



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Valores y Desarrollo Educativo:

Estudio de Caso del Municipio de Consuelo,  
San Pedro de Macorís,  
República Dominicana (1959-2012)

D<sup>a</sup>. Leonor Rosario Elmúdesi Espaillat

**2015**



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**PROGRAMA DE DOCTORADO**

“La Enseñanza ante una Sociedad en Cambio”

Trabajo Doctoral

Título:

**Valores y Desarrollo Educativo:**

**Estudio de caso del Municipio de Consuelo, San Pedro de Macorís,  
República Dominicana (1959-2012)**

Doctoranda:

Leonor Rosario Elmúdesi Espaillat

Directora de tesis:

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

Murcia, España

Mayo, 2015



A mis padres,

... eterna inspiración de todos mis proyectos. De ellos heredé mi devoción por la Educación.

A mi esposo e hijos,

... de quienes he aprendido que no hay que temer la magnitud de la tarea, cuando ésta se abona con entereza y dedicación.

A la memoria de Don Gustavo Tavares,

... quien con su habitual entusiasmo por la educación, me invitó a conocer lo que él llamó “el milagro de Consuelo”. Partió con la esperanza de que algún día se investigara este fenómeno educativo.



## AGRADECIMIENTOS

---



A Dios, por permitirme conocer la experiencia educativa que recogemos en este trabajo doctoral.

A la Universidad de Murcia y a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, por brindarnos la oportunidad de enriquecer el acervo científico de nuestro país a través de este programa de Doctorado.

A la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, por su dedicado acompañamiento durante todo el proceso. De ella aprendí a confiar en que guardo en mi interior todas las respuestas a las innumerables interrogantes que se nos presentan en el camino de la investigación. Su compromiso con el rigor académico y su interés por el tema de estudio, hicieron altamente fecundo el trayecto.

A los demás profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, quienes compartieron conmigo alguna idea, lectura, o bien una palabra de aliento: Dr. Francisco Martínez Sánchez, Dra. Mary Paz Prendes, Dr. Juan Manuel Escudero, Dra. María Teresa González, Dra. Isabel Solano, Dra. Remedios De Haro, Dr. Andrés Escarbajal, Dr. Ramón Mínguez y Dra. María Paz García Sanz. En especial al Dr. Javier Maquilón, por haberme presentado la plataforma informática para análisis de datos cualitativos ATLAS.ti.

A la Lic. Gladys Cepeda, cuyo apoyo a lo largo de la coordinación y el desarrollo de este trabajo fue de incalculable valor. Al Lic. Omar Bautista, por instruirme en el uso de la plataforma tecnológica y acompañarme en todo el proceso metodológico. A Luis García, por su esmerado trabajo en la transcripción de las entrevistas.

A la Dra. Tahira Vargas, por compartir conmigo su experiencia en el ámbito de la investigación cualitativa; al Dr. Basilio Florentino, por sus acertadas sugerencias en torno al tema de los valores; a la Dra. Josefina Zaiter, por sus valiosas orientaciones en torno al trabajo; y a la Lic. Any Feliz, por haberme puesto en contacto con las raíces históricas de la comunidad de Consuelo.

De manera muy especial a Sor Leonor Gibb, quien generosamente nos abrió el camino para la realización de este trabajo. Su experiencia y visión respecto al desarrollo educativo de Consuelo fueron claves para el diseño y conducción de la investigación.

A cada uno de los participantes, que de forma entusiasta nos ayudaron a construir el conocimiento a partir de sus percepciones y relatos.

A la comunidad escolar del Municipio de Consuelo, por haber protagonizado, junto a las Hermanas de la Inmaculada Concepción, la experiencia educativa que abordamos en este estudio. Su legado se traducirá en nuevas posibilidades para la educación dominicana.

A mis compañeros de trabajo y estudiantes de la Comunidad Educativa Lux Mundi, por su colaboración en algunos tramos del camino, y por el nivel de entrega con el que compensaron muchas de mis ausencias laborales.

Finalmente, tengo una deuda de gratitud a mi familia por su paciencia y comprensión. Ambas fueron vitales para poder llegar a la meta.

## ÍNDICE GENERAL

---



## Índice General

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>35</b>
<b>1. Valores y Educación: una aproximación conceptual.....</b>	<b>37</b>
1.1. Los valores y su relación con la educación .....	40
1.1.1. Principales teorías y modelos axiológicos .....	46
1.1.2. Educar en valores .....	54
1.1.3. Diferentes perspectivas para educar en valores .....	58
1.2. La educación en valores en el contexto escolar: sus múltiples dimensiones .....	65
1.2.1. La formación en valores desde una perspectiva integral .....	66
1.2.2. Consideraciones acerca del arte y los valores .....	69
1.2.3. Consideraciones acerca del juego y los valores.....	73
1.2.4. Consideraciones acerca de la formación religiosa y los valores .....	76
1.2.5. La transversalidad y la educación en valores.....	79
<b>2. La formación en valores y la educación para la ciudadanía .....</b>	<b>83</b>
2.1. La acción educativa y los conceptos de democracia y ciudadanía .....	85
2.1.1. Educar “en” y “para” la ciudadanía .....	89
2.1.2. Principios y valores básicos para el ejercicio de la ciudadanía .....	92
2.2. La escuela como ámbito para la formación ciudadana .....	98
2.2.1. El rol del currículum en la formación de valores para la ciudadanía .....	101
2.2.2. El desarrollo de competencias ciudadanas a través del currículum .....	108
2.3. La educación en valores en contextos multiculturales .....	111
2.4. Los valores y el desarrollo comunitario .....	118
<b>3. La Educación en valores en la República Dominicana.....</b>	<b>127</b>
3.1. Marco jurídico de la educación en valores: una mirada retrospectiva .....	129
3.1.1. Educación en valores y reformas educativas durante los años 1960-1990.....	131
3.1.2. Aportes del Plan Decenal de Educación: década de los 90 .....	134
3.1.3. La educación en valores en la actualidad .....	137
3.2. La gestión educativa por órdenes religiosas en la República Dominicana .....	142
3.2.1. La Orden de la Inmaculada Concepción: origen y filosofía .....	144
3.2.1.1. Espiritualidad y sentido del ser humano .....	146
3.2.1.2. Primera experiencia educativa en la República Dominicana .....	147
<b>4. Contexto del estudio: El Municipio de Consuelo .....</b>	<b>149</b>
4.1. Datos generales del Municipio de Consuelo .....	151
4.2. Contexto histórico del Municipio de Consuelo.....	156
4.2.1. Los orígenes de Consuelo: su historia a la luz del ingenio.....	156
4.2.2. El contexto sociocultural previo al año 1959 .....	160

<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>165</b>
<b>5. Planteamiento de la investigación.....</b>	<b>169</b>
5.1. Objetivos del estudio .....	171
5.2. Metodología de la investigación .....	172
5.2.1. Participantes .....	172
5.2.2. Técnicas de recogida de información .....	176
5.2.2.1. Entrevistas .....	176
5.2.2.2. Grupos focales .....	179
5.2.2.3. Registro para el análisis de documentos.....	180
5.2.2.4. Registro de información acerca de las escuelas .....	182
5.2.3. Desarrollo de la investigación.....	182
5.2.3.1. Fase preparatoria del estudio.....	183
5.2.3.2. Fase de recogida de los datos .....	185
5.2.4. Diseño y Plan de análisis de la información .....	186
5.2.4.1. Análisis de las entrevistas .....	188
5.2.4.2. Análisis documental .....	191
5.2.4.3. Análisis de la información acerca de las escuelas. ....	191
<b>6. Resultados y Discusión.....</b>	<b>195</b>
6.1. Objetivo 1: Establecer los períodos del desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo durante los años 1959-2012.....	197
6.2. Objetivo 2: Identificar y describir los principales hitos en el desarrollo educativo del municipio .....	199
6.2.1. Período 1: 1959-1964 - Primeros Retos.....	199
6.2.2. Período 2: 1965-1969 - Paciencia .....	212
6.2.3. Período 3: 1970-1987- Autoestima Comunitaria .....	221
6.2.4. Período 4: 1988-1996 - Progreso Comunitario.....	235
6.2.5. Período 5: 1997-2004 - Calidad en el Proceso Educativo .....	248
6.2.6. Período 6: 2005-2012 - Nuevos Desafíos .....	253
6.3. Objetivo 3: Presentar las características y datos evolutivos de las escuelas públicas surgidas en la comunidad durante el período que abarca el estudio.....	261
6.3.1. Escuela Divina Providencia .....	264
6.3.2. Escuela Fabio Antonio Sánchez Ruiz .....	269
6.3.3. Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso .....	274
6.3.4. Liceo Sor Ana Nolan .....	278
6.3.5. Escuela Antonio Paredes Mena .....	283
6.3.6. Escuela Sor Leonor Gibb .....	288
6.4. Objetivo 4: Identificar y analizar los valores que han sido fomentados en las escuelas del Municipio de Consuelo .....	293
6.4.1. Valores relacionados con el Desarrollo Personal .....	295
6.4.2. Valores relacionados con el Clima y la Organización Escolar .....	331
6.4.3. Valores relacionados con el Sentido de la Educación .....	346
6.5. Objetivo 5: Describir y analizar la forma de transmisión de estos valores.....	363

---

<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>381</b>
7.1. Conclusiones generales .....	383
7.1.1. Conclusiones en torno al desarrollo educativo del Municipio de Consuelo .....	383
7.1.2. Conclusiones en torno al modelo educativo desarrollado en las escuelas de Consuelo .....	390
7.2. Implicaciones de investigación: alcance y limitaciones .....	396
7.3. Reflexiones finales .....	400
<b>8. Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>405</b>
<b>9. Anexos .....</b>	<b>423</b>
9.1. Glosario 1: Glosario de términos .....	425
9.2. Glosario 2: Glosario de siglas .....	426
9.3. Clasificación de los 125 valores en el modelo Hall-Tonna .....	427
9.4. Guía de entrevista para fundadora Sor Susan Daly .....	429
9.5. Guía de entrevista para fundadora Sor Leonor Gibb.....	430
9.6. Guía de entrevista para Alumnado.....	431
9.7. Guía de entrevista para equipos directivos .....	433
9.8. Guía de entrevista para Docentes.....	435
9.9. Guía de entrevista para familias.....	439
9.10. Guías de entrevistas para participantes externos .....	441
9.11. Formulario de registro de información acerca de las escuelas.....	453
9.12. Listado de Participantes .....	455
9.13. Modelo de Formulario de Consentimiento Informado.....	459
9.14. Periodos evolutivos y acontecimientos en desarrollo educativo de Consuelo.....	461
9.15. Esquema de codificación 2º objetivo: Hitos en el desarrollo educativo .....	463
9.16. Esquema de codificación 5º objetivo: Forma de transmisión de los valores .....	467
9.17. Hoja de registro para análisis documental 2º objetivo .....	469
9.18. Hoja para vaciado de información acerca de las escuelas: 3º objetivo .....	473
9.19. Tabla de 35 valores específicos: cantidad de citas por colectivos .....	475
9.20. Tabla de 35 valores específicos: cantidad de citas por período evolutivo .....	476
9.21. Matriz comparativa de valores en Proyectos Educativos de Centro.....	477
9.22. Salida de datos análisis Atlas.ti .....	478



## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

---



## Índice de tablas

Tabla 1: Dimensiones, valores y material curricular para propuesta de educación integral .....	68
Tabla 2: Síntesis del marco jurídico del Sistema Educativo Dominicano, 1951-2012 .....	140
Tabla 3: Distribución de población en edad escolar Municipio de Consuelo, censo 2010 .....	153
Tabla 4: Distribución de la muestra por colectivos de informantes.....	175
Tabla 5: Descripción de la muestra por sexo y edad.....	175
Tabla 6: Descripción de la muestra por nivel académico y edad .....	175
Tabla 7: Uso técnica de entrevista individual en función de colectivos de informantes.....	179
Tabla 8: Distribución de los participantes en los grupos focales .....	180
Tabla 9: Modelo de hoja de registro para análisis documental .....	181
Tabla 10: Períodos evolutivos en el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo.....	198
Tabla 11: Listado de Directores Escuela Divina Providencia .....	266
Tabla 12: Listado de Directores Escuela Fabio Antonio Sánchez Ruiz.....	271
Tabla 13: Listado de Directores Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso .....	275
Tabla 14: Listado de Directores Liceo Sor Ana Nolan, tanda matutina .....	280
Tabla 15: Listado de Directores Liceo Sor Ana Nolan, tanda vespertina .....	280
Tabla 16: Listado de Directores Escuela Antonio Paredes Mena .....	285
Tabla 17: Listado de Directores Escuela Sor Leonor Gibb.....	289
Tabla 18: Valores seleccionados para el análisis.....	294
Tabla 19: Valores relacionados con el Desarrollo Personal, frecuencia citas por colectivos.....	295
Tabla 20: Valores relacionados con el Desarrollo Personal, frecuencia citas por períodos .....	296
Tabla 21: Valores relacionados con Clima y Organización Escolar, frecuencia citas colectivos .....	332
Tabla 22: Valores relacionados con Clima y Organización Escolar, frecuencia citas períodos.....	332
Tabla 23: Valores relacionados con Sentido de la Educación, frecuencia citas por colectivos .....	346
Tabla 24: Valores relacionados con Sentido de la Educación, frecuencia citas por períodos.....	346
Tabla 25: Forma de Transmisión de valores, frecuencia citas por colectivos .....	364
Tabla 26: Forma de Transmisión de valores, frecuencia citas por períodos .....	365



## Índice de Figuras

Figura 1: Tipos de valores culturales establecidos por el modelo Schwartz .....	48
Figura 2: El modelo Hall-Tonna en el marco de otras teorías y modelos .....	50
Figura 3: Posibles ejes para propuesta de educación para la ciudadanía .....	104
Figura 4: Dimensiones de la personalidad moral .....	109
Figura 5: Mapa político de la República Dominicana .....	151
Figura 6: Mapa de localización del Municipio de Consuelo, Provincia San Pedro de Macorís.....	152
Figura 7: Escudo del Municipio de Consuelo, San Pedro de Macorís.....	154
Figura 8: Fases en el desarrollo de la investigación.....	183
Figura 9: Síntesis del desarrollo de la investigación.....	193
Figura 10: Gráfico para orientar la lectura de los mapas de codificación de cada período .....	199
Figura 11: Mapa de codificación Período 1 .....	200
Figura 12: Mapa de codificación 1.1: Llegada de las Hermanas al batey .....	200
Figura 13: Mapa de codificación 1.2: Integración de las Hermanas a la comunidad.....	203
Figura 14: Mapa de codificación 1.3: Respuestas a realidad multicultural .....	206
Figura 15: Mapa de codificación 1.4: Introducción de valores en la escuela.....	208
Figura 16: Mapa de codificación 1.5: Primera graduación de 8º grado .....	210
Figura 17: Mapa de codificación Período 2 .....	212
Figura 18: Mapa de codificación 2.1: Expansión de la Escuela Divina Providencia.....	213
Figura 19: Mapa de codificación 2.2: Abogacía por la dignidad de los niños del batey.....	214
Figura 20: Mapa de codificación 2.3: Gestiones para desarrollo educativo de la comunidad .....	215
Figura 21: Mapa de codificación 2.4: Apertura Centro de Salud Divina Providencia.....	217
Figura 22: Mapa de codificación 2.5: Apertura Escuela de Adultos Fabio Sánchez Ruiz .....	218
Figura 23: Mapa de codificación 2.6: Inauguración plantel Escuela Divina Providencia .....	219
Figura 24: Mapa de codificación Período 3 .....	221
Figura 25: Mapa de codificación 3.1: Nacimiento de la vocación docente .....	222
Figura 26: Mapa de codificación 3.2: Desarrollo del arte en la escuela .....	224
Figura 27: Mapa de codificación 3.3: Creación del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso.....	226
Figura 28: Mapa de codificación 3.4: Comité Pro-Construcción de Casas para Maestros.....	227
Figura 29: Mapa de codificación 3.5: Comité Pro-Construcción de Edificios Escolares.....	228
Figura 30: Mapa de codificación 3.6: Creación canción "Consuelo Mío" .....	229
Figura 31: Mapa de codificación 3.7: Apertura Escuela Paredes Mena y Liceo Sor Ana Nolan.....	231
Figura 32: Mapa de codificación 3.8: Primera crisis político-educativa en Consuelo .....	232

Figura 33: Mapa de codificación Período 4 .....	236
Figura 34: Mapa de codificación 4.1: Inicio relaciones con EDUCA.....	236
Figura 35: Mapa de codificación 4.2: Cursos de formación para Directores y Docentes .....	238
Figura 36: Mapa de codificación 4.3: Avances en la administración educativa .....	240
Figura 37: Mapa de codificación 4.4: Avances en el desarrollo comunitario .....	243
Figura 38: Mapa de codificación 4.5: Apertura Escuela Sor Leonor Gibb .....	246
Figura 39: Mapa de codificación 4.6: Apertura del Centro de Capacitación Tecnológica.....	247
Figura 40: Mapa de codificación Período 5 .....	249
Figura 41: Mapa de codificación 5.1: Transferencia experiencia educativa a los bateyes .....	249
Figura 42: Mapa de codificación 5.2: Fortalecimiento relaciones Club Rotario de Canadá.....	252
Figura 43: Mapa de codificación Período 6 .....	253
Figura 44: Mapa de codificación 6.1: Primeros pasos sin el liderazgo de las Hermanas .....	254
Figura 45: Mapa de codificación 6.2: La política y las escuelas de Consuelo .....	256
Figura 46: Mapa de codificación 6.3: Cierre del Ingenio Consuelo .....	258
Figura 47: Mapa de codificación 6.4: Retorno de Hna. Gibb a la comunidad.....	259
Figura 48: Mapa de codificación 6.5: Proyectos en marcha .....	260
Figura 49: Mapa de localización de las escuelas públicas del Distrito Escolar 05-06 .....	263
Figura 50: Evolución de la matrícula escolar Escuela Divina Providencia .....	267
Figura 51: Porcentaje maestros de la DP egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012.....	268
Figura 52: Plantel Escuela Divina Providencia.....	269
Figura 53: Evolución de la matrícula estudiantil de la Escuela Fabio Sánchez Ruiz.....	272
Figura 54: Porcentaje maestros de la FSR egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012.....	273
Figura 55: Plantel Escuela Fabio Antonio Sánchez Ruiz .....	273
Figura 56: Evolución matrícula estudiantil Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso .....	276
Figura 57: Porcentaje maestros de MJPR egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012.....	277
Figura 58: Plantel Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso .....	278
Figura 59: Evolución matrícula estudiantil Liceo Sor Ana Nolan .....	281
Figura 60: Porcentaje maestros de SAN egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012 .....	282
Figura 61: Plantel Liceo Sor Ana Nolan .....	283
Figura 62: Evolución de matrícula de estudiantes Escuela Antonio Paredes Mena.....	286
Figura 63: Porcentaje maestros de PM egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012 .....	287
Figura 64: Plantel Escolar Escuela Antonio Paredes Mena .....	287
Figura 65: Evolución de la matrícula estudiantil de la Escuela Sor Leonor Gibb .....	290
Figura 66: Porcentaje maestros de SLG egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012 .....	291

---

Figura 67: Plantel Escuela Sor Leonor Gibb .....	291
Figura 68: Mapa análisis valor de Respeto .....	297
Figura 69: Mapa análisis valores Religiosos/ Espirituales.....	301
Figura 70: Mapa análisis valores Disciplina y Orden.....	305
Figura 71: Mapa análisis valor al Arte .....	308
Figura 72: Mapa análisis valor Responsabilidad .....	311
Figura 73: Mapa análisis valor de Solidaridad y Servicio .....	314
Figura 74: Mapa análisis valor de Amor .....	318
Figura 75: Mapa análisis valor de Honestidad .....	320
Figura 76: Mapa análisis valor al Juego.....	322
Figura 77: Mapa análisis valor de Autoestima.....	326
Figura 78: Síntesis valores relacionados con el Desarrollo Personal .....	330
Figura 79: Mapa análisis valor Afecto físico .....	333
Figura 80: Mapa análisis valor de Higiene y cuidado bienes escolares .....	337
Figura 81: Mapa análisis valor de Participación .....	340
Figura 82: Síntesis valores relacionados con el Clima y la Organización Escolar.....	345
Figura 83: Mapa análisis valor al Compromiso con la vocación docente .....	348
Figura 84: Mapa análisis valor de Educación/Conocimiento .....	352
Figura 85: Mapa análisis valor a la Realización Profesional .....	355
Figura 86: Mapa análisis valor a la Calidad de la Educación .....	358
Figura 87: Síntesis valores relacionados con el Sentido de la Educación.....	363
Figura 88: Mapa de codificación Forma de transmisión de los valores .....	364
Figura 89: Mapa análisis Transmisión de valores por Vivencia Escolar.....	366
Figura 90: Mapa análisis Transmisión de valores por Asignaturas .....	370
Figura 91: Mapa análisis Transmisión de valores por Modelamiento.....	372



## INTRODUCCIÓN

---

Para llegar a ese estado final que era el azúcar, las cañas eran acariciadas por una enorme cantidad de manos. En ese proceso, a braceros y operadores el capital le sacaba en demasía lo único que le interesaba a ellos: su fuerza de trabajo. Y, salvo un pírrico salario, no le daban más nada. Ni siquiera un chin de educación. Tampoco a sus hijos. Ni a sus nietos. Se trataba de una pesada cadena a la que estaban atados ineludiblemente las generaciones que iban surgiendo. Hasta que en ese vaivén llegaron las Monjas de la Inmaculada Concepción al Ingenio Consuelo. Entonces comenzó el camino de la luz (Stanley, 1999, p. 9A).



Tras haber realizado nuestro trabajo para obtener la suficiencia investigadora en el ámbito de la educación ciudadana desde la perspectiva de un currículum centrado valores, nos abocamos a profundizar en este tema para abordar el trabajo final de doctorado. Así, este estudio ha tenido como intención contribuir en la línea investigativa relacionada con la educación en valores, haciendo especial énfasis en los vinculados a la formación ciudadana.

Como sabemos, la educación en valores constituye un imperativo moral de todo proyecto educativo. Formar al ser humano en todas sus dimensiones no puede hacerse al margen de unos referentes axiológicos, ya que éstos constituyen el marco ético en el que el niño o el joven encarna su construcción como persona.

Autores como Ortega y Mínguez (2001a) han planteado que “no es suficiente ya con ‘amueblar’ las cabezas de nuestros alumnos con los conocimientos que nuestros mayores nos han legado, ni tampoco equiparlos con las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión” (p. 13). Afirman que la incorporación a la sociedad exige otros aprendizajes imprescindibles para una convivencia digna, entre ellos el ejercicio de la tolerancia, la participación social, el respeto al medio natural y urbano, la solidaridad, y la justicia. En este sentido, señalan que lo que antes podía considerarse como una declaración formal de intenciones, hoy día requiere traducirse en propuestas educativas concretas, ya que de otro modo no habría un acto educativo.

El discurso teórico sobre la educación en valores es amplio, como también lo es su práctica. Todos conocemos que los cambios en educación no se operan porque estén prescritos en normativas. Exigen una transformación en las actitudes y en los modos de pensar el quehacer educativo y, sobre todo, un cambio en la dinámica y en el estilo de vida de las escuelas. Éstos son quizás los retos más complejos que tiene por delante la educación hoy día.

Los tiempos actuales invitan a asumir la formación en valores como una prioridad educativa en todas las latitudes del planeta. El deterioro acelerado de las relaciones interpersonales, el incremento de los índices de violencia familiar y abuso infantil, la confrontación geopolítica permanente, la xenofobia, la intolerancia religiosa, la corrupción en la esfera pública y privada, la contaminación del medio ambiente, son sólo algunos indicadores del deterioro moral y social que observamos a escala mundial. Asimismo, las migraciones humanas que han transformado las sociedades en nuevos espacios plurales y multiculturales, y el desinterés por participar en la solución de los problemas comunitarios, claman por una renovación de las coordenadas axiológicas de cara al compromiso con la colectividad.

Ante este escenario, se hace imprescindible reorientar los principios que regulan la convivencia y la relación del hombre con su entorno. El alumnado debe aprender a vivir con lo transitorio, pero al mismo tiempo, sustentarse en valores permanentes. Precisa universalizar su visión del mundo sin perder las raíces de su identidad, fomentar la cooperación y la solidaridad, y contribuir a la paz y al desarrollo de los pueblos (Chamorro, 2003). Se impone, por tanto, una acción educativa enmarcada en un contexto de formación en valores.

Siendo un campo de estudio relativamente joven, pensamos que toda contribución en la línea de investigación de la educación en valores representa un valioso aporte no sólo para el acervo científico, sino sobre todo para el accionar educativo que se enfrenta día a día con el reto de formar mejores ciudadanos, capaces de responder a las necesidades de su comunidad.

Desde esta perspectiva filosófica, el estudio de los valores se ha desarrollado con gran amplitud. Constituye lo que conocemos como “axiología”. En el ámbito educativo también se han empezado a conducir investigaciones que tienen como propósito comprender cómo lograr una óptima formación en valores que permita a la vez el desarrollo pleno de las personas y de la sociedad en general.

Por su relación con el contexto de nuestro estudio, consideramos de interés referirnos a la investigación llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid titulada “Los valores culturales y el desarrollo socioeconómico: una comparación entre teorías culturales” (Ros, 2002). En ésta se abordó el estudio de los valores desde una perspectiva transcultural. Sus resultados indicaron que, entre otros factores, éstos son el resultado de una serie de condiciones macroeconómicas y macro-sociales. En este sentido, mientras el crecimiento económico refuerza los valores materiales, el desarrollo humano refuerza los más solidarios. Concluye afirmando que la orientación de los valores explica gran parte del desarrollo económico y humano propio de los diferentes grupos sociales. Desde una mirada sociológica, este trabajo nos aporta información relevante para la comprensión de nuestro objeto de estudio.

Desde otra perspectiva, la investigación conducida por Cerón y Pedrozo (2009) resulta de gran interés. Estos autores estudiaron los valores presentes en la práctica docente de un grupo de profesores que impartía clases en un curso de educación secundaria en México. A partir de este caso confirmaron que todos los valores planteados por el currículum eran promovidos por los maestros. Sin embargo, aquellos que se fomentaban con mayor frecuencia no estaban incluidos en el mismo, a saber: el “orden”, la “limpieza” y la “responsabilidad”. Puntualizaron que el valor del “orden” era el resultado de una constante atención de los profesores por guardar las normas institucionales relativas al comportamiento deseable de los estudiantes,

como por ejemplo “guardar silencio”; que el valor de la “limpieza” estaba asociado a “no tirar basura o mantener limpio el salón”; y que la “responsabilidad” era entendida como obediencia. Señalaron que la concepción de los docentes sobre este último valor distaba mucho del sentido planteado en el programa, que pretendía el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos. Concluyeron, asimismo, que los valores de “libertad”, “respeto a la vida” y “respeto a la legalidad”, fueron poco promovidos por la práctica docente, y que algunos maestros presentaban antivalores en su praxis educativa.

Otro trabajo de interés fue el conducido por Díaz Bazo (2009) en Lima. Mediante un estudio de caso, la autora abordó el tema de la escuela como comunidad de valores. Esta investigación le permitió llegar a varias conclusiones. En concreto, refirió que las llamadas “escuelas comunidades” comparten los valores tradicionales expresados explícitamente en sus proyectos de centro, y que éstos son vividos en el contexto escolar. En ellas existen figuras claves -directivos y profesores- que constituyen modelo de valores, virtudes y compromiso con la tradición. Las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar no son de tipo contractual, sino primordialmente de cuidado, amor y afecto. Se observa también sentido de pertenencia e identificación con los valores del centro por parte de los diferentes actores. Estas “escuelas comunidades” valoran la inclusión, la tolerancia, la pluralidad de valores, y la libertad.

Por otro lado, en el contexto dominicano también se han venido realizando trabajos en el ámbito de la educación en valores en las últimas décadas. Así, en el año 2000 se realizó una investigación doctoral con el título “La formación del profesorado en educación en valores en la República Dominicana” (Florentino Morillo, 2000). Este estudio aportó evidencia teórica sobre los tipos de capacidades y valores que promovían los planes de estudios de asignaturas relacionadas con la formación en valores, así como de los tipos de competencias y valores que impulsaban los libros de texto de 8º grado. A su vez, presentó sugerencias al profesorado sobre cómo aprovechar los recursos didácticos para la configuración de un currículum que incluyese estrategias para la formación moral de los estudiantes. En concreto, esta investigación estuvo orientada al ámbito curricular y a la formación del profesorado.

Desde la perspectiva de los valores democráticos, es importante señalar que en el año 2009 la República Dominicana participó por primera vez en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS 2009. Éste tuvo como propósito evaluar al país en cuanto al nivel de conocimientos y las competencias cívicas desarrolladas por estudiantes de 8º grado, así como en cuanto a sus valores, creencias, actitudes y experiencias de participación en la comunidad (Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas SREDECC, 2010). En este sentido, es relevante señalar los escasos niveles de participación por parte de los estudiantes en actividades dentro y fuera del recinto escolar, así como los bajos

porcentajes reflejados en relación con las actividades vinculadas a los derechos humanos, grupos desfavorecidos y al mejoramiento de los servicios para la comunidad (Elmúdesi, 2012). Si bien este estudio se centró en evaluar competencias ciudadanas, no deja de ser un interesante antecedente para nuestra investigación, ya que ha ofrecido información sobre valores como la “participación” en la vida escolar y comunitaria en nuestro país.

