Peresson (2004), miembro de ‘Dimensión Educativa’ y asesor asiduo del Colegio durante la década del 80, quien la reformuló en unos términos en los que podía ser incorporada en la acción educativa,

particularmente en la perspectiva de la educación popular. Esta iniciativa coincidió con la iniciativa de formación bíblica de la Congregación llamada ‘Proyecto Palabra-Misión’ (1992), destinada a religiosos y laicos de las obras congregacionales. En cuanto a los contenidos, tuvo una relativa buena acogida entre los docentes por su coincidencia con el estilo de la escuela popular, inspirada en Freinet, que marco una impronta significativa en la década precedente (Posada et al., 1987).

3.2.2 La educación popular

El modelo educativo de la educación integral desde la calidad humana del Colegio Claretiano recibió un gran impulso de parte del Documento de Puebla (CELAM, 1979) y de todo el movimiento de educación liberadora que luego fue acompañado de una orientación metodológica de la escuela popular de Freinet y, luego, una fundamentación epistemológica en la propuesta de educación popular de Paulo Freire. En efecto, la educación popular considera la cultura como escenario fundamental en el que acontece constantemente procesos de negociación cultural (Mejía y Awad, 2007). En concreto, el Colegio hizo un trabajo de apropiación, actualización y reinterpretación de la propuesta de educación popular entre 1974 y 1985 que se convirtió en una de las bases de la cultura educativa claretiana (Flórez y Rodríguez, 2017).

La propuesta de una educación liberadora contenida en el Documento de Medellín (CELAM, 1968) articula el saber práctico de la pedagogía popular con el interés emancipador de la teología de la liberación. A finales de la década del 60, la escuela popular de Freinet ya se había abierto camino en Latinoamérica y en Colombia porque la propuesta de Freinet se ajustaba muy bien a los limitados recursos tecnológicos, arquitectónicos y humanos disponibles para ofrecer una alternativa a los sectores marginales de las periferias urbanas y las lejanías rurales. Al combinarla con la teología latinoamericana que exaltaba la praxis liberadora de Jesús

(Echegaray, 1982) y la opción por los pobres se pudo pensar la educación en términos de educación integral y no solo como una alfabetización básica.

La propuesta de escuela popular de Freinet fue fundamental para hacer viable una educación liberadora orientada a la formación integral de la persona. En ella, la persona del estudiante emerge como protagonista en su proceso de crecimiento, desarrollo y maduración del proceso educativo, especialmente durante la educación básica. El desarrollo de clase se hace con base en un ‘tanteo experimental’ en el que tanto el docente como el estudiante exploran los conocimientos a través de experiencias, actividades y experimentos (observación, comparación, validación). Este tanteo toma en consideración los aprendizajes previos y la memoria que se tiene de ellos, en especial cuando hay diferencias culturales. Igualmente, el tanteo propicia la creatividad en el aprendizaje y la organización de ambientes que la propicien. Algunas experiencias como el huerto escolar, la revista escolar, la emisora escolar, la feria de las ciencias y el emprendimiento cooperativo se benefician de este recurso pedagógico. Otros recursos como la salida pedagógica, el taller, y el material didáctico todavía tienen un amplio uso en la perspectiva de fortalecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la gestión del aula y de la institución.

Otra característica importante de la escuela popular es la inclusión social y la participación democrática como parte de la realidad vital del estudiante y de la institución. La inclusión social se refiere a que todos los niños tengan acceso al mundo del conocimiento, a los recursos didácticos de la institución, a las expresiones artísticas, lúdicas, deportivas y religiosas. La participación democrática se refiere al desarrollo de una cultura cívica y ciudadana, ya que por lo general los estudiantes al terminar su formación básica y media alcanzan la mayoría de edad y entran en la dinámica de la vida pública. En los dos casos anteriores se cumple la premisa

– promovida también por la teología latinoamericana – de partir siempre de la realidad de la persona, en su comunidad de referencia y en su contexto sociocultural. Por ello, en los primeros años (prescolar y primaria) se hace un reconocimiento del propio, del entorno natural y de la realidad familiar.

La escuela popular se ha identificado en su reflexión con la propuesta de la educación y la pedagogía popular de Freire y con los desarrollos que este planteamiento ha tenido en el contexto nacional (Mejía y Awad, 2007). La educación popular ha tenido en la cultura un referente fundamental. Ya sea que se entienda como una de las dimensiones de la realidad humana, ya sea en su expresión fundamental de cultura popular, ya sea como una creación constante en los escenarios educativos. Como señalan Mejía y Awad (2007) “desde la cultura nos asomamos a la vida cotidiana, a los procesos de socialización y a las interacciones comunicativas, tratando de precisar las realidades y las relaciones entre política y conocimiento” (p. 72). La cultura, al igual que la política, está sujeta a un proceso continuo de negociación: “la negociación cultural recoge el poder existente en diversos niveles de la sociedad y por ello desarrolla particularmente para cada uno de ellos estrategias específicas educativas que hacen real el empoderamiento” (Mejía y Awad, 2007, p. 73).

Todos estos procesos educativos son posibles porque a la base se encuentra el ejercicio continuo de aprender por medio de la investigación (Mariño y Cendales, 2004). En la escuela popular lo primordial es el proceso conjunto que se hace a nivel de toda la institución para aprender de la práctica y de la experiencia de otros y de la propia. La actualización, la profundización y la ampliación de la base experiencial, conceptual y teórica es parte de la cultura educativa de esta propuesta, ya que es la única manera de realizar una experiencia educativa acorde con las transformaciones del entorno. Una parte importante de este ejercicio indagativo se

relaciona con la exploración de las creencias religiosas, culturales y sociales: “se realiza un bonito trabajo alrededor de contenidos que rescatan las creencias y tradiciones populares, las relaciones afectivas y demás aspectos de las familias, temas que permitirán ampliar el diagnóstico institucional y de la población del sector, a la vez que facilitar el diálogo entre los diferentes saberes de los miembros de la comunidad educativa” (Posada, 1996, p. 134). Como señalan Mariño y Cendales (2004):

La investigación sobre la propia práctica es una alternativa para la transformación de la cultura escolar. Esta se caracteriza por retomar como objeto privilegiado la práctica pedagógica de quienes hacen la investigación e implica una decisión explícita de compromiso con la transformación de la realidad existente. (p. 27)

Esta preocupación por la educación integral se hace patente en cada paso, en la medida en que está en los presupuestos o invariantes de la educación popular y en que se actualiza en los proyectos educativos y en la investigación que los precede y sustenta. Como recuerda Posada, la educación integral atiende a una visión global de la persona del estudiante en su entorno familiar, comunitario y social:

Entrelazando los aportes de Freiré, suficientemente conocidos, y los planteamientos de Célestin Freinet para la Escuela Popular que propicia la articulación de la vida escolar con el medio social y natural, los educadores nos hemos propuesto hacer de la escuela una experiencia educativa de calidad: Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas que asuma a la persona integralmente en sus múltiples dimensiones, racionales y afectivas, culturales y socio-políticas (Posada, 1996, pp. 122-123)

En Latinoamérica las iniciativas de educación liberadora y escuela popular recibieron de la propuesta de educación popular de Paulo Freire una fundamentación y una iluminación

decisivas. En Freire encuentran fundamentación epistemológica todas las intuiciones de la escuela popular y la educación liberadora. Como señala M. R. Mejía:

Para Freire, la orientación de su educación y pedagogía va a estar marcada por esa dedicatoria de su texto *La pedagogía del oprimido: A los desarraigados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan*. Allí la educación va a ser entendida como una praxis liberadora, tanto para el opresor como para el oprimido, y en ese mismo texto rescata a Franz Fanon, para hablar de la ‘zona del no ser’; de allí deriva en cómo el oprimido introyectó al opresor, lo cual va a marcar como concepción política a su propuesta pedagógico-metodológica, en donde quienes participan aprenden a escribir su vida como autores de ella (Mejía, 2016, p. 235).

En la práctica educativa del Colegio Claretiano estos aportes se asumieron a lo largo de una década (1974-1985), tanto en la organización de la institución, como en la estructuración del currículo y de todas las actividades formativas y convivenciales. De los aportes de Freire se asumieron explícitamente algunas orientaciones:

- Cualquier iniciativa o proyecto parte de un análisis de la realidad, vista desde el punto de vista de los pobres, oprimidos y excluidos, que se debe actualizar conforme ocurren cambios en la coyuntura educativa o política a nivel local, regional o global.
- Formación de la conciencia crítica en la reflexión cotidiana y con los instrumentos desarrollados a lo largo del desarrollo de la educación popular.
- Articulación de la teoría y la praxis educativa transformadora en el marco de una acción política emancipadora, ante todo de la alienación cultural y, luego, de la asignación de un lugar fijo en una sociedad con escasa movilidad.

- Un continuo diálogo de saberes, inter y multidisciplinario que tiene “como fundamento el saber y las tradiciones populares y la construcción colectiva del conocimiento” (Mejía, 2016, p. 236).
- Un desarrollo del currículo acorde a los desafíos contemporáneos y al mismo tiempo que responda a las particularidades del contexto sociocultural y en el que “la pregunta se convierte en un dispositivo central para permitir esa lectura cuestionadora del mundo” (Mejía, 2016, p. 237).
- Una educación democrática y democratizadora en la que se adquiere no solo voz y voto, sino que plantea estrategias de concertación para equilibrar los conflictos y la inevitable lucha por el poder.

Estos elementos constitutivos de la cultura educativa institucional han tenido luego expresión en el Proyecto Educativo institucional que se consolidó entre 1994 y 1998. Este proyecto no se limitó a adaptarse a las tecnologías educativas de logros, competencias o resultados de evaluación que se impusieron como política pública de educación en la década sucesiva, sino que reformuló estas políticas educativas desde la identidad institucional consolidada en las dos décadas precedentes.

En cualquier caso, la educación popular en los últimos años ha incorporado a la finalidad de la educación integral el planteamiento de las capacidades (Nussbaum, A. Sen) y el ideario del buen vivir, propuesto por varios pensadores latinoamericanos o incluso por el papa Francisco (Torres-Muñoz, 2022). Como señala Mejía (2016), la educación popular busca:

(...) volver a encontrar los ejes de la integralidad de lo humano para estos tiempos, por lo cual se inicia un camino de elaboración propia sobre las capacidades entendidas estas como la potencia de lo humano y su ampliación en el marco del buen vivir. (pp. 238-239)

La misma cultura educativa institucional promovió en la década del 90 la incorporación del constructivismo en sus prácticas docentes y se abrió a la influencia del pensamiento pedagógico de Feuerstein, de las inteligencias múltiples de Gardner y de la inteligencia emocional y social de Goleman. La influencia del constructivismo ha sido amplia y duradera debida al alcance de este enfoque que incluye el constructivismo social de Vygotsky (Carretero, 2009), el constructivismo cognitivo de Ausubel y Novak (Novak y Gowin, 1988), el constructivismo pedagógico (Vasco, 1998) y el constructivismo social (Bruner, 2000); desde el punto de vista epistemológico a este enfoque hay que añadir la influencia de Th. Kuhn y Toulmin, en la relativización, contextualización y construcción dialógica del conocimiento.

3.2.3 Conciencia crítica, pensamiento crítico y complejo

El elemento de la crítica ideológica, social y política ha hecho parte de la cultura institucional desde el impulso que dio Medellín (CELAM, 1968) a la educación liberadora que poco a poco influyó en la propuesta educativa del Colegio Claretiano. Algunos pensadores latinoamericanos como J. C. Scannone y E. Dussel han tenido profunda y duradera influencia en los fundamentos epistemológicos del modelo de educación integral asumido por la institución (Ardiles et al., 1979).

La formulación más difundida de este enfoque ha sido la realizada por J. B. Libanio en su colección de libros “Formación de la conciencia crítica” (1980) y su actualización (Libanio, 2010). Por conciencia crítica se entiende el momento reflexivo crítico sobre la praxis desde el punto de vista de la teoría crítica (McCarthy, 1987; Carretero, 2006) y de la hermenéutica filosófica (Gadamer, 1977). Esta herramienta de formación humana ha tenido un amplio uso especialmente en la cualificación docente que reciben al iniciar su ejercicio profesional en el Colegio.

La cualificación consta de seis herramientas fundamentales para el ejercicio crítico de la docencia en perspectiva de la educación integral. La primera de ella es el análisis del propio esquema mental (Libanio, 1980a). La segunda es la implementación de un proceso de cambio a través de la crítica al círculo ideológico (Libanio, 1980b). La tercera es la comprensión de la dinámica del cambio social al interior de un grupo, equipo de trabajo o comunidad de referencia (Libanio, 1980b). La cuarta es el análisis de la práctica evangelizadora en sus estructuras, inspiraciones y actores, en este caso desde el punto de vista de la educación (Libanio, 1980b). La quinta es el análisis de los mecanismos de fuga o evasiones inconscientes que acontecen en cualquier práctica transformadora, a la que podría añadirse los sesgos cognitivos (Libanio, 1980c). La sexta es el análisis de la práctica educativa, más específicamente de la práctica docente en los términos previstos por la educación popular de Freire (Libanio, 1980c). En conjunto estas herramientas, construidas en torno a la educación liberadora, constituyen un soporte basilar de la práctica educativa y permiten continuamente realinear la praxis en función de la educación integral.

A mediados de la década del 90 a estas herramientas se le sumaron las del pensamiento sistémico, aunque bien en su versión pragmática (Senge, 2010). Estas herramientas se pusieron en función de la comprensión y ejercitación de la metanoia: pensamiento sistémico, dominio personal, visión compartida, aprendizaje en equipo y modelos mentales (arquetipos). La metanoia asumida como cambio convergente de mentalidad hacia los valores del evangelio. Estas herramientas continúan en uso, aunque a veces solo en una aplicación didáctica del pensamiento sistémico o como aprendizajes del equipo de pastoral educativa.

A este propósito se debe recordar que la teoría de sistemas (Luhmann, 1996) pone en evidencia que la función del sistema mediático de comunicación no es el incremento del saber, la

socialización secundaria o la educación de las nuevas generaciones, sino la producción de un clima de incertidumbre que se sustenta por información adicionada incesantemente, lo que conduce a un agotamiento del tiempo disponible para la existencia y de la atención necesaria para el desarrollo de la conciencia. La educación se convierte, entonces, en una continua lucha por desarrollar las capacidades necesarias (competencias) para participar o al menos para entender las múltiples y novedosas formas de comunicación matemática, lingüística, procedimental, cultural, etc. (cf. Urteaga, 2010). La educación tiene la difícil tarea de establecer unos puntos de referencia, orientación e integración entre los numerosos subsistemas de la realidad humana que se intercomunican constantemente.

En la década del 2000 irrumpió con mucha fuerza el modelo del pensamiento complejo de E. Morin, especialmente con sus dos obras “La cabeza bien puesta” (2002) y “Siete saberes necesarios para la educación del futuro” (1999). Estos aportes fueron incorporados en los procesos de cualificación docente y en los aprendizajes de las áreas de lenguaje, de ciencias sociales y de pastoral. Pero, como recuerda Morin (2014): “Sentido, orientación y finalidad son el mayor desafío que enfrenta un sistema que tenga por alimentación energética la condición humana” (p. 7). Para la cultura institucional, el aporte de Morin permitió replantear la educación integral como finalidad religadora del proceso educativo con el propósito de “responder desde la complejidad del sistema educativo a lo que en el fondo de veras cuenta: su finalidad cualitativa, humanamente hablando” (Morin, 2014, p. 7). Puesto que se asume la condición humana de la propia comunidad educativa, la finalidad de una educación integral es articular la multiplicidad de expresiones, experiencias y realidades en un propósito axiológico convergente: los valores del evangelio.

En síntesis, la cultura educativa institucional en las décadas del 70 al 2000 ha logrado enriquecer el programa de formación en la conciencia crítica con otras experiencias, reflexiones y teorías que se han ido sumando y reconfigurando de acuerdo con las transformaciones internas, los cambios socioculturales y las nuevas orientaciones del Magisterio Congregacional y Eclesial, especialmente el latinoamericano. Este enriquecimiento instrumental ha permitido aplicar herramientas del pensamiento sistémico (Senge) y análisis desde la teoría de sistemas (Luhmann) para establecer la articulación interna de la cultura educativa de la institución y la articulación de la institución en el sistema educativo. Más recientemente se han incorporado algunas líneas del pensamiento complejo de Morin para dar cuenta de la complejidad de las ciencias naturales y humanas y la posibilidad de asumirlas críticamente como un camino de crecimiento personal y social

3.2.4 La vocación humanista: la calidad humana

La educación integral fundamenta su propósito en la promoción humana, promovida desde el paradigma de la educación liberadora, y en la calidad humana, fundada en valores y virtudes. La promoción humana es entendida como el crecimiento armonioso de la persona en su identidad humana por medio del desarrollo de sus capacidades y derechos para lograr su realización plena. La cultura educativa del Colegio Claretiano toma como punto de partida esta particular concepción de la promoción y la calidad humana y la vincula a otros enfoques humanistas que destacan el potencial del ser humano para participar de la vida política, social y cultural, la capacidad de desarrollarse como persona ante las oportunidades adecuadas

El Documento de Medellín hizo de la promoción humana y social asociada a los valores de justicia, paz educación y familia, el eje principal de su propuesta (CELAM, Documento de Medellín, 1968, Introducción, n°. 8). Allí la educación se entiende no solo en su expresión

formal y sistemática, sino fundamentalmente “un factor básico y decisivo en el desarrollo del continente” (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, 1). La educación escolarizada, formal y sistemática se entiende como un medio efectivo de promoción humana (CELAM, Documento de Medellín, 1968, IV, 10). La educación integral es, entonces, un medio efectivo de promoción humana por su potencial transformador y evangelizador

En 1975 Pablo VI refuerza esta línea de reflexión y compromiso al considerar la promoción humana un contenido esencial de la evangelización que actúa a tres niveles; antropológico, teológico y evangélico. En el nivel antropológico se considera a ser humano concreto como sujeto que enfrenta problemas sociales, económicos y políticos; en el nivel teológico se vincula el orden de la creación al orden salvífico en el proceso de liberación que lucha contra las injusticias y promueve la justicia; en el nivel evangelizador se pregunta por la misericordia como amor eficaz al prójimo bajo la pregunta “¿cómo proclamar el mandamiento nuevo sin promover, mediante la justicia y la paz, el verdadero, el auténtico crecimiento del hombre?” (*Evangelii nuntiandi*, n.º. 31). La promoción humana se cimenta en las exigencias de la dignidad y la justicia, inserta la dinámica del ser humano en el orden salvífico y evangelizador, de modo que no se puede hacer lo último sin solidarizarse con lo primero.

El magisterio del papa Francisco ha redimensionado los desafíos de la de la realidad humana en la educación al relacionarla con la ecología integral, el diálogo intercultural, la fraternidad social y el Pacto Educativo Global. En esta perspectiva la educación integral centrada en la dimensión humana pasa por los valores del cuidado de la casa común, la solidaridad universal, el diálogo interreligioso e intercultural y todo ello concretado a través de iniciativas globales como el Pacto Educativo. Por ello, la promoción humana en su dimensión histórica y salvífica es inseparable de la evangelización: “Desde el corazón del Evangelio reconocemos la

íntima conexión que existe entre evangelización y promoción humana, que necesariamente debe expresarse y desarrollarse en toda acción evangelizadora” (*Evangelii gaudium*, n°. 178).

A lo largo de la década del 90 la cultura educativa insistió en optar por una educación personalista basada en la libertad y la responsabilidad y en el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Rogers & Freiberg, 1996), frente a una mera preocupación por la cobertura o a una novedosa instrucción técnica. Este enfoque personalista insiste en presentar las dificultades del aula y la institución como una oportunidad para el diálogo sincero, especialmente entre estudiantes y docentes que asumen los roles de aprendiz y facilitador respectivamente. Al docente se le anima a desarrollar una relación interpersonal y profunda con los estudiantes y con el grupo escolar respectivo basada en el diálogo y el respeto. La perspectiva personalista insta a hacer experiencias en las que todos los implicados en la acción educativa puedan aprender a ser personas en comunidad. En consecuencia, también se implica a los administradores y a los directivos, así como al personal de apoyo.

Rogers se pregunta desde su enfoque humanista “¿Cuáles serán los elementos de una comunidad de aprendizaje centrada en la persona?” que facilite un aprendizaje auténtico y congruente (Rogers y Freiberg, 1996, p. 387). Señala cuatro principales: 1. Asociaciones y redes de personas que participan directa o indirectamente en el proceso como parientes, docentes, administrativos; 2. Comunidades basadas en el afecto que atienden las necesidades de aprendices y facilitadores; 3. Comunidades proactivas que resuelven problemas complejos por medio de proyección y planeación; 4. Aprendizaje oportuno y contextualizado que se adapta a las necesidades de la comunidad. La idea de entender el aula y la institución a partir de las comunidades en ellas creo un valor que la cultura educativa ha desarrollado en los últimos años (2010-2021).

Sobre esta base del magisterio eclesial reciente, tal y como ha sido asumida en la cultura educativa institucional, sumados a la perspectiva de la educación popular y personalista se han incorporado algunas reflexiones recientes para enriquecer el enfoque humanista (Torres-Muñoz & González-Bernal, 2018). El interés en explorar estas posibilidades ha sido precisamente el de reconocer que la reflexión humanista ha afrontado los desafíos educativos de los nuevos tiempos: con recuperaciones del legado histórico de las Ciencias del Espíritu (Gadamer, 1977), sometida a discusión en torno a la condición humana en las políticas democráticas (Arendt, 2003) y, últimamente, enmarcada en la teoría del desarrollo humano en la teoría educativa (Nussbaum, 2012).

3.2.5 Comunidades de aprendizaje

Es posible describir una comunidad de aprendizaje como una organización en los que sus integrantes llegan a acuerdos para alcanzar objetivos comunes consensuados mediante el trabajo y el aprendizaje colaborativos y el diálogo como estrategia de mejora del modelo curricular y la organización escolar tradicional, que facilite la aprehensión de actitudes, conocimientos y habilidades. La propuesta de las comunidades de aprendizaje se puede articular con la escuela popular y la educación popular por la centralidad de la persona humana, el reconocimiento de la comunidad como tejido efectivo de interrelaciones en el que acontece el proceso educativo y la relevancia que tienen los estudiantes con dificultades cognitivas, físicas, sociales o culturales.

Su fundamento consiste en que toda persona que integre la escuela debe participar activamente en ella (Flecha & Puigvert, 2002), enfocando el éxito académico a la movilización de toda la comunidad. Según Racionero y Serradell (2005) la implementación de estas experiencias organizativas en los centros escolares se guía a través de tres orientaciones: a) la colaboración, porque se trabaja en equipos, b) la concertación que permite el diálogo y c) la

responsabilidad que facilita la resolución de problemas y la aceptación del error como parte del aprendizaje (pp. 33-34).

El fundamento de estas escuelas ha sido el trabajar con los estudiantes menos exitosos a través de estrategias motivadoras y estimulantes para su desarrollo, ya que relegar este tipo de estudiantes es disminuir su posibilidad de desarrollo que por su capacidad hubiera tenido en otro contexto más rico. Sin embargo, cada establecimiento debe adaptarlo a sus necesidades, ya que es la comunidad de la escuela la que analiza su situación e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela (Puigvert, 2006).

El aula y otros lugares del establecimiento educativos son convertidos en espacios de trabajo colaborativo, formación de comunidades de aprendizaje con diferentes actores, y gestión y difusión de conocimiento a nivel nacional, internacional y transnacional, ya que, como plantea Freire (1997), no somos seres de adaptación sino de transformación.

Este cambio educativo, tal como señala Cámara (2010), debe iniciarse desde dentro de las organizaciones de educación en sus tres dimensiones: desarrollar competencias en un entorno de inteligencias múltiples (Guzmán & Castro, 2017); instruir científica y técnicamente (Valencia & Muñoz, 2012); y formar seres humanos para la vida y la ciudadanía libre (Murga-Menoyo & Novo, 2017).

En efecto, para Bielaczyc y Collins (2005), hay cuatro características que cada comunidad de aprendizaje debe tener: (1) La diversidad de experiencia entre sus miembros, que son valorados por sus contribuciones y dan apoyo a desarrollar, (2) un objetivo común de avanzar continuamente el conocimiento colectivo y habilidades, (3) un énfasis en aprender a aprender, y (4) mecanismos para compartir lo que es aprendido. Si a una comunidad de

aprendizaje se le presenta un problema, entonces el aprendizaje de la comunidad puede aportar su conocimiento colectivo para influir en la solución del problema.

La propuesta de las comunidades de aprendizaje se suma al modelo de educación integral en cuanto recupera el valor del proceso de transformación cognitiva como eje del proceso educativo y recupera el valor de la comunidad comprometida con ese proceso: docentes y estudiantes, directivos y familias, personal de apoyo y egresados. El otro valor, ya presente en la escuela popular, es la construcción progresiva del compromiso cívico, ciudadano y político que acontece desde temprana edad gracias a los espacios de deliberación y concertación.

En suma, el modelo educativo pedagógico orientado a la educación integral y liberadora ha servido de referente cultural para toda la comunidad educativa de la Institución Educativa Claretiana y se constituye en instancia crítica para el diálogo con la política pública de educación y con todas las modalidades del currículo prescrito que constantemente es propuesto por las correspondientes entidades del Estado. Es un modelo crítico y abierto al diálogo con las nuevas tendencias en educación, pero que conserva la impronta institucional del enfoque de la educación liberadora y popular.

3.3 Pastoral educativa liberadora: rasgos de una cultura educativa institucional claretiana para el nuevo milenio

La pastoral educativa aparece como el tercer elemento de la cultura educativa. Ésta articula la inspiración carismática que constituye el núcleo de la identidad institucional, el acompañamiento pastoral de la comunidad educativa y el modelo educativo institucional, construido a lo largo de las cuatro últimas décadas en el Colegio Claretiano de Bosa y portador del ideario educativo.

La pastoral educativa se relaciona ante todo con una praxis de evangelización dirigida a toda la comunidad que se congrega alrededor de la actividad educativa. Ahora bien, esta pastoral se ha realizado bajo la orientación del magisterio y la teología latinoamericana y, por otro lado, en la concreción del magisterio congregacional y la espiritualidad claretiana latinoamericana. Estos elementos si bien son percibidos por todos los estamentos (docentes y estudiantes, familias y egresados, directivos y administrativos) y de alguna manera son aludidos en el proyecto educativo (PEIC, 2016) y en las investigaciones sobre la práctica educativa en la institución (Flórez & Rodríguez, 2017; García, 2018; etc.), solo aparecen explicitados en los elementos esenciales que desarrolla la cultura institucional.

Entre ellos se destacan la base magisterial que provee el Magisterio Eclesial Latinoamericano, la perspectiva particular de la espiritualidad claretiana latinoamericana y los aportes del planteamiento de la pastoral de conjunto y de la misión compartida.

Igualmente, la pastoral educativa asume la dimensión sinodal de su quehacer siguiendo las orientaciones que el pp. Francisco ha dado la Congregación en el sentido de entender la pastoral en términos de contemplar, caminar y acompañar el camino del pueblo de Dios en medio de las vicisitudes propias de la realidad latinoamericana (Francisco, 2015).

3.3.1 Una pastoral educativa liberadora y evangelizadora

El Documento de Puebla avanza a partir del modelo de educación integral en perspectiva liberadora (CELAM, Documento de Medellín, 1968) al complementar este desarrollo con una reflexión sobre la evangelización liberadora en la educación y con las respectivas consecuencias que esta opción tiene para una pastoral educativa:

Para la Iglesia, educar al hombre es parte integrante de su misión evangelizadora, continuando así la misión de Cristo Maestro. Cuando la Iglesia evangeliza y logra la

conversión del hombre, también lo educa, pues la salvación (don divino y gratuito) lejos de deshumanizar al hombre, lo perfecciona y ennoblece; lo hace crecer en humanidad. La evangelización es en este sentido educación (CELAM, Documento de Puebla, 1979, n°. 1012-1013).

Aquí se entiende la educación en términos generales como promoción humana, es decir, como reconocimiento de las múltiples dimensiones del ser humano y de la necesidad de una preparación para la participación en la vida comunitaria y social, así como también la preparación de una nueva generación para asumir los desafíos del mundo que les corresponde vivir. El enfoque de la educación integral se hace cargo de esta multidimensionalidad y de la potencialidad de los procesos de desarrollo humano y de aprendizaje. En este punto entra en acción la pastoral educativa como núcleo de la comprensión y la gestión de la propuesta educativa como proyecto de evangelización de la cultura desde los valores del evangelio.

En esta perspectiva, la evangelización asume la educación en sus múltiples expresiones como un ámbito de transformación humana a través de la conversión o cambio de mentalidad. La pastoral educativa acompaña estos procesos de promoción humana y de conversión en espacios culturales y en los ámbitos institucionales que cada sociedad dispone para la preparación y formación de todas las personas.

El Documento de Aparecida (CELAM, 2007) profundiza esta perspectiva al promover la centralidad del desarrollo integral de la persona humana como finalidad del proceso educativo y al hacer de la pastoral educativa el dinamismo encargado de animar todo el proceso educativo:

La Iglesia está llamada a promover en sus escuelas una educación centrada en la persona humana que es capaz de vivir en la comunidad, aportando lo suyo para su bien (...) Para

ello, necesitamos una pastoral de la educación dinámica y que acompañe los procesos educativos (CELAM, Documento de Aparecida, 334).

En fechas más recientes, el magisterio pontificio por medio del Pacto Educativo Global ha pedido que la persona humana ocupe el centro de la acción educativa, con particular atención a las nuevas generaciones, la mujer y la familia (Francisco, 2019, p. 10).

En esta perspectiva de la educación integral de orientación liberadora el magisterio ha indicado el modelo de evangelización liberadora correspondiente y la necesidad de desarrollar una pastoral que acompañe esta praxis educativa de acuerdo con los valores del evangelio. Sobre esta base la institución ha arraigado una propuesta propia que toma en cuenta la fundamentación bíblica de la espiritualidad claretiana que progresivamente se ha consolidado en una cultura educativa.

3.3.2 Una pastoral educativa enraizada en Jesús buen pastor y en la espiritualidad claretiana

La pastoral educativa claretiana, al igual que otras formas de evangelización de la congregación, se ha inspirado en un renovado ministerio de la palabra al estilo de Jesús buen pastor y en la espiritualidad claretiana latinoamericana. Este ministerio se ha asumido como un servicio misionero de la Palabra para evangelizar a pobres y excluidos.

La pastoral educativa se vio completamente transformada por la renovación del carisma emprendida en 1967 a instancias del Concilio Vaticano II que se concentró en la reconfiguración del ministerio profético de la Palabra. El desarrollo de esta intuición inicial renovada urgió a asumir los desafíos del mundo actual y de los contextos de evangelización, entre ellos el educativo.

A partir de esta nueva comprensión se han organizado las diversas áreas de pastoral, con sus correspondientes estructuras organizativas. Dentro de estas estructuras se han destacado las

instituciones educativas, en particular las instituciones escolares, que por lo regular se concentran en la educación básica (primaria y secundaria) y media. Aunque el carisma no se enfoca de manera particular en la educación escolar, sí se consideran que las instituciones educativas constituyen un lugar privilegiado para la formación humana y cristiana de las nuevas generaciones, una auténtica “estructura de apostolado” (Misioneros Claretianos, 1967a, p. 94).

En 1991 una nueva reflexión sobre el carisma del ministerio de la Palabra permitió reformular este ministerio en términos de servicio misionero de la Palabra (Misioneros Claretianos, 1991). Esta profundización influyó en todas las áreas de apostolado, especialmente en la pastoral educativa en la que el servicio educativo y el ministerio docente se reconocieron como un itinerario de crecimiento humano, cristiano y claretiano a la luz de la Palabra (Monroy, 2010).

La proclama evangélica de Jesús: “Yo he venido para que tengan vida y la tengan en abundancia” (Jn 10,10) se asume en la pastoral educativa como modelo de pastoral. De hecho, los ecos de un mundo amenazado por la marginación, la destrucción del medio ambiente, las pandemias y el desplazamiento forzado a nivel global dan una resonancia especial a las palabras con las que Jesús de Nazaret se presenta como buen pastor en la alegoría del evangelio de Juan (Jn 10,1-6; cf. Misioneros, 2003, pp. 3-4). La pastoral educativa puede dar un aporte significativo al ocuparse de la formación humana y cristiana de las nuevas generaciones que afrontarán los desafíos derivados de las nuevas realidades.