En un ámbito distinto, en el año 2011 se realizó una tesis doctoral enmarcada en el contexto universitario. El trabajo se tituló: “Rol de la universidad en la conformación de valores pro-sociales: un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo” (Gómez Navarro, 2011). Giró en torno a conocer los valores de los estudiantes de esta casa de estudios durante tres momentos de su vida académica, con miras a profundizar en el rol que ha jugado la institución como forjadora de valores. La investigación, aunque presenta ciertas limitaciones por tratarse de un estudio transversal y no longitudinal, arrojó resultados que pueden ser tomados como base para la intervención en valores en los centros educativos. Uno de sus aportes es que puso la mirada en el rol de la organización escolar en cuanto espacio para la formación en valores.

En un ámbito más cercano a nuestro trabajo, en el año 2012 se llevó a cabo un estudio titulado: “La educación en valores y su influencia en los problemas sociales que afectan al Municipio de San Pedro de Macorís” (González Belén, 2012). Su propósito fue determinar si la educación que se impartía en las escuelas y liceos de este municipio se correspondía con los principios filosóficos, psicológicos y sociológicos necesarios para una óptima educación en valores. Planteó conocer la influencia que podía tener la falta de un programa de formación en valores en los problemas sociales que afectaban al municipio. Este trabajo utilizó como indicadores la delincuencia, el irrespeto a los símbolos patrios, a las leyes de tránsito y a los derechos de los demás. La investigadora llegó a la conclusión de que si se mejorara sustancialmente la formación en valores de los estudiantes en las diferentes escuelas, mejoraría su comportamiento en la sociedad.

En relación al estudio anterior, cabe destacar que el Municipio de San Pedro de Macorís es contiguo al Municipio de Consuelo, contexto en el que abordamos nuestra investigación. Ambos pertenecen a la misma provincia. Desde nuestra perspectiva, el interés de la autora por el tema sugiere el alto índice de problemas sociales que presenta esta comunidad vecina. También, la debilidad de la puesta en ejecución de programas de educación en valores en sus respectivos centros educativos.

Por todo ello, en nuestro trabajo hemos querido abordar la línea de investigación de la educación en valores desde una perspectiva diferente a los estudios realizados previamente en nuestro país. A partir de

una experiencia educativa concreta, constituida en un caso de estudio, nos hemos propuesto comprender los componentes axiológicos fundamentales que han contribuido al logro del desarrollo educativo de una determinada comunidad. Tanto el tema de la educación en valores, como la particularidad de este fenómeno educativo, nos motivó a realizar nuestro trabajo doctoral en este sentido.

Con este estudio hemos querido encontrar pistas que nos permitan comprender con mayor nivel de profundidad qué componentes en valores debería tener una propuesta educativa que desee contribuir al desarrollo de una comunidad. Con ello deseamos aportar al debate científico el significado y el rol que juega la formación en valores de cara a una educación entendida como proyecto social.

El sistema educativo dominicano reconoce el rol que juega la educación en valores en el desarrollo integral de las personas. Así, plantea como uno de sus propósitos: “Formar seres humanos para el ejercicio de una vida productiva y democrática, fortaleciendo la identidad cultural, el respeto a la diversidad, el desarrollo de los valores y la cultura de paz” (Scheker, 2012, p. 11). Sin embargo, a pesar de las distintas reformas educativas realizadas en el país durante las últimas décadas, todavía queda mucho camino por recorrer.

Nuestro trabajo profesional en el ámbito del desarrollo humano y de la educación ciudadana nos ha permitido entrar en contacto con múltiples enfoques y experiencias en el área de la formación en valores. De esta manera, optamos por acercarnos al problema de investigación a partir de la mirada de una experiencia educativa exitosa en nuestro país. Se trata de un caso singular, caracterizado por su sostenida calidad educativa y, sobre todo, por el impacto que la propuesta pedagógica ha tenido en la comunidad. En concreto, nos referimos al desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo, Provincia San Pedro de Macorís, República Dominicana, a partir del modelo educativo desarrollado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción.

De esta forma, nos planteamos conocer cómo aconteció este desarrollo educativo, tratando de desentrañar los valores del modelo pedagógico implementado en sus centros educativos. Pretendíamos descubrir elementos claves que pudiesen dar sentido al desarrollo educativo experimentado por esta comunidad para, a partir de ellos, realizar inferencias que pudiesen iluminar el camino de la educación en contextos socio-educativos similares en nuestro país.

Dada la riqueza que plantea el modelo educativo desarrollado en las escuelas del Municipio de Consuelo, estudios posteriores enmarcados en este mismo contexto podrán enfocar otros ámbitos de análisis, tan relevantes y significativos como el que hemos asumido para enfocar este trabajo.

Entendemos que los resultados de esta investigación tendrán relevancia para múltiples audiencias:

*Para la comunidad de Consuelo*, puesto que tendrá sistematizada la información relativa a su desarrollo educativo durante las últimas cinco décadas. Con ello, los habitantes de Consuelo podrán fortalecer sus valores de identidad, al afianzar las raíces de su propia historia educativa. Les permitirá hacerse conscientes de lo que juntos han construido, permitiéndoles promover estrategias de sostenibilidad de cara al futuro.

*Para el Ministerio de Educación de la República Dominicana*, ya que podrá conocer en profundidad una experiencia educativa exitosa que ha logrado impactar positivamente una comunidad local. Así, a partir de la investigación podría abrir una reflexión en torno a reformas pertinentes que aseguren una educación en valores con mejores resultados para el país.

*Para el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana*, ya que a la luz de sus resultados podría introducir nuevos enfoques en los contenidos del currículo para la formación del profesorado, los directores y los administradores escolares, con miras a una mejor capacitación para la educación en valores.

*Para otros centros educativos, privados y públicos*, que a partir de los hallazgos podrán disponer de información relevante para incorporar innovaciones en sus programas académicos y condiciones organizativas.

*Para entes nacionales e internacionales* que financian investigaciones y programas educativos, quienes pudieran financiar otros trabajos en este mismo contexto, enriqueciendo con ello el patrimonio científico de nuestro país.

*Y para la sociedad en general*, que al conocer esta experiencia educativa y sus componentes fundamentales, podría desarrollar mayor interés por respaldar la escuela y participar de sus procesos de desarrollo comunitario.

En última instancia, constituye un legado para *la Orden de la Inmaculada Concepción*, responsable de inspirar y gestionar la experiencia educativa que recoge la presente investigación. Si se quiere, un tributo a su trabajo.

Una vez planteadas las motivaciones que nos movieron a realizar este trabajo, y presentados sus propósitos generales, exponemos a continuación la estructura del presente informe de tesis.

El trabajo consta de un total de nueve apartados. Tras la introducción, se inicia el marco teórico a partir del cual nos hemos acercado al tema de estudio. En este sentido, en el apartado 1, “*Valores y Educación*”, abordaremos la conceptualización de los valores desde las perspectivas filosófica y educativa, partiendo de lo general a lo particular. En un primer momento revisaremos los planteamientos de autores que han trabajado en el ámbito de los valores y su relación concreta con la educación (1.1). Seguido, presentaremos las principales *teorías y modelos axiológicos* que se han ido desarrollando a través del tiempo (1.1.1), y plantearemos en qué consiste *educar en valores* (1.1.2). En el apartado 1.1.3 nos referiremos a las *diferentes perspectivas o tendencias* que actualmente existen en relación con la formación en valores desde el ámbito de la educación formal.

Planteados los conceptos generales sobre el tema, nos aproximaremos de forma más específica a la axiología y al ámbito de la escuela. Este apartado lleva por nombre: “*La educación en valores en el contexto escolar*” (2.1). De inicio haremos referencia a la *formación en valores desde una perspectiva integral* (1.2.1). En los siguientes apartados abordaremos consideraciones de interés respecto al *arte* (1.2.2), *el juego* (1.2.3), *y la formación religiosa* (1.2.4), *y su respectiva vinculación con la formación en valores*. Como última parte de este apartado, plantearemos conceptos relativos a la *transversalidad y su relación con la educación en valores* (1.2.5).

En vista de que nos interesa comprender nuestro objeto de estudio desde la perspectiva de su impacto social y comunitario, consideramos de interés dedicar un apartado completo del marco teórico al ámbito de la educación para la ciudadanía. Así, “*La formación en valores y la educación para la ciudadanía*” constituirá el 2º apartado de este trabajo. Empezaremos por definir los conceptos de *democracia y ciudadanía* en el contexto de la acción educativa (2.1). Seguido, plantearemos qué significa *educar “en” y “para” la ciudadanía* (2.1.1) y abordaremos conceptualizaciones relativas a los *principios y valores básicos para el ejercicio ciudadano* (2.1.2).

En los siguientes apartados nos acercaremos a la escuela como ámbito para la formación en valores ciudadanos (2.2). Definiremos el rol del currículum en la formación de valores para la ciudadanía (2.2.1), y las competencias ciudadanas que se desarrollan a partir del mismo (2.2.2).

En vista de que el Municipio de Consuelo se caracteriza por su población multiétnica, dedicaremos el apartado 2.3 a plantear algunas consideraciones relativas a la *educación en valores en contextos multiculturales*. De igual manera, al tratarse de una experiencia educativa que ha tenido impacto en la comunidad, en el apartado 2.4 nos referiremos a los *valores y el desarrollo comunitario*.

El 3º apartado del marco teórico lo dedicaremos a “*La educación en valores en la República Dominicana*”. Nos interesa conocer en profundidad el *marco jurídico* en el que se han insertado las políticas educativas relativas a la formación en valores desde la llegada de las Hermanas de la Inmaculada Concepción al país. Esta mirada retrospectiva será abordada en el apartado 3.1. De forma concreta, nos referiremos a las *reformas educativas implementadas entre los años 1960 y 1990* en el apartado 3.1.1, y precisaremos sobre los *aportes del Plan Decenal de Educación en la década de los 90* en el apartado 3.1.2. Finalizaremos con una visión sobre la *educación en valores en la actualidad*, que desarrollaremos en el apartado 3.1.3.

En este 3º apartado también incluiremos información relativa a la *gestión escolar llevada cabo por órdenes religiosas en la República Dominicana* (3.2). Centraremos nuestra atención en la Orden de la Inmaculada Concepción, cuyas religiosas han sido protagonistas de la experiencia educativa objeto del presente estudio. Así, en el apartado 3.2.1 abordaremos datos sobre el origen y filosofía de la congregación. Aspectos relativos a su espiritualidad y sentido del ser humano serán referidos en el apartado 3.2.1.1, seguido de información relativa a su primera experiencia educativa en la República Dominicana en el 3.2.1.2.

El 4º apartado lo dedicaremos a la descripción el “*Contexto del estudio*”. En un primer momento plantaremos los *datos generales del Municipio de Consuelo* (4.1). Aquí abordaremos sus aspectos geográficos, económicos, culturales y socio-demográficos. Seguido, presentaremos el *contexto histórico del municipio* (4.2). En este apartado haremos referencia a sus *orígenes a la luz del ingenio* (4.2.1), y al *contexto sociocultural imperante en el año 1959*, momento en el que llegaron las Hermanas de la Inmaculada Concepción a la comunidad (4.2.2).

Tras desarrollar el marco teórico y describir el contexto del estudio, pasaremos a la segunda parte del trabajo: el estudio empírico.

De esta forma, el 5º apartado será dedicado al “*Planteamiento general de la investigación*”. Tras definir los *objetivos del estudio* (5.1), abordaremos la *metodología de investigación* (5.2), donde nos referiremos a los *participantes* (5.2.1), las *técnicas de recogida de los datos* (5.2.2), el *desarrollo de la investigación* (5.2.3), y el *diseño y plan de análisis de la información* (5.2.4).

Finalmente, en el 6º apartado presentaremos los “*Resultados y Discusión*” del estudio. Éstos serán abordados en función de cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

Las “*Conclusiones*” las hemos reservado para el apartado 7°. Plantearemos nuestras consideraciones finales en torno al *desarrollo educativo* experimentado por el Municipio de Consuelo (7.1.1), y a las *características del modelo educativo* desarrollado en las escuelas de esta comunidad (7.1.2). En el apartado 7.2 nos referiremos al *alcance y las limitaciones de la investigación*, y concluiremos con unas *reflexiones finales* respecto al trabajo realizado (7.3).

Las *Referencias Bibliográficas* serán presentadas en el apartado 8°, seguida de los *Anexos* en el apartado 9°.

Antes de abordar la presentación del trabajo, deseamos aclarar el estilo de lenguaje de género seleccionado para la redacción del presente documento. Si bien en nuestro discurso oral y escrito siempre hemos asumido la referencia a los dos géneros, en este informe hemos optado por incluir ambos en una sola nomenclatura: la que se refiere al Ser Humano, esencia compartida tanto por el hombre como la mujer. La intención descansa únicamente en hacer más ligera su lectura, sin lacerar el debido respeto que por la reivindicación de la mujer siempre hemos profesado.



## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

---

Modelar al hombre para que pueda llevar una vida normal, útil y solidaria en la comunidad o guiar el desarrollo de la persona humana en la esfera social, despertando y fortaleciendo tanto su sentido de la libertad como el de su obligación y responsabilidad, son objetivos fundamentales (Maritain, 2008, p. 33).



## 1. VALORES Y EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

---



## INTRODUCCIÓN

Como sabemos, los valores constituyen uno de los principios organizadores más relevantes para el desarrollo personal y comunitario. Se tratan de una construcción social e histórica que, además de tener un carácter normativo, tienen un peso simbólico. Permiten a las personas reconocerse como parte de un grupo con un sentido de vida similar. De esta forma, a partir de ellos los seres humanos “leen” su existencia en el mundo, así como sus posibilidades de relación con los demás seres humanos (Catalán y Egaña, 2004).

En sentido similar, Ortega y Mínguez (2001a) se refieren a los valores como un modelo ideal de realización personal que se intenta plasmar en la conducta a lo largo de la vida. Se trata de una creencia básica a través de la cual se interpreta el mundo, y que da significado a los acontecimientos y a la propia existencia. Estos autores consideran el valor como una realidad dinámica, histórica, sometida a cambios en su manifestación y jerarquización. Se trata de realidades enraizadas en la cultura desde la cual se piensa y actúa, que explican y dan coherencia a la vida.

El discurso y la práctica sobre la educación en valores ha evolucionado a través de los años. De manera particular, ha pasado de una concepción que la identificaba con la formación confesional o cívico-social, a una concepción más amplia que la vincula a los valores morales y democráticos. De esta forma, actualmente es comprendida como aquella que permite aprender, construir y estimar valores que promueven un estilo de vida basado en el respeto y la responsabilidad. También, que contribuye a hacer más digna la vida para todos (Martínez, 2011).

Según ha planteado este mismo autor, lograr consolidar los valores de la democracia no constituye una tarea fácil, ya que requiere de una ciudadanía formada e interesada en avanzar en esa dirección. Educar en valores no se limita a enseñar a estimar unos determinados valores, sino que implica dotar de recursos cognitivos a las personas para tomar decisiones éticas a lo largo de la vida, y para que “sean capaces de participar en la construcción colaborativa de una ciudadanía activa y democrática” (p. 16).

Valores y Educación son dos constructos que necesariamente van de la mano. No es posible emprender una acción educativa al margen de una formación en valores, como es impensable formar en valores sin apelar al acto educativo. De ahí la necesidad de abordar ambos constructos como punto de partida para el marco conceptual de este trabajo. En este primer apartado, por tanto, realizaremos una aproximación teórica a ambos conceptos, con la finalidad de enmarcar la mirada desde la cual nos aproximaremos a nuestro objeto de estudio.

Empezaremos por definir lo que es el “valor”, y las propiedades que le caracterizan. En este punto revisaremos los planteamientos de autores que han abordado el tema desde la perspectiva filosófica y desde la pedagógica. Una vez definido el concepto, abordaremos las principales teorías y modelos axiológicos que han surgido en las últimas décadas en relación con los valores.

Una vez revisados estos aspectos generales, nos centraremos en un tema más específico: en qué consiste educar en valores. En este apartado revisaremos algunas consideraciones sobre lo que es formar en valores, y plantearemos las diferentes formas de entender la moral, a saber: como búsqueda de felicidad, como disfrute del placer, como capacidad auto-legisladora, o bien como actitud dialógica. Seguido, nos referiremos a las distintas perspectivas que existen en cuanto a la educación en valores. En concreto, cuáles son estas tendencias y el enfoque axiológico que las define. En este apartado abordaremos información relativa a la educación moral como socialización, como clarificación de valores, como desarrollo del juicio moral, como formación de hábitos virtuosos y como construcción de la personalidad moral.

En un segundo momento nos acercaremos al contexto de la escuela. En este apartado veremos los diferentes ámbitos desde los cuales se pueden articular iniciativas tendentes a la formación en valores en los centros educativos. Empezaremos por plantear lo que es la educación integral y su vinculación con la formación en valores. Seguido, nos acercaremos a los trabajos realizados por diferentes autores en relación con el arte y el juego y su papel en la formación en valores. De igual forma, nos referiremos a la formación religiosa y al rol que tradicionalmente ha jugado ésta en la educación moral de los educandos. Para finalizar, abordaremos la transversalidad en el manejo de los contenidos curriculares, y los beneficios que aporta para la educación del sujeto moral.

### 1.1. LOS VALORES Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Al abordar el concepto de “valor”, y el significado que a través de la historia se le ha atribuido, necesariamente debemos remitirnos a la filosofía. Desde este ámbito, las distintas *escuelas* que tratan este tema han centrado su atención en estudiar el mundo de los valores, formando un sólido cuerpo teórico que ha enriquecido ampliamente los aspectos filosóficos de la educación.

Previo a entrar en el campo de los valores y en su relación con la educación, consideramos pertinente comprender la evolución del concepto, los elementos que intervienen en su definición, y las propiedades que le son características. Así, destacaremos algunas contribuciones en torno al sentido y significado de este concepto, provenientes del ámbito de la pedagogía.

El estudio de los valores tuvo sus primeros momentos en el siglo XIX, logrando su mayor auge a partir de la segunda mitad del siglo XX. En un principio, los intentos de la axiología se dirigieron a los valores

aislados, y más concretamente al bien o el mal. De esta forma, el acercamiento a estos conceptos era más bien desde la perspectiva de la ética. Según ha señalado Frondizi (1999), este enfoque fue variando al advertirse que existe un hilo sutil que une a los diferentes valores, arrojando luz sobre la naturaleza de los mismos. Se dio, por tanto, un paso adelante al abordar el examen del valor en tanto valor.

Una de las primeras dificultades con las que ha tenido que lidiar la axiología es la de definir si los valores existen por sí mismos, o si descansan en un depositario. Esto motivó a distinguir entre valores y bienes. Los últimos equivalen a las cosas valiosas, a aquellas a las que se les ha incorporado valor. Los valores no son “ni cosas, ni vivencias, ni esencias: son valores” (Frondizi, 1999, p. 15). Constituyen cualidades de los depositarios, por ejemplo: la belleza de un cuadro o la utilidad de una herramienta. Éstas serían distintas a otro tipo de cualidades, ya que no forman parte de la existencia del objeto. Según ha planteado este autor, los valores son de frágil existencia, pues no pueden vivir sin apoyarse en objetivos reales. En sus palabras, son “meras posibilidades, esto es, no tienen existencia real sino virtual” (p.18). En concreto, los valores no “son”, sino que “valen”.

A través el tiempo han surgido escuelas de pensamiento que entienden el “valor” desde perspectivas distintas. Haremos una breve referencia a estas conceptualizaciones ya que nos permiten comprender con mayor nivel de profundidad el punto de partida de la axiología. Para ello nos apoyaremos en los trabajos de Marín Ibáñez (1993) y de Frondizi (1999), dos importantes referentes en esta materia. Estas escuelas son las siguientes:

- *Escuela axiológica austríaca*: surgió a finales del siglo XIX y principios del XX. Sus máximos representantes fueron *Meinong* y *Ehrenfels*. El primero definió el valor como algo subjetivo, que emana del sentimiento. Planteó que éste se arraiga en la vida emotiva, y que algo tiene valor en la medida en que nos agrada. Más tarde, con *Ehrenfels*, esta escuela amplió el concepto a aquello que debería y podría interesar a la persona, es decir, que el fundamento de los valores habría que buscarlo en los deseos. El enfoque de esta escuela es de tipo *subjetivista*.
- *Las escuelas subjetivistas del siglo XX*: en éstas se han destacado fundamentalmente *Perry* y *Russell*. El primero refiere que el sujeto no puede ser descartado al examinar la naturaleza del valor. Por su parte, *Russell* plantea que cuando se dice que algo tiene valor, se está dando expresión a las propias emociones, por lo que las cuestiones referentes a los valores están fuera del dominio del conocimiento. Afirma que para que la obligación moral influya en una determinada conducta debe mediar un deseo, no sólo una mera creencia.
- *La escuela neokantiana*: representada por *Rickert*, señala que los valores no son realidades ni físicas ni psíquicas. Su esencia consiste en su vigencia, por lo que el valor puede residir en un

objeto, transformándolo en bien. Puede también ir unido al acto de un sujeto, otorgándole valoración. Esta escuela plantea el subjetivismo trascendental del valor.

- La *escuela objetivista*: ha sido representada fundamentalmente por *Scheler* y *Hartmann*. Afirman el carácter ideal del valor, más allá de cualquier realidad física o psíquica. Éstos son captados a través de una intuición emocional de orden superior que se llama “estimativa”. Los valores consisten en cualidades ideales. Para esta corriente el ser y el valor son dos campos independientes, aunque se puede hacer que coincidan.

Esta escuela plantea que la estimativa revela los valores, y que éstos son independientes de su depositario. De esta forma, son posibles ideales cuya verdadera consistencia está más allá de la realidad empírica. Los valores son un ideal, un “deber ser”. Desde esta perspectiva, el acto de aprehenderlos no es de conocimiento, sino emocional, un acto de adopción de posición. Se adquieren por medio de las vivencias emocionales del percibir sentimental. Sólo reflexionando sobre los actos se produce el conocimiento de los valores, determinando la conciencia valorativa. Plantea que existen dos formas de captarlos: la intuitiva/emotiva y la abstracta/reflexiva. Esta última es la que emplea la filosofía. La axiología, por su parte, se nutre de la visión inmediata y espontánea.

- Y la *escuela realista*, representada entre otros por *Lavelle*, trata de descubrir el valor entrañado en el ser, o de encarnarlo mediante la acción. El valor es aquel carácter de las cosas que hace que merezcan existir; en otras palabras, consiste en la estimabilidad del ser.

Adentrándonos en el *concepto de valor*, Nieto Moreno (2009) ha señalado que existen algunos elementos que intervienen en su definición. Éstos determinan la perspectiva desde la cual se aborda su conceptualización. A continuación nos referiremos a estos cuatro elementos:

- Subjetividad/Objetividad: La posición subjetivista interpreta el valor como una construcción interna de la persona, relacionada a las características y vivencias del sujeto. La objetivista defiende la idea de la autonomía del valor, con entidad propia, existente fuera de la persona. A estas corrientes hemos hecho referencia en los párrafos anteriores.
- Emocional/Racional: Desde esta perspectiva, se puede entender el valor como una fuerza espontánea, afectiva, útil para satisfacer las necesidades de la persona, o bien como una estructura que permite al sujeto interpretar y ordenar el mundo racionalmente.
- Universalidad/Relatividad: Los valores pueden entenderse como algo que trasciende a las personas y a las sociedades, y que por tanto tienen un carácter universal; o bien como vinculados

al contexto social e histórico, y por tanto con carácter relativo.

- Y Colectivos/Individuales: Los estudiosos de las ciencias sociales conciben el valor como un elemento de creación colectiva. También existen los enfoques que entienden el valor como una construcción personal que el sujeto realiza para lograr su autonomía.

Uno de los ámbitos que más ha marcado el estudio de los valores ha sido la determinación de si éstos son *objetivos* o *subjetivos*. La discusión radica en definir si las cosas tienen valor porque las deseamos, o las deseamos porque tienen valor. Si es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa, o si sentimos esas preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor previo, ajeno a nuestra reacción psicológica. De esta manera, la discusión entre objetivistas y subjetivistas ha sido muy extensa, y se ha centrado fundamentalmente en si el hombre crea el valor con su agrado o interés, o si, por el contrario, éste reside en el objeto valioso, y, por ende, el hombre lo descubre (Frondizi, 1999).

Al no estar enmarcado nuestro trabajo en el ámbito de la filosofía, no nos detendremos en esta discusión. Sin embargo, nos interesa destacar que ante la dificultad de lograr claridad en este sentido, los investigadores se han planteado la necesidad de dar prioridad al problema metodológico en el estudio de los valores. De ahí que se hayan abierto nuevos campos de investigación en cuanto a qué camino seguir para abordar el tema axiológico.

Continuando con esta conceptualización, nos ha parecido muy amplia y completa la referencia que ha realizado Nieto Moreno (2009) sobre las propiedades que acompañan a los valores. Esta autora plantea ocho propiedades, a saber:

- Durabilidad: los valores se reflejan en el largo plazo. Existen valores más permanentes que otros.
- Flexibilidad: aunque sean duraderos, éstos pueden cambiar con el tiempo, de acuerdo a las necesidades y experiencias de la persona.
- Polaridad: todos los valores se presentan en sentido positivo y negativo, es decir, con un contravalor.
- Jerarquía: se organizan por niveles, siendo algunos superiores y otros inferiores.
- Trascendencia: los valores dan sentido y otorgan significado a la vida de las personas.
- Dinamismo: se transforman a través del tiempo, con las épocas.
- Aplicabilidad: los valores se aplican en la vida cotidiana, ante las diversas situaciones que ésta presenta.

- Y complejidad: requieren complicados juicios, y obedecen a diferentes causas, de ahí su complejidad.

En su tratado sobre los valores, Frondizi (1999) se refiere al planteamiento de Scheler en cuanto a los cinco criterios que sirven de base para establecer el orden de los valores según las preferencias. Estas pautas son las siguientes:

1) *Durabilidad del valor*: se prefieren los bienes duraderos a los pasajeros, tendiendo los valores inferiores a ser más fugaces y los superiores más permanentes.

2) *Divisibilidad*: la altura de los valores es tanto mayor cuanto menos divisibles sean los mismos.

3) *Fundación*: si un valor funda otro, es más alto que éste. Así, uno intrínseco es superior a un valor instrumental.

4) *Profundidad de la satisfacción*: el valor más alto produce una satisfacción mayor.

5) *Y relatividad*: un valor es más alto cuanto menos relativo es.

La acción de preferir y la aplicación de los cinco criterios antes expuestos, conducen a una ordenación jerárquica de los valores. Frondizi (1999) ha planteado que estos mapas o tablas de valores constituyen una incitación permanente a la acción creadora y a la elevación moral. Aquí radica el importante rol que juega la educación de cara a la construcción moral de la persona.

Tras habernos acercado al concepto de valor desde la perspectiva de la filosofía, resulta de interés revisar los aportes de algunos autores que se han aproximado al tema desde el ámbito pedagógico.

Ortega y Gasset (1973), representante de la escuela fenomenológica objetivista e inscrito en la línea scheleriana, entiende los valores como cualidades independientes del sujeto, captados por una *estimativa* que parte de una función superior de la conciencia. Plantea que cuando una persona se enfrenta a una cosa no sólo efectúa operaciones intelectuales, sino que la estima o desestima, la prefiere o no, y por tanto, realiza una valoración de la misma. Así, este autor pretende vitalizar los valores y valorizar la vida, y refiere que la vida no tiene sentido si no es por los valores (Marín Ibáñez, 1993). De ahí la importancia que otorga a la formación en valores desde la perspectiva educativa.

En una línea similar, Cortina (2009) afirma que los valores valen realmente, y por ello nos atraen. Entiende que éstos no constituyen una creación subjetiva, sino que *descubrimos* el valor, porque de por sí las cosas son portadoras del mismo. Al entender la realidad como dinámica, esta autora refiere que existe un

potencial de valores que sólo la creatividad humana puede ir descubriendo. En sus palabras, la creatividad forma parte del dinamismo de la realidad porque “actúa como una partera que saca a la luz lo que ya estaba latente, alumbrando de este modo nuevos valores o nuevas formas de percibirlos” (p. 30).

Desde esta mirada, ellos permiten acondicionar el mundo para hacerlo habitable y poder vivir en él plenamente como personas. La autora refiere que un mundo injusto, insolidario y sin libertades, o bien un mundo sin belleza o sin eficacia, no reúne las condiciones mínimas de habitabilidad. De ahí su convicción de la necesidad de educar en valores. Al respecto señala que el ser humano cuenta con una capacidad distinta a los sentidos que le permite captar los valores. Se trata de la *capacidad de estimar* o la capacidad de *valorar*.

Continuando con su planteamiento, esta autora plantea que existen distintos tipos de valores. Entre ellos incluye los siguientes:

- Sensibles: placer/dolor, alegría/pena
- Útiles: capacidad/incapacidad, eficacia/ineficacia
- Vitales: salud/enfermedad, fortaleza/debilidad
- Estéticos: bello/feo, elegante/inelegante/, armonioso/caótico
- Intelectuales: verdad/falsedad, conocimiento/error
- Morales: justicia/injusticia, libertad/esclavitud, igualdad/desigualdad, honestidad/deshonestidad, solidaridad/insolidaridad
- Y religiosos: sagrado/profano

Señala que la adquisición de estos valores depende de la libertad humana. Entiende, por tanto, que una vida moral implicaría no sólo la internalización de los valores morales, sino también “la disponibilidad de la persona para realizar distintos valores, sean morales o no, integrándolos de una forma plenamente humana” (Cortina, 2009, p. 47). Finalmente, afirma que quien se apropie de los valores crece en humanidad, y quien no lo hace disminuye. Para esta autora, humanizar significa potenciar a los seres humanos que ya son valiosos en sí mismos.