Todas las acciones pastorales y en particular la pastoral educativa se asume en la perspectiva de la promoción de una vida plena y en el valor de la persona frente a una sociedad consumista y hedonista (Misioneros, 2003, p. 4). Debido a esto, a partir del 2004 se privilegiaron en el ámbito de la pastoral educativa las siguientes opciones: la misión compartida; la solidaridad

con los pobres, los excluidos y los amenazados en su derecho a la vida y el diálogo ecuménico, interreligioso e intercultural (Misioneros, 2003, pp. 8-9). Estas perspectivas abrieron la posibilidad a un mayor protagonismo del laicado en las obras apostólicas, en especial en las instituciones educativas; igualmente mantuvieron las opciones por los sectores populares, lo que favorecía el estilo particular de la educación liberadora, la educación popular y la escuela popular; finalmente se abrió la posibilidad para un diálogo cualificado por el ecumenismo, el pluralismo religioso y la interculturalidad que luego el magisterio ha profundizado (Congregación para la Educación Católica, 1997).

Al mismo tiempo, se ha avanzado desde 1987 en la configuración de una espiritualidad claretiana misionera en diálogo con la experiencia de fe de América Latina. Esta espiritualidad ha sido propuesta tanto para religiosos como para laicos vinculados a las obras apostólicas, por lo que fue asumida en las instituciones educativas animadas por la congregación. En esta perspectiva la espiritualidad cristiana se entiende “como el dejarnos conducir por el Espíritu (Gál 5,26) o el seguir a Jesús bajo la acción del Espíritu (...) la espiritualidad alcanza todas las existencias de la existencia cristiana, desde las formas más puras de contemplación hasta el compromiso sociopolítico” (Misioneros Claretianos, 1987, p. 4).

Debido a ello, esta espiritualidad latinoamericana exhorta a todas las personas comprometidas en la evangelización a discernir los signos de los tiempos y a asumirlos como llamados del Espíritu. Entre ellos aparecen siete signos específicos: el primero de esos signos es la transformación progresiva de los pueblos latinoamericanos en sujetos históricos de todos sus procesos en los que se viven los valores fundamentales del reino (Misioneros Claretianos, 1987, p. 5); el segundo signo es la participación de los pobres en todos los procesos de transformación social, no exenta de conflictos; el tercero es que desde su situación particular, “el pueblo

creyente saca luz de la Biblia para interpretar los signos de los tiempos y juzgar las prácticas históricas y recibir fuerza para comprometerse en la transformación del mundo” (Misioneros Claretianos, 1987, p. 10); el cuarto signo es que “nuestro pueblo, desde su realidad, descubre a Jesús y recibe la proclamación del Evangelio del Reino como anuncio de verdadera liberación” (Misioneros Claretianos, 1987, p. 12); el quinto signo es la opción por los pobres; el sexto signo es la capacidad celebrativa de los pueblos latinoamericanos que agradecen a Dios desde su riqueza espiritual comunitaria; el séptimo signo es “la búsqueda del bien común, nuevo horizonte de la espiritualidad, que desprivatiza la vida cristiana y la conduce a la caridad y a la santidad liberadoras (Misioneros Claretianos, 1987, p. 18); el último es el compromiso con la nueva evangelización, muy relevante ahora ante las corrientes de increencia y descristianización.

La respuesta a estos signos de los tiempos ha ido variando de acuerdo con los cambios emergentes en el mundo, en Latinoamérica, en cada país y en cada contexto local, pero, en cualquier caso, se ha mantenido la perspectiva de discernir los signos de los tiempos, iluminarlos a la luz de la Palabra y dar respuesta en coherencia con la acción del Espíritu. Testimonio de ello es la reflexión de Casaldáliga (1988) que, en su obra *El vuelo del Quetzal*, asume los desafíos pastorales en la perspectiva de una pastoral con espíritu al servicio del pueblo de Dios, del reino de Dios, de una transformación inconclusa y de misioneros que asuman las fronteras de la evangelización (pp. 165-190). Para la pastoral educativa esto se tradujo en la exploración de las raíces de la espiritualidad cristiana latinoamericana en las espiritualidades ancestrales, en las expresiones estéticas (poesía, pintura, teatro) y en la religión popular de la propia comunidad educativa.

Esta espiritualidad recibió luego una nueva profundización y ampliación que profundizó en tres aspectos concretos (Casaldáliga & Vigil, 1992). El primer aspecto se refiere a la

comprensión que se tiene del Espíritu de Dios y de la espiritualidad en términos muy amplios que incluyan otras sensibilidades religiosas y otras espiritualidades no necesariamente cristianas. El segundo se refiere a la espiritualidad latinoamericana de la liberación con la que se han identificado numerosos sectores eclesiales de varias iglesias y muchos grupos con religiosidades que incluyen religiones ancestrales y nuevas sensibilidades religiosas. El tercero, se refiere a la espiritualidad de la liberación, específicamente cristiana y católica que tiene dentro de sus objetos de reflexión la praxis cristiana en general y la acción pastoral en particular, incluida la pastoral de la educación. De hecho, la educación es vista en esta perspectiva como uno de los panes indispensables para el camino histórico de cualquier persona y pueblo, junto con otros panes como la vida, la salud, la justicia y la libertad. En la sección en la que se destacan los valores de la espiritualidad latinoamericana se destaca la pasión por la realidad y se considera la producción teológica y la educación como dos de sus frutos mejor logrados:

sus realizaciones más llamativas han sido llevadas a cabo en la teología (con la Teología de la Liberación) y en la pedagogía (con la Educación Popular, la «concientización»). En ambos campos ha producido América Latina autores y creadores de talla universal. Todo ello constituye una impronta del espíritu latinoamericano que se ha convertido en aportación a la comunidad universal (Casaldáliga & Vigil, 1992, p. 46).

La pastoral educativa media precisamente para que la acción educativa no sea una mera cuestión mecánica de instrucción técnica, sino que sea una auténtica educación integral que tenga en cuenta todas las dimensiones de la persona y todas las potencialidades de la comunidad de referencia en la que cada persona se educa (la comunidad educativa, la familia, la comunidad barrial, etc.). La cultura educativa es relevante aquí en su labor constante de fijar esta sensibilidad en el imaginario colectivo de toda la comunidad educativa, en especial de aquellos

que la modelan constantemente con su interacción diaria (docentes y estudiantes, directivos y familias).

3.3.3 Una pastoral educativa de conjunto en misión compartida

Otro rasgo sobresaliente de la manera como se ha entendido la pastoral educativa en el ámbito de las instituciones educativas claretianas es la perspectiva latinoamericana de la pastoral de conjunto (CELAM, Documento de Puebla, n.º. 122, 650 y 1307), luego puesto en relación con el énfasis claretiano en la misión compartida (Misioneros Claretianos, 2003 y 2005).

Por pastoral de conjunto se entiende un criterio de la evangelización que desarrolla la dimensión de la comunión eclesial para articular una acción pastoral específica en el conjunto de expresiones eclesiales y sociales donde acontece, integra las dimensiones eclesiales (kerigmática, comunitaria, diaconal, litúrgica y docente), incluye a todos los sujetos eclesiales de diversos sectores y ambientes, coordina diversos ministerios y agentes de pastoral, estructuras de apostolado, áreas de pastoral y proyectos pastorales.

En este sentido, la pastoral educativa se articula a varios niveles desde el proyecto, las instancias de la iglesia local, las iniciativas corporativas (asociaciones de educación cristiana y católica) a nivel nacional e internacional, así como también vincula diversas áreas de pastoral como la pastoral familiar, la de nuevas generaciones, la infantil, la catequética, la intercultural entre otras, según las exigencias del contexto eclesial, social y cultural. Este criterio pastoral, junto con la sinodalidad, expresa “la comunión eclesial y es signo de la presencia y acción salvífica de Cristo (Mt 18,20; Jn 13,35; 17,23) y construye con “piedras vivas” (1Pe 2,5) de caridad y solidaridad la “morada de Dios”, que es la Iglesia (Ap 21,3)” (Esquerda, 1998).

La pastoral educativa en términos de pastoral de conjunto enfatiza la articulación de esta pastoral con las iniciativas de la iglesia local y universal, con las iniciativas corporativas y con

las iniciativas congregacionales. La articulación con la iglesia local se traduce en el diálogo, la cooperación y el trabajo en equipo a nivel de la diócesis, como de hecho ocurre en el colegio claretiano con la Diócesis de Soacha con la que se desarrolla un trabajo de cooperación desde la creación de este territorio eclesiástico en el año 2000. Igualmente, a nivel pastoral se articula con CONACED (Confederación Nacional Católica de Educación) que tiene iniciativas a nivel de eventos, organización y reflexión continuada sobre las exigencias actuales de la pastoral educativa; además, está organizada a nivel de regionales, siendo la regional de Bogotá una de las más activas en este servicio. También se vincula con otras instancias de gestión pastoral como la CIEC (Confederación Interamericana de Educación Católica) y con la OIEC (Organización Internacional de Educación Católica).

El criterio evangelizador de la pastoral de conjunto facilita la confluencia de ministerios y el intercambio de experiencias carismáticas. Con ello se enriquece la acción pastoral y se expresa mejor la fuerza del Espíritu que suscita respuestas novedosas de acuerdo con las exigencias de los signos de los tiempos. La pastoral educativa realizada en conjunto de ministerios y carismas es una auténtica escuela de misión.

Igualmente, la pastoral de conjunto enriquece la espiritualidad de comunión y participación al darle primacía a la dimensión profética. La pastoral de conjunto implica aunar esfuerzos en el propósito evangelizador por encima de los límites institucionales, ministeriales o profesionales. De hecho, la pastoral de conjunto es:

(...) un método pastoral de colaboración y de espiritualidad de comunión. Esta espiritualidad comprende una mística que alienta la calidad de relación a nivel interpersonal, así como una planificación, a fin de que, con el diálogo, la escucha y el

silencio se obtengan los objetivos comunes (...) La *pastoral de conjunto* es el don que la Iglesia Latinoamericana transmite a la Iglesia universal. (Dueweke, 2006, p. 99)

El reciente desarrollo de la sinodalidad evidencia la profunda conexión apostólica y espiritual con el criterio de la pastoral de conjunto planteado por la iglesia latinoamericana. Se reconoce que es el pueblo de Dios el que ha recibido el llamado para recorrer el camino sinodal y para ello reflexiona sobre sujetos, estructuras, procesos y acontecimientos. Al especificar los sujetos se señala precisamente que los laicos “constituyen la inmensa mayoría del Pueblo de Dios y hay mucho que aprender de su participación en las diversas expresiones de la vida y de la misión de las comunidades eclesiales, de la piedad popular y de la pastoral de conjunto, así como de su específica competencia en los varios ámbitos de la vida cultural y social” (Comisión Teológica Internacional, 2018, n°. 73). Algunas áreas de pastoral pueden dar casi completo protagonismo a los ministros ordenados, pero en el ámbito de la educación la presencia más numerosa y relevante es la de los laicos que desde su ejercicio profesional y la apropiación del ministerio que les compete se convierten por excelencia en el sujeto de la acción educativa.

El criterio de la pastoral de conjunto propuesto por la Iglesia Latinoamericana se conjuga con el de la misión compartida, desarrollado por la Congregación, a partir de las intuiciones del Fundador, con el fin de destacar la presencia del laicado en las tareas de evangelización, lo cual es especialmente relevante en la pastoral educativa.

Un aspecto relevante es que con este enfoque se asume “como prioridad que la misión compartida sea nuestro modo normal de misión y que todos los claretianos acepten las consecuencias que esto tiene en nuestra espiritualidad” (Misioneros Claretianos, 2003, p. 9). La contrapartida de esta iniciativa es que se abran los espacios existentes y se promuevan nuevos espacios para este modo de vivir la misión; igualmente se debe disponer de estructuras e

itinerarios formativos que preparen a los religiosos y a los seglares para asumir esta tarea. En la pastoral educativa este enfoque no solamente es loable, sino que se convierte en una prioridad y una urgencia debido a la dinámica misma del servicio educativo.

Con todo este novedoso enfoque no nace de una voluntad democratizadora, sino que tiene profundo arraigo en el P. Claret y en la Congregación. Se parte del reconocimiento que para el P. Claret la misión compartida que él llamaba “hacer con otros”, constituyó la expresión de un valor fundamental para su forma de evangelizar.

Si se examina el itinerario evangelizador de Claret, “hacer con otros” es una forma de ser y de hacer. Por los datos ofrecidos puede verse que es una dimensión esencial de su ministerio y una dinámica de acción. Es una manera de ser porque radica en su forma de entender y vivir la misión y, por lo mismo, es algo más que una eficientista estrategia pastoral. En verdad podemos decir que nacimos en la Iglesia para “hacer con otros”, pero en el seguimiento de Jesús, quien llamó a los que Él quiso para estar con él y anunciar el evangelio (cf. Mc 3,13-14). (Misioneros Claretianos, 2005, p. 17)

Durante su ministerio se asoció con otros presbíteros, con otros religiosos y religiosas, con muchos laicos y laicas para impulsar, promover o crear obras de evangelización, así como de lo que hoy se entiende como pastoral social: “lo que hace Claret es responder a los desafíos que le va presentando en cada momento la vida misionera. Y lo quiere hacer siempre “con otros” (Misioneros Claretianos, 2005, p. 15). Por eso, funda instituciones, promueve y apoya otras instituciones, busca colaboradores y trae congregaciones a colaborar con él, crea y organiza instituciones para el apostolado, crea instituciones de beneficencia.

Otro aspecto resulta de la novedad que este modo de entender la misión comporta para el estilo de evangelización. La misión compartida “nace de una comprensión comunitaria de la

misión y de la correlación necesaria entre todas las formas de vida y ministerio para afrontar los retos que nuestro mundo plantea a la evangelización” (Misioneros Claretianos, 2003, p. 8). Al mismo tiempo, es un signo de la conversión pastoral a la que nos llama la sinodalidad: “Esta forma de entender la misión supone un cambio de mentalidad que nos lleva a evitar actitudes unilaterales y a favorecer la colaboración de todos los carismas, la corresponsabilidad, la confianza, la fraternidad y el servicio humilde” (Misioneros Claretianos, 2003, p. 8).

Este enfoque permite vincular las otras dimensiones de la misión compartida como son la visión compartida y la vocación compartida.

La visión compartida es un constructo colectivo que nace de una inspiración, en este caso, de una inspiración carismática. Requiere de un proceso de apropiación, de internalización, de identificación progresiva con una misión compartida. En los términos de la teología se refiere a la imagen del evangelio del Reinado de Dios, entendido como la acción efectiva de Dios en la transformación del mundo a través de quienes le escuchan. En los términos de la pastoral se traduce en una imagen de la finalidad perseguida a través de la evangelización.

En la cultura organizacional, Senge (2010) ha desarrollado la metodología de la visión compartida como una de las cinco disciplinas de la organización inteligente. Para este autor, una visión compartida “es la capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear (...) con ella, las organizaciones logran unir a la gente en torno a una identidad y una aspiración común” (Senge, 2010, p. 18). No se trata de comprender solo una idea genérica, o un propósito general como se hace en la planeación estratégica, sino de suscitar “una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder” (Senge, 2010, p. 260). En la cultura organizacional esta visión tiene que ser genuina, de modo que motive la voluntad de toda la comunidad para sumir un aprendizaje que les permita crecer como personas y como colectividad.

La visión compartida de la institución está arraigada en el carisma de la Congregación Claretiana que la impulsa y anima, traducido en un conjunto de principios y prácticas, orientadas a la 'educación integral'. Como cualquier elemento compartido, requiere un tiempo de internalización, maduración y construcción compartidas sobre una base común como lo es la inspiración carismática. La cultura educativa institucional se ocupa de profundizar, difundir y promover esta visión con el paso de las nuevas generaciones y las sucesivas rotaciones del personal religioso y laico, especialmente docente.

La misión y la visión compartida tienen su raíz en una vocación compartida. La educación, la pedagogía y la docencia de hecho son consideradas servicios y profesiones vocacionales, es decir, que requieren no solo de un conocimiento disciplinar, sino que se fundan en la disposición y en la habilidad de la persona para interactuar con otros seres humanos en proceso de desarrollo y crecimiento.

En el ámbito cristiano, la vocación se comprende como un llamado de Dios, de Jesús de Nazaret y de la Iglesia. Un llamado de Dios a una vida plena como ser humano, a la realización de la persona. Un llamado personal que Jesús nos hace para seguirlo en comunión de vida al estilo de sus apóstoles. Un llamado de la Iglesia a asumir un ministerio, un servicio, un carisma, en este caso el de ser educador de las nuevas generaciones. No todas las personas asumen la profesión de educadores y mucho menos la asumen como una vocación de servicio. La vocación compartida significa que se asume esa vocación en la educación en comunión entre miembros de la congregación y profesionales que se vinculan a las obras educativas.

La Institución Educativa Claretiana ha promovido el sentido vocacional del servicio educativo entre los laicos. Debido a esto se creó hace más de tres décadas la asociación de Laicos/as Educadores Claretianos (LEC), por iniciativa conjunta de misioneros y laicos

educadores que compartían el proyecto de educación popular en el Colegio Claretiano de Bosa. Esta organización se ha extendido con el tiempo a otras instituciones educativas escolares claretianas.

La reflexión sobre la misión compartida (Misioneros Claretianos, 2003 y 2005), potenció el sentido vocacional de esta misión y ayudó a construir una visión compartida al respecto. La comprensión de la educación como una vocación al servicio a las nuevas generaciones ha hecho parte de la cultura institucional y se ha fortalecido en la última década a través de los encuentros y congresos de Laicos/as Educadores Claretianos (LEC).

En síntesis, la cultura educativa institucional es la encargada de asumir, desarrollar y sostener la construcción continua de la misión, visión y vocación compartidas en la pastoral educativa. La cultura institucional logra el equilibrio entre los elementos tradicionales y los novedosos, entre los elementos organizativos y los inspiradores.

3.3.4 Incidencias de una pastoral educativa claretiana

El desarrollo particular de la pastoral educativa claretiana ha incidido significativamente en algunos de los componentes de la cultura institucional, entre ellos en el programa de formación cristiana y claretiana de docentes, administrativos y estudiantes; en la configuración de una propuesta particular de educación religiosa escolar con sentido ‘pastoral’; en la organización de una catequesis acorde a las exigencias del contexto popular latinoamericano; en la configuración de unos servicios de capellanía y asesoría espiritual; en la consolidación de una pastoral familiar y de nuevas generaciones y, en general, sobre la organización escolar institucional.

La pastoral educativa ha influido en la organización escolar en sus tareas de dirección, coordinación, animación, administración, proyección e investigación. En la dirección reside por

lo general la gestión de la cultura institucional y la posibilidad de promover los valores del evangelio y las orientaciones eclesiales y congregacionales.

En la dirección en cuanto se ha buscado hacer lo más inclusiva la participación de todos los estamentos de la institución. En la coordinación se han establecido prácticas que permiten integrar lo académico, lo convivencial y el juego limpio en los eventos deportivos recreativos y competitivos. En la animación se fortalece el espíritu de comunidad al servicio de la educación integral de los estudiantes y en la promoción de la calidad humana en el servicio. En la administración se busca que los laicos descubran el carácter misional de su trabajo y profesión y se implementan estrategias de cualificación que incluya aspectos pedagógicos y carismáticos. De hecho, se ha promovido la formación de laicos administradores de obras de evangelización en la que participa el personal administrativo del Colegio.

Un segundo elemento destacable es el plan de cualificación docente que se ajusta año a año en parte como respuesta a las nuevas exigencias de las políticas públicas en educación, en parte por la respuesta a las novedades en el ámbito de la investigación y en gran parte en respuesta a las nuevas orientaciones del magisterio eclesial y congregacional. En este último punto hay que señalar que provienen tanto de instancias institucionales universales, como de los espacios y proyectos continentales, nacionales y locales de la Congregación.

Un ejemplo de ello son las orientaciones básicas del ‘Plan General de Formación’ que propone articular la formación humana, cristiana y claretiana sobre siete ejes: somos seguidores de Jesucristo al estilo de los apóstoles, formados por el Espíritu en la fragua del Corazón de María, para buscar en todo la gloria de Dios, en comunidad misionera, llamados a evangelizar desde el ministerio de la Palabra, en la misión evangelizadora de la Iglesia, según las llamadas de Dios en nuestro tiempo (Misioneros Claretianos, 2020, n.º. 9-60). Estos siete ejes se articulan en

el proceso formativo en torno a tres referencias: carismática, pedagógica y situacional. Este plan, junto con los recursos del ‘Proyecto Palabra-Misión’ y ‘La fragua en la vida cotidiana’ permitirían configurar una propuesta de formación docente que trasciende las exigencias puntuales de actualización didáctica o de reacción a las políticas de educación a nivel nacional o internacional.

También los encuentros mundiales de educación intentan recoger e interrelacionar las experiencias particulares y locales que se evidencian en las prácticas de las instituciones educativas, especialmente las escolares. Se han realizado tres encuentros mundiales de educadores claretianos, el último concentrado precisamente en torno al tema que articula esta propuesta: impulsar nuestra misión – Equipos de apoyo y animación carismática (Misioneros Claretianos, 2014).

Otra incidencia significativa de la pastoral educativa claretiana se percibe en la configuración de unos estándares pastorales de educación cristiana. Estos estándares proveen una estructura temática, metodológica y didáctica que vehicula los valores del evangelio en un proceso formativo que cubre los doce años de formación preescolar, básica primaria y secundaria y media. Esta propuesta está en sintonía con las novedades del magisterio, especialmente las novedades del papa Francisco sobre la relevancia de la fe para la vida cristiana en el mundo contemporáneo, el valor de la integridad de la creación ante las crisis ecológicas del nuevo milenio y la fraternidad social en un mundo multicultural y globalizado. Asimismo, se dialoga con las políticas públicas de educación que entienden la educación religiosa a partir de la inclusión social y el diálogo intercultural (Conferencia Episcopal de Colombia-CEC, 2022). Se tiene un plan de formación en conjunto con la Pastoral educativa del Colegio de modo que,

salvando las exigencias académicas y de libertad religiosa, los docentes de las clases de ‘pastoral’ tengan una formación acorde con la orientación pastoral y la cultura institucional.

La pastoral educativa tiene en la catequesis un espacio privilegiado, bien se trate de catequesis general o de catequesis presacramental. El espacio en el que se ubica la catequesis es el de la experiencia de fe, el ámbito confesional eclesial. En él las expresiones religiosas encuentran en el lenguaje kerigmático su camino mistagógico. La catequesis, considerada como pedagogía de la fe (CELAM, Documento de Puebla, n°. 977), ayuda especialmente a los estudiantes a entrar en el proceso de maduración humana y cristiana que se requiere para alcanzar la vida plena en Cristo.

Junto a la catequesis, la pastoral educativa ha retomado con fuerza en tiempos recientes la pastoral familiar y la pastoral de nuevas generaciones. Una influencia decisiva ha venido del magisterio de Francisco que en *Amoris laetitia* plantea una pastoral familiar cimentada en el cuidado de todos los miembros de la familia “ninguna familia es una realidad perfecta y confeccionada de una vez para siempre, sino que requiere una progresiva maduración de su capacidad de amar (...) No renunciemos a buscar la plenitud de amor y comunión que se nos ha prometido” (*Amoris laetitia*, n° 325). Igualmente, la pastoral de nuevas generaciones excede la visión de la pastoral juvenil y propone espacios que “les permitan compartir sus vidas, celebrar, cantar, escuchar testimonios concretos y experimentar el encuentro comunitario con el Dios vivo” (*Christus vivit*, n°. 204). La pastoral educativa tiene en la ‘escuela de padres’ y en los grupos pastorales de niños y jóvenes un espacio privilegiado para promover una acción que proyecte los valores de la cultura educativa institucional más allá de los límites físicos e institucionales del establecimiento educativo.

La pastoral educativa se ocupa de otros servicios de índole específicamente religiosa y confesional como el acompañamiento sacramental de la capellanía a través de la eucaristía y del sacramento de la reconciliación. Igualmente, el servicio de consejería y asesoría espiritual que se presta desde una identidad religiosa, no necesariamente confesional, sino acorde con la sensibilidad de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Se cuenta además con los espacios y las actividades del oratorio, en especial en ciertos momentos específicos del calendario escolar (semana Santa, efemérides religiosas, día de la familia, inicio de clases, etc.). En cualquiera de estos espacios y actividades la pastoral educativa conserva la perspectiva de la maduración humana y espiritual que establece la cultura institucional orientada a la educación integral.

Aunque no se mencionan otras incidencias significativas, es importante reconocer que el camino sinodal impulsado por el papa Francisco, vivido en el ideal de adorar, caminar, acompañar al pueblo de Dios, constituye un referente fundamental de la pastoral educativa (Francisco, 2015). En otras palabras, la pastoral educativa claretiana acompaña el camino religioso y espiritual de todas las personas comprometidas en el proceso de educación integral, especialmente los niños y jóvenes y sus familias.

En síntesis, si bien la pastoral educativa claretiana integra en una perspectiva liberadora y evangelizadora los elementos de la inspiración carismática y del modelo educativo, se requiere de una matriz cultural institucional para conservar, profundizar y recrear los elementos identitarios de la institución y de su propuesta educativa. La sola gestión del currículo oficial a través del dispositivo del PEI deja por fuera de la comprensión y la gestión algunos elementos fundamentales de una institución comprometida con la educación integral que abarca más dimensiones que las contempladas en los estándares establecidos por la política pública.

3.4 Cultura educativa institucional Claretiana: prospectiva

La construcción de una cultura educativa institucional ha sido posible hasta este punto gracias a tres miradas: la introspectiva, la perspectiva y la prospectiva. En estas miradas se evidencia una pluralidad de percepciones, de nociones y de conceptualizaciones que, eventualmente, pueden encontrar una síntesis inicial a partir de la cual se pueda comenzar un proceso de construcción de la cultura educativa que identifica a la institución en su mirada prospectiva.

En efecto, la mirada introspectiva en el primer capítulo nos permitió reconocer la percepción que la comunidad educativa tiene de la propia identidad institucional y los reflejos de este proceso que se evidencian en las investigaciones que han sistematizado la memoria de la institución o las innovaciones didácticas. una mirada sobre las actuales perspectivas de este consenso en el ámbito de la investigación educativa. El resultado, por una parte, evidenció elementos de la identidad institucional que se perciben de manera difusa por todos los estamentos de la comunidad educativa como la pastoral educativa, la pedagogía de Jesús, la promoción de los valores del evangelio y la participación de los estudiantes en la dirección concertada del establecimiento educativo; por otra parte, evidenció que si bien la política educativa delega la gestión de la cultura institucional en las directivas, su realización efectiva debe pasar por un proceso de formación en ella, apropiación y reconstrucción de acuerdo a las necesidades de las personas y los desafíos del mundo contemporáneo. También evidenció la necesidad de construir una base común en torno a la cultura educativa institucional que desde sus orígenes se ha identificado con la educación integral.

La mirada en perspectiva en el segundo capítulo nos permitió dar una visión general sobre el estado de la investigación respecto a las prácticas actuales en torno a la cultura de las

instituciones educativas y a las conceptualizaciones que intentan caracterizarlas. La noción de cultura escolar permite entender que la interrelación de todas las personas implicadas en el mundo escolar, especialmente docentes y estudiantes origina un modo de ser y un estilo de vida característico de cada institución y que se desarrolla a lo largo de la vida de la institución. Igualmente, esta noción ayuda a reconocer que los rituales (culturales, deportivos, cívicos y religiosos) que marcan el ritmo de la cultura escolar junto con sus símbolos (emblemas, escudos, banderas, uniformes, himnos, lemas) constituyen un núcleo significativas de prácticas sociales que modelan los ambientes de aprendizaje.

La noción de cultura organizativa se enfoca en el desarrollo integral de la comunidad educativa al servicio de la educación integral, tanto en sus aspectos comunitarios (estructuración y gestión), como de interacción con el entorno sociocultural (proyección y relevancia). Se reconoce sí que el funcionamiento de la institución, no solo en la dimensión administrativa, también en la gestión de todos los compromisos, tareas y actividades con el fin de introducir progresivamente planes de mejoramiento, gobernanza y optimización. Esta noción se complementa con la de cultura organizacional que se enfoca en la capacidad de un grupo humano de aprender a partir de la experiencia y potenciar las capacidades personales y colectivas gracias al pensamiento sistémico.

Al final, aparece en prospectiva la noción de cultura educativa institucional aplicada a la institución educativa que en parte recoge las anteriores, pero que permite ampliarla con otros elementos como la política, la gestión del poder y combinarlos en la gestión de las dimensiones desplegadas en las instituciones educativas, sumado a las particularidades del contexto. Una gran ventaja de esta noción que no solo provee un marco de comprensión de la práctica educativa o unos patrones para mejorar el desempeño de la institución, sino que también provee una matriz

sobre la que se puede articular una propuesta de cultura educativa institucional que recoja los elementos anteriores, pero que al mismo tiempo permita adecuarla a las particularidades de una institución concreta, incluso con la incorporación de nuevas dimensiones.

3.4.1 La cultura educativa institucional: un modelo aplicable, dinámico y abierto

La propuesta de una cultura educativa institucional, desarrollada en este capítulo, se puede visualizar como una matriz, modelo o paradigma que organiza los elementos tomados de las percepciones de la institución respecto a su identidad, misión y visión, del trabajo de reconceptualización y de la caracterización de la propuesta institucional.

Con respecto a las percepciones, coincidentes con el primer momento metódico del ver, permitieron la caracterización de la percepción de la cultura de la institución que arrojó por una parte una percepción de la identidad institucional en torno al lema: “en camino hacia la identidad”, junto con algunos aspectos de la misión, visión y vocación institucional. Esta percepción también evidencio un reconocimiento de prácticas como la pastoral educativa, la pedagogía de Jesús, la proyección social y la relevancia de los espacios de expresión artística, deportiva y lúdica. Por otra parte, arroja una exploración de la cultura institucional en torno a los procesos de comunicación, al trabajo en equipo, al reconocimiento de logros, identificación y a la divulgación de buenas prácticas de docencia, convivencia y asesoría espiritual. Tanto el aspecto identitario, proyectivo, pastoral y estético, así como los procesos de comunicación, reconocimiento y divulgación configuran una base de la cultura de la institución educativa objeto de estudio.

El ejercicio de reconceptualización, que desarrolla el segundo momento metódico del juzgar o de la iluminación, permite reflexionar en torno a las nociones de cultura escolar (Waller, 1965; Díez, 2006), cultura organizacional (Senge, 2010; Díez, 2006), cultura organizativa

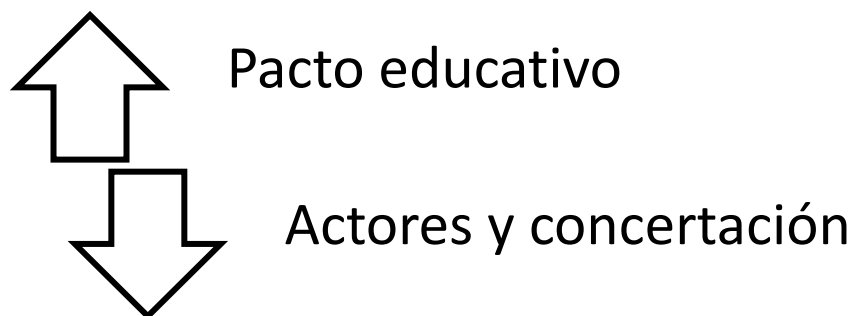
(Gairín, 2000) y cultura institucional (Frigerio et al., 1992), articuladas en el concepto de cultura educativa institucional, sin que con ello desaparezcan los conceptos precedentes.

Siguiendo las sugerencias de Frigerio et al. (1992; 1997), la matriz se articularía sobre estos ejes: el eje vertical de la comprensión de la educación en el campo de la política educativa, el eje horizontal que corresponde a la planificación y el eje transversal de la cultura educativa que articula los dos anteriores en torno a la identidad institucional, al propósito de ofrecer una educación integral y a la gestión de sus dimensiones: académica, convivencial, comunitaria, directiva y pastoral.

El eje vertical conecta, por una parte, la noción de pacto educativo y, por otra, la noción de la concertación entre los actores del espacio educativo. La noción de pacto educativo (Tedesco, 1995) y las nociones relacionadas: contrato fundacional (Frigerio et al., 1992), contrato social para la educación (UNESCO, 2022a) y pacto educativo global (Francisco, 2019), apuntan a explicitar y articular la institución al entramado político y social en el que opera la educación en todas sus expresiones; con las estrategias concertadas de gestión del poder al interior de la institución educativa (Frigerio y Poggi, 1992c). Este eje vertical permite percibir la cultura educativa institucional en su relación con el sistema educativo, entendido como un subsistema del entramado sociopolítico de una nación y, al mismo tiempo, como un espacio para el desarrollo de las personas, las comunidades y las organizaciones sociales.

Figura 2

Eje vertical: política educativa y concertación institucional

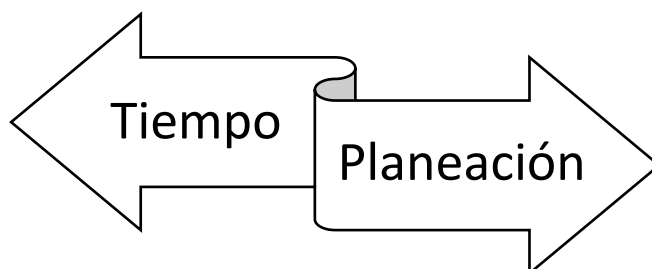


Fuente: Elaboración propia.