Por su parte, Ortega y Mínguez (2001) afirman que es en las condiciones del sujeto donde deben analizarse las relaciones que se establecen con el mundo axiológico. Destacan la necesidad de considerar los valores como objetos ideales que presentan múltiples matices: el valor brota de la relación dinámica que se establece entre sujeto-objeto, conciencia-realidad y estimación-ideal. Así, señalan que el cambio que se

produce en uno de estos polos produce un cambio en la manifestación del valor. Aquí entraría en juego la educación en valores, que pretende, en primer lugar, el descubrimiento de éstos como realidad operativa en la vida de toda persona.

Tras habernos referido a las distintas concepciones que han surgido en relación con el concepto de valor, sus elementos y propiedades, en el siguiente apartado pasamos a plantear las principales teorías y modelos axiológicos que se han desarrollado en las últimas décadas.

### 1.1.1. Principales teorías y modelos axiológicos

Como hemos mencionado anteriormente, el tema de los valores es relativamente joven en el ámbito de la investigación. Fue a mediados del siglo XX cuando los científicos sociales empezaron a poner su mirada en este ámbito. Así, durante los años 80 y 90 surgieron varias teorías relacionadas con el análisis de los valores desde una perspectiva transcultural. Éstas se interesaban en buscar puntos comunes que posibilitasen la comparación axiológica entre las personas y los grupos sociales.

En vista de que hemos optado por conducir la presente investigación desde una mirada inductiva, no nos ceñiremos a una teoría en particular a la hora de analizar los datos. En este apartado abordaremos aquellos modelos teóricos que pueden aportar luz al tema. De forma concreta, profundizaremos en los componentes del modelo de Hall-Tonna (Hall, 2006a, 2006b), dada su relevancia al permitirnos mirar el fenómeno de estudio desde su perspectiva.

Las teorías axiológicas que mayor incidencia han tenido en el pensamiento científico han partido fundamentalmente de la psicología y de la pedagogía, ya que muchos investigadores han asociado los valores al comportamiento humano. Entre las teorías más reconocidas figuran: la taxonomía de Rokeach, las teorías de Hofstede, Triandis, Maslow, Schwartz, y el modelo Hall-Tonna.

Por su relación con nuestro trabajo nos centraremos en los planteamientos de Rokeach, Maslow, Schwartz, y en el modelo Hall-Tonna.

#### 1) La taxonomía de Rokeach:

Rokeach ha sido considerado el padre fundador del estudio moderno de los valores. Su aproximación sistemática al mundo axiológico le ha valido esta atribución. En su obra "La naturaleza de los valores humanos", este autor definió los valores como la preferencia permanente para una conducta concreta o un estado final del ser. Afirma, por tanto, que éstos sirven para orientar toda actividad humana (Rokeach, 1973).

El autor señala que los valores son determinantes de actitudes sociales e ideológicas, así como también del comportamiento social. Guían la conducta humana e incluyen componentes de tipo cognitivo y

afectivo. La taxonomía de Rokeach contempla, por tanto, ambas dimensiones.

Una de las aportaciones fundamentales de este modelo es la distinción entre valores *finalistas* o *terminales* y *valores instrumentales*. Los primeros serían indicativos de los fines de la persona, y podrían ser *personales* y *sociales*. Se refiere a los valores instrumentales como aquellos que constituyen medios para lograr los valores finales. Éstos se relacionan con modos idealizados de conducta, y podrían ser *morales* y *competenciales*.

Este autor entiende que los valores ayudan a mantener y elevar la autoestima, y matizan las percepciones que se hace la persona sobre sí misma y sobre los demás. A partir de su trabajo han surgido otras aportaciones que se han constituido en pilares en la investigación sobre este tema.

## 2) Modelo piramidal de Maslow:

Este modelo se fundamenta en las necesidades de la persona, representadas de forma piramidal. Dichas necesidades deben ser resueltas desde la base de la pirámide, en orden ascendente. Se trata, por tanto, de una estructuración escalonada y jerárquica, donde los valores evolucionan de un escalón al siguiente (Maslow, 1985).

En la jerarquía de valores propuesta por este autor, las necesidades de base son de tipo biológicas, concretamente las correspondientes a la *supervivencia* y a la *seguridad*. En un siguiente nivel establece las necesidades de *pertenencia*, las de sentirse aceptado y apreciado. La pirámide continúa con las *necesidades de autoestima*, como es recibir aprobación y reconocimiento por parte de los demás. Logrados estos niveles se pasa a las necesidades de *crecimiento personal*, luego a las necesidades de *apreciación estética* o disfrute del orden y la belleza y, finalmente, a la de *autorrealización* o expresión del propio potencial personal.

## 3) La Teoría de Schwartz:

Schwartz (1992) considera los valores como entidades cognitivas o creencias que sirven de criterio en la selección y evaluación de la conducta. Se trata de una conceptualización psicológica que relaciona los valores con la motivación, partiendo de las necesidades básicas universales. Proporciona una definición descriptiva de los mismos y, al igual que la teoría de Rokeach, presenta los de carácter instrumental y terminal.

Esta teoría permite la comprensión de la dinámica de los valores humanos. Plantea que los valores individuales pueden ser de dos tipos: los de *promoción personal* y los que se refieren a la *apertura al cambio*. Los valores colectivos, por su parte, pueden dar prioridad a la *benevolencia*, a la *tradición*, y a la *conformidad*. Refiere también que existen aquellos de tipo mixto, que combinan los individuales y colectivos. Entre éstos figuran los de *seguridad* y *universalismo*.

En concreto, la teoría establece siete tipos de valores culturales. Éstos fueron planteados a partir de un estudio llevado a cabo con 86 entrevistados procedentes de 37 países (Ros y Schwartz, 1995). Estos tipos de valores constituyen una estructura integrada, basada en las compatibilidades y contradicciones entre: 1) la visión de la persona como ser autónomo vs. el individuo como una parte inseparable de un grupo social; 2) la preferencia por un tratamiento igualitario o jerárquico de las personas y de la distribución de recursos; 3) la preferencia por el cambio vs. la conservación del ambiente social y material; y 4) la aceptación o rechazo de la legitimidad de perseguir intereses individuales o grupales vs. la trascendencia de las motivaciones del yo y del grupo a favor de los demás. La incompatibilidad entre estos valores ocasiona los conflictos a nivel individual, grupal o social (Ros y Schwartz, 1995).

La siguiente figura presenta la estructura integrada de valores planteada por este modelo:

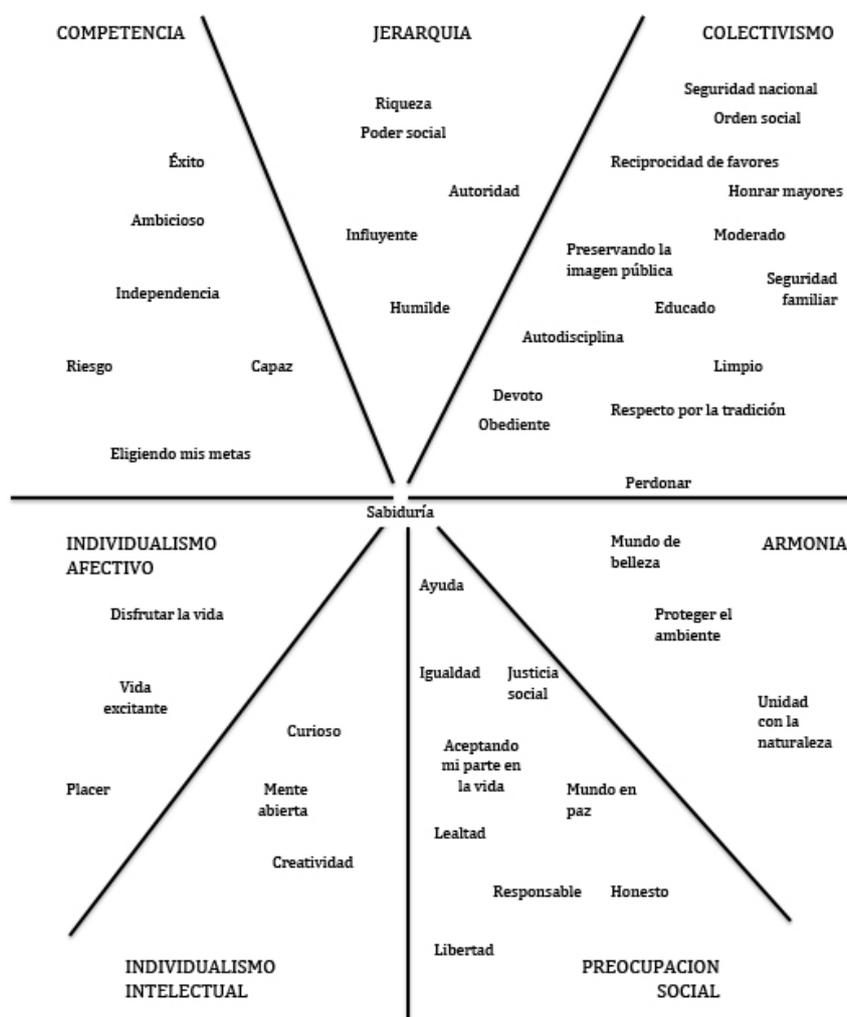


Figura 1: Tipos de valores culturales establecidos por el modelo Schwartz

(Adaptado de Ros y Schwartz, 1995, p.74)

Como se observa en la figura anterior, cada uno de los siete tipos de valores culturales planteados por este modelo incluye otros valores específicos. A continuación nos referimos a cada uno de estos tipos:

1) *Conservación o colectivismo*: busca mantener el status quo. Incluye los siguientes valores: el orden social, la obediencia, el respeto por la tradición, la seguridad familiar, la autodisciplina.

2) *Jerarquía*: afirma la legitimidad de la jerarquía de los roles y recursos fijos. Entre éstos están: el poder social, la autoridad, la humildad, la riqueza.

3) *Independencia intelectual*: énfasis en promover y proteger las ideas y el derecho independiente de la persona para lograr sus metas intelectuales. Los valores incluidos son: la curiosidad, la apertura de mente, la creatividad.

4) *Independencia afectiva*: énfasis en promover y proteger el logro de experiencias afectivas positivas. Aquí figuran: el placer, la vida excitante, el disfrute de la vida.

5) *Competencia*: persigue cambiar el entorno mediante la autoafirmación. Se incluyen: la ambición, el éxito, el riesgo, la capacidad.

6) *Armonía*: hace énfasis en la relación armoniosa con la naturaleza. Figuran los siguientes: unidad con la naturaleza, protección del medio ambiente, mundo de belleza.

7) *Y preocupación social o compromiso igualitario*: incluye valores relativos al compromiso voluntario por el bienestar de los demás. Aquí figuran los siguientes: la igualdad, la justicia social, la responsabilidad, la ayuda, la honestidad, la libertad.

#### 4) El modelo Hall-Tonna:

El modelo desarrollado por Brian Hall y Benjamín Tonna se aproxima al mundo de los valores desde un enfoque sociológico-experimental. Pretende relacionar valores y conductas. Considera valores no sólo aquellos que se declaran explícitamente, sino todos los que se traducen en conductas. Ayuda a examinar los propios valores y la actitud ante la vida, de modo que puedan conocerse y compartirse con los demás. Plantea que cuando éstos se hacen explícitos, la persona puede dirigir su vida, sus decisiones y acciones (Hall, 2006a).

El modelo relaciona los valores con determinadas fases del desarrollo, señalando los particulares para cada etapa. Desde esta teoría, los conceptos de desarrollo y evolución hacen referencia a distintas etapas de madurez del mundo adulto, y no se identifican necesariamente con el desarrollo desde una perspectiva cronológica. A esto han hecho referencia Bunes, Calzón, Elexpuru, Fañanas, Muñoz-Repiso y Valle (1993) en un trabajo llevado a cabo en la Universidad de Deusto en el que se realizó un análisis de los valores contenidos en la LOGSE.

En vista de que este modelo se aproxima a los valores desde la mirada de las distintas etapas del desarrollo, resulta muy apropiado para dar sentido al estudio empírico emprendido en nuestro trabajo. A pesar de que el análisis de los datos no será enmarcado únicamente en este modelo, en el presente apartado nos detendremos a considerar aspectos más específicos del mismo.

La teoría propuesta por estos autores es el resultado de veinte años de investigación sobre la relación que podrían tener los valores con el desarrollo humano y de las organizaciones. Los pensamientos de Freire, Fromm e Illich tuvieron una clara influencia en el desarrollo inicial del modelo. Los trabajos de estos autores llevaron a Hall a plantearse la relación dinámica que podría existir entre el lenguaje y el desarrollo cultural. El movimiento de clarificación de valores también ejerció influencia en el modelo, con sus aportes relativos a las relaciones entre el desarrollo humano y los valores desde una perspectiva existencial. Asimismo, se observan influencias del movimiento psicoanalista, al considerar que el repertorio de palabras claves o valores trasciende el lenguaje y se sitúa en el sistema de significados de cada persona (Bunes et al., 1993).

Brian Hall incursionó en el estudio del desarrollo de la conciencia humana. Los trabajos de Maslow (1968), Erickson (1980) y Kohlberg (1976) sobre el desarrollo de los valores y la conciencia fueron de gran influencia en su pensamiento. El aporte de este modelo radica en el diseño de un esquema que relaciona de forma específica los valores y las etapas de madurez de las personas.

A modo de ilustración, la siguiente figura permite visualizar las distintas teorías y marcos axiológicos en los que se fundamentó el modelo Hall -Tonna:

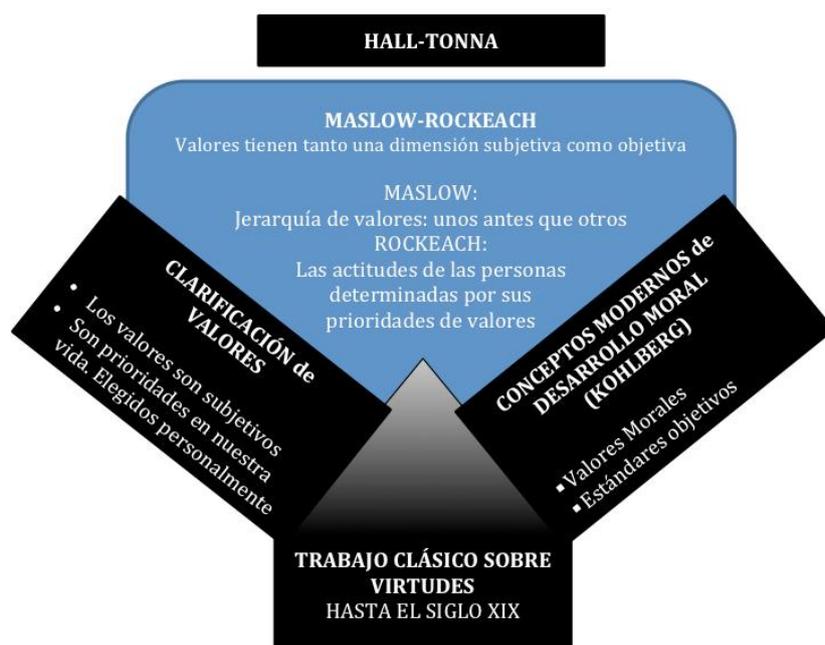


Figura 2: El modelo Hall-Tonna en el marco de otras teorías y modelos

(Tomado de Elexpuru y Medrano, 2002, p. 51)

Como muestra la figura anterior, este modelo parte de los trabajos clásicos del siglo XIX relativo a las virtudes. Más tarde, las teorías procedentes del enfoque de clarificación de valores y del desarrollo moral de Kohlberg aportaron a la creación del modelo. Los planteamientos desarrollados por Maslow y por Rokeach relativos a los valores y su jerarquización también ayudaron a dar forma al mismo.

A finales de la década de los 70 del siglo pasado, Brian Hall incursionó en una nueva etapa de su trabajo. Acompañado de un grupo interdisciplinar empezó a asociar los valores no sólo con la etapa de madurez de la persona, sino también con los estadios de desarrollo del liderazgo y los estilos de dirección en diferentes contextos organizativos. El resultado del trabajo fue la identificación de 125 palabras-valor en el lenguaje oral y escrito. Éstos fueron confirmados en varias lenguas, por lo que tienen un carácter universal. Los aportes de Benjamín Tonna, que llevaba más de veinte años trabajando con información comparada en ciudades del primer y tercer mundo, fueron de gran valor. El estudio se centró en discernir qué interacciones de valores favorecían el crecimiento, y cuáles podían suscitar conflicto para el desarrollo humano y de las organizaciones (Bunes et al., 1993).

Los trabajos de Hall y Tonna avanzaron hasta desarrollar un inventario de valores que permitió obtener un perfil a partir de una serie de cuestiones directas sobre cada valor elegido (Hall y Tonna, 1989). Investigaciones posteriores permitieron desarrollar un método que ofrece nuevas perspectivas sobre el desarrollo humano y de las organizaciones. Este modelo considera que los valores son prioridades significativas que reflejan el mundo interno de las personas, y que se manifiestan en su conducta externa. Son la base que dan significado, impulsan y motivan la conducta de las personas. En palabras de Elexpuru y Medrano (2002):

Desde la perspectiva de estos autores (Hall y Tonna) los valores se definen como ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que se reflejan en la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y motiva (p. 49).

Hall y Tonna entienden que los valores se reflejan no sólo a través de las cualidades de la conducta, sino también de las palabras. Las palabras-valor, por tanto, “extraen la esencia, la cualidad de la experiencia, además de ser palabras que están cargadas de significado” (Bunes et al., 1993, p. 18). El centrar la atención en las palabras-valor ayuda a evitar que la captación de la cualidad de la conducta observada por el investigador esté mediatizada por sus propias experiencias.

La lógica del modelo plantea que si los valores proceden de experiencias personales, llegar a “poseerlos” implica necesariamente haberlos captado intelectual, emocional, social o espiritualmente. El valor que se posee sería aquel que influye en la conducta. Una de las riquezas del mismo radica, pues, en que no permite crear rupturas entre el mundo interno y el externo de la persona, de tal forma que “será una vez más

el lenguaje el mediador, el instrumento capaz de poner en contacto, de comunicar la vida y la experiencia interna con el mundo exterior” (Bunes et al., 1993, p. 19). Hall entiende que las imágenes interiores actúan sobre el mundo exterior y lo transforman. Elabora este planteamiento con mayor precisión en su libro *The Genesis Effect* (Hall, 2006a). Esto pone de relieve que el lenguaje y la conciencia están conectados.

Profundizando en el modelo, las imágenes interiores constituyen en parte el resultado de los datos percibidos a través de los sentidos. Así, la persona actúa desde su experiencia del mundo, desde la imagen o representación que se ha hecho del mismo. A través de un proceso circular, el lenguaje hablado y escrito traducen las imágenes internas en formas externas; y mediante el lenguaje, estas conductas externas se configuran también en imágenes internas. En palabras más simples, el lenguaje “hace consciente el mundo interior –libera energías y mueve a la acción-, y permite aprehender el exterior de forma simplificada pero significativa” (Bunes et al., 1993, p. 19).

Valorar significaría realizar una elección y actuar conforme a ella. Así, las decisiones tomadas a lo largo del tiempo constituyen la historia de la persona o de la organización, y le confieren sentido. La actividad desplegada tendrá más calidad cuanto más responda a los valores apreciados por la persona o por los miembros del grupo.

Para este modelo, los valores toman sentido en agrupaciones dinámicas, no de forma aislada. Así, surgen agrupaciones únicas en función de los que se prioricen, que reflejan la forma de ver el mundo y determinan las actitudes en él. En vista de que las prioridades van variando a través de la vida, así mismo las agrupaciones de valores se van construyendo de forma distinta (Elexpuru y Medrano., 2002).

El modelo Hall-Tonna plantea cuatro etapas de madurez en los valores del adulto. A cada fase le corresponde una visión del mundo que, a su vez, incluye un grupo de valores de los 125 identificados en el estudio. A continuación explicamos cada fase, según han sido referidas en trabajos de Bunes et al (1993), Elexpuru y Medrano (2002) y Hall (2006b):

1) En esta primera fase, la realidad externa se percibe como amenazante y hostil, de la que hay que protegerse. El mundo se entiende como un *misterio sobre el que no se tiene control*. Los valores principales son el autocontrol y la sexualidad-placer. Podría decirse que corresponde al primer nivel de la pirámide de Maslow.

2) En la segunda fase, el mundo se ve como un *problema que se debe resolver*. El éxito se relaciona con los procesos de socialización y de adaptación a las normas del grupo de pertenencia. Los valores prioritarios son la aceptación, la aprobación y el logro. Se relaciona con la segunda etapa en la pirámide de Maslow.

3) En la tercera, el mundo es visto como un *proyecto en el que se desea participar*. En esta fase se da una transición importante: la fuente de autoridad cambia de externa a interna. La persona empieza a confiar en sus principios personales, y actúa de acuerdo a sus propias iniciativas. Valores como la actualización personal, la planificación, entre otros, permiten actuar de cara a la *creación de un nuevo orden*. Esta fase corresponde al tercer escalón en la pirámide de Maslow.

4) En la cuarta, el mundo se percibe como *un misterio del que nosotros nos hacemos cargo de un modo global*, es decir, que deseamos cuidar. Existe un reconocimiento de la interdependencia de las personas en el mundo y se persigue un nuevo orden mundial a través de valores como los derechos humanos, la verdad y la sabiduría. Corresponde al último peldaño en la escala de Maslow.

Esta teoría identifica también dos etapas dentro de cada una de las fases: las etapas pares e impares. Las impares representan los *valores individuales*. Se centran en lo personal y se expresan dentro de la esfera privada. Las pares se refieren a los *valores institucionales* que se expresan dentro de la esfera pública. Al avanzar de una etapa a otra se tiende a adquirir primero las destrezas para desarrollar los valores personales y luego los institucionales. Desde la perspectiva de este modelo, el crecimiento implica integrar los valores personales e institucionales propios de cada etapa, y desarrollar un mínimo de valores en cada una antes de poder pasar a la siguiente.

Otra de las particularidades del modelo es que dentro de cada etapa distingue valores de tipo *meta* y de tipo *medio*. Los *meta* incluyen objetivos a largo plazo, de mayor permanencia y estabilidad. Los valores *medio* constituyen los caminos para alcanzar las metas. A fin de que el crecimiento pueda darse de forma armónica es necesario que las interacciones entre valores medio y meta se den entre etapas contiguas.

El modelo Hall-Tonna contempla también el análisis de los *ciclos de desarrollo*. Plantea que las experiencias institucionales positivas afectan la forma en como se desarrollan los valores en las personas y las organizaciones. El sujeto, al experimentar un refuerzo institucional positivo en cada etapa, puede crecer hacia el siguiente ciclo. La evolución se experimenta cuando se integran los valores personales e institucionales.

El perfil de valores de una determinada persona o institución se define a partir de los valores correspondientes al *área central*. Incluye aquellos propios del ciclo de desarrollo en el que se encuentra el sujeto. Los valores que se encuentran en las fases y etapas posteriores al ciclo son los llamados *valores de futuro*, y los que están en las etapas anteriores son los *de base*. El modelo plantea que para que una persona o grupo sea sano debe tener un equilibrio adecuado de valores en las áreas de base, central y de futuro (Elexpuru y Medrano, 2002).

De igual modo, el modelo ofrece la posibilidad de analizar las *prioridades que dan los sujetos a los valores*. Este análisis permite identificar dónde están las lagunas, los valores a potenciar o a integrar, lo que favorece el desarrollo de nuevas sensibilidades y destrezas. Ayuda a hacer consciente la información implícita, por lo que favorece el plan de crecimiento. Esto pone de relieve su potencial educativo.

Finalmente, el *mapa de distribución de los valores* desarrollado por el modelo ofrece una visión acerca de dónde se sitúan los valores seleccionados en el contexto de los 125 posibles (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b) Tiene el efecto de un mapa de ruta o itinerario. Así, un recorrido de crecimiento implicaría poseer valores mínimos en cada una de las etapas, sin que existan lagunas entre ellas. Elexpuru y Medrano (2002) han planteado que la finalidad de este modelo “es facilitar la toma de decisiones de mayor calidad, que favorezcan el desarrollo de las personas, de los grupos humanos y de las instituciones”(p. 61).

En el Anexo 9.3 puede verse el mapa de los 125 valores propuestos por este modelo. Para los fines de este trabajo, hemos incluido sólo las fases y etapas a las que éstos pertenecen, así como su distribución en valores de tipo meta o medio.

Tras haber revisado las teorías y los modelos axiológicos más relevantes relacionados con nuestra investigación, en el siguiente apartado abordaremos de forma concreta en qué consiste educar en valores.

### 1.1.2. Educar en valores

Como punto de partida es importante destacar que todo acto educativo implica de por sí un proceso de formación en valores. El Informe Delors (1996), en su apartado “Aprender a Ser”, plantea que la función esencial de la educación es “conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino” (p. 101).

Según han referido Ortega y Mínguez (2001a), no es posible educar en contenidos sin transmitir a la vez una determinada forma de ver y construir el mundo. Esto obliga a repensar la escuela y a buscar otros modos de encarar la educación. En sus palabras:

No cabe un discurso en educación sin que necesariamente, de un modo explícito o implícito, estén presentes los valores. De otro modo no habría acto educativo. Tendríamos, en todo caso, aprendizajes de ‘algo’, pero desde luego no estaríamos ante acciones educativas (p.14).

En esta misma línea se ha expresado Martínez Navarro (1999) al plantear que todo acto educativo implica necesariamente la transmisión de valores:

La tarea de la Educación en Valores es algo que los educadores y educadoras hemos hecho siempre, que seguimos haciendo y que nunca podremos dejar de hacer. Porque desde el mismo instante en que entramos en contacto con nuestras alumnas y alumnos les estamos mostrando –a través de nuestro comportamiento en el aula y en el Centro- un determinado estilo de vida, una personal actitud ante las cosas y ante las personas, una manera de ver el mundo. Nadie puede pretender –sin engaño- que se limita a realizar una labor de transmisión de los conocimientos que corresponden a su especialidad (p. 200).

Como sabemos, el concepto “educar en valores” puede abarcar varios ámbitos del quehacer educativo, entre ellos: la educación para la paz, la educación en los derechos humanos, la educación para la democracia, la educación para la ciudadanía. Dadas las diversas corrientes que existen en relación con las concepciones sobre la formación en valores, se podría correr el riesgo de llamar de la misma forma a fenómenos educativos de distinta naturaleza; o bien se podría incurrir en el error de crear marcos conceptuales diferenciados para fenómenos que comparten un mismo fundamento. En este sentido, llegar a identificar las corrientes que presentan planteamientos distintos entre sí, o que aún con diferentes nombres pertenecen a una misma corriente teórica, constituye un acierto en esta línea de investigación (Schmelkes, 1996). No obstante, al no ser éste el objetivo de nuestra investigación, partiremos del concepto de “educar en valores” desde la perspectiva de educar para la democracia y la ciudadanía, es decir, asumiendo la propuesta educativa como un proyecto social.

Según refiere esta última autora, los valores tienen un carácter social aunque se construyen individualmente. De este modo, se observa un interés creciente por atender la dimensión comunitaria y social de la educación en los planteamientos relacionados con el currículum oculto y la gestión escolar institucional.

En sentido similar, Tedesco (1996) refiere que la identidad personal y social se reconstruyen permanentemente desde la tarea educativa, si ésta es adecuada. Indica que la educación debe ser polivalente, rica y plural, y debe incluir la educación del carácter, la apertura cultural y el despertar de la responsabilidad social. Desde su perspectiva, la finalidad básica es la formación para el desarrollo personal, para el sentido y el desempeño de la ciudadanía, y para el mercado de trabajo.

Marín Ibáñez (1993) ha planteado que existen 4 niveles para abordar la educación en valores:

1) Como *información o mero conocimiento*: Constituye el primer paso en el mundo de los valores. Ofrece los fundamentos y las razones para situar la toma de decisiones frente a diferentes opciones. Usualmente es de tipo memorística, repetitiva y asimiladora.

2) Como *reconocimiento o estimación*: Este nivel supera el de la información. Pretende suscitar afinidades a la hora de elegir valores, cultivando la mirada para descubrir nuevas estimativas. Para ello se

precisa que la educación no sea fría, distante o aséptica. Una pedagogía intuitiva puede contribuir a educar la estimativa, dilatándola y profundizándola, respetando las opciones de los alumnos.

3) Como *actividad, aplicación o expresión*: Trata de superar la estimativa, llevando los valores a la acción. Así, de la dimensión receptiva o estimativa se pasa a la dimensión activa. Para ello es necesario estimular las capacidades de comunicación.

4) Y como *creación, huella o acento personal*: Constituye el último nivel. Se trata de lograr una innovación valiosa, donde se deje una impronta de algo nuevo y mejor. Es la fase de mayor autorrealización. Cuando alguien se proyecta en su obra, deja una huella personal inconfundible.

Siguiendo en esta misma línea, este autor plantea que el educador tiene que afinar su mirada para detectar las capacidades mejores de cada alumno, las que le llevarían a una gozosa plenitud. Refiere que “más allá de hedonismos y exigencias consumistas, en la creación, por el contrario, el sujeto desea realizarse dándolo todo, entregando lo mejor de sí” (p. 111). El verdadero sentido de una educación en valores sería, por tanto, formar personas capaces de dejar un vestigio propio, innovador y valioso.

En otro orden, desde la perspectiva de Nieto Moreno (2009) los objetivos fundamentales de la educación en valores podrían definirse en los siguientes términos:

1) Contribuir a desarrollar en los estudiantes capacidades para desenvolverse como ciudadanos de pleno derecho, conscientes de sus deberes y responsabilidades.