El eje vertical, por otra parte, despliega las intencionalidades de la política educativa en forma de racionalización del tiempo, traducido en planeaciones y gestiones. El tiempo, orientado a la configuración de ciclos de aprendizaje y de ejecución mediante agendas, horarios, calendarios, cronogramas, constituye el recurso más visible y cuantificable para el saber transformar. En el otro extremo de este eje se encuentra la planificación (planes, proyectos y programas).

Figura 3

Eje horizontal: tiempo y planeación



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, la cultura institucional articula transversalmente estos ejes que representan el ámbito sociopolítico y el ritmo temporal de la institución. La cultura educativa institucional

representa una tipología en la que se desarrollan nueve características principales desplegadas en cinco dimensiones de la acción institucional.

Las nueve características se refieren a la especificidad institucional, el modelo de gestión, las dimensiones de la cultura institucional, el manejo de conflictos, la comunicación, la participación, la sistematización y la evaluación institucional.

La especificidad institucional se refiere a la finalidad última que persigue un establecimiento u organización de acuerdo con su inspiración carismática y que, en este caso, se formula en términos de educación integral. Este ideal de educación se construye a partir de una visión humanista en la que prima la búsqueda de calidad humana en los espacios educativos y en las relaciones pedagógicas.

El modelo de gestión adecuado para perseguir la educación integral tiene que valorar ante todo el diálogo, el respeto y la solidaridad. El rasgo hegemónico, por supuesto, es la concertación ya que la simple simpatía o la sumisión, así como la mera colaboración funcional no podrían traducir la finalidad última de una educación integral. De igual manera, los contratos relacionales no se basan en lealtades invisibles ni, por el contrario, en relaciones puramente formalistas o burocratizadas, sino en visiones y misiones compartidas que respondan a contratos concertados, explícitos y sustanciales que garanticen un interés genuino en el bien común de la educación de las nuevas generaciones. En consecuencia, los vínculos privilegian relaciones contractuales respetuosas en las que las emociones se enfocan en las tareas sustantivas.

Puesto que la especificidad institucional apunta expresamente a la educación integral, una característica de la cultura educativa institucional es el diálogo crítico, reflexivo y sistemático con las orientaciones curriculares que comportan las políticas públicas de educación de las cuales el establecimiento no se puede sustraer por hacer parte de un sistema educativo nacional. Estas

orientaciones emanadas de las entidades públicas constituyen el currículo prescrito que atañe no solo a la normativa curricular en general o a las disposiciones para las áreas de conocimiento y las materias, sino que implican también la ruta general de la institución. El abordaje explícito de este currículo prescrito mitiga las dificultades provenientes de la simple omisión de estas exigencias por cuenta de cierto voluntarismo acrítico, así como la simple asunción de las directivas sin la correspondiente deliberación con todos los actores de la institución, la contextualización y el análisis crítico.

La siguiente característica es la opción por una dimensión que articula las otras que cada institución considere. La opción elegida se le considera central en cada cultura institucional y esta opción depende en gran parte de los principios, valores y filosofía educativa de cada institución. En el caso de los colegios que estructuran su identidad en torno a una inspiración carismática, la dimensión central es la pastoral educativa que se enfoca en la promoción de la educación integral y con ello busca evitar que otras dimensiones como la administrativa o la directiva se conviertan en sobrevaluadas o que la dimensión académica sea devaluada; así como se mitigan los riesgos de una tendencia a dar mayor importancia a las certificaciones de cualquier índole por encima de los valores de la institución o de las familias que han elegido la institución para la educación de sus hijos.

La siguiente característica es el manejo de conflictos por la vía de la concertación y la negociación basada en principios (Fisher et al., 1985). Con ello se contrarrestan las tendencias de las culturas escolares domésticas a ignorar o suprimir el conflicto por cuenta de una autoridad única o la tendencia de las culturas escolares burocratizadas que tienden a escalar el conflicto sin encontrarle una salida pedagógica y constructiva.

La cultura educativa asume la comunicación profunda, sea formal o informal, como su medio privilegiado de relación interpersonal, entre los estamentos e interinstitucional. Con ello se diferencia de la cultura escolar burocratizada que privilegia solo las informaciones formales y descendentes o la cultura escolar casera que prefiere las informaciones indirectas informales como medio privilegiado de comunicación directo con la autoridad.

A diferencia de la cultura escolar casera que se basa en un modelo de conducción directiva y centralizada o de la cultura escolar burocratizada que diluye la gestión en procedimientos protocolarios inconducentes, la cultura educativa institucional implementa políticas educativas coherentes con una sociedad democrática en las que se busca la participación explícita tanto de las personas, como de los estamentos, con lo que no se diluye la responsabilidad ni la reflexión en la toma de decisiones.

El otro rasgo sobresaliente es la sistematización de la experiencia, lo que implica la creación de un archivo, la reflexión permanente y el aprendizaje experiencial. En esto se diferencia de la cultura escolar basada en modelos familiares que se concentran en la genialidad de un líder, aunque se aproxima un poco a la cultura escolar burocratizada por la importancia que esta da a la creación constante de registros, aunque luego no se aprenda nada de ellos. Como señala Aguerrondo (2007), es necesario:

(...) cimentar una cultura de sistematización y evaluación de lo realizado que no siempre está presente en las organizaciones de la sociedad civil –y a menudo ni siquiera en las escuelas-. Muchas iniciativas valiosas desarrolladas en nuestras instituciones educativas desaparecen sin dejar rastro, sin que otros educadores puedan aprovechar sus enseñanzas o prevenir sus fallos, porque no han sido documentadas, ni sistematizadas, ni evaluadas.

(p. 13)

Un rasgo final es el proceso de evaluación integral que no se limita a los índices de desempeño de los estudiantes en las pruebas de Estado o los resultados de agencias internacionales, sino que trata de crear una cultura de la autogobernanza, mejoramiento continuo y retroalimentación constructiva. Por ello, el nivel institucional y la responsabilidad del conjunto de la cultura educativa juegan un rol relevante y funcional.

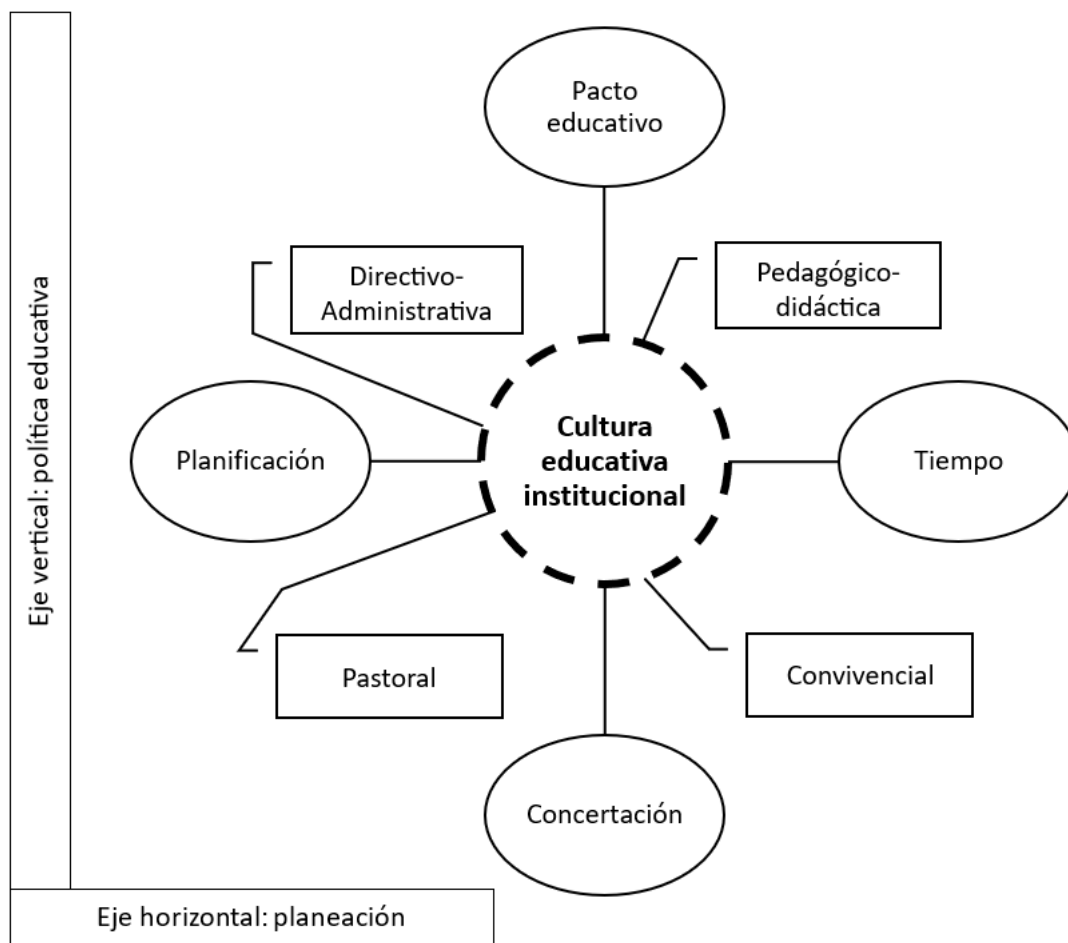
En suma, más allá del reconocimiento de unas áreas, proceso y componentes de gestión vinculadas a las protocolizaciones del Proyecto Educativo, se intenta evidenciar una identidad institucional que crea un valor agregado a través y promueve una actitud de servicio que sirve de soporte a toda la comunidad educativa en su tarea de promover una formación integral.

Junto a estos rasgos propios de una cultura educativa que reconoce las orientaciones de la política educativa se explicitan unas dimensiones que, sin embargo, se pueden incrementar o diversificar internamente de acuerdo con los desafíos de la realidad, a las necesidades de los estudiantes y sus familias y a los nuevos planteamientos de la investigación educativa. En la Institución Educativa Claretiana, con sus variantes locales, se asumen cuatro dimensiones articuladas en torno a la dimensión de la pastoral educativa.

La cultura educativa institucional despliega su quehacer en cinco dimensiones que configuran el quehacer educativo en la institución: dimensión pedagógico-didáctica, dimensión comunitaria, dimensión pastoral y dimensión directiva y administrativa (recursos físicos, humanos, financieros y logísticos).

Figura 4

Ejes y dimensiones de la cultura educativa institucional



Fuente: Elaboración propia.

3.4.2 Una cultura educativa articulada a una política educativa: pacto educativo y actores

El eje vertical articula la política educativa y la concertación de todas las personas implicadas en la acción educativa a la cultura educativa institucional. Una de las ideas más significativas del enfoque de una cultura educativa orientada a la educación integral es el reconocimiento de un marco político para la acción educativa, relacionado por una parte con el pacto social que enmarca la educación como tal y, por otra parte, relacionado con la gestión del poder al interno y al externo de la institución educativa. Este marco político tiene claramente una

orientación democrática y un enfoque humanista (Torres-Muñoz y González-Bernal, 2018). Ese marco político evidencia el lugar que ocupa la educación en el proyecto político de una nación y da relevancia a dos de sus elementos constitutivos: la educación es un derecho y es un servicio

La cultura institucional explicita ese marco político de la construcción de su propuesta educativa en términos de un contrato educativo e identifica varios aspectos de su formulación:

- Un contrato fundacional.
- Un nuevo contrato educativo.
- Un contrato social para la educación.

H. Arendt (2009) ha señalado la relevancia de la política para la determinación de la educación en el proyecto moderno de la democracia y la justicia social. Esta autora en su libro ‘La condición humana’ ha destacado el rol decisivo de la educación ciudadana para el desempeño laboral, la iniciativa productiva y la participación en los espacios de deliberación política (Torres-Muñoz y González-Bernal, 2018).. Asimismo, Arendt en su ensayo ‘La crisis de la educación’ (2003) ha señalado la importancia histórica de la educación para que las actuales generaciones preparen a las nuevas generaciones para afrontar un mundo signado más que nunca por la incertidumbre, la libertad y la responsabilidad.

Más recientemente M. Nussbaum ha reivindicado este marco político para una educación enfocada en el desarrollo humano (2012) a través del cultivo de las humanidades (2010). El desarrollo humano requiere de pensamiento crítico, cultura cosmopolita e imaginación creativa que se logran en espacios educativos que favorezcan la inclusión social y la deliberación activa. Pero, para que ese desarrollo alcance todo su potencial es necesario el cultivo de las humanidades que permiten afrontar las ideologías contemporáneas, los grandes dilemas

históricos y la riqueza de la propia tradición cultural en la que cada persona y pueblo vive inmerso.

Las instituciones escolares se insertan en ese espacio de construcción cultural de la modernidad y de fundación de Estados de derecho como mediadoras entre ese Estado y la sociedad.

La percepción del contrato educativo como un pacto fundacional enfatiza en la importancia de este contrato en la historia de la institución. A este respecto, Frigerio et al. (1992a) señalan que la institución requiere explicitar y elaborar unos saberes necesarios para la gestión del servicio educativo. Estos saberes se anclan por una parte al propósito de la construcción de una nación democrática y por otra al propio relato fundacional, en este caso, ligado al servicio que se presta a niños y jóvenes de sectores populares, inspirado en los valores del evangelio. En este servicio el modelo de la educación integral ocupa un lugar central en la gestión de ese contrato educativo al señalar la centralidad de la integridad de la persona humana en su crecimiento y desarrollo. Para lograr este propósito la institución educativa claretiana requiere consolidar su cultura educativa institucional de modo que los propósitos sean claros y se mantengan en el tiempo, conservando siempre el diálogo con las ciencias de la educación y los saberes propios de la educación que propone el humanismo cristiano. Este último elemento abre la posibilidad de un nuevo contrato educativo que afronte los desafíos de la educación en el nuevo milenio.

La renovación del contrato educativo en el nuevo milenio afronta, según Tedesco (1995), los desafíos de la competitividad y la formación ciudadana en el entorno de unas sociedades basadas en el conocimiento, la información y el aprendizaje: “el pacto debe formar parte de un proceso social anclado en el principio de construcción de una sociedad justa, que obliga a cada

actor social a discutir y negociar públicamente sus opciones” (Tedesco, 2010, p. 1). En efecto, los continuos, profundos y repentinos cambios en la realidad social por cuenta de las transformaciones políticas y la innovación tecnológica ponen a prueba los ideales de una educación integral fundamentada en los ideales de la formación humanista: el pacto educativo sirve como referente “para enfrentar las tendencias a la fragmentación, la ruptura y la exclusión” de los sectores populares (Tedesco, 2006, p. 165). En virtud de este propósito, la misma institución debe redefinir su propia identidad frente a las exigencias del sistema educativo y a los cambios socioculturales y tecnológicos (Tedesco, 2003). La construcción de la identidad institucional se convierte, entonces, en una tarea prioritaria para la cultura institucional que articule lo estable y lo dinámico, lo propio y lo ajeno, lo personal y lo comunitario y que aporte elementos para la gestión concertada del conflicto.

Esta misma lógica, la UNESCO (2022a) ha planteado la urgencia de “Un nuevo contrato social para la educación” que sobre los valores de la democracia y la participación recupere el sentido de la educación como un derecho fundamental, un servicio de la sociedad y un bien común de toda la humanidad (Locatelli, 2018). Un pacto educativo se integra en la cultura educativa de la institución en forma de una visión compartida para que pase por un proceso progresivo de apropiación, contextualización y reformulación:

La educación puede verse en términos de un contrato social, como un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad para cooperar en pro de un beneficio común. Un contrato social es más que una simple transacción, ya que refleja normas, compromisos y principios que se legislan formalmente y están integrados culturalmente. El punto de partida es una visión compartida de las finalidades públicas de la educación. Este contrato consiste en los principios

fundamentales y organizativos que estructuran los sistemas educativos, así como en el trabajo llevado a cabo para construirlos, mantenerlos y perfeccionarlos (UNESCO, 2002, p. 2).

Una visión compartida que se construye sobre la percepción de las amenazas reales a nivel global para los procesos de democratización y humanización que la educación ha emprendido en las tres últimas décadas y que requieren construir un nuevo imaginario a partir de la ética del cuidado, la reciprocidad y la solidaridad.