2) Formar el juicio crítico en relación a los problemas cruciales, de manera que los alumnos puedan asumir posturas autónomas, racionalmente justificadas.

3) Educar para la participación activa y responsable respecto a los problemas sociales.

4) Y conjugar las dimensiones científica y ética de la persona, al propiciar una educación integral.

Retomando las ideas anteriores, la formación en valores parte inicialmente de una concepción emancipadora de la educación misma. Busca el desarrollo de una actitud de solidaridad y de cercanía ante los problemas. Constituye un empeño educativo basado en la experiencia y dirigido a la acción en pro del bien de la colectividad.

Sánchez Torrado (1998) refiere que este empeño se apoya en dos ejes fundamentales: la educación en la responsabilidad y en la participación. El enfoque socio-afectivo y el social siguen siendo los referentes principales de la tarea educativa. Destaca la necesidad de formar en el esfuerzo, la perseverancia, el autocontrol, la auto-regulación de la conducta, y la motivación al compromiso social. Entiende que la racionalidad, el diálogo y la propia voluntad, son componentes nucleares de la educación en valores.

Continuando con su planteamiento, este autor refiere que un currículo enfocado en la educación en valores requiere varios componentes. Debe abarcar temas polémicos que impliquen conflicto de valores, desarrollarse en un contexto institucional coherente, propiciar experiencias conjunta de diálogo, promover actividades alejadas de la transmisión convencional de conocimientos, y crear un clima de relación grupal cálido, comprensivo y auténtico, que facilite la comunicación entre profesores y alumnos. De esta forma, vemos cómo la educación en valores requiere un tratamiento holístico en el centro educativo.

Para Cortina (1995), educar en las exigencias de una escuela moderna requiere bosquejar los rasgos de un ciudadano autónomo, sin dar por bueno cualquier modelo de ciudadanía. Señala que este modelo debe promover la autonomía personal, la conciencia de derecho a ser respetado y de responsabilidades, el sentimiento de vínculo cívico con los conciudadanos, la participación responsable en el desarrollo de proyectos comunes, el sentimiento de vínculo con cualquier ser humano, y la participación en proyectos que ayuden a transformar positivamente nuestra aldea global.

Esta autora refiere que la educación en valores constituye un deber ineludible, ya que todo ser humano tendrá siempre que elegir entre distintas posibilidades, lo que justifica que se busquen buenos referentes para poder fundamentar las decisiones. Señala, igualmente, que vivimos en un mundo con un determinado tono vital, altos de moral o desmoralizados. Para levantar el ánimo es indispensable tratar de descubrir qué proyectos son los más adecuados y tener la autoestima suficiente para llevarlos a cabo. Plantea que los proyectos y la autoestima deben partir de una identidad emocionalmente estable, conquistada cuando la persona se siente acogida y apreciada por un grupo humano con el que comparte proyectos. Afirma que es en el origen donde las distintas comunidades -como la familia, la escuela, la religiosa-- deben asumir su responsabilidad de hacer sentir a sus miembros que son parte de ella. En sus palabras: “En ellas, el nuevo miembro de la comunidad se sabe vinculado, acogido, respaldado por un conjunto de tradiciones y de compañeros” (p. 50).

Profundizando en el tema, es importante señalar que existen diferentes formas de entender la moral, partiendo de diferentes perspectivas. Éstas han sido abordadas por Cortina (1995) en su trabajo sobre la educación del hombre y del ciudadano. Son las siguientes:

- 1) La moral como búsqueda de la felicidad:

Esta perspectiva se fundamenta en la tradición aristotélica, que plantea que la dimensión moral de la persona consiste, entre otros aspectos, en la búsqueda de la felicidad. De forma concreta, la felicidad se refiere a la ponderación de lo que a la persona le conviene en el conjunto de su vida. En este sentido, exige la formación prudencial del carácter a partir de la creación de hábitos.

Respecto a esta forma de entender la moral, la autora plantea que los contenidos de la felicidad no pueden universalizarse, ya que cada persona puede tener una idea diferente de la felicidad en función de su constitución natural, biografía personal y contexto social. Entiende que es importante tener en cuenta el deseo de felicidad de todas las personas a la hora de educar, pero sin imponer un modelo particular. “El educador no tiene derecho a inculcar como universalizable su modo de ser feliz” (Cortina, 1995, p. 54).

### 2) La moral como disfrute del placer:

Esta forma de entender la moral parte de la tradición hedonista. Plantea la felicidad como la obtención del placer, entendiéndose por ello la satisfacción sensible causada por el ejercicio de una actividad o el logro de una meta.

La autora refiere que no es lo mismo la felicidad que el placer, y que ambos términos no deben confundirse. La felicidad se refiere más bien a la autorrealización, a la consecución de los fines que nos proponemos. Aclara, sin embargo, que considera necesario desarrollar la capacidad de experimentar placer como uno de los elementos claves de la educación moral.

### 3) La moral como capacidad auto-legisladora:

Esta forma de entender la moral tiene su raíz en la tradición kantiana. Plantea que las normas morales son aquellas que el sujeto se daría a sí mismo en tanto que es persona. En otras palabras, lo que cualquier persona debería seguir para tener altura humana. Posee como centro el querer obrar para ser justo. Se trata de una postura objetiva donde el *ponerse en el lugar de cualquier otro* constituye el punto de vista moral. Busca que las normas morales se puedan universalizar.

### 4) Y la moral como *actitud dialógica*:

La moral como actitud dialógica se fundamenta en la ética del discurso. Entiende que para que una norma sea correcta tiene que haber surgido del diálogo de todos los afectados por ella, y que es correcta sólo cuando todos la acepten, ya que indica que satisface intereses universales.

Tras habernos referido a las distintas formas de entender la moral, en el siguiente apartado veremos en detalle algunas de las perspectivas más relevantes que han surgido en relación con el abordaje de la educación en valores.

### **1.1.3. Diferentes perspectivas para educar en valores**

Existen diferentes perspectivas para educar en valores. Como hemos planteado anteriormente, cuando hablamos de ésta nos referimos también a la educación moral. Según Marín Ibáñez (1993), no existe

un currículo que pueda prescindir de la formación moral. Varían, no obstante, según la fundamentación teórica sobre la que se construyan, por el lugar otorgado a los valores en el diseño curricular, por los contenidos que comprendan, o bien por las metodologías que utilicen.

La trayectoria investigadora en el ámbito de la educación en valores es bastante amplia, y se ha enmarcado en las líneas de la psicología, la pedagogía, la sociología y la filosofía. A partir de estudios realizados en estos distintos terrenos se pueden identificar algunas tendencias o perspectivas concretas en relación con el desarrollo moral. Al respecto se han referido Acebo y Leiva (2010) en su trabajo sobre la educación en valores. Estos enfoques son los siguientes:

Desde la perspectiva de la *psicología*, los valores se han considerado como formaciones motivacionales complejas, relacionadas con la concepción que tiene la persona sobre el mundo. Constituyen reguladores importantes en la vida. Se clasifican en sociales o morales e individuales. Los sociales expresan las necesidades de las instituciones y son compartidos por muchas personas. Son engendrados en la sociedad pero toman cuerpo en el individuo. El enfoque histórico-cultural de Vigotsky constituye un marco de referencia en este sentido. De igual manera, la teoría cognitiva sobre el desarrollo moral planteada por Kohlberg y la teoría socio-moral desarrollada por Hoffman.

La *sociología*, por su parte, hace énfasis en la significación social que tienen los objetos y los fenómenos para un grupo o individuo, conceptualizando los mismos a partir de orientaciones de tipo valorativas.

El ámbito de la *filosofía* plantea que los valores constituyen una formación compleja de la personalidad contenida en la estructura cognitiva, en los procesos sociales y culturales, y en la concepción del mundo que posee la persona.

Existen distintas posturas relacionadas con la educación en valores desde la perspectiva de la *pedagogía*. A éstas ha hecho referencia Gómez Navarro (2011) en su estudio. Son las siguientes:

1) El *enfoque adoctrinador*: consiste en un proceso en el que se intenta la asimilación de valores por parte del educando sin que medie el análisis y la reflexión.

2) El *enfoque voluntarista prescriptivo*: centra su atención en los valores universales o bien socialmente consensuados, presentados de una forma abierta y con propósitos formativos explícitos. Esta forma de educar en valores recurre muchas veces a la vía de la información y la memoria.

3) El *enfoque de la falsa neutralidad*: plantea lo imposible que resulta educar sin formar en valores. Entiende que cuando no se reconoce esta realidad el proceso educativo estimula la neutralidad. Este enfoque ha estado presente en el mundo educativo en las últimas décadas, donde la educación laica se ha

contrapuesto a la educación moral, prevaleciendo una neutralidad valoral en la actividad educativa.

4) Y los *planteamientos relativistas*: para los teóricos que sustentan este enfoque los valores son subjetivos, y por tanto relativos. Cada persona define sus propios valores en función de su visión del mundo. En este contexto, la educación tiene como propósito que cada sujeto explicita sus valores de manera que pueda tener mayores posibilidades de actuar en consecuencia con ellos.

Las perspectivas antes citadas representan distintas formas de abordar la educación en valores. Autores especialistas en el tema han planteado que no son propuestas que se contraponen, sino que pueden ser complementarias, excepto el enfoque adoctrinador y el de la falsa neutralidad (Gómez Navarro, 2011; Schmelkes, 2004).

Vistos los distintos enfoques que se han desarrollado en torno a los valores a partir de los diferentes campos científicos, abordaremos a continuación las distintas tendencias o perspectivas que han surgido para su enseñanza.

Puig (1996) en su trabajo sobre la construcción de la personalidad moral, ha señalado que las principales tendencias son las siguientes: 1) la educación moral como socialización; 2) la formación moral como clarificación de valores; 3) la educación moral como desarrollo; 4) la educación moral como formación de hábitos virtuosos; y 5) como construcción de la personalidad moral.

Estas perspectivas parten de distintas líneas de pensamiento. A continuación destacaremos los aspectos más relevantes de cada una de ellas:

### 1) La educación moral como *socialización*:

Entiende que los procesos educativos están llamados a insertar y ajustar a las personas al mundo colectivo al que pertenecen. De esta manera, la formación moral consiste en la incorporación por parte de los sujetos del sistema de valores y normas propios del entorno en el que se desenvuelven. Estas valoraciones son impuestas por una autoridad que emana de una entidad social externa, como es su familia, la escuela, la iglesia, entre otros. Podría decirse que desde esta perspectiva la educación moral se fundamenta en procesos de adaptación heterónoma a las normas sociales.

Según han planteado Bárcena, Gil y Jover (1999), el papel de la socialización en el ámbito de la educación moral debe ser preparatorio y no sustantivo, ya que es necesario proporcionar al sujeto las herramientas para desarrollar su juicio moral autónomo, o el conocimiento de otros valores distintos a los que imperan en su entorno. Señalan que es preciso formar la capacidad cognitivo-estructural para resolver conflictos morales con mayor carga de moralidad. En este sentido, apelar únicamente a los procesos de socialización como estrategia para la educación moral sería limitante, ya que la moralidad madura se

manifiesta a través de la conquista de la autonomía. Desde este punto de vista, la socialización tendería a promover una moral heterónoma, donde se pierde la propia individualidad.

Algunas otras propuestas pedagógicas señalan la importancia de la socialización como proceso que permite la adquisición de determinados valores desde los cuales es posible alcanzar la autonomía moral (Buxarrais, Martínez, Puig, y Trilla, 1990).

En su análisis sobre esta forma de educación moral, Bárcena et al. (1999) han referido sobre la asociación que se hace entre la socialización y el adoctrinamiento. Plantean que sólo es posible vincular ambos conceptos si se entendiese la educación moral como la imposición de un determinado criterio. Refutan, sin embargo, que la formación moral se reduzca a ello. Entienden que educar implica “proponer” y no “imponer”, de forma que el sujeto asuma o no la propuesta. Afirman que “la consideración de la socialización como forma sustantiva de educación moral no implica tener que dejar de asumir el principio general de la auténtica tarea educativa” (p. 61).

Según ha planteado Puig (1996), la responsabilidad de la persona que se está formando queda muy limitada en el contexto de una socialización entendida como adoctrinamiento. Su principal tarea consiste en apropiarse de las influencias que le son impuestas desde el exterior, sin que medie la reflexión, la conciencia o la voluntad. Se trata de enseñar un conjunto de prescripciones morales. El educador funge como un buen guía, y tiene la función de mostrar las virtudes de la institución y enseñar sus normas.

El motor del progreso moral descansa en la aspiración de los sujetos a mejores modos de vida, que nacen como expectativas que abren a la propia evolución histórica (Bárcena et al., 1999). En palabras de estos autores:

La situación o talante moral de una comunidad que se expresa a través de la común aceptación de unos valores fundamentales, no es un estado final, estático y homogéneo de moralidad ideal, sino la expresión de un dinamismo moral repleto de aspiraciones, difusas pero reales, que, en unas ocasiones puede llevar a desacreditar y deslegitimar cualquier propuesta moral que se considere superada, y en otras a consolidar nuevos valores que expresen más fielmente esas aspiraciones que la propia historia va mostrando como posibles (p. 57-58).

Plantean, por tanto, que el progreso moral de la sociedad y la madurez moral de las personas se relacionan directamente con la manera en que se perciben las posibilidades moralizadoras de la socialización en una situación histórica particular. Estas posibilidades residen en los propios sujetos, quienes al percibir los equilibrios y desequilibrios entre las normas, deciden su adhesión voluntaria a las mismas, lo que constituye una expresión de su autonomía moral.

Desde esta perspectiva, en la medida en la que se extienden los valores fundamentales de la convivencia a un mayor número de ámbitos sociales, se participa en la creación del progreso moral de la sociedad y del individuo. De esta forma, es posible comprender la socialización como una posibilidad moral común a todos los individuos, y no necesariamente como una simple fase preparatoria o propedéutica de educación moral (Bárcena et al., 1999).

### 2) La educación moral como *clarificación de valores*:

Pretende la toma de conciencia personal sobre los valores que el sujeto posee. Se trata de reconocer aquellos que guían la vida, para lograr una conducta personal más ajustada a la propia valoración. Esta concepción de la educación moral fue originalmente planteada por Raths, Harmin y Simon en 1967 en su obra *El sentido de los valores y la enseñanza*. Persigue estimular el descubrimiento y reconocimiento de los valores personales con la finalidad de afirmarlos, comprometerse con ellos, y traducirlos en obras. Conducen a una especie de autonomía moral personal (Marín Ibáñez, 1993).

Este enfoque, del que ha partido la Escuela de Clarificación de Valores en los Estados Unidos, señala que la confusión en los valores constituye un hecho común que incide negativamente en los resultados escolares. Los autores establecieron tres pasos para alcanzar la esperada clarificación: 1) la selección de valores, realizada con libertad tras considerar las consecuencias de cada alternativa; 2) la estimación, que consiste en apreciar algo y estar dispuesto a sostenerlo de forma pública; y 3) la actuación, es decir, llevar a la práctica de forma habitual la conducta (Marín Ibáñez, 1993).

Autores como Pascual (1988) y Quintana (1998) se han referido a la clarificación de valores como una acción consciente y sistemática por parte del maestro que tiene como propósito estimular el proceso de valoración de los estudiantes para que lleguen a hacerse conscientes de sus verdaderos valores. Es decir, pretende ayudar al alumno a percatarse de sus propios valores, para que luego sea capaz de reafirmarlos y traducirlos en obras.

En vista del pluralismo normativo y la diversidad de valores que coexisten en la actualidad, este modelo se enfoca en enseñar a los educandos a tomar decisiones correctas y convenientes en función de los propios valores, de allí la necesidad de su reconocimiento y clarificación. Los criterios subjetivos priman, por tanto, a la hora de asumir las decisiones.

Entre las objeciones planteadas a esta corriente está que no presta atención al rango de los valores, a las reglas del preferir, y a la distinción entre los positivos y negativos, lo que puede llevar a contradicciones. Se ha señalado que el enfoque se refiere básicamente a procesos de valoración, lo que constituye un primer paso. Sin embargo, como ha señalado Marín Ibáñez (1993), cuando se habla de educación no basta con clarificar los valores, sino que se pretende lograr que la persona llegue a ser lo que *debe ser*.

### 3) La educación moral como desarrollo del juicio moral:

Desde esta perspectiva, la educación en valores se relaciona directamente con la evolución del juicio moral, y tiene su fundamento en aspectos de tipo cognitivo. Autores como Dewey (1967), Piaget (1971) y Kohlberg (1976) han sido sus máximos exponentes.

Centra su atención en el dominio progresivo del pensamiento. Sostiene que esta evolución es de por sí un valor deseable, que ayuda a lograr juicios cada vez más valiosos. El enfoque parte de la psicología, y plantea que el objetivo de la educación es propiciar el desarrollo intelectual y moral de la persona. Se fundamenta en la estimulación del pensamiento sobre dilemas éticos y morales, con la finalidad de facilitar la evolución del educando a través de distintas etapas del desarrollo moral. Éstas se estructuran en fases o estadios, siendo los superiores los más deseables.

Según refiere Marín Ibáñez (1993), la obra de Piaget “El criterio moral del niño” se ha convertido en un clásico de este enfoque. Plantea un desarrollo moral que parte de la heteronomía a la autonomía. Es decir, de la consideración del bien y el mal en función de una autoridad que premia o castiga, al reconocimiento del valor de la norma que se descubre de forma personal, y con la que se vincula por su validez intrínseca.

Kohlberg (1976), por su parte, piensa que no basta con clarificar valores, sino que es necesario elevar el nivel del razonamiento moral. Ha definido la estructura esencial de la moralidad en torno al concepto de justicia. Su planteamiento contempla tres niveles en el desarrollo moral, cada uno de los cuales posee dos estadios. Son los siguientes:

- 1) Nivel pre-convencional: cuyo primer estadio corresponde a una moral heterónoma, donde se aceptan las normas para evitar el castigo; y un segundo, en el que la regla se sigue porque responde a intereses concretos de tipo individual.
- 2) Nivel convencional: en cuyo tercer estadio se actúa de acuerdo a las expectativas de los demás, en una perspectiva del individuo en relación con los otros; y un cuarto estadio, donde se avanza a un punto de vista grupal o social, no sólo interpersonal. En éste se pretende cumplir con lo establecido y con lo que la persona se ha comprometido.
- 3) Y el nivel post-convencional: en cuyo quinto estadio, o del contrato social, se cumple la ley porque protege los derechos de todos. Es en el sexto estadio, o de los principios universales, donde aparece el compromiso personal con los principios morales. Esta perspectiva supera lo social y se fundamenta en la valoración de la persona como un fin en sí mismo, no como un medio para un interés ulterior.

Esta perspectiva ha recibido algunas objeciones, a pesar de su contribución para entender la educación moral en sociedades plurales y democráticas. Se critica el énfasis puesto a los aspectos cognitivos, dejando de lado factores de tipo motivacionales y conductuales. También la poca atención prestada a las diferencias personales en el ritmo del desarrollo moral, y el hecho de que el sujeto aprende a enjuiciar moralmente desde una perspectiva teórica o intelectual, alejada de las realidades contextuales sobre las que discierne (Gómez Navarro, 2011). Se ha señalado de forma concreta que este planteamiento hace más énfasis en la forma como se razonan los juicios morales que en el propio contenido. De esta manera, el contenido del juicio puede ser el mismo, pero la justificación puede variar en función del estadio en que se encuentre la persona. Esto pone en evidencia que se trata de un enfoque de tipo teórico (Marín Ibáñez, 1993).

#### 4) La educación moral como formación de hábitos virtuosos:

Desde este enfoque, la educación moral se relaciona de forma directa con la formación del carácter. Promueve la enseñanza y el aprendizaje de principios y valores morales concretos que permiten al sujeto comportarse moralmente bien en diversas situaciones.

Se estima que la persona es moral en tanto mantiene una línea de conducta virtuosa, es decir, realiza actos virtuosos de forma habitual. La moral, por tanto, no se relaciona con el conocimiento intelectual de la virtud. Según Escámez (1997), el hombre de buen carácter es aquel que desempeña adecuadamente sus roles en el funcionamiento de la ciudad. Lo equipara, por tanto, con un buen ciudadano.

Una de las observaciones que se hacen a este enfoque radica en que el educando participa de una manera pasiva en su formación. El sujeto es moldeable, siendo la plasticidad su mejor característica. De igual manera, podría decirse que la tarea del educador consiste en formar al sujeto a su gusto, y que el acto educativo consiste en desarrollar un hábito virtuoso que refleje la esencia del bien.

Este enfoque, como ha señalado Gómez Navarro (2011), pone el acento en la cultura y las tradiciones de la comunidad. Entiende que estos hábitos valiosos deben conservarse y ser transmitidos a las nuevas generaciones, lo que confiere sentido de trascendencia al papel de la escuela y los educadores.

#### 5) Y la educación moral como construcción de la personalidad moral:

Esta forma de comprender la educación moral se enmarca en una perspectiva socio-constructiva. Entiende que se trata de un proceso de desarrollo en el que la persona llega a la autonomía moral a partir de la participación en prácticas formativas y sociales. Esta concepción supera el tratamiento de la formación moral como socialización. Presenta una mirada más amplia de la educación en valores, entendiéndola como un verdadero proceso de construcción personal.

En su trabajo, Puig (1996) hace referencia a algunos planteamientos en torno a la construcción de la personalidad moral que la conciben como un proceso que implica una doble adaptación: a la sociedad, mediante los procesos de socialización; y a sí mismo, a partir del reconocimiento de las posturas y criterios personales que forman el mundo valorativo. Aquí entran en juego, por tanto, la transmisión de elementos culturales como son los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad, y la formación de las capacidades de juicio, comprensión y autorregulación de la conducta. Desde esta perspectiva, la educación moral persigue formar sujetos que puedan enfrentarse de forma autónoma a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que caracterizan las sociedades abiertas, plurales y democráticas.

Como se puede apreciar a partir de lo planteado en este apartado, existen diversos enfoques para abordar la educación en valores en función de la ciencia desde la que se aborde el tema. Asimismo, desde el ámbito de la pedagogía se han suscitado distintas tendencias para explicar el proceso de construcción de la personalidad moral. El acercamiento a estas distintas perspectivas nos ha permitido desarrollar una mirada más amplia sobre las diversas formas de comprender la educación en valores.

En los siguientes apartados nos centraremos en la formación en valores en el contexto de la escuela.

## **1.2. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: SUS MÚLTIPLES DIMENSIONES**

Tras haber realizado una aproximación general al tema de los valores, pretendemos ahora acercarnos de forma más concreta a la formación en el contexto de la escuela. Pondremos nuestra mirada, por tanto, en el centro educativo como eje que articula las diferentes acciones tendentes a la educación en valores en la comunidad escolar.

Son muchos los autores que han trabajado en esta línea de investigación en el contexto de la escuela. Distintos marcos de referencia concuerdan en situar la institución educativa como un lugar privilegiado para estimular la internalización de valores que promueven el desarrollo personal y comunitario. En este sentido, más que presentar los distintos planteamientos desde una perspectiva atomizada (cada autor o teoría en particular), hemos preferido desarrollar este apartado trayendo sus diferentes voces a modo de diálogo, destacando sus convergencias y divergencias. Esto nos permitirá desarrollar un marco conceptual lo suficientemente amplio para más adelante dar sentido interpretativo a los hallazgos del estudio empírico desde una perspectiva holística.

Empezaremos por recoger los aportes realizados en relación con la formación en valores desde la *perspectiva de una educación integral*. Presentaremos planteamientos de autores que han reflexionado en torno al rol del *arte, el juego y la espiritualidad*, como ámbitos que favorecen el desarrollo humano y la

conformación de la personalidad moral de los educandos. Como estos temas no constituyen el foco particular de este trabajo de investigación, nos acercaremos a ellos sin pretender realizar una revisión bibliográfica exhaustiva de los mismos. La mirada de algunos autores bastará para comprender de qué manera se vinculan estas áreas del currículum con la educación en valores y, por tanto, con la formación de los alumnos como entes morales. Abordaremos también *la transversalidad* en el manejo de los contenidos curriculares y sus implicaciones en la educación en valores.

### 1.2.1. La formación en valores desde una perspectiva integral

Previo a abordar los planteamientos de autores que han trabajado en la línea de la formación en valores a partir de un enfoque integral, debemos comprender el significado del concepto de integralidad.

Al referirse a “aprender a ser”, el Informe Delors (1996) plantea que:

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona, cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (p. 100).

Esta visión de la educación parte de su necesidad de servir a un mundo en permanente cambio, donde la innovación social y económica juegan un papel primordial. Se fundamenta en que el siglo XXI necesitará de diversos talentos y personalidades para enfrentar los desafíos por venir, por lo que se requiere ofrecer a niños y jóvenes distintas oportunidades de descubrimiento y experimentación. Plantea que es necesario ampliar el foco de la educación hacia las esferas estéticas, artísticas, deportivas, científicas, culturales y sociales.

Este Informe dejó claramente establecido que el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza, de ahí la importancia de abordar la educación desde una perspectiva integral. En este contexto, *aprender a ser* significa lograr que florezca mejor la propia personalidad mediante el fomento de las distintas posibilidades de cada persona: su memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, habilidades para comunicar, entre otras. Se evidencia, por tanto, la importancia de abordar la educación desde una propuesta pedagógica de tipo integral, concibiendo la educación como un todo.

En esta línea, la tarea educativa que prepara a una adecuada acción moral, está muy relacionada con la búsqueda de significado en la propia vida. Esta educación no sólo tiene un valor existencial, sino que

capacita en habilidades para la vida profesional, familiar y social, por lo que apunta hacia la integración de las esferas cognitivas, afectivas y conductuales, que a la vez estimulan al compromiso. Así, Gordillo (1996) nos remite a la importancia de desarrollar una propuesta educativa integral a la hora de formar en valores.

Continuando con su planteamiento, esta autora considera que el horizonte de la educación en valores se enriquece cuando se educa desde la perspectiva de lograr una sociedad justa en el propio entorno, fundamentada en el conocimiento, la voluntad y los afectos. Entran en juego, de esta forma, el fomento de la autodeterminación, entendida como el cultivo del auto-respeto, y la mejora personal, sin la cual no es posible la educación moral. Así, la educación y la experiencia personal no pueden separarse. Ésta debe entenderse como un proceso de formación integral que atañe a la persona entera y a su entorno.

Autores que se han acercado al tema educativo desde una perspectiva humanística también refieren sobre la importancia de implementar una propuesta pedagógica integral. Maritain (2008), por ejemplo, señala que el fin último de la educación tiene que ver con la persona humana en su progreso social y su vida personal. Plantea la necesidad de respetar las aspiraciones tanto intelectuales como espirituales de los estudiantes, así como su actividad creadora y su captación personal de la realidad. En otras palabras, destaca la importancia de ofrecer un universo de saber unificado y orgánico.

La perspectiva integral para la educación en valores tiene su justificación en que éstos forman parte de un todo coherente, imposible de separar. Según Marín Ibáñez (1993), podría decirse que los valores constituyen puntos de vista para analizar la realidad en la que pueden incidir varios valores simultáneamente. Éstos se presentan integrados, de ahí la necesidad de no separarlos, sino de distinguirlos e integrarlos. Pone como ejemplo que la vida humana no sólo tiene valor biológico, sino también espiritual y trascendente. Plantea que ofrecer una perspectiva integradora de los valores contribuye a clarificar el confuso panorama axiológico.

Un primer objetivo de la educación integral es la ampliación del ámbito en valores. En palabras de este mismo autor: "dilatarse el horizonte axiológico es desplegar nuestra humanidad que reclama horizontes sin fin" (p. 107). Su propósito es ayudar al alumno a superar la miopía estimativa, hasta que logre descubrir tantos bienes que puedan hacer su vida más gratificante. Se impone, por tanto, una formación completa y equilibrada. En ello radica el objetivo de la integralidad. En sus palabras:

Verter sobre el entorno, en auténtica extensión escolar, los valores del sistema educativo para mejorar las condiciones sanitarias, de vivienda o de alimentación, de trabajo y de cultura, es una tarea multivaloral comprometida, que ha de proponerse el centro educativo (Marín Ibáñez, 1993, p. 107).

En este sentido, la integralidad privilegia una formación balanceada a la hora de diseñar los programas educativos. Lo que interesa es abarcar una amplia gama de campos que permita al educando desarrollar facultades y valores diversos. Para ello, a la hora de tomar decisiones de tipo curricular deben primar los valores más entrañablemente humanos sobre los menos humanos. Así, este autor señala que una conducta noble vale más que buscar la comodidad, o bien la hondura y riqueza cultural más que la información poco trascendente. Plantea, por tanto, que se deben seleccionar las actividades escolares que mejor puedan contribuir a la formación cultural y moral de los alumnos.

Por su interés para este trabajo, reproducimos a continuación un modelo de currículo integral planteado por este autor, que articula varias taxonomías de valores:

Tabla 1: Dimensiones, valores y material curricular para propuesta de educación integral

DIMENSIONES	VALORES	MATERIALES DEL CURRÍCULO
Corporal fisiológica	Vitales (salud, fuerza, agilidad)	Educación Física. Deportes. Gimnasia. Educación para la salud. Medicina.
Relación mundo	Útiles (eficacia, eficiencia, economía, productividad, respeto a la naturaleza)	Economía. Ciencias Empresariales. Artesanías. Tecnologías. Formación Profesional (sectores primario, secundario y terciario). Ecología.
Espiritual	Estéticos (Belleza)	Bellas Artes: (plásticas, musicales, literatura, cine, danza, teatro, diseño, etc.)
	Intelectuales (Verdad)	Metodología: de investigación, de enseñanza, de aprendizaje. Lenguajes: oral, matemático, musical, plástico, dinámico, informático, idiomas extranjeros. Realidad conocida por las ciencias: Naturales (Física, Química, Geología, Astronomía, etc.) Humanísticas ( Historia, Geografía Humana, Literatura).
	Sociales (Justicia)	Derechos Humanos. Democracia Paz. Educación Cívica y para la convivencia, comprensión y participación social. Derecho. Política. Educación multicultural y para la comprensión internacional.
	Morales	Ética. Moral. Formación del carácter. Educación para la libertad y la responsabilidad, derechos y deberes.
Trascendente	Sentido del mundo y de la vida	Cosmovisión, Filosofía, Religión

(Tomado de Marín Ibáñez, 1993, p. 105)

Como se observa a partir de la tabla anterior, este modelo de currículo integral contempla las siguientes dimensiones: 1) la *corporal fisiológica*, con valores vitales relacionados con la salud, la fuerza y la agilidad; 2) la *dimensión de relación con el mundo*, con aquellos de corte práctico o útiles, tales como la eficiencia, la eficacia, la productividad, entre otros; 3) la *dimensión espiritual*, que incluye valores de tipo *estéticos, intelectuales, sociales y morales*, relacionados con la belleza, la verdad, la justicia y la moral; y 4), la *dimensión trascendente*, relacionada con el sentido del mundo y de la vida.

Las asignaturas y los componentes del currículo correspondientes a cada ámbito pueden verse en la columna de la derecha del cuadro. Podemos observar el carácter integral del modelo al contemplar en la propuesta curricular los diferentes ámbitos que conforman la persona en su totalidad. La integralidad queda evidenciada, por tanto, al entender los valores como parte de un todo coherente. Según este autor, los valores no pueden abordarse de forma separada, pues responden a la misma persona, “cuya complejidad de tendencias hay que integrar y potenciar en su unidad radical” (Marín Ibáñez, 1993, p. 107).

El elemento “calidad” juega un rol de importancia al plantear la educación integral. Autores como Seibold (2000) han señalado que cada institución educativa debe tomar conciencia de sus valores, dando testimonio de ellos mediante el compromiso diario de su personal directivo, docente, no docente, alumnos y familias. En una línea similar, Blanco (2008) plantea que las altas expectativas, junto a la atención personalizada y el clima de afecto logrado en la escuela, son factores que contribuyen a que éstas se transformen en autoestima, lo que favorece el desempeño escolar.

La autora anterior señala, igualmente, que la actualización permanente del profesorado constituye un imperativo para lograr los niveles de calidad deseados en el proceso educativo. En sus palabras: “Una escuela en la que haya preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más (p.40). Esto aplica no sólo al ámbito de las asignaturas, sino también al de la formación en valores; es decir, a la propuesta educativa integral.

En los siguientes apartados presentaremos con mayor nivel de profundidad algunas dimensiones del currículum relacionadas de forma más directa con el objeto de nuestro trabajo.

### **1.2.2. Consideraciones acerca del arte y los valores**

Previo a abordar algunas consideraciones relativas a la vinculación entre el arte y la formación en valores, partiremos del concepto de “*valor al arte*” al que hacemos referencia en este trabajo. Se trata de la posibilidad de experimentar el placer espiritual y emocional que proporciona la estética en las manifestaciones artísticas. En otras palabras, del disfrute o deleite que proporciona la experiencia artística en sus diferentes

expresiones (Bunes et al., 1993; Elexpuru y Medrano., 2002).

La incursión en el mundo del arte toca las esferas espiritual y emocional de la persona, logrando su transformación más allá de la escuela. La 30ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO promovió la inclusión de las disciplinas artísticas en el currículum escolar. Se fundamentó en los siguientes aspectos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999):

- Contribuye al desarrollo de la personalidad, en lo emocional y cognitivo.
- Influye positivamente en el desarrollo general del niño, tanto en el ámbito académico como en el personal.
- Inspira la creatividad y la adquisición de conocimientos.
- Estimula la imaginación, la expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los demás.
- Incide en el fortalecimiento de la identidad y de la conciencia personal.
- Dota de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
- Y favorece el respeto intercultural.

A partir de trabajos realizados en esta línea, Jiménez (2010) ha señalado el impacto positivo que el arte puede lograr en la salud emocional de niños y jóvenes, sobre todo en función de las habilidades, los conocimientos y las competencias que posean sus maestros, y si no se dictan criterios estéticos que limiten la expresión natural de los alumnos. Así, entiende que el arte educa en determinados valores y ayuda a la construcción de la interioridad. La siguiente cita recoge su planteamiento:

La educación artística o la educación por el arte es un espacio privilegiado para impulsar la recuperación de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un campo de exploración de valores como la tolerancia, la diversidad y la disciplina, el respeto, la decisión personal de mejorar y enfrentar retos cada vez más grandes; la creación de un ambiente afectivo de descubrimiento individual y colectivo, además del desarrollo de nuevas maneras de producir conocimiento, de desarrollar capacidad de abstracción y de relacionar, de distinguir y de elegir (Jiménez, 2010, p. 208).

En relación con la construcción de la interioridad, esta autora afirma que las personas que estudian música tienen mayor posibilidad de ordenar su mundo interno. En coherencia con este planteamiento, Díaz Rodríguez (2007) se refiere a la música como una actividad que moviliza los aspectos afectivos, físicos e

intelectuales del educando, logrando integrar las diferentes formas de inteligencia. Al respecto señala que la música “es el nexo de unión, con capacidad integradora, entre las demás inteligencias, aumentando y enriqueciendo cada una de ellas” (p. 11). Integrar, por tanto, sería despertar, afianzar y acrecentar las capacidades de percepción del mundo, de las artes, los lenguajes y las vivencias. Desarrolla, por tanto, facultades expresivas, creativas y cognitivas.

En cuanto al potencial transformador del arte en la vida de los educandos, Jiménez (2010) ha hecho referencia a su experiencia con el programa “Aprender con Danza”, desarrollado con niños, niñas y adolescentes en 25 escuelas en México. En este sentido, señala que pudo observar un cambio en la conducta del alumnado involucrado, expresado en un mayor entusiasmo por aprender y participar, mejores formas de convivencia, y en la alegría de estar en la escuela. Refiere que muchos estudiantes lograron ganarse el respeto y reconocimiento por parte de sus familias y centros educativos, cuando antes eran considerados casos perdidos. De ello se deriva la facultad que tiene el arte para fomentar la autoestima de los alumnos y desarrollar el sentido de pertenencia a la institución educativa. Esta autora destaca también la importancia de lograr una coherencia entre los aspectos éticos y estéticos a la hora de formar al educando. En sus palabras: “La educación en valores avanza de manera más profunda cuando se basa en la transformación de la propia existencia y en la vinculación estrecha y congruente de la ética y la estética, sin intentar subordinar la una a la otra” (p. 209).

Por su parte, Gouthier (2010) ha planteado que es necesario pensar en el arte, la enseñanza y las comunidades, como campos que están interrelacionados. Afirma que éstos “forman una composición entrelazada en una especie de amalgama cambiante” (p. 31), y que el arte y la escuela constituyen un medio importante para la transformación social. En este sentido, podría decirse que los espacios dedicados al arte y a la cultura en la escuela constituyen una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía intercultural, ya que fomenta individuos con conciencia multicultural. Ésta favorece el reconocimiento y el respeto por la diversidad de identidades, y propicia la identificación con la cultura de la cual se forma parte.

En una línea similar, Jiménez (2010) entiende que el arte es un puente que permite el acercamiento entre culturas y fomenta el diálogo intercultural. A partir de su experiencia con el programa antes referido, señala que a falta de un idioma común, la danza, la música y las artes visuales fueron el puente que permitió a niños y niñas de culturas diferentes relacionarse y crear nuevas habilidades de comunicación intercultural.

La búsqueda del sentido de pertenencia constituye una necesidad afectiva que determina muchas decisiones en las que incurren los jóvenes. Así, cada generación decide cuáles son sus espacios de socialización y de encuentro. En su análisis, esta misma autora señala que el desconocimiento de los códigos y lenguajes artísticos excluye a las personas del uso de sus capacidades creativas, de comunicación y de

expresión, limitando su posibilidad de diálogo con la diversidad cultural. Deja planteada, de esta forma, la importancia de la educación artística para el desarrollo personal y el diálogo intercultural.

Un planteamiento que nos parece muy interesante es el referido al vínculo comunitario y la dimensión afectiva que se pueden lograr a través del arte. En este sentido, Romero (2010) señala que la construcción conjunta de expresiones artísticas va más allá de la creación de la muestra o exposición final. Afirma que la dimensión procesual de esta construcción es la que otorga significado al encuentro. Así, las decisiones que se toman durante el proceso, los grados de implicación de los sujetos y las miradas renovadas sobre sí mismos, permiten que emerja un sentido comunitario en el que las subjetividades no se pierden de vista.

Ampliando esta perspectiva, la autora señala que cuando el colectivo empieza a tener vida propia, cobra relevancia el trabajo colaborativo entre los estudiantes, artistas y docentes. En este nuevo contexto se unen fuerzas que en la individualidad no son identificadas. De esta forma, las comunidades experimentan la sensación de compartir algo más que un saber instruido. La posibilidad de reconocer sus propias capacidades y de constituirse en una colectividad portadora de experiencias vitales, constituyen ámbitos que reafirman el sentido de pertenencia y la autoestima comunitaria.

La formación del profesorado juega un rol importante a la hora de vincular la experiencia artística con la formación en valores. Tal como ha referido Jiménez (2010), el impacto afectivo de la educación artística en el mundo emocional del educando se relaciona con las competencias y habilidades que haya desarrollado el docente y su disposición a permitir la libre expresión de los alumnos. En este sentido, Romero (2010) ha señalado que la experiencia vital del maestro constituye una pieza fundamental. En sus palabras:

El docente como transformador de su propia realidad se reconoce como sujeto construido desde narrativas y representaciones culturales diversas. (...) Esta multiculturalidad requiere ser reconocida en él y en los otros –los estudiantes- para generar procesos educativos significativos (p. 138-139).

En otro orden, el arte constituye una actividad para ser compartida con la comunidad. Según ha planteado Díaz Rodríguez (2007), la música y el arte no tienen sentido sin una puesta en escena con el fin de que toda la comunidad educativa participe de la experiencia. Con esto se genera una vivencia colectiva e inolvidable. Esta presentación en público, a su vez, afianza la seguridad en sí mismo y elimina la timidez, lo que favorece el crecimiento personal y social.

De igual modo, autores que se han abanderado por un enfoque humanístico-integral han señalado que la asistencia a conciertos y a representaciones teatrales que más adelante puedan convertirse en objeto de debate y discusión, pueden constituir una preparación para el uso fecundo del tiempo de ocio, lo que significaría una auténtica formación humanística e intelectual (Maritain, 2008). Esto representa un aporte del

arte a la formación integral desde una perspectiva diferente.

Concretizando, ha quedado claro el valor formativo que representa el fomento del arte en el contexto de la escuela. Una educación artística pertinente contribuye a generar nuevos estilos de pensamiento, lo que permite la formación de personas capaces de construir su interioridad, influir en su entorno y participar en las decisiones individuales y colectivas de la comunidad.

### **1.2.3. Consideraciones acerca del juego y los valores**

Para iniciar este apartado partimos de la definición de *juego* en la que hemos enmarcado este trabajo. Por sus aportes en el ámbito de los valores, tomamos como referencia el modelo desarrollado por Brian Hall y Benjamín Tonna relativo a los 125 valores identificados como universales. En este contexto se entiende por juego toda acción de comprometerse en actividades de tiempo libre que permitan el distanciamiento del trabajo y que estimulen la creatividad (Bunes et al., 1993; Elexpuru y Medrano, 2001). Además de otras actividades de tipo lúdicas, este concepto incluye el juego deportivo.

Un primer planteamiento a considerar en relación al juego ha sido el sustentado por Maritain (2008) que, desde una perspectiva humanística integral, destaca que las actividades lúdicas poseen un valor y una dignidad que les son propias. Así, subraya que se trata de “una actividad de expansión libre con un cierto brillo a poesía en lo que respecta a aquellas energías que tienden por naturaleza a la utilidad” (p.83). Esta declaración deja claramente establecida su percepción sobre el valor intrínseco que ofrecen las actividades lúdicas en el ámbito del desarrollo humano. Afirma que el juego constituye una parte esencial de la vida de la escuela, al propiciar espacios que llenan necesidades vitales de la persona: son “un reflejo poético del que la vida humana tiene especial necesidad” (p. 183).

Desde el punto de vista de la educación, y más concretamente de la educación en valores, el juego y el deporte abren posibilidades de sentir y recrear emociones como el miedo, la ansiedad, el júbilo, la simpatía, la antipatía, el amor, el odio, así como otras emociones propias de la vida diaria, en el contexto de un ambiente protegido con aprobación de la sociedad. En otras palabras, el juego deportivo permite recrear emociones fuertes, habitualmente experimentadas en situaciones críticas y desagradables, pero en situaciones que no implican riesgo. Esta particularidad se da en virtud de su carácter mimético, tal como ha planteado Crisorio (2010) en sus trabajos sobre la práctica deportiva y la educación en valores.

El mimetismo que ofrece la práctica deportiva se refiere a los afectos que de forma lúdica suscitan la cadena de acontecimientos propia del juego deportivo, donde se vive un drama cuyo final ignoran los propios actores (Elías y Dunning, 1996). El juego, por tanto, tiene un poder de convocatoria emocional y simbólica, similar al teatro y al cine, de ahí su potencial como herramienta para la educación en valores.

Desde la antigüedad, el juego deportivo ha sido concebido como una práctica organizada en grupo donde se enfrentan al menos dos partes. Podría ser definido como una figuración dinámica en la que se libra una contienda donde sus actores se comprometen en cuerpo y alma. Su potencialidad educativa radica, por ende, en la necesidad que tiene la persona de buscar un equilibrio entre el constante cambio que propician sus múltiples polaridades: la identificación afectiva y la rivalidad hostil con los contendientes, la agresión y la restricción de la agresividad, la tensión y la emoción agradable, el control interno y externo por parte de cada jugador, la competición y la cooperación dentro de cada equipo (Crisorio, 2010).

Siguiendo esta línea, Crisorio (2010) también plantea la necesidad que experimenta el jugador durante el juego de tomar decisiones relacionadas directamente con su mundo axiológico. Por ejemplo, debe elegir entre cooperar con otros miembros por el bien del grupo o realzar su reputación personal. Esta situación involucra una elección entre el bien común o el bien individual, dilema ético que usualmente está presente en el deporte. Aquí entran en juego los controles externos y la auto-regulación del propio deportista fundamentada en su escala de valores.

En su ensayo sobre el deporte y la violencia, Elías y Dunning (1996) definen el deporte como uno de los inventos sociales de los seres humanos que permite la emoción de una lucha, en la que se invierten habilidad y esfuerzo físico, pero con pocas posibilidades de que alguien resulte dañado. Según este planteamiento, el deporte viene a ser un catalizador de la necesidad de lucha connatural de los seres humanos, y por tanto, una vía para canalizar la violencia y la agresividad. Estos autores, por tanto, destacan el rol que ha jugado el deporte como un proceso de civilización y de pacificación social.

En la línea del planteamiento anterior, si la educación sabe aprovechar el deporte como un espacio formativo, éste podría convertirse en una herramienta para acompañar el acceso de los jóvenes a la vida adulta. El refinamiento de los movimientos y el autocontrol de las emociones constituyen dos aspectos vitales de la cultura en un mundo civilizado. De esta manera, al constituirse en sujetos activos del juego, los jugadores son capaces de apropiarse de las situaciones y de las reglas, sin necesidad de su imposición desde fuera. Se desarrollan de esta manera, acuerdos y negociaciones en condiciones de igualdad y reciprocidad, lo que a su vez imprimen este carácter "civilizador" al juego deportivo.

Diversos autores, como Gutiérrez Sanmartín (1995), han asociado las actividades físicas y deportivas con el desarrollo de valores sociales y personales. Entre los valores sociales figuran: el respeto, la amistad, el compañerismo, la cooperación, el sentido de pertenencia, la participación, la justicia, la cohesión del grupo, la competitividad, entre otros. Desde su perspectiva, los valores personales asociados a las actividades físicas y el deporte serían: las habilidades físicas y mentales, la creatividad, la diversión, la autodisciplina, el

autoconocimiento, la salud, la deportividad, la honestidad, la perseverancia, el espíritu de sacrificio, el autodominio, la humildad, la obediencia, la autorrealización, entre otros.

A partir de lo anterior podemos afirmar la riqueza de valores que pueden desarrollarse a partir del juego y del deporte cuando éstos son enfocados como espacios formativos en el contexto de la escuela.

Desde el ámbito de las políticas sociales, la expansión de las actividades lúdicas y deportivas implican la creación y recuperación de espacios para que niños y jóvenes practiquen juegos en acción. Éstos constituyen elementos culturales que ayudan a formar ciudadanos menos restringidos por los controles externos y más propensos a relacionarse con el mundo de una forma menos instrumental, es decir, del disfrute propio de la actividad deportiva. Esta visión planteada por Crisorio (2010) pone de relieve el valor del juego como un bien en sí mismo, logrando ampliar los horizontes de la dignidad humana, tal como ha apuntado Maritain (2008).

El juego deportivo también ha sido visto por algunos autores como un instrumento que favorece el desarrollo de la identidad comunitaria, ya que fortalece el sentido de pertenencia a la colectividad. Según Caspistegui (2012), constituye un elemento nacionalizador por excelencia. Al respecto se expresa en los siguientes términos:

En definitiva, la identidad nacional, regional, local, grupal, es una sensación de pertenencia colectiva. [...] Como construcciones de sentido y aunque estén fundamentadas sobre bases más o menos reales, las identidades grupales requieren ser alimentadas de forma constante y, por ello, constantemente repensadas. Y en ese proceso, parece indudable, el deporte juega un papel de suma importancia (p. 29).

Los planteamientos considerados en este apartado parten de entender el acto educativo como la transmisión de un *ethos*, de un determinado modo de ser de la persona en su relación con el conocimiento, con los demás y consigo mismo. En este sentido, el “buen deporte” requeriría hallar el mejor equilibrio posible entre la tensión-emoción prolongada por el desarrollo del juego, y el breve placer que implica la liberación de esta tensión. De igual manera, implica pasar del despliegue sólo físico al uso de la inteligencia, lo que lleva a un cambio en los parámetros utilizados para medir el éxito/fracaso y la victoria/derrota. Este nuevo “ethos” pone su acento en el “jugar bien” o el “saber jugar”, donde los aspectos de tipo técnico, estratégicos, éticos y sociales cobran relevancia (Crisorio, 2010). El cambio del paradigma “victoria/derrota” al de “saber jugar” se relaciona directamente con los valores desarrollados a partir de la experiencia deportiva en la escuela.

#### 1.2.4. Consideraciones acerca de la formación religiosa y los valores

Al abordar estas consideraciones, debemos partir de la definición de lo que entendemos por formación religiosa y espiritual en el marco de este trabajo. Se trata del conjunto de iniciativas pedagógicas articuladas desde la escuela que promueven la adhesión a un sistema de creencias, conjunto de principios o filosofía, que ayudan a guiar la vida y las acciones de las personas en función de un orden universal. Este concepto se apoya en la definición propuesta por el modelo Hall-Tonna relativo a lo que se consideran valores religiosos y espirituales, planteada en los trabajos de Bunes et al. (1993) y Elexpuru y Medrano (2002).

La religión puede estar presente en la escuela de dos formas: como cosmovisión de los miembros de la comunidad escolar, o como conocimiento transmitido en el currículum. En cuanto cosmovisión, se trata de la cultura institucional orientada hacia la superación de los conflictos, la promoción del respeto humano y la participación de los diferentes miembros de la comunidad en la construcción de proyectos comunes. En cuanto a parte del currículum, habría que hacer la distinción entre la enseñanza iniciática de la religión -cuyo ámbito de elaboración y transmisión estaría en manos de la comunidad religiosa, llevándose a cabo en el ámbito institucional docente de la propia comunidad- y la enseñanza científica de la religión, que se realiza en aquellos ámbitos institucionales en los que la comunidad científica realiza su labor investigadora y docente (Artacho, 2006). Este autor plantea que la enseñanza-aprendizaje de la religión en el espacio público escolar tiene una doble finalidad:

- 1) La integración de individuos y grupos con cosmovisiones diferentes, y su capacitación para participar activa y positivamente en proyectos comunes.
- 2) Y la capacitación de la persona para definir su propia visión del mundo y sus opciones éticas, así como para comprender las visiones y opciones éticas de los demás.

En la actualidad, la enseñanza de la religión en la escuela ha sido un tema de intensos debates, sobre todo a partir de la transición hacia la democracia. Más que un debate político se trata de una polémica de tipo cultural. Según plantea Cortés (2006), estudios realizados en este sentido han revelado que hoy día los jóvenes desarrollan creencias espirituales, pero desligadas de cualquier tradición institucional religiosa, siendo fruto de una construcción personal. Estas vivencias espirituales se dan en un contexto de desdogmatización y eclecticismo, experimentándose en la esfera de lo particular y privado. Aclara, sin embargo que “lo religioso y todo su universo de simbología no ha desaparecido de los productos culturales, sino que más bien parece que se acrecienta su presencia” (p. 204). Este planteamiento confirma el interés humano por desarrollar la sensibilidad espiritual, área vital a la que la persona se acerca desde diferentes ángulos, como son la música, la literatura, el cine, entre otros.

Trabajos realizados en el ámbito de la inmigración han puesto de relieve el papel que la religión juega en la identidad de los grupos migratorios: “Para todas estas familias la experiencia religiosa no sólo es importante en sus vidas sino que constituye un elemento clave de su propia identidad” (Cortés, 2006, p. 206). Desde la perspectiva de este autor, la vivencia espiritual constituye un elemento cultural que favorece la conservación de la identidad.

Reflexiones sociológicas llevan a considerar que una religión encerrada en lo estrictamente privado, que no abre las posibilidades al diálogo, favorece al gueto identitario e impide la interacción entre culturas. Contrario a ello, Artacho (2006) plantea que “la escuela debe iniciar a los alumnos en el intercambio entre las respectivas cosmovisiones religiosas y ensayar formas de participación en proyectos comunes, desde el respeto a la identidad cosmovisional de cada cual” (p.31).

Desde una perspectiva antropológica se ha planteado la educación integral como una propuesta educativa que atiende todas las dimensiones de la persona, a saber: su dimensión racional, corporal, afectiva, estética, ética, comunicativa, etc. Entre estas múltiples dimensiones se constata el sentido espiritual y trascendente como parte vital de la formación integral de la persona. Así, trabajos como el informe “La Educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) se refieren a la dimensión religiosa personal y cultural como un elemento indispensable en la construcción de la educación del futuro (Cortés, 2006).

Según autores que se identifican con un enfoque de tipo humanístico-integral, la educación cristiana incluye un conjunto de exigencias que son propias de toda educación que procure ayudar al educando a alcanzar su formación plena o su perfección humana. Maritain (2008), por ejemplo, plantea que el programa de las humanidades en un colegio cristiano debe descansar en el conjunto de la cultura humana:

Conocer las grandes obras producidas por el espíritu humano en cada clima espiritual –y no sólo para estar informado de su existencia, sino para comprender su significado y para situarlo en el universo estrellado del intelecto- es una exigencia de esta universalidad misma del cristianismo (p. 168)

Este autor refiere que no se trata de cultivar un saber vano, sino de adentrarse en una conciencia y una fe de mayor alcance. En este sentido, expresa su opinión personal de que esta enseñanza debería impartirse como materia libre para aquellos estudiantes que estuviesen interesados en estos temas.

En otro orden, señala que si el maestro está animado por la sabiduría cristiana, ésta necesariamente aportará una impronta a su forma de impartir la docencia y de relacionarse con los estudiantes. Así, el modo o la manera en que enseñe puede modelar e iluminar el alma y el espíritu de otro ser humano, permitiéndole descubrir el sentido de trascendencia propio de las diferentes disciplinas. El deber del maestro sería, por

tanto, desarrollar en sí mismo convicciones profundamente arraigadas, manifestarlas con franqueza, y disfrutar de ver cómo el educando desarrolla sus propias convicciones personales. Queda claro, por tanto, que favorece el modelamiento de un *ethos* cristiano para lograr la formación integral de los estudiantes.

Continuando con su planteamiento, Maritain (2008) se ha referido a la vivencia espiritual dentro del centro educativo como vital para conseguir la integración intelectual y experiencial de los valores religiosos en el alumnado. Así, sugiere que el desarrollo de la vida litúrgica en el campus, así como la participación de la población estudiantil en las actividades propias de la Iglesia, aseguran esta integración. En sentido similar, Domingo (2002) plantea que la cultura de una escuela no pertenece a un ámbito aislado del currículum, sino que necesariamente define la institución, dando paso a que las actividades cotidianas sean leídas como símbolos de vida.

En otro orden de ideas, la fe cristiana se fundamenta en el hecho de que el hombre es tanto carne como espíritu. Concibe la naturaleza humana como buena, pero entiende que se hace vulnerable. Reconoce, así, la necesidad de educar a niños y jóvenes con una fuerte disciplina, a veces incluso con cierto temor, con la finalidad de que más adelante se convierta en una disciplina voluntaria, y que el miedo de paso al respeto y a la reverencia. Subraya, de esta manera, la responsabilidad de la familia para la educación de los hijos en la esfera de la voluntad y de la adquisición de las virtudes morales.

En el contexto de la formación religiosa y la educación ciudadana, Domingo (2007) señala que la integración del factor religioso en la vida institucional de las escuelas lejos de ser un espacio para el adoctrinamiento confesional o laicista, debe constituir una ocasión privilegiada para la construcción de valores comunes con los que se pueda alimentar una sociedad justa. Defiende, de esta manera, la necesidad de impartir una formación común en valores como un mínimo de justicia en las sociedades actuales, donde prolifera la diversidad de cultos, y la pluralidad de formas de vivir y entender la espiritualidad dentro de una misma iglesia. Apela a los ideales de buena vida y a la virtud de la esperanza necesaria para la vida de los pueblos, en virtud de que las normas, los códigos y las leyes no constituyen los verdaderos motores de la ciudadanía. En sus palabras: "Cada vez somos más quienes exigimos una nueva mentalidad para encontrar la necesaria cordura educativa. Una cordura que no sólo nos garantice la libertad de educación, sino que proporcione estabilidad, pluralidad y cohesión social" (p. 154-155).

Concluimos esta apartado señalando que la educación cristiana se apoya en las energías vitales de la gracia y en las virtudes teologales de la fe, la esperanza y la caridad. No separa el amor divino del amor fraterno, por lo que ambos se experimentan como una unidad (Maritain, 2008).

### 1.2.5. La transversalidad y la educación en valores

Al considerar la educación en valores y su relación con el currículum es preciso enfocar el rol que juegan los temas transversales como estrategia para la formación en valores. Se trata de abarcar cuestiones fundamentales que atañen a la vida de la colectividad, que impregnan todo el currículum y que sirven de ejes globalizadores del aprendizaje.

La transversalidad puede entenderse como un estilo o enfoque humanizador, que se materializa a través de contenidos actitudinales y procedimentales. Implica un cambio en la organización curricular y en las actitudes educativas. Supone poner de relieve temas críticos que cuestionen el sistema establecido. “La transversalidad aporta una visión global, crítica y dinámica del currículo” (Sánchez Torrado, 1998, p. 45).

En un trabajo realizado en torno a la educación en valores como eje metodológico en la intervención social y educativa, Nieto Moreno (2009) ha hecho referencia a las características de las enseñanzas transversales. Plantea que éstas se enmarcan en el contexto de la educación en valores, lo que permite generar cambios culturales y transformaciones sociales. Refiere que el enfoque transversal enriquece la estructura curricular al abordar aspectos relacionados con la afectividad, el mundo de los sentimientos, las distintas formas de interacción y la capacidad de intervenir en el entramado social. Señala que la transversalidad pretende impregnar por entero el currículum escolar, sin introducir nuevos contenidos que no estén ya reflejados en las diferentes áreas curriculares. Entiende que ésta se dirige a promover el desarrollo de conductas críticas y reflexivas a partir de una educación global donde confluyen los terrenos afectivo e intelectual; y destaca el carácter interdisciplinar otorgado a los contenidos de enseñanza.

Los temas transversales están conectados con la experiencia de los estudiantes más allá de las paredes de la escuela, de ahí que proporcionen un aprendizaje relevante. Sánchez Torrado (1998) refiere que el conocimiento está vinculado, además, con la calidad de vida de los alumnos. Señala que este enfoque favorece la formación integral, ya que aporta una visión globalizada de las diferentes asignaturas desde una experiencia reflexiva. La transversalidad ayuda a conectar la escuela y la realidad.

La aproximación interdisciplinaria al conocimiento de nuevos fenómenos constituye la respuesta a la necesidad de una visión más integrada en el tratamiento de las realidades complejas. En ésta se realizan tres operaciones básicas: la distinción, que permite entrar en el campo disciplinario; la conjunción, que crea un campo de diálogo entre las disciplinas; y la implicación, que permite comprender la actitud transdisciplinaria situada en un metanivel (Carrizo, 2010).