Una educación vinculada al proyecto de vida de las personas y las comunidades y que, por tanto, se presenta como una educación a lo largo de toda la vida (UNESCO-Uil, 2021). El contrato social sirve de marco a esa nueva realidad, en parte producto de las nuevas realidades de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005), en parte originadas en una comprensión del ser humano en armonía con el entorno social y natural (Torres-Muñoz J. , 2022a).

La base de este este contrato ya no son solo los retos del nuevo milenio, sino la conciencia que se tiene de las amenazas para la vida en el planeta y para la humanidad misma, como ha quedado patente en la pandemia reciente y en las guerras regionales con peligro de desastre nuclear: “para ello, necesitamos un nuevo contrato social para la educación que pueda reparar las injusticias, al tiempo que transforma el futuro” (UNESCO, 2005, p. 3).

En otras palabras, la figura del contrato educativo provee un marco de comprensión de una cultura institucional dentro de la política educativa que sobrepasa los límites de la gestión funcional de los establecimientos educativos a través del PEI y las certificaciones de desempeño emitidas por las agencias. El contrato es una realidad que está presente desde el origen de la educación pública garantizada por el Estado en los albores mismos de las repúblicas nacionales fundadas desde el siglo XIX, como es el caso de nuestro país. Igualmente, el contrato fundacional se hace presente en las opciones que guiaron la creación de la institución, en el caso

del Colegio Claretiano, el propósito de ofrecer una educación de buen nivel a niños y jóvenes de sectores populares a partir de los valores del evangelio (solidaridad, dignidad humana y centralidad de la persona): primero del centro de Bogotá y, luego, de la localidad de Bosa.

La propuesta del nuevo pacto educativo evidencia la crisis producida por los cambios históricos, políticos y culturales y acelerada por las innovaciones en la comunicación. Estos cambios conllevan que el proceso de construcción de la identidad individual y social que se demandaba durante las décadas del 70 y del 80, ahora se requiera también en las instituciones educativas que pasan a ser factores de adscripción de individuos, grupos y colectividades. La institución a través de la cultura de la concertación articula lo permanente y lo variable, el interés individual y el interés general, lo permanente y lo elegible, el conflicto y la concertación. La tarea del Colegio Claretiano de Bosa en las tres últimas décadas se puede considerar un camino de búsqueda y construcción de la identidad a partir de los valores del evangelio de acuerdo con las necesidades del contexto que se condensa en el lema del horizonte institucional: “en camino hacia la identidad”.

La construcción de la identidad institucional permite incorporar las propuestas de una política educativa que genere una visión compartida en torno a la educación como un bien común que acompaña a cada persona a lo largo de toda la vida y que se asume como un servicio prestado con altruismo y calidad humana. Esta perspectiva se centra en el estudiante, pero igualmente se mantiene en la formación docente y del personal de apoyo (directivo, administrativo, psicopedagógico). El Colegio Claretiano afronta ahora el desafío de cualificar su propuesta más allá de las exigencias metodológicas del PEI para continuar generando una propuesta diferenciadora en cuanto a la calidad humana de su servicio inspirado en la pedagogía de Jesús.

La iniciativa de un Pacto Educativo Global (2019) del papa Francisco permite traducir esta visión en un conjunto de prioridades que la institución asume y propone al conjunto de la comunidad educativa para que se inicie un proceso de diálogo, apropiación y aplicación. Para que estas iniciativas tengan arraigo es necesario articularlas dentro de la cultura educativa institucional, conectarlas con las otras exigencias de los pactos y contratos, transverzarlas en las dimensiones que estructuran la cultura institucional e implementarlas a través de rituales, celebraciones, catequesis, formación cristiana y proyectos específicos y afines. El pacto fija siete compromisos que parten de la centralidad de la persona humana y cierran con el cuidado de la casa común y siete campos de investigación que abarcan desde las exigencias básicas de justicia de los derechos humanos hasta el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa.

La cultura educativa claretiana se presenta como el modo de ser de la institución educativa claretiana y le permite crear espacios de reflexión, apropiación e intervención en la dinámica cotidiana de cada establecimiento educativo. En esta cultura educativa los pactos y contratos son percibidos como marcos de política educativa que entroncan las iniciativas específicas del Colegio Claretiano en comprensiones sobre el sentido y orientación de la educación y su articulación en sistemas abiertos y multilaterales de interacción.

El siguiente componente de la matriz de la cultura educativa se enfoca en la constitución de los sujetos del proceso educativo a través de la concertación (Aguirre, 2015).

Una parte fundamental de la cultura institucional es la relación que cada actor estratégico construye con la institución. La relación no viene dada de forma primaria por el marco normativo o por la vinculación contractual. Por ello, debemos preguntarnos qué es lo propio, particular o específico de cada actor en la institución. Porque esto específico no es solamente una construcción subjetiva, sino que viene dada en gran parte por la gestión de las normas, el poder y

el manejo de conflictos. El análisis que Waller (1965) hace de la inserción del docente en la cultura escolar es un buen ejemplo de comprensión y gestión de este proceso.

El marco normativo es un elemento clave en la gestión institucional y en la cultura institucional. La cultura institucional debe promover una adecuada representación de ese marco normativo en los reglamentos laborales, en el manual de convivencia, en horarios diarios, en el cronograma o en los manuales de buenas prácticas.

En síntesis, todas las orientaciones asumidas aquí tienen un carácter programático dentro de la propuesta de una cultura educativa institucional.

- La raíz de la cultura institucional del CLABO es el carisma claretiano que asume la educación escolar como una obra apostólica propia con el fin de contribuir a la educación integral de las nuevas generaciones que las familias encomiendan a la institución para su educación.

- Recuperar y actualizar las orientaciones que han configurado la cultura educativa institucional en las últimas seis décadas.

- Cultura e identidad institucional: ideario (ideología), modelo educativo (pedagógico, didáctico, formativo), estructura (jurídica, organizacional, infraestructura y recursos técnicos), personas (recursos humanos, capital social), inspiración (carisma, proyecto, cultura).

- Identidad (en camino hacia la identidad): inspiración carismática, orientaciones magisteriales, modelo de educación integral (educación liberadora y ecológica). La identidad está sustentada en una cultura educativa claretiana y expresada en un proyecto educativo. La actual identidad institucional (En camino hacia la identidad) se forjó en torno al proceso de renovación y actualización del apostolado congregacional de la educación, se alimentó del magisterio eclesial latinoamericano y del movimiento de la educación popular.

- La cultura educativa institucional sustenta el proyecto educativo orientado a la educación integral, liberadora y ecológica.

Conclusión

El momento de concluir es, al mismo tiempo, el momento de abrir nuevas perspectivas. Luego de una prolongada actividad investigativa sobre el problema de la cultura institucional en el Colegio Claretiano, llega el tiempo de sintetizar los aprendizajes y de convertirlos en un nuevo punto de partida para ampliar, profundizar y abrir nuevos campos sobre el mismo tema o sobre temas relacionados.

Esta investigación comenzó como una preocupación por investigar la razón de la escasa percepción sobre el horizonte institucional por parte de estudiantes, familias y docentes. Para ello se planteó el problema de investigación en torno a la pregunta: ¿qué elementos identitarios, curriculares, axiológicos y organizativos de la institución educativa Colegio Claretiano contribuyen al desarrollo de un modelo aplicado y abierto de cultura educativa institucional fundamentado en la pastoral educativa y orientado a hacer realidad una educación integral de la calidad humana? Para afrontar esta cuestión se eligió el método latinoamericano ver-juzgar-actuar que ha tenido amplia aceptación en teología, filosofía y educación en América Latina (Carreño, 2020). El primer momento del ver se enfocaba en descubrir esa realidad y en evidenciar las nociones que la configuran y las estructuras que la sostienen a nivel organizativo, comunitario y cultural.

Aunque había una clara formulación de este horizonte en el PEI 2016 en términos de la misión, visión, filosofía fundamentos pedagógicos, axiológicos y sociológicos de la acción educativa, así como una clara formulación de los objetivos, metas, valores y principios que guiaban a la institución, la comprensión de este conjunto de declaraciones no era la más clara o precisa entre estudiantes, familias y docentes. La institución era consciente de la necesidad de un proceso de explicitación, apropiación y actualización de la identidad institucional para promover

las transformaciones que la práctica educativa requiere en este momento (desarrollo de las capacidades personales, transformación tecnológica y cuidado del medioambiente), así como el fortalecimiento de la educación ética, axiológica, artística y deportiva que el Colegio había promovido desde décadas anteriores para garantizar una educación integral fundamentada en los valores del evangelio.

Esta preocupación inicial rápidamente dio paso a la búsqueda de la documentación que evidenciaba de una parte la propuesta de educación integral de la institución y, por otra, la valoración que de esa propuesta hacían los principales estamentos de la comunidad educativa. Por ello se evidenciaron dos grandes bloques de documentación institucional: por un lado, los documentos que contenían la propuesta educativa, como el PEIC 2016 y los proyectos transversales; por otro lado, los documentos que evidenciaban la percepción de esa propuesta como lo eran las evaluaciones realizadas según dos modelos distintos y que cubrían el quinquenio 2017-2021 en los que se había puesto en marcha la última actualización del Proyecto Educativo Institucional Claretiano, renovado en el 2016 a instancias del Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026). El resultado arrojó una valoración positiva pero difusa de la propuesta educativa y poca diferenciación de la identidad institucional con respecto a instituciones educativas similares (educación básica y media en instituciones de carácter confesional). La reflexión sobre estos resultados hizo evidente que, aunque se había promovido una cultura institucional, el nivel de explicitación, apropiación y renovación no permitían que la comunidad educativa fuera consciente de ella y la tomara como una fortaleza y un factor de continua transformación.

Aunado a esta investigación documental se hizo el descubrimiento de una actividad investigativa sobre la institución que cubría las dos últimas décadas y que recuperaba mucha

información atinente a la cultura institucional. Entre ellas la de Flórez y Rodríguez sobre un ejercicio de sistematización de experiencias sobre la memoria histórica del Colegio Claretiano desde su traslado a la localidad de Bosa y su renovación a instancias del Magisterio Eclesiástico sobre la educación (Gravissimum Educationis, 1965; CELAM, Documento de Medellín, 1968). Así como otras referentes al proceso de constitución de docentes y estudiantes como sujetos políticos de acuerdo al enfoque de la educación liberadora (Aguirre, 2015) la constitución de la identidad del docente claretiano (Miñana, 1999; Pinilla, 2021); la renovación de la educación religiosa y la pastoral educativa (Suárez, 2010; Villamizar-Flórez, 2010; Parada, 2011); la fundamentación del modelo educativo pedagógico de la institución (García, 2018), la gestión administrativa (Capera y Suárez, 2015) y la actualización didáctica y curricular (Ahumada y Gutiérrez, 2021; Barreto et al., 2009; Cuadros et al., 2021; Fúquene y García, 2008; Poveda, 2019; Ramos et al., 2022; Romero y Munevar, 2012). Estas investigaciones, situadas principalmente en la gestión académica y de índole didáctico-pedagógica, ponían de manifiesto las particularidades de la cultura institucional en el desarrollo de una propuesta didáctica y curricular de educación integral inspirada en el carisma claretiano.

El análisis de este primer boque documental producido directamente por la institución o que versaba sobre ella o sobre su propuesta educativa hizo evidente la insuficiencia de un enfoque basado solamente en un instrumento de planeación como lo es el proyecto educativo institucional y la necesidad de articular la propuesta educativa sobre una matriz más amplia que recogiera la identidad de la institución, su inspiración en el carisma claretiano, su trayectoria educativa y pedagógica, así como su renovado interés en fortalecer y actualizar una educación integral de carácter transformador. De aquí surgió la necesidad de explicitar, sistematizar y renovar la cultura institucional que recogía en sus ejes político y organizativo la integralidad de

la propuesta de educación integral fundamentada en los valores del evangelio. Sin embargo, quedaba aún pendiente la reflexión sobre el enfoque, los conceptos y las categorías bajo las cuales se podría emprender esta renovación y que correspondían a la ‘iluminación’ o segundo momento del método elegido.

Para el segundo momento, correspondiente al ‘Juzgar’ se contrastaron las nociones previamente establecidas, especialmente la de cultura institucional, con otras nociones en uso como cultura escolar (Waller, 1965), cultura organizacional (Senge, 2010; Gairín, 2000; Schein & Schein, 2017) y cultura de la institución educativa (Frigerio et al., 1992), normalmente relacionadas con la cultura institucional de los establecimientos de educación básica y media. Se realizó la discusión de estas nociones y los elementos que aportaban a la comprensión de la dinámica específica de las instituciones educativas de nivel básico y medio, dado que incluso se aludía a ella en las orientaciones del MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2008). De esta discusión quedó en claro que la mayoría de estos autores relacionaban la noción de cultura de la institución escolar con la base sobre la cual se organizaba toda la acción educativa del establecimiento y la educación como la razón de ser de los sistemas educativos que han emergido en la mayoría de las sociedades actuales (Waller, Gairín y Frigerio). Otros actuales adaptaban sus propuestas de cultura organizativa de empresas, industrias y emprendimientos a la educación escolar por la importancia que en ambas actividades tenía la base común del aprendizaje para la transformación de los sujetos y las actividades (Senge). Algunos autores como Díez (2006), adaptaban el esquema de análisis de Schein de las empresas industriales a la descripción de los tres niveles de la cultura institucional de los establecimientos escolares.

Este análisis arrojó como resultado la necesidad de hacer una reelaboración de la noción de cultura institucional en los términos que permitían incorporar la dinámica interna de los

centros escolares (Waller), los aprendizajes básicos para que una organización desarrolle capacidades de aprendizaje y transformación (Senge), se incorpore las orientaciones del Estado y la sociedad civil (Gairín), se reconozcan las presunciones o creencias como el nivel más profundo de una identidad cultural (Schein, Díez) y se articule la política educativa y la estrategia organizativa en torno a la comprensión y gestión de las dimensiones fundamentales de la cultura de la institución educativa (Frigerio). Este resultado se tradujo en una reelaboración de estas nociones y la formulación de un concepto de cultura educativa institucional adaptada a las realidades históricas y cambiantes de cada establecimiento, pero que conserva un núcleo de valores y creencias que constituyen un núcleo permanente y actualizable de identidad. En esta conceptualización, ocupan un lugar central tanto la explicitación de una educación integral en cuanto finalidad religiosa del complejo entramado social, cultural e institucional, así como la dimensión articuladora de la pastoral educativa que actualiza las orientaciones del magisterio eclesial y explicita el fundamento axiológico que proporciona el evangelio. Una formulación de este ejercicio en términos propositivos corresponde al tercer momento que es el actuar en el que se presentan diseños que son objeto de deliberación por parte de la comunidad de la que procede y a la que retornan los resultados de la investigación.

En el tercer momento del método o 'Actuar' se procedió a formular una matriz de cultura educativa institucional que tuviera en cuenta, por una parte, las necesidades del establecimiento detectadas en el ver y, por otra, que incorporara las reflexiones y novedades discernidas en el momento del iluminar que aportó una reconceptualización de las nociones estudiadas bajo un concepto actualizado y específico de cultura educativa institucional. Esta matriz incorpora la función religiosa de la educación al integrar lo social, lo político y lo cultural en un programa formativo que abarca toda la vida, pero que tiene particular relevancia en la educación básica y

media en la que se transita desde la niñez hasta la etapa del adulto joven. Religar, como diría Morín (2014), es “la acción de articular (...) comprende el entrelazamiento complejo entre individuo, sociedad y naturaleza; es decir, que (...) son organizaciones religantes que se encuentran en una lucha de religación contra la separación, la dispersión y la muerte” (p. 7).

La matriz igualmente incorpora la pastoral educativa como la dimensión que articula las otras cuatro dimensiones de la cultura institucional (académica, comunitaria, directiva y administrativa) desde una inspiración carismática fundamentada en los valores del evangelio. Esta quinta dimensión sería común a todas las instituciones de carácter confesional (no necesariamente cristianas o católicas) que configuran su propuesta educativa a partir de unas creencias y valores compartidos y desarrollados a lo largo de la propia trayectoria histórica del establecimiento escolar. En el caso particular del Colegio Claretiano, esta dimensión pastoral se configura a partir de una comprensión de la ‘pedagogía de Jesús’ como maestro carismático y educador popular. Esta dimensión promueve una actitud caminar, acompañar y compartir la reflexión sobre este proceso en toda la comunidad educativa.