Autores como Henríquez y Zaiter (1997) plantean que ante los desafíos de las nuevas tecnologías, la educación escolar necesita ser asumida articulando el saber en matrices de conocimientos interrelacionados y desde una lógica multidimensional. Los procesos de integración posibilitan el desarrollo de destrezas para

relacionar datos distintos y saltar con relativa coherencia de un aspecto a otro. Esto permite crear una disposición para extrapolar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana. Esta forma de aproximación al conocimiento capacita a los sujetos para alcanzar una apropiación solidaria, crítica y autónoma del saber científico. Les permitirá descubrir la dimensión social del desarrollo solidario como estrategia política y social, poniendo de relieve el rostro humano del quehacer democrático. En palabras de estas autoras:

Hasta ahora la revolución científica y tecnológica no ha permeado las mal llamadas disciplinas escolares, como tampoco ha podido incorporar los nuevos aportes de la sicogenética y la psicología histórico-cultural. En muchos casos el enciclopedismo sigue vigente; sin embargo, el lugar que ocupa el conocimiento en la sociedad moderna obliga a relevarlo cada vez más, y a mirarlo desde su sentido o el para qué de las ciencias en la escuela y de la necesidad de su integralidad, de tal manera que su incorporación pueda realizarse superando la fragmentación (p. 66).

Desde esta perspectiva interdisciplinaria, la escuela trabaja los conocimientos situándolos en las grandes problemáticas de la realidad. Esto lleva a los educandos a tomar posturas personales y colectivas a partir de la superación de diferencias de género, raza, clase, etnia, etc., lo que a su vez influye en proyectos de convivencia democrática y solidaria de mayor alcance.

Es necesario señalar la importancia que ocupa el rol del profesorado en el ámbito del enfoque transversal. Al asumir cuestiones vinculadas a problemas relevantes, el maestro debe trabajar temas pertinentes a las necesidades del momento. También debe ser capaz de motivar a la investigación e indagación por parte del alumnado, así como manifestar sensibilidad e interés por las dimensiones tratadas. En este nuevo rol, el maestro debe ayudar a elaborar un conocimiento significativo a partir de una concepción constructivista del aprendizaje.

El documento "Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza", presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en el año 1994, planteó la importancia de la educación en valores como factor clave para la calidad educativa. Asimismo, señaló la necesidad de abrir el espectro de conocimientos de las distintas asignaturas a temas de trascendencia como son los relativos a los retos sociales que reclaman atención prioritaria a nivel global. De esta forma, en el año 1996 se incluyó en el currículum de educación secundaria un componente ético adaptado a las nuevas condiciones sociales, que pudiese dar sentido al resto de los conocimientos. Esta iniciativa se concretó metodológicamente a través de los llamados Temas Transversales («Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria»).

Según ha recogido Nieto Moreno (2009) en su trabajo, los principios básicos contemplados en la normativa en referencia a los temas transversales fueron los siguientes:

- La educación en valores debe ser una tarea que involucre a toda la comunidad escolar, de forma que se llegue a un consenso que pueda orientar el accionar educativo tanto en lo referente a la vida escolar como a las diferentes áreas curriculares.
- Plantea la necesidad de apertura de la escuela a la vida. Persigue una síntesis entre el saber técnico, el saber cotidiano y el saber ético.
- La educación ética debe permear todo el currículum. Se plantea que esté presente en todas las áreas, y a través de todos los cursos de la enseñanza obligatoria.
- Y los contenidos transversales deben incluirse en el currículum haciendo referencia a los conflictos sociales contemporáneos, de forma que puedan ser significativos para la educación en valores.

En este documento, la autora señala que los temas transversales propuestos fueron los siguientes: educación para la salud, educación sexual, educación moral y cívica, educación vial, educación para la paz, educación del consumidor, educación ambiental y educación para la igualdad de oportunidades de género. Se observa, por tanto, el nivel de apertura de la escuela a la vida, buscando integrar el saber cotidiano con el saber técnico y ético a través de los temas transversales.



## **2. LA FORMACIÓN EN VALORES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

---



## INTRODUCCIÓN

La educación en valores, como hemos señalado anteriormente, abarca una amplia gama de intervenciones educativas que apuntan a lograr el desarrollo pleno de la persona humana y una sana convivencia con su entorno. Todas estas iniciativas pedagógicas tienen como telón de fondo la dimensión humanística del quehacer educativo. Las fronteras entre los distintos enfoques se solapan entre sí, de forma tal que podríamos afirmar que educar en valores es también educar el carácter, educar en virtudes, educar para la paz, educar en los derechos humanos, educar para la ciudadanía. Se relaciona igualmente con la educación moral, la educación para la tolerancia, y la educación para la resolución de conflictos.

En vista de que hemos optado por dirigir nuestro trabajo en la línea investigadora de la educación en valores y su dimensión comunitaria y social, dedicaremos este apartado a los valores y su relación con la educación ciudadana. Empezaremos por clarificar los conceptos de democracia y ciudadanía en los que hemos enmarcado el presente estudio, y por definir lo que es educar “en” y “para” la ciudadanía. Seguido, dedicaremos un apartado para plantear los principios y valores fundamentales relacionados con el ejercicio de la ciudadanía según la perspectiva de distintos autores. Abordaremos planteamientos relativos a la escuela como ámbito para la formación en valores, el rol del currículum en esta tarea, y las competencias a desarrollarse para el logro de una ciudadanía participativa y responsable.

Como hemos planteado en la introducción de este trabajo, el contexto en el que hemos realizado nuestro estudio ha sido una comunidad caracterizada por la multiculturalidad. Hemos incluido, por tanto, aportes de investigadores que han trabajado en el ámbito de la educación inclusiva y la multiculturalidad.

Finalmente, plantearemos las aportaciones de autores que han centrado su atención en el rol de la educación de cara al desarrollo comunitario y local.

### 2.1. LA ACCIÓN EDUCATIVA Y LOS CONCEPTOS DE DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

Para abordar el tema de la educación de cara a la democracia y al rol ciudadano, es preciso plantear algunas consideraciones preliminares. Debemos partir del significado del concepto de democracia en sus dos vertientes. Por un lado, el paradigma que visualiza la democracia en la esfera de las formas de gobierno y, por otro, el que la entiende como una parte integral del estilo de vida de las personas y la comunidad.

Si bien el paradigma basado en la óptica político-gubernamental es el que refleja la visión más generalizada que hoy día se tiene sobre el concepto de democracia, cuando nos remontamos a sus orígenes descubrimos cuán distante está dicho enfoque de sus raíces. De hecho, podríamos decir que la democracia es un arte de la convivencia humana que se inscribe en la historia desde la misma antigüedad.

En la antigua Grecia, la polis se concebía como una construcción de hombres y para hombres, en la que como eje articulador de la misma, el ser humano dinamizaba y estructuraba modos de percibir el mundo de una manera particular. La polis, por tanto, surgió como un lugar común para el desarrollo de las facultades humanas. En ella radicaba la fuerza formadora que liberaba a la educación de la exclusividad del intelecto, para permitirle llegar a esferas tales como el alma y el cuerpo, ya que posibilitaba la constitución de hombres libres, con capacidad de deliberación, argumentación y toma de decisiones.

La polis se consideraba, pues, un verdadero centro de formación humana en el que el ejercicio de lo político era la vida misma. Al respecto, Vernant (1976) refirió:

Al convertirse en elementos de una cultura común, los conocimientos, los valores, las técnicas mentales, son llevados a la plaza pública y sometidos a crítica y controversia. No se los conserva ya como garantías de poder, en el secreto de las tradiciones familiares; su publicación dará lugar a exégesis, a interpretaciones diversas, a contraposiciones, a debates apasionados. En lo adelante, la discusión, la argumentación, la polémica, pasan a ser las reglas del juego intelectual, así como del juego político (p.40).

Por otra parte, entender la democracia desde esta perspectiva no limita que a la vez se comprenda como forma de gobierno. En este sentido, es muy ilustrativo el planteamiento de Díaz Gómez (1999) cuando expresa:

Democratizar la vida cotidiana, e íntima y privada, como una forma de empoderar a personas que se potencializan hacia y en el grupo; proyectándose mediante procesos organizativos más amplios en una vivencia de lo público como forma de Gobierno. Aquí la democracia como estilo de vida se diluye en la democracia como forma de gobierno, potencializando y dando vigor a la política en cuanto encuentro entre diferentes que ayudan en la construcción del bien común (p. 40).

Entender la democracia como un estilo de vida que se teje en la cotidianidad abre paso al importante rol de la escuela en la formación del ciudadano. Esta concepción es fundamental en el contexto de nuestro trabajo, ya que reafirma el papel vital que juega la educación en valores en la formación del sujeto político. Como bien ha expresado Cardona (2001), un sujeto que viva la democracia no desde la exclusividad y limitación de las estructuras gubernamentales, sino desde una cotidianidad que coadyuve a la interiorización de valores tales como el respeto, la tolerancia, la justicia, la equidad y el diálogo como generadores de paz.

La democracia como forma de gobierno y de organización de la vida social y pública ha sido universalmente aceptada como la mejor forma de gobierno posible. No obstante, presenta cierta fragilidad ya que, como ha planteado Cortina (1994), depende de una infraestructura moral más que de la existencia de un sustrato técnico o económico. Se evidencia, por tanto, la necesidad de construir una sólida ética ciudadana para poder sustentarla.

La concepción antropológica de la democracia, que la define como un proyecto de ética social, afirma a la persona como protagonista de sus ideales de vida. El sujeto democrático es capaz de pensar, sentir, querer y de comportarse en consecuencia. Se relaciona intencionadamente con el mundo de la vida, construyendo a partir de ello su propia existencia.

Henríquez y Zaiter (1997), en su trabajo sobre la construcción del conocimiento en el desarrollo de sujetos democráticos, han señalado tres referentes sobre los que se ha articulado el concepto de democracia: 1) la democracia como expresión de la autonomía personal y la responsabilidad social; 2) la democracia como participación; y 3) la democracia como procedimiento, proceso y proyecto.

Desde la perspectiva de la *autonomía personal y la responsabilidad social*, la democracia se entiende como un proceso en permanente construcción, un estilo de vida que permite a las personas formarse como sujetos autónomos, y que posibilita también el desarrollo de los demás. El sujeto se percibe a sí mismo en su relación solidaria con el otro, y actúa y participa de un proyecto social común. Este referente pone el acento en la dimensión humanizante de la democracia.

En el caso de la *democracia participativa*, la humanidad de los sujetos se juega en el poder hacer y ser. El accionar democrático se concreta, por tanto, en tener una voz en el foro público para defender los derechos sociales, políticos y económicos que les corresponden, y en la posibilidad de elaborar ideas y propuestas para la colectividad. En otras palabras, se fundamenta en la capacidad para tomar decisiones y asumir parte en la ejecución de las mismas. Implica una práctica de corresponsabilidad social en función del bien común.

El tercer referente es el relativo a la *democracia como procedimiento, proceso y proyecto*. Desde esta perspectiva se entiende que toda la vida cotidiana debe estar permeada por esa nueva forma de pensar, de hacer y de ser de los ciudadanos, quienes estarían en la capacidad de resolver las situaciones problemáticas que les aquejan en la colectividad. Para lograr un verdadero estilo de vida democrático se precisa de nuevas normas de procedimientos que logren construir el consenso desde lo diverso a partir del diálogo, la escucha y la tolerancia. Implica, asimismo, nuevas normas encaminadas a una solidaridad institucionalizada que establezca un orden social distinto, donde prevalezca la libertad y la igualdad en un proyecto social compartido por todos los ciudadanos y las ciudadanas.

Desde cualquiera de las perspectivas anteriormente expuestas, la institución educativa juega un papel de primer orden para formar en la ciudadanía democrática como estilo de vida. Las anteriores autoras concluyen planteando que la escuela constituye un espacio para la socialización de los saberes y las formas culturales, para aprender a pensar y para valorar de una determinada forma la realidad social y natural. De igual manera, permite asumir nuevas formas de organización y ofrece espacios para comprometerse en acciones con miras a la creación de un nuevo orden en el aula, la familia, la comunidad, los grupos, los partidos, y el conjunto social. En pocas palabras, desde la cotidianidad de la vida escolar se puede o no aprender el ejercicio de la democracia y la ciudadanía.

La definición del concepto de *ciudadanía*, por su parte, ha generado intensos debates. Ha sido sometido a reflexión, examen crítico y redefinición, especialmente desde el ámbito de la filosofía política.

Para fines de este trabajo destacamos los aportes de Cortina (1996) cuando señala que “la ciudadanía subyace a otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto” (p. 107). Plantea, de esta manera, que la condición de ciudadanía es compartida por el género humano, y que constituye la base de todas las demás identidades, permitiendo un diálogo conciliador con distintas ideologías e intereses.

Para García Moreno (2005), el concepto de ciudadanía es co-emergente con el de democracia. Entiende que no existe democracia sin ciudadanía, ni ciudadanía sin democracia, ya que ésta última es posible únicamente donde existen sujetos con iguales derechos y deberes. Señala, igualmente, que el ejercicio de la ciudadanía sólo ocurre donde las decisiones de carácter público se toman según las reglas de la democracia. Constituyen, pues, dos caras de una misma moneda.

Siguiendo el pensamiento de este autor, el proceso de construcción de la democracia y de la ciudadanía se realiza simultáneamente en el campo político y en el social. El primero se refiere al manejo y distribución de los recursos públicos, y al diseño y ejecución de políticas. El segundo, a la ideología y a los valores a partir de los cuales las personas se relacionan entre sí y con el Estado. Es en éste último donde se inscribe el importante rol que ejerce hoy día la educación en la construcción de la ciudadanía, especialmente en un mundo caracterizado por la globalización.

La educación para la ciudadanía, que también ha sido llamada por muchos autores *educación cívica*, tiene como objetivo fundamental el incremento de las competencias de la persona en tanto ciudadano o ciudadana, en su papel de agente cívico, en su derecho a determinar el rol que desea jugar dentro del proceso político. Desde esta perspectiva, la idea de ciudadanía implica cuatro atributos esenciales: 1) la ejecución de juicios sobre asuntos públicos; 2) la devoción por el bien público; 3) la educación o desarrollo

moral; y 4) el sentido y disposición para el servicio a la comunidad (Bárcena, 1999).

El estudio de la educación para la ciudadanía puede enmarcarse en dos perspectivas bien diferenciadas: la psicopedagógica y la filosófica. La primera busca la creación de instrumentos y materiales para el desarrollo de competencias cívicas dentro del marco del sistema educativo formal. Éstas parten de la teoría de la evolución del pensamiento y la conciencia socio-moral del educando.

En otro orden, la perspectiva filosófica se interesa por analizar en profundidad aspectos relativos al concepto de ciudadanía. Su objetivo es ayudar a la persona a determinar qué papel cívico desea jugar en la sociedad, y capacitarle para discernir entre los diversos conceptos de ciudadanía de acuerdo a las distintas tradiciones de pensamiento cívico.

Podríamos decir que desde el ámbito de la filosofía moral y el pensamiento ético, la educación ciudadana se ha conformado en torno a tres conceptos: 1) el *concepto de justicia* desarrollado por Rawls en la década de los 70 del siglo pasado, fundamentado en el “velo de la ignorancia” para establecer los criterios de justicia; 2) *el concepto de comunidad*, que surgió a partir de los comunitaristas en los años 80, y que definen el crecimiento moral del sujeto desde el sentido de pertenencia a una comunidad; y 3) *el concepto de ciudadanía*, que integra las demandas de la justicia y de pertenencia a una comunidad (Bárcena, 1999).

Antes de adentrarnos en aspectos concretos sobre el significado de educar “en” y “para” la ciudadanía, conviene distinguir dos dimensiones en el desarrollo de las competencias ciudadanas a las que el autor antes mencionado ha hecho referencia en sus trabajos. Por un lado, la dimensión moral, que se refiere al conjunto de capacidades y disposiciones cívicas que algunos autores, como Camps (1990), han denominado virtudes cívicas; y, por otro, la dimensión cognitiva, que reúne el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten la práctica de la ciudadanía en contextos multiculturales, pluralistas y heterogéneos. A ellas haremos referencia más adelante en este trabajo.

### **2.1.1. Educar “en” y “para” la ciudadanía**

Para educar “en” y “para” la ciudadanía en el contexto actual debemos partir de una nueva realidad mundial, caracterizada por la movilidad transnacional de las empresas, los capitales y la tecnología, y por las importantes desigualdades que admite el libre juego de intereses. La insaciable sed de éxito de las empresas ha llevado a vulnerar principios éticos fundamentales. La utilización de niños mal pagados, la evasión de toda protección social, la fusión para monopolizar ciertos servicios son muestras de ello. En opinión de Chamorro (2003), se pretende universalizar bienes, costumbres o paradigmas de un modelo de sociedad, mientras por otro, se ponen barreras a ciertos productos o a la migración de personas siendo, por ende, una mundialización ilusoria e hipócrita.

Por su parte, Escudero (2006) plantea que no sólo la fuerte desigualdad que existe con respecto a los derechos de primera generación -tales como el derecho a la vida, la libertad, la igualdad, la justicia-, sino también el déficit de participación política y de civismo, la deserción de los compromisos sociales colectivos, los problemas de relación en las escuelas, el alto grado de delincuencia y xenofobia, entre otros, justifican la educación de la ciudadanía democrática.

En una línea parecida, en sus trabajos sobre la condición humana, Arendt (1993) se refirió al auge experimentado por la sociedad y su relación con la decadencia de la esfera pública y privada. Planteó que la pérdida de un mundo común y de espacios en los que el ciudadano pueda manifestarse como tal, impiden que hombres y mujeres puedan convertirse en ciudadanos del mundo como lo son también de sus respectivos países.

Autores como Kymlicka y Norman (1995) han referido que la ciudadanía es una evolución natural del discurso político, porque ésta parece integrar las demandas de la justicia, por un lado, y el sentido de pertenencia a una comunidad por otro. Es de interés apuntar que para dichos autores no se puede concebir la ciudadanía sin sentido de pertenencia a una comunidad política. De ello se desprende que desde esta perspectiva, todo esfuerzo para educar en la democracia y en la ciudadanía debe necesariamente contemplar el desarrollo del ciudadano en una comunidad.

En este contexto debe inscribirse todo esfuerzo por educar para la ciudadanía y la democracia. Ante esta realidad, compleja y confusa, se ha planteado que la educación debe ser esencialmente para la reflexión. El joven debe ingresar al mundo de la razón, y mediante ella a la ciencia, la tecnología y el trabajo. Debe privilegiarse el discernimiento, la capacidad de juzgar los hechos, y la toma de posturas éticas ante los acontecimientos (Chamorro, 2003).

De igual manera, este último autor plantea que la educación debe contribuir a universalizar la visión del mundo que el estudiante posee, sin que por ello pierda sus raíces. Éste debe aprender a vivir con lo efímero, pero al mismo tiempo sustentarse en ciertos valores permanentes. Necesita enfrentar el futuro con determinadas certezas, pero a la vez contribuir a la paz y al desarrollo de los pueblos. En este sentido, una dimensión esencial de la educación en valores tiene que ver con la formación para la solidaridad.

En el ámbito de la educación cívica, Cortina (1996) ha optado por un modelo de ciudadanía cosmopolita, a la vez nacional y universal. El ciudadano se sabe por un lado vinculado a los miembros de una comunidad por una identidad que le diferencia de los demás. Asimismo, se identifica con los otros en su condición de persona, pese a las diferentes nacionalidades. Plantea que educar en la doble ciudadanía “supone introducir afectivamente en el doble simbolismo e implicar a los niños en proyectos tanto locales como de alcance universal” (p. 109). En este sentido, entiende que la educación para una ciudadanía

universal exige recurrir al ejemplo de personalidades que hayan llevado a cabo proyectos de alcance universal, porque sin símbolos que afecten también emocionalmente, es imposible educar. Apela a los sentimientos morales, apoyándose en que la mera argumentación no es suficiente para educar en ciudadanía.

En referencia a la formación ciudadana, Bolívar (2005) plantea que son las virtudes cívicas y la participación activa de los ciudadanos lo que da vigor democrático y sostenibilidad a las instituciones, en lugar de las estructuras formales básicas de la democracia. En este sentido, la escuela está llamada a reafirmar su papel de primer orden para formar el “capital cívico”, compuesto por las virtudes cívicas, los conocimientos, las actitudes y las competencias de los ciudadanos.

Se entiende por educación para la ciudadanía el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad. Así fue definido por el Consejo de Europa en ocasión de declarar el año 2005 como “El Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”.

Para el aprendizaje de las destrezas y actitudes ciudadanas existen dos importantes vías, que lejos de ser excluyentes son complementarias. Éstas son: la curricular y la institucional. Tal como plantean Bolívar (2005) y Escudero (2006), no es pertinente hablar de currículo para la educación de la ciudadanía desde lógicas disyuntivas, tales como instrucción o formación, transversalidad o contenido de carácter propio. Más bien debe abordarse desde una perspectiva integradora, en la que se estructure el centro y la vida en el aula con procesos en los que la participación activa en la resolución de problemas contribuya a crear hábitos y virtudes cívicas. Así, la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores es la que genera una genuina educación cívica.

Para el logro de las competencias ciudadanas es vital desarrollar prácticas innovadoras en el gobierno democrático de las instituciones educativas, así como nuevos contenidos y metodologías para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por su propia naturaleza, la educación para la democracia debe transitar desde la pluralidad cultural como hecho, al pluralismo como valor, dando paso a la inclusión educativa. Es la justicia social la que mueve a este multiculturalismo “integrador” que conjuga el respeto a las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos. El respeto a las diferencias tiene, a su vez, otra dimensión educativa, que es la de inducir un sentido de tolerancia y educación intercultural.

Según Bolívar (2005), la educación para la ciudadanía debe contemplar la necesidad de actuar paralelamente en otros campos. Es una tarea de corresponsabilidad, en la que deben implicarse las comunidades del entorno social, llamándose así “ciudadanía comunitaria”. Es preciso aprender a vivir en

común en un mundo compartido con otros, por lo que se pone de manifiesto que la educación para la ciudadanía no puede lograrse ajena a una formación en valores, ni a un contexto ampliado.

Este autor plantea que el tratamiento transversal o la vivencia en el centro y la comunidad no bastan para educar en ciudadanía si se dan de forma aislada. Resulta muy interesante su planteamiento cuando la concibe como un trabajo a tres bandas: a) la acción conjunta en el centro, b) el enfoque de cada campo o área de conocimiento recogido en los proyectos curriculares, y c) la acción comunitaria. Debidamente articuladas, estas tres bandas pueden contribuir a la formación de los alumnos como ciudadanos responsables, participativos y críticos, de acuerdo con los principios de justicia social. Al respecto profundizaremos en un apartado posterior.

A partir de las consideraciones anteriores compartimos el criterio de autores que se abanderan por una educación ciudadana fundamentada en un currículo integrado, no limitándose a los ejes transversales o al manejo de los contenidos conceptuales mediante determinadas asignaturas. Para la formación del sujeto democrático que demanda la sociedad plural y globalizada de hoy día, es preciso la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso socializador congruente.

### **2.1.2. Principios y valores básicos para el ejercicio de la ciudadanía**

Como hemos planteado anteriormente, todos los valores que sustentan el buen ejercicio de la ciudadanía promueven la optimización del ser humano; y, a la vez, sirven de soporte a la democracia. En este apartado haremos referencia a cuatro facultades o disposiciones morales fundamentales que, por su naturaleza, se relacionan de manera directa con la educación ciudadana.

El principio básico sobre el que descansan estos valores es el de la dignidad humana. Se entiende por “dignidad” una condición que corresponde a la persona no por sus capacidades, sino por la idea de su “humanidad”, de ser hombre o mujer y, por tanto, tener derecho a participar de las aspiraciones generalizadas del género humano (Bárcena et al., 1999).

La selección de estas disposiciones morales no quiere significar que se reste importancia a todos los demás valores. Bien sabemos que el espectro en que se fundamentan las facultades ciudadanas es más amplio, y que todos los valores se interrelacionan entre sí para determinar ese todo coherente que constituye la ciudadanía.

- La Autonomía

La autonomía es la facultad mediante la cual se ejerce la libertad de la voluntad. También se define como la capacidad de autorregulación que permite a la persona hacer coherente lo que piensa con lo que

hace (Buxarrais, 1998). Puede considerarse como una característica propia de todo acto moral, en el sentido de que se ejerce en función de la capacidad intrínseca que posee el ser humano para pensar, razonar y decidir, para hacer uso de su libertad (Florentino Morillo, 2000).

Cortina (1998) ha planteado que la tendencia humana a forjar las propias convicciones según las de la mayoría, o bien a conformarse con los hechos sin intentar un cambio, son manifestaciones de una moral heterónoma. A diferencia de la moral autónoma, en ésta apenas se ha llegado al nivel convencional en el desarrollo de la conciencia moral. En sus palabras:

La autonomía exige un esfuerzo que bien pocos están realmente dispuestos a realizar. Lo habitual no es optar por leyes propias sino sumarse a las de los otros, que pueden ser sobretodo la mayoría, la opinión publicada o la fuerza de los hechos ( p. 236).

El ejercicio de la autonomía nunca es el resultado de imposiciones, como tampoco una persona se convierte en autónoma o libre por el calificativo de otros, sino que es más bien “el producto de un proceso de desarrollo inter-relacional y reflexivo prolongado, que le permite darse cuenta de que es ella quien piensa, concibe sus ideas y establece las pautas de sus acciones, adquiriendo así sucesivos grados de conciencia” (Florentino, 2002, p. 60). En sentido similar, Bárcena et al. (1999) plantean que “la reivindicación de la autonomía comienza por limitar el ámbito en el que desplegar la autodeterminación personal: siempre desde el juego democrático y nunca suprimiendo los valores básicos de esta forma de convivencia” (p. 53). Puede entenderse, por tanto, como un proceso de optimización humana, mediante el cual la persona adquiere mayores niveles de autodeterminación.

El conocimiento reflexivo se ha convertido en el principio central del mundo moderno, ya que mediante éste puede el hombre superar la herencia de una tradición secular en la que la ley externa se respeta como fundamento de la moralidad. Este planteamiento de Foucault, presentado por Florentino (2002), trae a la consideración la necesidad de cultivar la autonomía de la voluntad mediante la profundización en el autoconocimiento. La persona llega a descubrir los mecanismos de autocontrol y autorregulación que le permiten adaptarse a la sociedad y contribuir a su fortalecimiento.

La autonomía es un valor a cultivarse mediante la dimensión “introyectiva”. Ésta permite a los seres humanos darse cuenta de que son ellos los que actúan y piensan, por lo que se elevan sus niveles de conciencia y de autodeterminación. Según el autor antes mencionado, esta facultad favorece la democracia, ya que permite al ciudadano estar abierto a los cambios y, con ello, construir sociedades plurales e interculturales de mayor complejidad.

- La Solidaridad

Sebastián (1996) define solidaridad como el sentimiento de un deber moral hacia los otros miembros de un grupo, fundado sobre la identidad de situación o intereses. También como: “el reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen los individuos y los grupos humanos de contribuir al bienestar de los que tienen que ver con ellos, especialmente de los que tienen mayor necesidad” (p.16).

Para Buxarrais (1998), se trata de una actitud o disposición aprendida que tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Es el valor que consiste en mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y sus necesidades.

La solidaridad es una cualidad mediante la cual la persona “lucha por los derechos humanos allí donde éstos son mancillados o violados” (Florentino, 2002, p. 61). Es también denunciar las situaciones de injusticias provocadas por extremas desigualdades.

Desde la perspectiva de Buxarrais (1998), el trabajo pedagógico en el ámbito de la solidaridad debe apelar a las siguientes dimensiones:

- Al autoconocimiento, el cual permite la clarificación de la propia forma de ser, pensar y sentir.
- A la autonomía como facultad de autorregulación.
- A la capacidad de diálogo, la cual permite a la persona intercambiar ideas sobre conflictos de valor no resueltos que le preocupan a nivel personal o social.
- Y a la capacidad para transformar el entorno, lo que permite la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se ponen de manifiesto su nivel de implicación y compromiso.

En otro orden, en su trabajo sobre cómo pensar y aplicar la educación en valores, Sánchez Torrado (1998) se refiere a la educación para la solidaridad como educación para la cooperación y el desarrollo. Desde esta perspectiva, se orienta al fortalecimiento de la autoestima personal y colectiva, a la comprensión, la justicia-equidad, la empatía, la tolerancia y la cooperación. Sus contenidos de tipo procedimentales se centran en la formulación de hipótesis, la recolección y clasificación de información y en el fomento de la comunicación. Aborda conceptos tales como unidad, complejidad, coherencia, continuidad, democracia, cambio, desarrollo, justicia social, paz, conflicto, interdependencia, así como las imágenes y percepciones en torno a estos conceptos.

En la práctica, la solidaridad se manifiesta en cuanto se presenta una situación de necesidad de colaboración y cooperación con los demás. Es, por tanto, una cualidad de la acción que necesita ser cultivada desde los primeros años de vida (Sebastián, 1996). Por su parte, Florentino (2002) entiende que para formar en la solidaridad es necesario empezar por la educación familiar, para extenderse luego al ámbito de la comunidad escolar y, finalmente, al espacio político.

Según han planteado Ortega y Mínguez (2001a), la solidaridad puede expresar la vinculación entre dos personas, como también la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto a cada uno y de todos en conjunto. Así, incluye un componente de compasión, manifestado en un sentimiento de fraternidad. En este mismo sentido, autores como Elexpuru y Medrano (2002) señalan que ésta se trata de un asunto de “mirar al otro”, y de fomentar la participación y la interdependencia en la solución de los problemas globales.

Cortina (1996) ha destacado la compasión, la concordia civil y la igualdad como componentes morales de la solidaridad. El voluntariado se conecta en profundidad con estos valores, siendo el respeto a los otros y la defensa de la igualdad los elementos fundamentales de la educación para la solidaridad. Desde una perspectiva similar, Sánchez Torrado (1998) ha planteado que éstos permiten cultivar la sensibilidad que ayuda a la persona a apropiarse del dolor y de la alegría de los demás, a asomarse “desde la propia piel a la vulnerabilidad, fragilidad y precariedad ajenas que se hacen próximas, también a los éxitos y logros positivos de la vida” (p. 104).

Por su parte, Ibáñez-Martín (1998) ha señalado que la solidaridad se expresa en la no resignación a que otras personas vean limitada su dignidad ante la imposibilidad de educarse debido a la situación de vulnerabilidad y desamparo en que se encuentran sumidas. Al respecto, Cortina (2009) refiere que se trata de un valor fundamental para acondicionar la existencia humana de modo que pueda ser habitable.

Continuando con estos planteamientos, un método pedagógico pertinente para fomentar la solidaridad en niños y jóvenes es el llamado “*aprendizaje-servicio*”. A través de éste, los estudiantes se ponen en contacto con las necesidades de los demás, desarrollando el valor de la solidaridad y del compromiso en la acción. Aprenden a trabajar en equipo y a participar en proyectos comunitarios de interés público (Tapia, 2001).

Desde la perspectiva del *voluntariado*, Sánchez Torrado (1998) ha referido que este tipo de acción requiere motivación y formación por parte de quienes deseen llevarlo a la práctica, y que se fundamenta en la solidaridad y no meramente en la gratuidad. Sus elementos constitutivos son la libertad de voluntad y el desinterés altruista. Sin lugar a dudas, las experiencias de aprendizaje-servicio y de voluntariado contribuyen a formar la conciencia ciudadana y desarrollan destrezas para participar de una manera activa y responsable en la solución de los problemas a dirimirse en el seno de las democracias.

En sentido general, podría decirse que la educación para la solidaridad no posee un espacio como tal en el ámbito curricular. Sin embargo, posee rasgos diferenciales que la caracterizan. Éstos son: la propuesta de un sistema de valores alternativos, una marcada orientación a la acción, una nueva dialéctica entre teoría y práctica, y un enfoque innovador sobre el aprendizaje (Sánchez Torrado, 1998). Este autor ha planteado que existe una interrelación entre la educación para la participación y las acciones educativas a favor del desarrollo “cuando la ciudadanía se siente protagonista y asume su destino, se plantea metas cooperativas y solidarias. Y al mismo tiempo, la exigencia de solidaridad constituye un estímulo y un aglutinante para la participación cívica” (p. 102).

La cita anterior pone de manifiesto la necesidad de abordar estrategias democratizadoras en los distintos niveles de la vida escolar, así como un cambio en las actitudes y prácticas de la comunidad educativa. Esto afecta directamente la voluntad, así como la articulación de los mecanismos, estructuras y cauces de participación. Ante un mundo globalizado y tecnológico se impone como nueva postura ética la solidaridad con el medio ambiente, lo que a su vez se traduce en ser solidario con las futuras generaciones. Cortina (1998) ha insistido en construir una ciudadanía solidaria más allá de lo local, que permita trascender las fronteras para proyectarse en cualquier lugar donde el dolor del otro no sea ajeno al ciudadano del mundo.

- La Responsabilidad

La responsabilidad es aquella virtud que permite al hombre sopesar y valorar las consecuencias que para la convivencia pueden tener sus actos. Ser responsable es ser capaz de responder de algo ante alguien, y querer hacerlo libre de coacción. La libertad y la responsabilidad son inseparables, ya que sólo se puede responder por lo que se ha elegido de forma libre (Camps y Giner, 1998). En palabras de Camps (1990), “sólo quien decide autónomamente, prefiriendo una entre dos o más posibilidades, está en condiciones de responder por lo que hace. La responsabilidad, la autonomía y la libertad son lo mismo” (p. 51).

El tema de la responsabilidad cobra importancia en el contexto de la democracia al observar cuán fácil es evadir responsabilidades por causa de la complejidad de las organizaciones y de la división del trabajo. El anonimato que fomentan las grandes empresas, así como la poca costumbre de dar cuentas de lo que se hace, o de pedir responsabilidades a los servidores públicos, es una de las caras del escaso nivel de responsabilidad que puede verse en los últimos años (Camps y Giner, 1998).

Por otra parte, la exigencia de responsabilidades supone compromisos e identidades claras, ambos muy debilitados hoy día. En plena democracia late la paradoja que define a la “buena persona” como aquella que no crea problemas, a quien se le exige que cumpla sólo con sus obligaciones formales y no se involucre en asuntos que no le conciernen (Camps, 1990). Esta falta de compromiso nace también del escaso nivel de interpelación a que es sometido el niño y el joven. En sus palabras:

El sujeto [...] tiene que ser responsable, pero para poder hacerlo, tiene que ser interpelado. El movimiento ha de ser doble: asunción de unos compromisos, y exigencia de que esos compromisos se cumplan satisfactoriamente. La responsabilidad es la respuesta a una demanda, implícita o explícita, a una expectativa de respuesta (p. 61).

Esta autora se ha referido a la realidad sobre el nivel de compromiso que caracteriza la sociedad en las últimas décadas en los siguientes términos: “la imprecisión de las obligaciones morales que tenemos reduce la responsabilidad a las únicas obligaciones que pueden definirse con exactitud: las que pueden medirse con un reloj, pagarse con un sueldo o verificarse con unas simples facturas” (p. 63). Esta lamentable realidad plantea un importante reto a la educación, de cara a formar una ciudadanía responsable, activa y participativa.

Concluyendo con este apartado, cabe indicar que la responsabilidad moral pretende llegar más allá de la responsabilidad civil, trascendiendo las exigencias formales y legales. Urge, por tanto, rescatar también la dimensión de responsabilidad social. Sin ella, la construcción de la democracia resulta un proyecto fallido, ya que es impensable la democracia sin la cooperación y la participación de los ciudadanos que la integran.

- La Tolerancia

Se considera la tolerancia como la virtud indiscutible de la democracia, en cuanto que una sociedad plural descansa en el reconocimiento de las diferencias, la diversidad de costumbres y de formas de vida. Implica el respeto a los demás y la convicción de que nadie tiene la verdad ni la razón absoluta (Camps, 1990). A su vez, favorece el orden y la cohesión social, y su fin último es la verdad. Para que sea una virtud de la democracia deben poder ejercerla todos los individuos o grupos de individuos.

Según establece la autora mencionada, sólo para prevenir el daño a otros o a uno mismo es lícita la intervención en la conducta ajena, la intolerancia con los puntos de vista distintos a los propios. En este sentido, señala que un programa ético que asume la tolerancia como virtud fundamental debe atreverse a nombrar y señalar los comportamientos intolerables. Es aquí donde radica el gran dilema de la tolerancia vs. la permisividad: en cómo mantener a salvo el pluralismo sin caer en el principio de que todo vale, tan característico de la postmodernidad en la que vivimos.

La virtud de la tolerancia se fundamenta en la comprensión. Ésta se ha tornado en una necesidad de vital importancia para la humanidad, de ahí que la educación deba abordarla de manera directa y en dos sentidos: la comprensión interpersonal e intergrupala, y la comprensión a escala planetaria (Morin, 1999). Este autor entiende que la poca comprensión de los códigos éticos de los demás -de sus ritos, costumbres y opciones políticas- es el primer enemigo de la tolerancia. Señala que es necesario enseñar la comprensión

mediante la apertura y empatía hacia las demás personas, con tolerancia hacia las ideas y formas diferentes mientras no atenten contra la dignidad humana.

En una democracia abierta, plural y multicultural, el valor de la tolerancia cobra una importancia vital. La inclusión no puede darse al margen de la tolerancia, ya que ésta sienta las bases para el reconocimiento del otro en tanto su condición humana. A nuestro entender, la tolerancia fundamentada en la aceptación de las diferencias debe dar paso a la acogida, pues son más las semejanzas que compartimos con los demás que las diferencias que nos separan. Aquí radica un importante reto para la educación ciudadana en el escenario actual en que se vive la democracia.

Aunque el valor de la tolerancia posee matices particulares, de alguna manera se encuentra vinculado al valor del respeto; ya que, como ha planteado Camps (1990), la tolerancia implica necesariamente el respeto a las demás personas.

Resulta de interés señalar que autores como Fierro y Carbajal (2005) atribuyen al respeto el rol del gran organizador del conjunto de convenciones escolares. En esta misma línea, Von Hildebrand (2004) refiere que el respeto constituye la madre de todas las virtudes, un presupuesto para poder entender y captar los demás valores. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que se trata de un valor fundamental a ser fomentado en los procesos de educación ciudadana.

### **2.2. LA ESCUELA COMO ÁMBITO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA**

Como ya hemos señalado, la educación para la ciudadanía no puede reducirse a la formación en valores cívicos y éticos, ya que el ciudadano requiere de un conjunto de saberes y competencias para lograr su integración y participación activa en la vida pública. Éstos le confieren el “capital cultural mínimo” sin el cual su oficio de ciudadano se vería seriamente imposibilitado (Bolívar, 2005; Escudero, 2006). Aquí entra en juego la importancia de enraizar la formación ciudadana en la escuela, a través de un currículum comprensivo que provea las competencias necesarias, y que a la vez propicie la práctica de los valores y destrezas democráticas.

Por su parte, Tenti (1999) se ha referido a la escuela como el espacio privilegiado para aprender el difícil arte de la convivencia en la diversidad. Agrega que la mejor didáctica de la democracia y el pluralismo es la que proviene de la propia dinámica de las instituciones. Así, ha planteado:

Sólo escuelas efectivamente democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos para todos sus miembros,

oportunidades y recursos para el acceso a la información y la expresión, etc.) pueden desarrollar en las nuevas generaciones las predisposiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa (p. 121).

En el contexto de la declaración del 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, El Consejo Europeo situó la tarea de educar al ciudadano en todos los ámbitos, siendo prioritaria la acción de la escuela. En este sentido, Bolívar (2005) ha expresado que la escuela es clave para desarrollar las siguientes competencias: resolver las diferencias sin violencia, argumentar los propios puntos de vista, comprender y aceptar los argumentos de otros, elegir, considerar alternativas tras un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas, y realizar un enfoque crítico de la información.

Siguiendo esta línea de pensamiento, si la escuela quiere educar “en” y “para” la democracia urge educar “en” y “para” la libertad y la solidaridad. Según refieren Hidalgo y Cuba (1999), en la escuela democrática hay un espacio para opinar y discrepar. Consideran el diálogo, la reflexión y el análisis como herramientas constantes “en” y “para” el aprendizaje. Asumiendo la escuela en su conjunto como un ámbito integral para la formación ciudadana plantean: “El principio de la democracia tiene que tener su concreción consecuente en la organización escolar, en el estilo de las relaciones y en la metodología del trabajo en el aula” (p. 68).

De forma similar, los trabajos realizados por Henríquez y Zaiter (1997) refieren sobre la importancia de la organización democrática de los procesos educativos como estrategia que posibilita la construcción de los sujetos democráticos. Así, señalan que el salón de clases, la familia y la comunidad son lugares para la construcción de saberes y para el desarrollo de la cultura democrática, ya que la participación de los diferentes actores es lo que permite o no una actuación con libertad y autonomía. La posibilidad de tomar decisiones se erige como pieza fundamental para lograr la convivencia democrática en el seno de la escuela. En sus palabras:

De lo que se trata es de que todos los actores, ya sean profesores/as, estudiantes, madres, padres y comunidad local, asuman en corresponsabilidad el qué, el para qué y cómo de la educación de un centro, dejando a cada actor sus tareas específicas (p. 69).

Del planteamiento anterior se deriva la necesidad de asumir mecanismos de descentralización en la gestión de los centros educativos. La verdadera participación se logra cuando los procesos de gestión se descentralizan, posibilitando que los diferentes actores escolares puedan integrarse en las distintas instancias del quehacer educativo.

En referencia al estilo de relación que favorece el desarrollo de la cultura democrática en la escuela, las autoras señalan que las relaciones afectuosas y de confianza contribuyen a la eliminación de miedos y fortalecen la autoestima del educando. La seguridad y autonomía a su vez incrementan la creatividad, estimulan el cambio y ayudan a consolidar una identidad sana y solidaria. Las altas expectativas de los profesores hacia los alumnos favorecen igualmente la consolidación de su identidad, y promueven el desarrollo de las capacidades críticas para juzgar, valorar, interpretar y crear nuevas respuestas a la realidad.

Continuando con su planteamiento, Henríquez y Zaiter (1997) ponen de relieve el valor de los procesos investigativos de reflexión-acción para la construcción de la cultura democrática. El trabajo en proyectos y centros de interés desde una perspectiva integradora, favorece la identificación del sentido del aprendizaje y potencia la capacidad para resolver situaciones conflictivas. Estas realidades, analizadas en sus distintas dimensiones de hechos, conceptos y valores, propician el desarrollo de actitudes de responsabilidad ante las necesidades personales y sociales, por lo que aportan a la construcción del sujeto democrático.

Visto el rol primordial que juega la escuela para la formación ciudadana, es de vital importancia dejar por sentado la necesidad de asumir la democratización de la educación como un imperativo ético. El logro de una participación activa y responsable por parte de todo sujeto social en la vida democrática viene determinado por el alcance de su formación. Ante esta realidad, urge educar a la ciudadanía atendiendo al principio de equidad, tanto por justicia social como por la sostenibilidad misma de la democracia. Bolívar (2005) enfatiza la importancia de proveer una educación para todos, con la finalidad de garantizar el tan necesario “salario cultural mínimo” que permita la vida en democracia.

En este mismo orden, Escudero (2006) plantea que no es posible formar buenos ciudadanos si no logramos que todos alcancen aquellos aprendizajes escolares esenciales que toda persona necesita para desenvolverse en la vida con dignidad y poder contribuir con la construcción de la democracia. Entiende que sólo mediante un compromiso serio con la inclusión de todos en el bien esencial de la educación puede lograrse una verdadera educación para la ciudadanía.

Por su parte, Savater (1999) ha señalado que es necesario educar a aquellas personas cuyo contexto cultural las favorece menos porque, de lo contrario, la democracia queda sin sentido. Entiende que la educación es lo único que permite la rentabilidad de las instituciones democráticas, y que la primera manufactura de las democracias es la creación de demócratas, es decir, de personas capaces de jugar el juego democrático.

A nuestro entender, el complejo tema del acceso a la educación para todos como principio de equidad es ineludible si se desea lograr una educación ciudadana que garantice una práctica democrática con igualdad de oportunidades y responsabilidades.

### **2.2.1. El rol del currículum en la formación de valores para la ciudadanía**

El currículum puede definirse como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado a la práctica (Stenhouse, 1991).

Se define también como el conjunto organizado de procesos y prácticas humanas que orientan la acción educativa en un contexto escolar, y constituye el marco por excelencia para implementar cualquier acción institucional escolar (Duart, 1999). Es dinámico, como lo es la escuela, en tanto responde a una organización en permanente movimiento. En términos de este autor, “es el elemento de análisis y actuación básico a través del cual se configuran los procesos de educación ética institucional, así como la concreción de las estructuras organizativas que éstos necesiten” (p. 32). El aprendizaje en una institución educativa está determinado, por tanto, por las condiciones en que se desarrolle el currículum.

Los valores son considerados por la mayoría de los especialistas como contenidos implícitos y explícitos del proceso educativo. Esto plantea a la escuela la doble necesidad de que sean incluidos como parte del programa curricular y a la vez de la vivencia escolar. En este sentido, el Proyecto Educativo de Centro debe reflejar su intencionalidad de abordar la educación en valores desde una perspectiva integral.

Siguiendo esta línea, y siendo el ser humano un todo articulado en sus dimensiones de corporeidad, afectividad, intelectualidad, capacidad de comunicación y creatividad, no cabría pensar en el desarrollo moral como responsabilidad de una sola asignatura. Por el contrario, debe ser una dimensión del currículum en su conjunto, a partir de todas las materias y espacios escolares, buscando desarrollar actitudes y capacidades de lectura de los acontecimientos, y de una participación democrática que puedan favorecer al bien común (González y Arias, 2004).

Según plantean estos autores, el acento puesto en la comunidad escolar como espacio en el que los distintos actores ayudan a construir la cultura institucional, invita a considerar el currículum como un instrumento vital para delinear el rostro humano del centro educativo. Se trata de un currículum que favorezca la creación de espacios humanizadores, donde todas las situaciones tengan un significado para quienes las vivan.

Desde esta perspectiva, cada aspecto de la vida escolar imprime un horizonte de sentido a sus actores. De esta forma, se plantea la necesidad de tomar en consideración distintos ámbitos escolares a través de los cuales se va construyendo la cultura que da sentido a la vivencia escolar. Éstos son: el ambiente material, las entradas y salidas de la escuela, las actividades que priorizan el plan anual, el reglamento de convivencia, los espacios para compartir como son el patio y el recreo, la biblioteca, las reuniones de padres, la relación escuela-comunidad, y el claustro. Éstos constituyen, a su vez, espacios privilegiados para la educación en valores, ya que ejercen influencias en los procesos de socialización.

Cuando se habla de currículum, por tanto, nos referimos a todo lo que acontece en la vida del centro. Es preciso señalar que junto a los aprendizajes relacionados con las diferentes áreas, deben tener peso todos aquellos contenidos y experiencias relativos a “vivir con otros”, tal como ha afirmado el Informe Delors (Delors, 1996). A este respecto, Sánchez Iñiesta (2005) plantea: “fomentar el desarrollo de valores en nuestro alumnado, procurando su desarrollo personal, es imprescindible, pero no llegamos a tener una dimensión verdaderamente humana si no es a través de la relación con los demás (p. 26). Así, los valores sólo se internalizan cuando se aprende a vivir en comunidad.

Autores como Hargreaves, Eart y Ryan (1998) han señalado la necesidad de que los centros educativos se transformen en “comunidades de cuidado y apoyo”, donde el alumno pueda experimentar sentimientos de pertenencia, afiliación, confianza en los demás, inclusión y apoyo. Refieren que es en la calidad de las relaciones entre los alumnos y los docentes donde radica la posibilidad de sentirse “parte” de la escuela. Este sentido de pertenencia alimenta el compromiso del alumno con su proceso de aprendizaje y con su participación en el desarrollo del centro.

En una línea similar, Escudero y Flecha (2005) han planteado su criterio en relación al aprendizaje a partir de la interacción con los demás:

...aquellas dimensiones relacionadas con la ética personal y social, con talentos, actitudes y comportamientos, sólo se pueden aprender como es debido a partir de experiencias directas que nos permitan vivirlas, experimentarlas e ir las practicando. La participación, la solidaridad y compañerismo; el descubrimiento del otro, su reconocimiento y respeto en lo que sea debido, así como la discrepancia y crítica constructiva; el distribuirse responsabilidades en proyectos conjuntos y dar cuenta de las mismas, o la capacidad para valorar los comportamientos propios y ajenos a la luz de los valores propios de una ciudadanía democrática, deben fundamentarse en todos los saberes escolares que amparan esas normas de vida en común, y, al tiempo, ser vividos en la trama de las relaciones y experiencias del currículum escolar, la vida del centro, desde la tutoría, por poner un caso, hasta los

patios de recreo, las relaciones entre profesores y alumnos y las de los alumnos entre ellos mismos, las relaciones y dinámicas de trabajo dentro de los centros, y también en sus alianzas con las familias, la comunidad y el entorno (p. 13).

Así, en su propuesta sobre Ciudadanía Comunitaria y Democrática, el Proyecto Atlántida ha planteado que la educación en valores debe llevarse a cabo en dos ámbitos. Por un lado, necesita ser incluido en el Proyecto de Centro y, por otro, abordarse desde la práctica docente cotidiana de todas las áreas y asignaturas, favoreciendo con ello que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004).

Ciertamente, el principal problema de la educación en valores consiste en lograr articular e interrelacionar las distintas dimensiones en acciones integradas, ya que, al abordarse de forma puntual o separada, se les resta el potencial educativo que ofrecen. En adición, sólo son percibidas como una intensificación del trabajo docente. Según autores como Bolívar y Luengo (2005), los temas transversales deben confluir en un tratamiento educativo integrado, en función de los valores expresados en el Proyecto de Centro.

De igual manera, estos autores opinan que la formación de normas, hábitos y valores se produce en el ámbito completo del centro escolar más que de manera aislada en cada asignatura. Así, entienden que la construcción del Proyecto de Centro debe reflejar una clara intención de asumir una propuesta global de educación en valores y actitudes, más que responder a un requerimiento burocrático. Esto supone *hacer de la escuela un proyecto*, más que *hacer un proyecto para la escuela*.

Concretando lo que podría definirse como un currículum pertinente para la formación de una nueva ciudadanía, Bolívar y Luengo (2005) plantean la necesidad de hacer un trabajo a tres bandas:

- En la *acción conjunta del centro*: donde se han de vivir los valores que conformarán el clima de la vida escolar. Sólo desde el compromiso colectivo del centro, la educación moral cobra sentido. Si no se hace de esta forma, los esfuerzos aislados quedan inscritos únicamente en los intereses o motivaciones de un maestro en particular. Ante esto, se corre el riesgo de que la formación quede desconexada, muchas veces entrando en contradicciones vitales dentro de la propia institución.
- En cada *campo o área del conocimiento*: esto implica reformular los objetivos y contenidos de cada disciplina, para reenfocarlos de forma que acojan las dimensiones educativas de educación para la ciudadanía.

- En la *acción comunitaria*: se refiere a la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. Implica articular la escuela como un todo coherente para la formación ciudadana, y luego proyectarse a la comunidad social. Sólo saliendo de los muros de la escuela cabría pensar en una educación moral con sentido y pertinencia. En el fondo, la educación en valores para la ciudadanía apunta a un proyecto social, una nueva relación escuela-sociedad como espacio educativo compartido.

En su trabajo definitivo para el módulo de Convivencia Democrática del Proyecto Atlántida, estos autores plantearon el abordaje de la educación ciudadana en función de los tres ámbitos clásicos - conceptuales, procedimentales y actitudinales-, pero elaborando un diseño curricular que logre la necesaria coordinación de planes e integración de contenidos curriculares como ejes de proyectos comunes. Así, han sugerido la educación en valores en función de *Área de Áreas*, obligando a todos los docentes a concretar y contextualizar los valores y las competencias básicas propuestas por el diseño curricular. Afirman que dicha configuración no supone nuevas estructuras, sino que incidiría en las ya existentes.

La siguiente figura ilustra los posibles ejes de desarrollo de la propuesta de ciudadanía según la nueva perspectiva de Bolívar y Luengo (2005), contenida en el documento definitivo del Proyecto Atlántida:

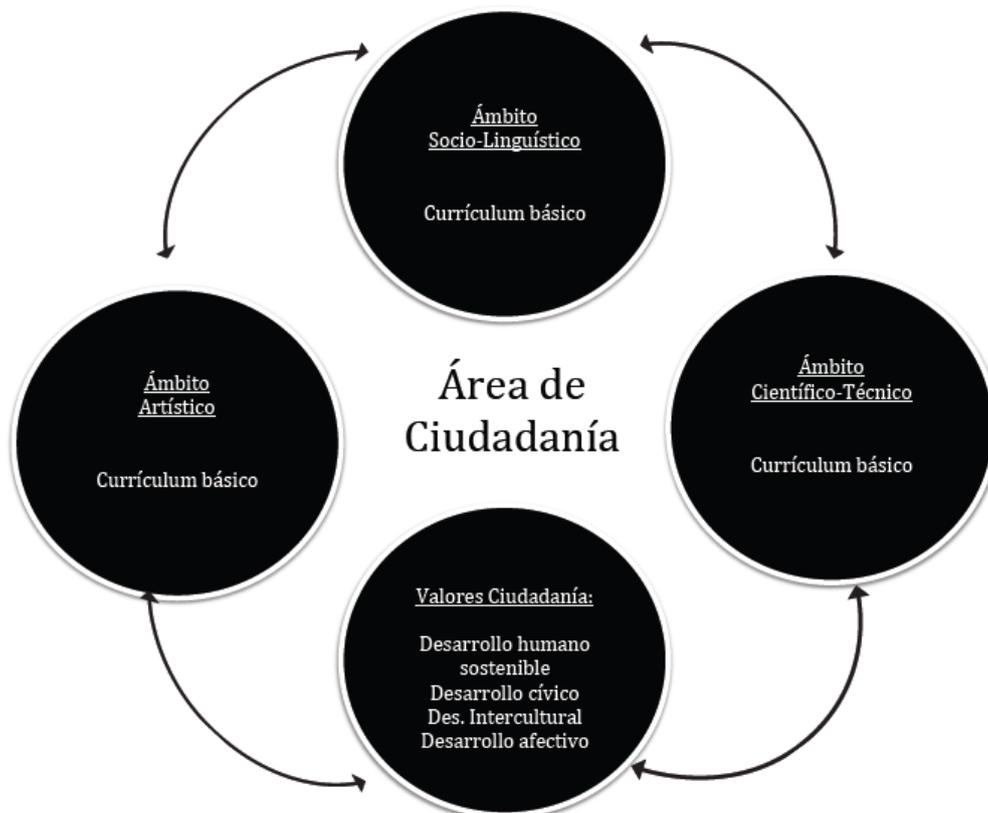


Figura 3: Posibles ejes para propuesta de educación para la ciudadanía

(Tomado de Bolívar y Luengo, 2005, p. 30)

Este diseño curricular plantea que las competencias básicas para el ejercicio de la ciudadanía se adquieren mediante el currículum común básico, concretamente, a través de los ámbitos: *socio-lingüístico*, *científico-técnico* y *artístico*. Sin embargo, existen otros valores propios -no transferibles transversalmente a estas tres áreas- que deberían ser desarrollados a través de distintas actividades, planes y estructuras. Constituyen conocimientos y valores que la ciudadanía debe defender y practicar. Son los relacionados con el *modelo de desarrollo sostenible*, las *virtudes y los comportamientos cívicos*, los *procesos de interculturalidad* y el *desarrollo afectivo personal*.

La propuesta anterior trata de un diseño curricular abierto que conserva las áreas tradicionales, pero que a la vez incorpora aquellos valores a los que habría que dar un espacio particular en la articulación y organización del currículum. A continuación nos referiremos a las competencias y a los valores contemplados en este último núcleo:

- Desarrollo afectivo: *Autoestima*. Persigue desarrollar confianza en sí mismo, higiene y salud personal, el disfrute del ocio, el reconocimiento de las posibilidades reales y el fomento de la autoestima. Asimismo, el aprender a relacionarse y comunicarse, y la organización espacio-temporal.
- Desarrollo organizativo: *Civismo-Autogestión*. Promueve el respeto a los demás, la normativa de convivencia, la capacidad de organización colectiva y el interés en el voluntariado.
- Desarrollo socio-cultural: *Equidad Intercultural*. Tiene como objetivo el respeto a otras culturas, etnias y minorías, y el uso crítico y responsable de la comunicación.
- Y desarrollo medio-ambiental: *Consumo-Justicia*. Pretende fomentar el compromiso con el medioambiente: aula, centro, barrio, y el consumo responsable.

Ampliando la mirada a los planteamientos de otros autores, Ortega y Mínguez (2001a) opinan que la enseñanza de los valores no depende tanto de su vinculación a unos contenidos, sino más bien de la forma cómo se estructuran las relaciones en el aula y del clima moral de la clase. Entienden que lo más decisivo para el aprendizaje de dichos valores es el espíritu que imprime el profesor a su tarea docente, lo que genera un *ethos* que facilita el aprendizaje de sensibilidades morales y cívicas.

Asimismo, estos autores afirman que el currículum debe girar en torno a cuestiones o problemas sociales, dimensiones que cobran pertinencia ya que tocan la esfera de interés del ciudadano. Su planteamiento va acorde con el de Henríquez, García, y Acosta (1999) cuando invitan a desarrollar nuevas competencias pedagógicas en el profesorado y cuestionan todo lo relativo a la organización escolar. En palabras de Ortega y Mínguez (2001a): “Resulta paradójico invocar la idea de la transversalidad y mantener,

al mismo tiempo, la verticalidad de una estructura de enseñanza que descansa en compartimentos separados como son las disciplinas” (p. 38).

Autores especializados en el ámbito de la gestión de centros plantean que las relaciones entre adultos y estudiantes en el contexto escolar constituyen una de las condiciones de trabajo que más afecta al compromiso de los docentes con su tarea y a los alumnos con su motivación para aprender. Estas relaciones tienen una repercusión directa en el grado de apego o desapego con el centro y en su mayor o menor implicación en las actividades escolares. Así, aportes en la línea de investigación del “clima escolar”, resaltan la importancia de un adecuado clima de convivencia en la escuela, de un clima de apoyo y seguridad, y de un clima de cuidado que favorezcan el aprendizaje (González, 2011).

Uno de los aspectos que contribuyen a ello (al aprendizaje) viene dado por el ambiente social del centro y el grado en que promueve la comunicación e interacción entre sus miembros, particularmente entre los profesores y entre éstos y los estudiantes, así como por el ambiente afectivo y el grado en que promueve el sentido de pertenencia de los alumnos y su implicación en el centro escolar (p. 44).

La autora anterior se ha referido en concreto a las “escuelas amigables”, aquellas que permiten la creación de lazos sociales que conectan a los alumnos con el centro, lo que a su vez motiva su implicación en la toma de decisiones y motiva el interés por el aprendizaje.