La conjunción de la educación integral entendida como finalidad religativa y la pastoral educativa comprendida como dimensión articuladora de la gestión educativa se traducen en un modelo educativo pedagógico. Un modelo que ante todo responde a los desafíos del contexto actual globalizado, democratizado y en busca de una armonía entre el ser humano y la naturaleza. Un modelo que recupera sus raíces históricas en la educación liberadora, en la promoción integral humana y en el buen vivir. Un modelo que recupera los valores del carisma claretiano para la educación integral al servicio de los pobres, excluidos y necesitados. Un modelo que integra la formación intelectual, ética y espiritual. Un modelo centrado en la armonización de la persona en sus relaciones fundamentales con lo trascendente, los otros,

consigo mismo y con la naturaleza. Un modelo basado en la formación de la conciencia crítica sobre la realidad política, social y cultural del mundo contemporáneo. Un modelo que opta por una pedagogía dialéctica, dialógica y transformadora de la realidad humana en el mundo natural, social y tecnológico. Este modelo solo es posible en la dinámica de una cultura educativa institucional y no solo en la mediación pragmática de una secuencia didáctica o de una ruta curricular.

Finalmente, esta matriz se articula sobre tres ejes: primero el eje vertical de la política educativa plasmada en un pacto educativo y sus mecanismos de concertación; el segundo el eje horizontal de la organización a través de la planeación y la gestión estratégica; el tercero, el eje transversal de la propia cultura educativa institucional como elemento articulador con sus rasgos característicos y las dimensiones de la gestión (pedagógica, convivencial, directiva, administrativa y pastoral).

Con todo, puesto que aquí se llega en este proceso a un momento en el que se hace una propuesta para entrar en diálogo con la comunidad de referencia se presenta nuevamente la necesidad de articular reflexión, investigación y diálogo. Una reflexión que articule las necesidades de la comunidad con los avances de la investigación educativa y de las ciencias humanas y sociales (CCHS). Una investigación que parta de la realidad reflejada en las producciones culturales de la propia comunidad educativa particular, que tamice estos resultados a la luz de las ciencias de la educación y las orientaciones del magisterio eclesial actual y que sea capaz de articular las intuiciones de la comunidad educativa en propuestas de transformación que influyan sobre el conjunto de la institución y sobre las instituciones análogas o afines que comparten la misma tarea dentro del sistema educativo. Una actitud de diálogo, negociación y concertación no limitada a los temas económicos o conductuales, sino que englobe el conjunto

de la persona humana y la dinámica de la comunidad educativa en un diálogo entre todos los actores en su individualidad y en su representación colectiva o por estamentos (docentes, estudiantes, directivos, personal de apoyo).

Referencias

- Aguerrondo, I. (1997). Planificación de las instituciones escolares. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. (. Aguerrondo, *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión* (págs. 15-34). Troquel.
- Aguerrondo, I. (2007). *Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar*. IPE-UNESCO.
- Aguirre, C. (2015). *Constitución del sujeto político en las prácticas pedagógicas de la Comunidad Claretiana de Bosa 1970-1999 (Trabajo de grado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales)*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades.
- Ahumada, A., & Gutiérrez, D. (2021). *Classcraft como estrategia didáctica de gamificación para fortalecer la solución de problemas de multiplicación en niños de grado tercero del Colegio Claretiano de Bosa [Trabajo de grado Magíster en Tecnologías Digitales aplicadas a la Educación]*. Universidad de Santander - UDES.
- Álvarez, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral (Tesis de doctorado)*. Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Álvarez-Gómez, J. (1997). *Historia de la vida religiosa 1987-1990*. Publicaciones Claretianas.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de los centros escolar* (4^a ed.). Horsori.
- Arana, J. (2013). *Descripción de la cultura organizacional del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar – IPARM (Trabajo de grado. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas)*. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación.

- Ardiles, O., Assmann, H., Casalla, M., Cerutti, H., Cullen, C., De Zan, J., . . . Scannone, J. (1979). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana. (Enfoques latinoamericanos, 2)*. Bonum.
- Arendt, H. (2003). La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre* (A. L. Poljak, Trad., págs. 169-301). Taurus.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. (R. Gil, Trad.) Paidós.
- Barreto, M., Rivas, L., & Rodríguez, P. (2009). *Sistematización de cinco experiencias educativas adelantadas en el marco de las áreas de humanidades y libre expresión del Colegio Claretiano Jornada tarde (Trabajo de grado Magíster en Desarrollo Educativo y Social)*. Universidad Pedagógica Nacional y Centro Internacional de Desarrollo Humano-CINDE.
- Beck, U. (1988). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (2005). *Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Boff, C. (1980). *Teología de lo político. Sus mediaciones [Teologia e pratica. Teologia do político e suas mediações]*. Sígueme.
- Boff, C. (1986). *Cómo trabajar con el pueblo. Metodología del trabajo popular*. Indo-American Press Service.
- Bravo, A. (2007). El estilo pedagógico de Jesús: las preguntas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(12), 123-128.
<https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117030007.pdf>
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo, Diseñando la escuela desde la educación*. Nueva Mirada.

- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles educativos. Perfiles Educativos*, 32(130), 122-135.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/20628/19542
- Capera, D., & Suárez, L. (2015). *Asesoramiento y acompañamiento en procesos administrativos y contables a las personas beneficiarias de la Corporación Misioneros Claretianos*. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias Administrativas y Contables.
- Carreño, D. (. (2020). *Aplicación del método del ver, juzgar y actuar al fundamento teórico y a la práctica del sistema modular*. USTA.
- Carretero, Á. (2006). Jürgen Habermas y la primera teoría crítica: encuentros y desencuentros. *Cinta Moebio*, 27, 11-26. <http://www.moebio.uchile.cl/27/carretero.html>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Paidós.
- Casaldáliga, P. (1988). *El vuelo del Quetzal. Espiritualidad en Centroamérica*. Colección Maíz Nuestro 1.
- Casaldáliga, P., & Vigil, J. (1992). *Espiritualidad de la liberación, pPresentación de Ernesto Cardenal, prólogo de Gustavo Gutiérrez*. Envío.
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educacao*, 1(20), 48-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=27502004&cid=4889>
- Castillo, J., & Estrada, J. (1987). *El proyecto de Jesús* (2ª ed.). Sígueme.
- CELAM. (1968). *Documento de Medellín*. II Conferencia General del episcopado latinoamericano:
https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Medellin.pdf

CELAM. (1979). *Documento de Puebla*. III Conferencia General del episcopado

latinoamericano:

https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Puebla.pdf

CELAM. (1992). *Documento de Santo Domingo*. IV Conferencia General del episcopado

latinoamericano:

https://www.celam.org/documentos/Documento_Conclusivo_Santo_Domingo.pdf

CELAM. (2007). *Documento de Aparecida*. V Conferencia General del episcopado

latinoamericano: <https://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf>

Chacón, M., Sayago, Z., & Molina, N. (2008). Comunidades de aprendizaje: un espacio de interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 1(13), 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719002.pdf>

Cohen, M. (16 de abril de 1993). *Patterns of school change*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361449.pdf>

Comisión Teológica Internacional. (2018). *La sinodalidad en la vida y en la misión de la iglesia*. Editrice.

Concilio Vaticano II. (28 de octubre de 1965). *Gravissimum Educationis*. Declaración sobre la educación cristiana:

https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

Conferencia Episcopal de Colombia-CEC. (2022). *Estándares para la educación Religiosa Escolar (ERE) 2022 propuestos por la Conferencia episcopal de Colombia*. Comisión Episcopal de Educación y Culturas: <https://www.cec.org.co/sites/default/files/2023->

07/Esta%CC%81ndares%20de%20la%20educacio%CC%81n%20religiosa%20en%20Co
lombia_Baja.pdf

Congregación para la Educación Católica. (1997). *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*. Vivir juntos para una civilización del amor:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html

Congregación para la Educación Católica. (28 de diciembre de 1997). *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio*. Curia Romana:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_sp.html

Congregación para la Educación Católica. (2007). *Educación al humanismo solidario. Para construir una “civilización del amor” 50 años después de la Populorum progressio*.

Lineamenta:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_c

Congregación para la Educación Católica. (25 de enero de 2022). *La identidad de la escuela católica para una cultura del diálogo. Instrucción*.

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_sp.html

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial N° 41.214:

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Cuadros, M., Fajardo, C., & López, C. (2021). *Ruta para el aprendizaje de competencias en el manejo de recursos educativos digitales como estrategia pedagógica en los docentes de*

- básica secundaria y media del Colegio Claretiano de Bosa* . Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación.
- De La Hoz, J. (2017). Estilos de gestión y cultura institucional en las organizaciones escolares. *Encuentros*, 15(1), 61-75. <https://doi.org/10.15665/re.v15i1.611>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Deal, T., & Peterson, K. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Dhir, S. (2019). *The changing nature of work, leadership, and organizational culture in future ready organizations (CMC Senior Theses)*. Claremont Colleges.
- Dicasterium pro laicis familia et vita. (2023). *Pacto global por la familia. Family Global Compact*. Dicasterium pro laicis familia et vita – Academia Scientiarum Socialium – Centro Internazionale Studi Famiglia. : <https://familyglobalcompact.org/wp-content/uploads/2023/06/Family-Global-Compact-ES.pdf>
- Díez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Arrayán Editores.
- Dueweke, R. (julio de 2006). *Pastoral de conjunto: some considerations toward a spirituality*. Revue de Misiones:
https://www.dueweke.net/uploads/6/8/1/2/6812583/2011_pc_translated.pdf
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía Latinoamericana*. Nueva América.

- Echegaray, H. (1982). *La práctica de Jesús*. CEP.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje*. Graó.
- Escobar, M. (. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. Consejo Nacional del Fomento Educativo.
- Esquerda, J. (1998). *Diccionario de la Evangelización*. BAC.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion, F. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Alianza/Unesco.
- Fernández, J. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En G. (. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XXI para la escuela del siglo XXI* (págs. 313-342). Graó.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Fernández, S., & Salvador, F. (1997). Reflexiones para la construcción de un programa de organización escolar en la formación de profesores de educación secundaria. *Rev. Interuniv. Form. Prof*, 1(28), 53-65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117930>
- Fisher, U., Ury, W., & Patton, B. (1985). *!Sí... de acuerdo! Cómo negociar sin ceder*. (E. Vasco, Trad.) Norma.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencia Educativas*, 1(1), 29-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Flórez, J., & Rodríguez, J. (2017). *Recuperación de la memoria histórica del Colegio Claretiano 1967-2007 (Tesis Magíster en Desarrollo Social Educativo)*. Universidad Pedagógica Nacional - Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE).

- Floristán, C. (1998). *Teología práctica. Teoría y praxis de la acción pastoral*. Sígueme.
- Francisco. (24 de noviembre de 2013). *Evangelii gaudium. El anuncio del evangelio en el mundo actual*. Exhortación Apostólica:
https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Francisco. (24 de mayo de 2015). *Laudato si´. Sobre el cuidado de la casa común*. Carta encíclica: https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francisco. (12 de septiembre de 2019). *Pacto Educativo Global*. Vademecum Español:
<https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>
- Freinet, C. (2004). *Parábolas para una pedagogía popular. Los dichos de Mateo*. (E. Guarro, Trad.) Fontamara.
- Freire, P. (1968). *Educação como prática de liberdade*. Paz y Terra.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En P. Freire, M. Castells, R. Fecha, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (págs. 85-96). Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Roure.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª ed.). (G. Palacios, Trad.) Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2014). Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos. *Revista de educación social*, 18, 1-17. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/confclausura_res_18.pdf

- Frigerio, G., & Poggi, M. (1992c). Actores, instituciones y conflictos. En G. Frigerio, M. Poggi, & G. (. Tiramonti, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión* (págs. 55-69). Troquel.
- Frigerio, G., & Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar* (2ª ed.). Santillana.
- Frigerio, G., & Poggi, M. (1997). La dimensión pedagógico-didáctica. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. (. Aguerrondo, *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión* (págs. 69-92). Troquel.
- Frigerio, G., & Poggi, M. (1997a). Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. (. Aguerrondo, *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión* (págs. 15-34). Troquel.
- Frigerio, G., & Poggi, M. (1997b). La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. (. Aguerrondo, *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión* (págs. 35-66). Troquel.
- Frigerio, G., & Poggi, M. (1997c). La dimensión pedagógico-didáctica. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. (. Aguerrondo, *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión* (págs. 69-92). Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). La cultura institucional escolar. En G. Frigerio, M. Poggi, & G. (. Tiramonti, *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión* (págs. 33-53). Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992a). Las instituciones educativas y el contrato histórico. En G. Frigerio, M. Poggi, & G. (. Tiramonti, *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión* (págs. 13-31). Troquel.

- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992b). La cultura institucional escolar. En G. Frigerio, M. Poggi, & G. (. Tiramonti, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión* (págs. 33-53). Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1997a). La dimensión comunitaria. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. (. Aguerrondo, *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión* (págs. 95-118). Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1997b). La dimensión administrativa. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. (. Aguerrondo, *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión* (págs. 119-136). Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (. (1997). *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión* (7° ed.). Troquel.
- Fúquene, J., & García, J. (2008). *Diseño de una propuesta de gestión mesocurricular basada en competencias laborales desde la asignatura de inglés para grados 10 y 11 del Colegio Claretiano Bosa, jornada tarde (Trabajo de grado Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos)*. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Facultad de Educación.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. (Colección *Hermeneia*, 7). Sígueme.
- Gairín, J. (1988). El objeto de la organización escolar. *Educar*, 1(14), 167-187.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42221>.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
<https://www.raco.cat/index.php/educar/article/download/20734/20574>
- Gairín, J. (2010). Gestionar la complejidad de los centros educativos. En M. J. Gómez, *El liderazgo y equipos directivos en educación secundaria, elementos básicos del éxito*

- escolar* (págs. 9-44). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Gairín, J., & Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias pedagógicas*, 1(9), 21-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142215>
- García, I., Peña, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). *Informe Horizon*. Edición Iberoamericana: The New Media Consortium: https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/2661/6/NMC_HorizonReport_IB_2010_def.pdf
- García, L. (1997). Estructuración en unidad del saber científico-pedagógico. En T. Rodríguez, R. Medina, & L. García, *Teoría de la Educación*. UNED.
- García, N. (20 de octubre de 2002). *Las comunidades de aprendizaje*. Universidad de Murcia: <http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>
- García, W. (2018). *Construcción de un arquetipo pedacosmoteantropo relacional a partir de los fundamentos de la pastoral educativa claretiana y práctica pedagógica de los maestros (Tesis Doctoral en Educación)*. Universidad Santo Tomás. Facultad de Educación.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: the new science of human relationship*. Bantam Books.
- Goleman, D., & Senge, P. (2016). *Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Ediciones B.
- González, M. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Pearson Education.

- Gorton, G., Grennan, J., & Zentefis, A. (2021). Corporate culture. *Culture Review*, 22, 1-53.
https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29322/w29322.pdf
- Grajales, M. (2019). *Cultura institucional y calidad educativa: una aproximación etnográfica desde los significados construidos por los docentes y los directivos del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, Bethlemitas Bogotá, sede Chapinero (Tesis Maestría en Dirección)*. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación.
- Guzmán, B., & Castro, S. (2017). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revistas de investigación*, 29(58), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372009>
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching: a focus for changes. En A. Hargreaves, & M. (. Fullan, *Understanding Teacher Development*. Teacher's College Press y Cassell.
- Hinde, E. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education*, 11.
- Honey, P., Alonso, C., & Domingo, J. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. El Mensajero.
- Klein, L. (2017). *La educación integral según la pedagogía ignaciana*. I Encuentro Virtual de Directores Académicos de FLACSI: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2017/09/Es-EducIntegralPedagIgnacFLACSI20set17.pdf>
- Lawrence, R. (2002). A small circle of friends: Cohort groups as learning communities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1(95), 83-92.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ651658>
- Lewin, M. (1984). Perspectivas acerca de la cultura de la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 14, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01203916.5112>
- Libanio, J. (1980a). *Aportes filosófico-culturales. Formación de la conciencia crítica*, 1. CLAR.

- Libanio, J. (1980b). *Aportes socio-analíticos. Formación de la conciencia crítica*, 2. CLAR.
- Libanio, J. (1980c). Análisis de la práctica educacional. En J. Libanio, & C. (. Monnerat, *Aportes psico-pedagógicos. Formación de la conciencia crítica*, 3 (págs. 57-98). CLAR.
- Libanio, J. (2010). *En busca de lucidez: Vivir con sensatez en tiempos de cambio*. PUJ-San Pablo.
- Libanio, J., & Monnerat, L. (1980). *Formación de la conciencia crítica: aportes psicopedagógicos*. Confederación Latinoamericana de Religiosos (CLAR).
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning Communities: The Starting Point for Professional Learning Is in Schools and Classrooms. *Journal of Staff Development*, 32(4), 16-20.
<https://learningforward.org/wp-content/uploads/2011/08/lieberman-1.pdf>
- Locatelli, R. (2018). *La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante*. UNESCO.
- López, J., Sánchez, M., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2004). La cultura institucional. En J. (. Moreno, *Organización y gestión de centros educativos* (págs. 124-150). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lorenzo, M. (1996). Concepto, contenido y evolución histórica de la Organización Escolar. En I. Cantón, *Manual de Organización de centros educativos* (págs. 9-38). Oikos-Tau.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría general de sistemas*. Anthropos - Universidad Iberoamericana - ITESO.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización* (2ª ed.). Morata.

- Mardones, J., & Ursua, N. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Ánthropos.
- Mariño, G., & Cendales, L. (2004). *La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Fundación Internacional Fe y Alegría.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Ánthropos.
- McCarthy, T. (1978). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos.
- Meiriéu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. En L. Cendales, M. Mejía, & J. (. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"* (págs. 227-249). Desde abajo.
- Mejía, M., & Awad, M. (2007). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Aurora.
- Mineducación. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje DBA*. V.1. Ciencias naturales:
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Naturales-min.pdf
- Mineducación. (noviembre de 2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia:
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Mineducación. (febrero de 2020). *Lineamientos técnicos, administrativos, pedagógicos y operativos del proceso de implementación de los modelos educativos flexibles del Ministerio de Educación Nacional*. Anexo técnico:
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411041_recurso_2.pdf

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (1999). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Mineducación:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Serie guías No. 34:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Miñana, C. (1999). *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente*. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Misioneros Claretianos. (1967a). *XVII Capituli generalis adhortatio ad congregationes de fide ut signo nostro profitenda*. Roma: https://www.claret.org/es/wpfd_file/es-xvii-capitulo-general/
- Misioneros Claretianos. (1967b). *Decreto sobre la educación cristiana*. XVII Capítulo General:
https://www.claret.org/es/wpfd_file/es-xvii-capitulo-general/
- Misioneros Claretianos. (1973). *Documentos capitulares*. XVIII Capítulo General:
<https://colectivo.uloyola.es/Record/T179346>
- Misioneros Claretianos. (1979). *La misión del claretiano hoy*. Carta programática. XIX Capítulo General.
- Misioneros Claretianos. (1987). *Confederación Interprovincial Claretiana de Latinoamérica y El Caribe – CICLA*. Taller de Espiritualidad Claretiana en América Latina: Documento

marco y subsidios:

<https://descubridor.uniclaretiana.edu.co/vufind/Record/8148?sid=47590>

Misioneros Claretianos. (1991). *Declaración del XXI Capítulo General “Servidores de la Palabra”*. Nuestro proyecto de vida misionera. Capítulo General. Nuestro proyecto de vida misionera.

Misioneros Claretianos. (1997). *Misión profética*. Declaración del XXII Capítulo General.

Misioneros Claretianos. (2003). *Para que tengan vida*. Declaración del XXIII Capítulo General:

<https://descubridor.uniclaretiana.edu.co/vufind/Record/10548/Similar>

Misioneros Claretianos. (21 de octubre de 2005). *Hacer con otros. Documento final del Taller de Misión Compartida*. Guatemala: <https://www.claretianos.es/noticias/21-10-2005/taller-sobre-mision-compartida>

Misioneros Claretianos. (2009). *Hombres que arden en caridad. Llamados a vivir nuestra vocación misionera hoy*. Declaración del XXIV Capítulo General:

<https://descubridor.uniclaretiana.edu.co/vufind/Record/9583?sid=47813>

Misioneros Claretianos. (2014). *Impulsando nuestra misión. Equipos de apoyo y animación carismática*. III Congreso mundial de educadores claretianos.

Misioneros Claretianos. (2015). *Testigos-Mensajeros de la alegría del Evangelio*. Declaración del Capítulo General.

Misioneros Claretianos. (2020). *Formación de Misioneros. Plan General de Formación 2020 – PGF*. Curia Generalizia.

Misioneros Claretianos. (2021). *Querida congregación*. Arraigados en Cristo, audaces en la misión. Exhortación del XIX Capítulo General: <https://www.claret.org/wp-admin/admin->

ajax.php?juwpfisadmin=false&action=wpfd&task=file.download&wpfd_category_id=47
21&wpfd_file_id=127133&token=&preview=1

Monroy, J. A. (2010). El educador claretiano. Un maestro de vida a través de la Palabra. *Anuario FUCLA*, 1(3), 151-172.

<https://revistas.uniclaretiana.edu.co/index.php/Anuario/article/view/649/574>

Moreno, J. (1978). *Organización de centros de enseñanza*. Edelvives.

Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.

Morin, E. (2014). La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema. En C. (Ed.), *Acuerdo por lo superior 2034*. Bogotá. Consejo Nacional de Educación Superior-CESU.

Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267.

<https://doi.org/10.21500/16578031.2771>

Murga-Menoyo, M., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la educación*, 29(1), 55-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6051555>

Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.

<https://doi.org/10.15366/reice2003.1.2.005>

Nelson, A. (2001). *Education and democracy. The meaning of Alexander Meiklejohn 1872-1964*. University of Wisconsin Press.

Novak, J., & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.

Ouchi, W., & Wilkins, A. (1985). Organizational culture. *Annual review of sociology*, 11, 457-483.

Pablo VI. (28 de octubre de 1965). *Gravissimum Educationis. Sobre la educación cristiana*.

Declaración:

https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

Parada, M. (2011). *Hermenéutica bíblica para niños, una aproximación desde la narrativa infantil al lenguaje parabólico Mateo 13,33 (Trabajo de grado. Licenciatura en Teología)*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Teología.

Parra-Osorio, R. (2016). *La autonomía en la cultura institucional del colegio Paulo Freire (Trabajo de grado. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas)*.

Universidad de La Sabana. Facultad de Educación.

Pascarella, E., Cruce, T., Umbach, P., Wolniak, G., Kuh, G., Carini, R., . . . Zhao, C. (2006).

Institutional selectivity and good practices in undergraduate education: How strong is the link? *Journal of Higher Education*, 77(2), 251-285. <https://www.jstor.org/stable/3838808>

Pedraza-Álvarez, L., Obispo-Salazar, K., Vásquez-González, L., & Gómez-Gómez, L. (2015). *Cultura organizacional desde la teoría de Edgar Schein: estudio fenomenológico*. *Clío*

- América*, 9(17), 17-25.
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/cliioamerica/article/view/1462/851>
- Peresson, M. (1999). Jesús, el Maestro. Algunos aportes para una teología de la educación. *Medellín: teología y pastoral para América Latina*, XXV(100), 555-628.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8727114>
- Peresson, M. (2004). *La Pedagogía de Jesús. Maestro carismático popular*. Librería Salesiana.
- Pérez-Gomar, G. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(13), 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117029003.pdf>
- Pernett, J. (septiembre de 2011). *Comunidades de Aprendizaje para la transformación social y cultural de los planteles educativos*. Comunidad Universidad Distrital:
<https://comunidad.udistrital.edu.co/jpernett/files/2011/09/Comunidades-de-Aprendizaje-para-la-transformaci%C3%B3n-social-y-cultural-del-os-centros-educativos.pdf>
- Pinilla, M. (2021). *La identidad del docente claretiano: un estudio de caso (Trabajo de grado. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales)*. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Facultad de Ciencias y Educación.
- Pita, E., & Alarcón, S. (abril de 2023). *Articulación de las estrategias pedagógicas para la ampliación del tiempo escolar con el currículo y armonización con el proyecto educativo institucional (PEI)*. Secretaría de Educación del Distrito:
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/94664520-177a-47c3-9000-0ec587fe10b4/content>
- Posada, L. (1996). «Filodehambre»: ensayos curriculares en el marco de un proyecto de educación popular Neiva, Colombia. En J. Osorio, & J. (. Rivero, *Construyendo la*

- modernidad educativa en América launa: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas* (págs. 119-140). UNESCO-CEAAL.
- Posada, L., Camacho, E., Cruz, V., Signori, A., & Cendales, L. (2007). *Pedagogía de la participación en la escuela*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe.
- Posada, L., Signori, A., & Cendales, L. (1987). *Filodehambre. Escuela Popular Claretiana. Una experiencia popular de innovación educativa*. Colectivo de la Escuela Popular Claretiana.
- Poveda, D. (2019). *La escucha como modalidad de lectura en la consolidación de una trayectoria hipotética para su aprendizaje con estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Claretiano de la localidad de Bosa (Trabajo de grado Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna)*. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Facultad de Ciencias y Educación.
- Puigvert, L. (2006). *Teorías y Sociedades Dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, 1(35), 29-39.
- <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/283/bdf6f0b64098c74f7d5bf41ce50a80c1.pdf>
- Ramos, Y., López, M., & Hernández, D. (2022). *El currículo en la construcción de identidad y el desarrollo de la competencia en la lectura crítica de los estudiantes de grado once de la jornada tarde de la Institución educativa Colegio Claretiano de Bosa (Magíster en Administración Educativa)*. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Rogers, C., & Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3ª ed.). Paidós.

- Román-Pérez, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento* (2ª ed.). Arrayán Editores.
- Romero, G., & Munevar, E. (2012). *Estrategia lúdica para el aprovechamiento del tiempo libre en niños(as) de grado preescolar Colegio Claretiano de la localidad séptima de Bogotá (Trabajo de grado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes)*. Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Sáenz, O. (1993). Perspectivas actuales de organización escolar. En M. Lorenzo, & O. Sáenz, *Organización escolar: Una perspectiva ecológica* (págs. 9-40). Marfil.
- Sánchez, M. (2020). *Apropiación de la cultura institucional a través de la implementación de un plan de formación en identidad desde el carisma ODN, para docentes del Colegio de la Enseñanza-Bogotá (Trabajo de grado Magíster Dirección y Gestión de Instituciones Educativas)*. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica [Organizational Culture and Leadership]*. Plaza y Janés.
- Schein, E. (2011). *Cultura corporativa: que es y cómo cambiar*. Nabu Press.
- Schein, E., & Schein, P. (2017). *Organizational Culture and Leadership* (5th ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- SED Bogotá. (diciembre de 2020). *Autoevaluación ¿Cómo avanzamos hacia el mejoramiento?* Serie guías de Autoevaluación Institucional y Plan de Mejoramiento. Guía No. 6:
https://smece.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2023-01/Guia_06.pdf
- SED Bogotá. (2021). *Estrategia de orientación para la implementación de la ruta de autoevaluación y mejoramiento institucional*. Guía No. 7 Dirigida a los profesionales de

acompañamiento de la SED:

https://smece.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2023-01/Guia_07.pdf

- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Gránica.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Klein, A. (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Norma.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Klein, A. (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Norma.
- Senge, P., Roberts, C., & Ross, R. (2006). *La quinta disciplina en la práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Gránica.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (2000). *La danza del cambio. El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden*. Gestión.
- Senge, P., Scharmer, C., Jaworski, J., & Flowers, B. (2005). *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations and Society*. Nicholas Brealey Publishing.
- Sergio, I. (2017). *¿Qué es la cultura escolar?* Antropología organizacional:
<https://antropologiaorganizaciona10.wordpress.com/2017/08/27/que-es-la-cultura-escolar/>
- Suárez, O. (2010). *Actualización de los milagros de Jesús. Una propuesta pedagógica para reconstruir el cuerpo social de los estudiantes en situación de desplazamiento del Colegio Claretiano de Bosa jornada tarde (Trabajo de grado. Licenciatura en Teología)*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Teología.

- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Grupo Anaya S. A.
- Tedesco, J. (20 de octubre de 2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Ponencia impartida en el ciclo: "Debates de educación" por la Fundación Jaime Bofill y la UOC:
<https://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf>
- Tedesco, J. (2006). Pactos educativos: difíciles pero necesarios. *Linhas Críticas*, 12(23), 165-187. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517419001>
- Tedesco, J. (2010). Diez notas sobre el pacto social y educativo. *Avances en supervisión educativa*(12), 1-3. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/445/289>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª ed.). ECOE.
- Torralba, F. (2019). *Diccionario Bergoglio. Las palabras clave de un pontificado*. San Pablo.
- Torres, R. (octubre de 2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje:
<http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/RepensandoloEducativosdesdeelDesarrolloLocal.pdf>
- Torres-Muñoz, J. (2022). La conversión: pastoral y ecológica. En A. Vergara, M. Mena, F. Buitrago, H. Rivera, A. Quevedo, J. Torres, . . . W. Vásquez, *Teologías y Casa Común* (págs. 149-190). USTA.
- Torres-Muñoz, J. (2022a). El buen vivir: una propuesta de esperanza. *Vínculum – CRC*, 279, 33-43.

- Torres-Muñoz, J., & González-Bernal, E. (2018). *El cultivo de las humanidades y las transformaciones en la educación*. Ediciones USTA.
- UNESCO. (2005). *Education for all - EFA Global Monitoring Report. Chapter 1. Understanding Education Quality*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* UNESCO. Informe: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO. (2021). *Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida: contribución a la iniciativa Futuros de la Educación. Reporte: una consulta transdisciplinaria de expertos*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).
- UNESCO. (2022a). *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual*. (A. Lizarzaburu, Trad.) Instituto de la Unesco para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- UNESCO. (2022b). *Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO - Fundación SM.
- UNESCO-UIL. (2021). *Un nuevo contrato social para la educación. Reimaginar juntos nuestros futuros*. UNESCO.
- Uría, M., & Císcar, C. (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Narcea.
- Urteaga, E. (2010). Ciencia y género. *Clepsydra: Revista de estudios de género y teoría feminista*(9), 121-132.
- Valencia, M., & Muñoz, C. (2012). La Elite del conocimiento en la sociedad moderna: intelectuales, científicos y profesionales. *Polis Revista Latinoamericana*, 31, 1-19. <https://journals.openedition.org/polis/4234>
- Vasco, C. (1998). *Constructivismo en el aula. Ilusiones o realidades*. Centro Editorial Javeriano.

- Velásquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. (Tesis Doctoral. Avances en investigación sobre discapacidad)*. Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología.
- Villamizar-Flórez, Á. (2010). *Pastoral educativa y propuesta formativa de Jesús (Tesis de pregrado Teología)*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Teología.
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-ciencia social*, 5, 27-45.
- Waller, W. (1965). *The sociology of Teaching*. John Wiley & Sons, Inc.
- Zani, A. (2021). El magisterio actual de la iglesia sobre la educación: el papa Francisco. *Ecclesia*, XXV(3), 265-279.
<https://ojs.upra.org/index.php/ecclesia/article/download/4124/3015>
- Zhao, C., & Kuh, G. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138.
<https://home.ubalt.edu/ub78l45/My%20Library/storage/HV3TEDZ2/12231609.pdf>

Anexos

- Anexo B: Proyecto Educativo Institucional 2016
- Anexo C: primera valoración general (2017)
 - Anexo C1: Valoración docente
 - Anexo C2: Valoración estudiante
 - Anexo C3: Valoración familias
- Anexo D: segunda valoración general (2018)
 - Anexo D1: Valoración docente
 - Anexo D2: Valoración estudiante
 - Anexo D3: Valoración familias
- Anexo E: mejoramiento institucional (2019—2021)
 - Mejoramiento 2019
 - Mejoramiento 2020
 - Mejoramiento 2021
- Anexo F: Proyectos transversales
 - Escuela claretiana para el hogar (Anexo F2)
 - Proyecto general de orientación escolar (Anexo F3)
 - Desarrollo del personal (Anexo F4)
 - Proceso de inducción (Anexo F5)
 - Capacitación (Anexo F6)
 - Evaluación institucional (Anexo F7)
 - Asesoría al proyecto de dirección de grupo (Anexo F8)
 - Desarrollo cognitivo (Anexo F9)
 - Admisión e inducción (Anexo F10)
 - Asesoría personal y familiar (Anexo F11)
 - Programa de orientación vocacional y profesional (Anexo F12)
 - Escuela de padres y orientadores (Anexo F13)
 - Prevención integral (Anexo F14)

Anexo B

Anexo C1

Anexo C2

Anexo C3

Anexo D1

Anexo D2

Anexo D3

Anexo E1

Anexo E2

Anexo E3

Anexo F1

Anexo F2

Anexo F3

Anexo F4

Anexo F4

Anexo F5

Anexo F6

Anexo F7

Anexo F8

Anexo F9

Anexo F10

Anexo F11

Anexo F12

Anexo F13

Anexo F14