Siguiendo la línea de Ortega y Mínguez (2001a), actualmente la enseñanza de los valores presenta varias modalidades:

- El *modelo de actuaciones puntuales*: se refiere a cuando se aborda un valor a través de una actividad concreta y esporádica dentro del calendario escolar. Este modelo ofrece la desventaja de que no se encarna en el currículo del centro, y puede proyectar la imagen de un manejo superficial y trivial del valor en cuestión. Según estos autores: “quizás este modelo sirva para tranquilizar conciencias, pero una actuación así no puede cambiar creencias y modificar actitudes (...), mucho menos es un instrumento para la apropiación del valor” (p. 38).
- El *modelo temático*: consiste en añadir temas, unidades o lecturas sobre un valor en particular al currículo ordinario. Tampoco se encarna en la estructura formal del currículo institucional, por lo que no determina transformaciones importantes en las actitudes y competencias de los estudiantes.
- Y el *modelo de integración*: se trata de la inclusión de determinados núcleos temáticos, sin violentar el texto. Así, la referencia al valor resulta oportuna. En este modelo el valor a enseñar

constituye el objetivo prioritario para el profesorado, encontrando formas diversas de hacerlo presente en el currículum. Los referidos autores se abanderan por este modelo, aunque no de manera exclusiva.

En relación al viejo dilema relativo a si la educación en valores es asunto de una disciplina particular, o si debe estar inscrito en el ámbito curricular institucional, compartimos la opinión de Bolívar y Luengo (2005) cuando expresan que vale poco una presencia curricular explícita *en* el centro escolar cuando los valores *de* éste, no van en paralelo.

Así, estos autores señalan que los valores han de vivirse en la cotidianidad del centro escolar para poder ser aprendidos. La escuela se convierte, de esta manera, en un lugar privilegiado para la formación axiológica siempre que ofrezca una estructura de relaciones y una organización coherente con los valores en los que se quiere formar. En opinión de Schmelkes (1996), estas relaciones y condiciones organizativas representan lo más poderoso para educar en valores.

De forma similar, Escámez (1996) se refiere a la importancia de crear un clima democrático en el aula que posibilite el diálogo moral. Agrega que la participación, la innovación y la claridad constituyen elementos esenciales que deben orientar el proceso educativo. Destaca, por tanto, la importancia de lograr un currículum que abarque no sólo contenidos, sino el ambiente organizativo y relacional que propicie la vivencia de los valores en el centro.

Sánchez Torrado (1998), por su parte, ha planteado la importancia del rol del maestro como modelo para la formación ciudadana de sus alumnos. En sus palabras:

La tarea del profesor en este terreno es de modelo y mentor, creador en cierto modo de una comunidad moral que practique una disciplina adecuada, propiciando un clima democrático, utilizando el aprendizaje cooperativo, impulsando la reflexión moral y enseñando las técnicas de resolución de conflictos (p. 29).

En la misma línea, Ortega y Mínguez (2001a) destacan la necesidad de la formación ética de los maestros, en tanto éstos constituyen un modelo para sus alumnos. En relación a este modelamiento han planteado:

Es inevitable que el profesor se convierta para los educandos en modelos a imitar. Siempre está expuesto a los alumnos. Sus palabras, sus silencios, omisiones, conductas, aprobaciones, rechazos, valoraciones, no pasarán desapercibidas por los educandos. No hay nada en la conducta del profesor que no ejerza algún tipo de influencia en los alumnos (p. 34).

Acorde con los planteamientos anteriores, el Informe Delors refiere que la gran fuerza de los docentes es la del ejemplo, al manifestar su apertura de espíritu, su curiosidad, y su afición al estudio (Delors, 1996).

De lo anterior se desprende que la cultura de una determinada institución, expresada a través de su currículum institucional y del compromiso del profesorado, constituye el espacio por excelencia en el que se encarna la educación en valores. Esto es así porque su aprendizaje tiene una vinculación inexcusable con la experiencia, que lo distingue de otros aprendizajes. "No se pueden enseñar los valores sin referentes experienciales de los mismos" (Ortega y Mínguez, 2001, p. 33).

Una escuela abierta a la realidad asume una propuesta curricular que parte de los intereses y las necesidades que van experimentando los estudiantes, profesores, padres y la comunidad en la vida cotidiana. Según han señalado Henríquez et al. (1999), la atención a esta realidad cercana es la que posibilita el desarrollo de la identidad del educando, así como la toma de conciencia sobre sí mismo y su entorno. Es al desarrollo de esta identidad personal y comunitaria a la que debe apuntar la educación a través de su propuesta curricular.

Schmelkes (1996) ha planteado, asimismo, la necesidad de un cambio estructural-organizativo en la escuela para hacer de la institución un entorno que favorezca la formación en valores. Al igual que otros autores, se refiere al ámbito de la gestión educativa e institucional.

### **2.2.2. El desarrollo de competencias ciudadanas a través del currículum**

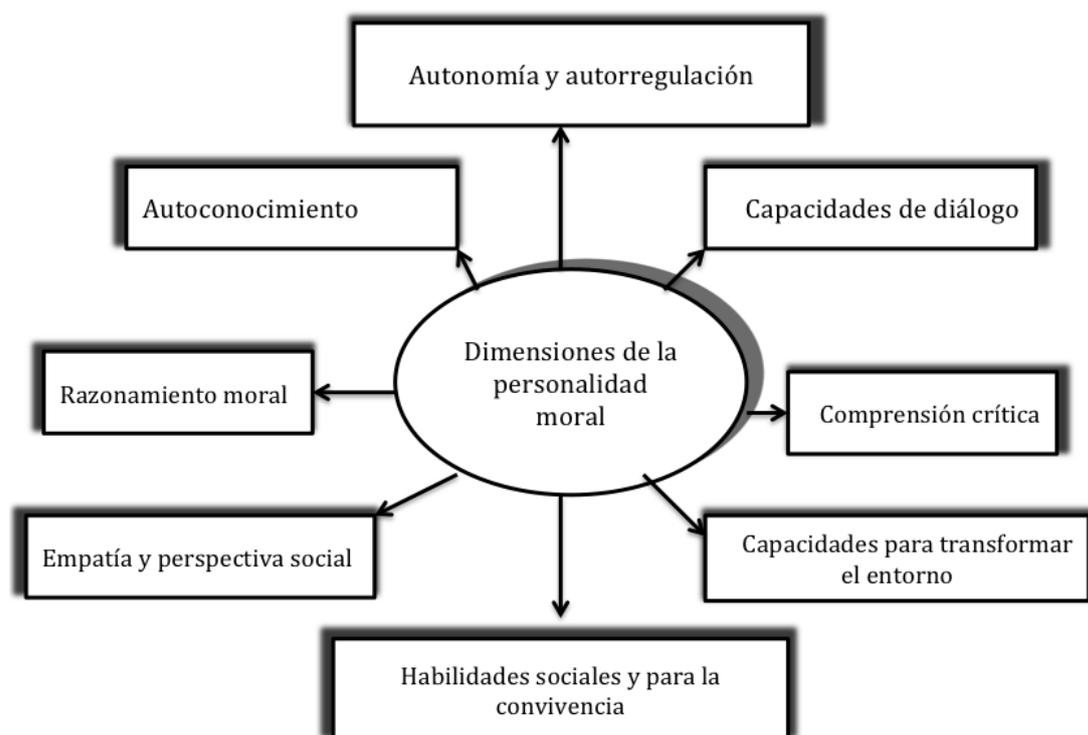
La concepción de una educación en valores para una sociedad democrática, abierta y multicultural debe ser compatible con un enfoque de la educación como un proceso optimizante a lo largo de la vida. Así, el buen ejercicio de la ciudadanía contribuye no sólo al sostenimiento de la sociedad y la democracia, sino que potencia al ciudadano en sus otras dimensiones de carácter personal. En este sentido, debe estar dirigida al desarrollo de competencias racionales volitivas, tales como: la voluntad, la autonomía, la libertad y la relación de iguales. Asimismo, debe fundamentarse en la construcción de determinadas actitudes ante sentimientos morales como son: la empatía, la responsabilidad, la culpa y el arrepentimiento (Florentino Morillo, 2000).

Las competencias y actitudes antes mencionadas se relacionan con lo que conocemos como la personalidad moral del sujeto. En este sentido, para establecer un marco conceptual que permita fundamentar las competencias a ser desarrolladas por un currículum que eduque al ciudadano, es preciso abordar las dimensiones de su personalidad moral. Según el autor antes mencionado, cuando se habla de personalidad moral se hace referencia a aquellos factores internos que hacen que la conducta de una persona sea consistente ante distintos estímulos y diferente de la que otras personas mostrarían en

situaciones comparables.

En el ámbito de la educación moral se han definido una serie de valores y competencias que describen las acciones que deben formar parte de los seres humanos una vez sean personas moralmente maduras. De ahí que se les considere como dimensiones de la personalidad moral. Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1990) señalan ocho dimensiones que deben ser abordadas a través del currículum en la educación para la ciudadanía. Cada una de ellas se fundamenta en contenidos de valor, lo que facilita la construcción de una ciudadanía racional, crítica, autónoma, volitiva y multicultural.

Ayudado en los autores antes mencionados, Florentino (2002) retoma estas dimensiones y las ilustra como se puede ver en la siguiente figura:



*Figura 4: Dimensiones de la personalidad moral*

(Tomado de Florentino, 2002, p. 78).

A continuación nos referimos a cada una de estas dimensiones:

- El *autoconocimiento* permite a la persona adentrarse en la autoconciencia del yo, lo que le ayuda a hacerse consciente de su propia forma de ser, sentir y pensar.
- La *autonomía* favorece la asunción de niveles de coherencia entre lo que se piensa y se hace, por lo que facilita la dirección autónoma de la conducta humana. Se fundamenta en la

autorregulación a través de procesos cognitivos y comportamentales. La persona construye el valor y se rige por éste, sin necesidad de guiarse por determinadas leyes externas.

- Las *capacidades de diálogo* permiten a la persona conversar, discutir sus puntos de vista y dirimir conflictos, siempre tratando de lograr un entendimiento racional, justo y solidario. Implica la capacidad de argumentación, de escucha y los niveles de empatía respecto a las diferencias de opinión.
- La *comprensión crítica* ayuda a aplicar el análisis para filtrar informaciones moralmente relevantes.
- La *capacidad para transformar el entorno* implica el nivel de compromiso con la sociedad, el entorno y el medio ambiente, manifestado a través de la formulación contextualizada de proyectos y normas con criterios de valor.
- Las *habilidades sociales y para la convivencia* se refiere al conjunto de comportamientos interpersonales que la persona va construyendo, en función del nivel de coherencia entre sus criterios personales y los principios sociales.
- La *empatía y perspectiva social* permite comprender los valores, sentimientos y las razones de las otras personas, facilitando la convivencia con los demás.
- Y el *razonamiento moral o capacidad cognitiva* permite a la persona reflexionar y pensar sobre los conflictos de valor. Le ayuda a priorizar valores y a esclarecer las consideraciones sobre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto.

Tal como ha planteado este autor, el fomento de estas dimensiones aseguraría la asunción de un ciudadanía multicultural, que favorecería la convivencia humana de todas las culturas que conviven en un mismo espacio geográfico.

Por su parte, Sánchez Iniesta (2005) señala que existen tres aspectos fundamentales a considerar para educar en el ejercicio de la ciudadanía. Entiende que es vital fomentar a través del currículum la autonomía personal, la disponibilidad hacia el diálogo, y el cultivo de la voluntad y las emociones. Fundamenta su planteamiento en la observación de que en muchos casos el aumento de las tensiones sociales, entre otros factores, provoca que se merme el deseo y la capacidad de participar, llevando al desinterés en los asuntos públicos, que conciernen a todos los ciudadanos.

Un currículum para la formación en valores y competencias ciudadanas debe fijarse como objetivo la formación de personas competentes y motivadas para participar de forma plena en la democracia. En este

sentido, Mozas y Vilella (2005) sugieren ideas concretas para abordar en el aula. Estos autores definen el perfil de un ciudadano democrático en los siguientes términos:

- Autónomo y responsable: para ello se sugieren asignar progresivamente responsabilidades en el aula, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la organización del salón de clases.
- Reflexivo: mediante la investigación, la búsqueda de información, su elaboración y contrastación.
- Participativo y crítico: propiciando el contraste de opiniones en distintos espacios organizativos de la escuela tales como la asamblea, los foros, los debates, la exposición de trabajos, entre otros.
- Respetuoso: procurando fomentar la capacidad de empatía.
- Y solidario y cooperador: promoviendo actividades en grupo para educar a los estudiantes en la solidaridad y colaboración, como estilo de relación con los demás.

Es preciso resaltar nuevamente el rol que juega la educación en la sostenibilidad de la democracia. Resulta esclarecedor el análisis que en este sentido hace Savater (1999). Este autor ha planteado que todos sabemos que una democracia funciona dentro del juego político. Con mayor cantidad de ciudadanos ignorantes, incapaces de comprender, discernir y argumentar, la democracia se ve amenazada. Esto porque sus ciudadanos se dejarán llevar por el demagogo, se opondrán a las soluciones beneficiosas para todos, e impedirán que ésta solucione los problemas que le corresponde resolver. De aquí la importancia de fortalecer los procesos de educación para la ciudadanía.

### **2.3. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES**

El concepto de multiculturalidad remite a la idea de pluralidad, por lo que el campo de acción de la educación en contextos multiculturales se dirige, necesariamente, a la interacción entre las culturas. Los fenómenos migratorios constituyen no sólo una realidad económica, política y cultural, sino que plantean una necesidad educativa que debemos afrontar. Coincidimos con el planteamiento de Hoyos (2010) cuando expresa que es necesario tener en cuenta el pluralismo “no sólo como fenómeno predominante en la mundialización, sino como una especie de fundamento ontológico de las relaciones sociales y de nuestro habitar en el mundo” (p. 29). Plantea, por tanto, nuevos desafíos para el ámbito educativo desde una perspectiva humanística.

El Informe Delors (1996), en su apartado “De la comunidad de base a la sociedad mundial”, ha señalado la necesidad de superar las tendencias a encerrarse en la propia identidad para partir a una

comprensión de los demás basada en el respeto a la diversidad. Reconoce el difícil y delicado rol de la educación en este sentido, al tener que promover la afirmación de la diferencia fundamentada en la propia cultura, a la vez de fomentar el encuentro y el diálogo con el otro.

En esta misma línea, en su reflexión sobre la educación para un mundo multicultural, Stavenhagen (1996) planteó que en muchos países se observan objetivos educativos que entran en conflicto con los valores, intereses y aspiraciones de grupos culturalmente diferenciados. Señaló que el mundo, caracterizado por una interdependencia cada vez mayor, suscita tendencias antagónicas que se dirigen en direcciones opuestas: la tendencia a la homogeneización en el plano nacional y uniformización en el plano mundial, y la búsqueda de las raíces que refuerzan las identidades locales y regionales. Así, ha dejado clara su postura de que para que haya una verdadera educación multicultural es preciso responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional, y a las necesidades específicas de comunidades concretas, con cultura propia.

Desde la perspectiva de Marín Ibáñez (1993), el movimiento de educación multicultural se ha fundamentado en 4 raíces: la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 1948, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del 1966, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones de la UNESCO, y la Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional del 1966.

En sentido general, estos acuerdos han hecho hincapié en el derecho de toda persona a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, el respeto a las minorías étnicas, religiosas y de lengua, y el valor a la diversidad. Así, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, originado por los conflictos de tipo racial que imperaban en los Estados Unidos durante la década de los 60 del siglo pasado, culminó a favor de la igualdad de derechos para todas las minorías. Exigió la no discriminación de los grupos minoritarios en cuanto al acceso a la educación.

Por su parte, la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional ha planteado que toda cultura posee una dignidad y un valor que deben ser respetados y protegidos, que todo pueblo tiene el derecho a desarrollar su propia cultura, y que todas las culturas forman parte del patrimonio común de la humanidad. De igual manera, el movimiento de las minorías territoriales ha reclamado el respeto a su identidad, lengua, instituciones y cultura, lo que ha llevado a la definición de políticas de cooficialidad del idioma en muchas regiones, concretamente en España (Marín Ibáñez, 1993).

Las declaraciones y los acuerdos antes planteados han motivado la necesidad de integrar la unidad y la pluralidad, así como la singularidad y la universalidad. Ante estos nuevos retos, el autor anterior ha expresado:

Este equilibrio entre mantener lo diferencial y la progresiva apertura a otras culturas, esta voluntad de mantener su propia identidad y a la vez, reconocer la de los demás, este deseo de no renunciar a lo propio y a la vez ser capaz de integrarlo, de superarlo y de trascenderlo gracias a la fecunda relación con otros grupos y valores, es una tarea nada fácil. Considerar las culturas monolíticas, universales, a nivel nacional o internacional como valor máximo, o encerrarse en los aspectos diferenciales, singulares y crear una actitud de xenofobia a todo cuanto no sea lo propio, es algo que debemos superar rápidamente. Los conflictos de todo tipo por razones culturales, religiosas, lingüísticas, étnicas, están teniendo efectos devastadores en la actualidad (p. 161).

La cita anterior deja claramente planteado el gran desafío que tiene por delante la humanidad ante el fenómeno mundial de las migraciones humanas y los nuevos contextos multiculturales que de éstas se derivan.

Los estudios realizados en el campo de la multiculturalidad se han llevado a cabo a partir de distintas miradas. Desde una perspectiva filosófica podría decirse que la integración entre diferentes culturas que coexisten en un determinado momento y lugar implica una situación social compleja para la que no hay modelos exitosos únicos. En este sentido, autores como Domingo (2007) han referido que el modelo de integración cultural basado en el respeto a las diferencias por parte de la comunidad de acogida promueve el aislamiento progresivo de la comunidad de llegada, lo que podría crear un tapiz o mosaico de identidades incomunicables. Según este autor, el problema de la integración pone de manifiesto no sólo una situación de culturas o pueblos no comunicados, sino de personas que tendrían la oportunidad de reconstruir su biografía en un espacio mental y social nuevo.

Continuando con este planteamiento, a la hora de pensar en la integración habría que buscar un modelo que por un lado no acepte y asuma los hábitos y valores del otro sin cuestionar su valor moral y su posible aporte a la convivencia común, o bien, en otro extremo, que sea utilizado para lograr cuotas de poder. Estos modelos no responden a las necesidades de relación en las aulas, los centros y las comunidades. Según plantea este mismo autor:

Una educación intercultural no puede construirse al margen de las diferencias culturales de los pueblos; si así lo hiciera programaría un alumno de laboratorio o pecera, desenraizado de sus comunidades, desconectado de sus familias y, lo que es más grave, convertiría al alumno en un analfabeto simbólico o en un autismo moral (Domingo, 2007, p. 134).

Partiendo de las consideraciones anteriores, se plantea la necesidad de asumir la educación intercultural desde una dimensión ética, despojada de una moral de costumbres.

Desde el ámbito pedagógico, autores como Arnaiz y De Haro (2004) también ponen su mirada en la persona que habita los contextos multiculturales. Se acercan al fenómeno desde una perspectiva humanística. Plantean la necesidad de “construir un proyecto de ciudad que considere que, más allá de las fronteras y las barreras, existen las personas que habitan ese espacio” (p.2). Invitan a asumir nuevas posturas frente a la discriminación, la segregación, la falta de reconocimiento y la ausencia de libertad cultural.

En su ensayo sobre Ética, interculturalidad y pluralismo, Hoyos (2010) refiere que la ética en los contextos plurales tiene su punto de partida en la intersubjetividad del comprender. Apunta que el diálogo entre culturas “propicia una sociedad abierta e incluyente, en la que se tejen las diversas visiones omnipresentes del bien, de la religión, del sentido de la vida, de la filosofía y de la moral” (p. 29). Apela, por tanto, a construir una ética de la interculturalidad, que oriente las interpretaciones y discursos que transforman los valores en comportamiento correcto, en virtud del principio de justicia entendida como equidad.

En las sociedades plurales, la interculturalidad parte del reconocimiento del derecho de todas las culturas a su existencia y desarrollo, y del derecho de toda persona a aprender y vivir su cultura originaria. De ahí que sea una prioridad educativa aportar recursos para superar la dicotomización de la realidad social propia de estos contextos (Sánchez Torrado, 1998). Para este autor, la tarea de educar ha sido concebida como una “pedagogía del encuentro”. Desde esta perspectiva, posibilita una actitud crítica respecto a la realidad plural y eleva la autoestima personal y grupal de las minorías étnicas. Está llamada a garantizar el pluralismo en las ideas, religiones, costumbres, y ayudar a construir una democracia basada en actitudes de acogida y de diálogo.

Es importante destacar que según el autor antes mencionado, la educación intercultural no sólo contribuye al conocimiento de la propia identidad y la identidad de los demás, sino que ayuda a rehacerlas y redefinirlas. En esta misma línea, Cortés (2006) ha planteado que en la actualidad “la mejor escuela tiene un nuevo reto: trabajar para el encuentro comunicativo de la diversidad a la espera de que esos procesos puedan ir mestizando y, por qué no, depurando las diferentes narraciones identitarias” (p. 224).

En su trabajo “Ciudadanía sin Fronteras”, Sánchez Torrado (1998) hizo un amplio recorrido por los planteamientos de distintos autores en relación a las múltiples aristas que contempla la educación para la ciudadanía. Al abordar la educación en contextos multiculturales señaló que existen muchas técnicas y recursos didácticos que favorecen la interculturalidad, tales como las dramatizaciones, la organización del aula en situaciones basadas en la experiencia, entre otras. En sus palabras:

La educación intercultural significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad afectiva, reciprocidad. Incluye también la conciencia crítica de los estereotipos y prejuicios raciales y hace posible la igualdad de oportunidades entre las personas y los pueblos (p. 71).

En una línea similar, Muñoz Sedano (1997) ha colocado el núcleo central de la educación intercultural en la formación de actitudes de solidaridad y de comunicación, lo que a su vez fomenta una relación de respeto y aceptación mutua entre las personas. En otras palabras, plantea que ésta se fundamenta en el reconocimiento y la valoración de la dignidad humana.

Por su parte, Puig (1996) se ha referido a las diferentes formas de abordar la educación en contextos multiculturales, señalando la existencia de los siguientes enfoques: segregacionista, asimilacionista, de inserción étnica, y la escuela pluralista. Refiere que esta última constituye la expresión de una plena educación intercultural, lo que corrobora Sánchez Torrado (1998) cuando ha señalado que la interculturalidad “exige la implicación de toda la escuela a nivel institucional si quiere ser eficaz y realmente globalizadora” (p. 71).

Desde un enfoque filosófico, Marín Ibáñez (1993) planteó que para convertir la escuela en una realidad multicultural era necesario tomar en consideración los rasgos típicos de las minorías, así como clarificar los valores propios y los del otro grupo. Señaló que es fundamental reconocer que existe una idéntica naturaleza humana subyacente a todas las culturas, y que por tanto, es vital conocer la historia, tradiciones, instituciones, los proyectos y valores básicos de las demás culturas.

Ha quedado claro que la educación intercultural constituye la respuesta idónea a las necesidades de la realidad multicultural actual. No obstante, tal como refiere Amaiz (2008), no es una práctica generalizada en los centros educativos, donde muchas veces se observa la no valoración de los rasgos culturales propios de las minorías étnicas. En este sentido, la autora ha planteado que los centros deben abordar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, lo que a su vez promueve el desarrollo personal de todos los sujetos.

La autora señala, de igual modo, cómo la falta de coordinación entre la cultura del centro educativo y la cultura de las minorías incide en un menor rendimiento y mayor riesgo de abandono escolar en éste último grupo. Refiere sobre la baja autoestima, la falta de participación, el rechazo de la escuela, las ausencias, los problemas de conducta y la delincuencia que trae como consecuencia el no abordar la multiculturalidad desde un modelo interactivo.

Ante la situación previamente planteada, el modelo de escuelas inclusivas permite dar un paso adelante respecto a lo que ha significado el modelo integrador. El concepto “inclusión” se refiere a que todos

los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, sin dejar a nadie fuera de ella. Estos centros educativos se centran en construir un sistema estructurado para hacer frente a las necesidades de todos los alumnos, incluidos los pertenecientes a las minorías étnicas y aquellos con necesidades educativas especiales. Así, “enfatan el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfagan sus necesidades educativas” (Arnaiz, 2008, p. 11).

Respecto a la inclusión educativa, Echeita (2008) plantea que se trata de un concepto y una práctica poliédrica, con muchas facetas. En este sentido, señala que en primer lugar se trata de la aspiración que tiene toda persona a sentirse incluida, reconocida, tomada en consideración y valorada en su respectivo grupo de referencia. Por otro, que no puede perderse de vista que existen sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar este sentido de pertenencia. Aquí entra en juego el importante rol de la educación inclusiva, que pretende no sólo innovar su práctica pedagógica de cara a los valores de la inclusión, sino que debe entenderse como la “preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada uno” (p. 11). Así, este autor asocia la inclusión educativa al concepto de “educación de calidad para todos”, o bien al de “buena educación”.

Al abordar la educación en contextos multiculturales resulta importante considerar los planteamientos de Cortina (2009) relativos a la ética de máximos y de mínimos. La primera entiende la moral como el diseño de una forma de vida felicitante, que se fundamenta en la experiencia vivida por personas en quienes se confía por su saber y hacer. La ética de mínimos, por el contrario, propone unos mínimos axiológicos compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista, donde cada cual puede desarrollarse en una oferta de máximos, pero toma decisiones morales compartidas en cuanto a cuestiones de ética aplicada.

En una línea similar, Marín Ibáñez (1993) había señalado la necesidad de educar en una moral común. Según este autor:

El profesor tendrá que partir de los valores comunes y dejar que las diferencias sean opciones personales en lo que tienen de noble y compatible con los demás (...) La libertad, la justicia, la solidaridad, el respeto a los demás, el diálogo, la participación en la vida común, deben ser reconocidas por todos, dejando la concreción de estos ideales por todos compartidos a otras instancias: familia, sindicato, partido político y múltiples asociaciones sociales (p. 162).

De esta manera, se pone de relieve el deber que tiene la escuela de educar en función de valores comunes compartidos por la comunidad multicultural, o lo que es lo mismo, por ciudadanos que poseen

distintos ideales de vida y concepciones de la persona. Implica dejar un margen abierto a otras instancias educativas y sociales para la formación de valores máximos, aquellos que conducen a los propios ideales de vida buena.

Hoyos (2010) plantea que la tarea fundamental de la educación para la ciudadanía radica en valorar el multiculturalismo para transformarlo en interculturalismo, al reconocer valores de máximos en la base de los derechos humanos universales. Una ética intercultural se fundamenta en la comprensión de la diversidad cultural. A partir de ella se aprende de todas las culturas valores y criterios que pueden llevar al entendimiento mutuo y a acuerdos mínimos para la tolerancia y el respeto de las diferencias e identidades culturales. En otras palabras, la ética intercultural apuesta a un *ethos* de la comprensión, el pluralismo y la tolerancia.

Continuando con su planteamiento, este autor refiere que tras comprender la concepción de vida de las diferentes culturas, y por tanto sus *valores de máximo*, puede llegarse a un consenso o una *moral de mínimos*. Esto permite alcanzar los propios máximos respetando a la vez a los demás. Reafirma, de esta manera, la necesidad de desarrollar la sensibilidad moral del sentir-con (compasión) para captar las diferencias y tratar de comprender las tradiciones y los valores de otras culturas, así como de reconocer sus capacidades. En sus palabras:

En la base está la ética de la interculturalidad en sus dos momentos complementarios: el reconocimiento de las diversas culturas en su capacidad para convocar comunidad con base en su sensibilidad moral frente a valores humanos y, en estrecha relación con los valores, la apertura a concertar normas comunes (Hoyos, 2010, p. 37).

En este punto es importante resaltar la importancia que da el autor al pluralismo para lograr la verdadera democracia. Plantea que sin éste no existe democracia, ya que se la puede confundir con la hegemonía de las mayorías y el sometimiento de las minorías, cuando lo que se pretende es lograr un acuerdo de mínimos para establecer normas no sólo compatibles con las diferencias, sino capaces de valorarlas en su dimensión humana.

Coincidimos con las ideas planteadas por Stavenhagen (1996) cuando refiere que una educación pluralista debe basarse en una filosofía humanista, que considere positivas las consecuencias sociales del pluralismo cultural. Educar para la convivencia intercultural sería, por tanto, crear una propuesta de acción pedagógica de carácter inclusivo, que tenga como objetivo formar en el respeto a la diversidad cultural de una sociedad cada vez más heterogénea y plural, logrando con ello construir escuelas sin exclusiones (Leiva, 2011).

#### 2.4. LOS VALORES Y EL DESARROLLO COMUNITARIO

En vista de que el objetivo fundamental de esta investigación ha sido comprender el *desarrollo educativo* experimentado por la comunidad de Consuelo en un período de cinco décadas, consideramos necesario abordar algunos aspectos conceptuales relativos al desarrollo comunitario como parte del presente marco teórico.

Previo a entrar de lleno en este ámbito, conviene referirnos al concepto de “desarrollo”. Los aportes de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) nos parecen muy pertinentes en este sentido. Estos autores plantearon que el “desarrollo” se puede entender a partir de tres postulados: 1) se relaciona con las personas y sus necesidades; 2) estas necesidades humanas son finitas, pocas y clasificables, y pueden ser de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad; y 3) éstas son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos, sólo varía su forma de expresión.

Los autores mencionados reconocen la necesidad del afecto para el desarrollo de la persona, junto a otras necesidades con las que interacciona desde una perspectiva integral. La realización de estas necesidades no constituye una meta, sino el motor mismo del desarrollo. Éste se logra, por tanto, en la medida que se estimule de forma permanente la generación de satisfacciones que actúen de forma sinérgica.

Siguiendo esta misma línea, autores que han trabajado en el ámbito psicosocial también han señalado el afecto como condición básica para el desarrollo. Entre ellos, Maturana (1991) se refirió al amor como una emoción, fuerza o energía central que actúa en el desarrollo de la persona. Afirma que el ser humano se origina en el amor y es dependiente de él. De esta forma, presenta planteamientos transdisciplinarios que reconocen la dimensión afectiva como fundamento de lo social. Desde esta perspectiva, a partir del amor el acto educativo tiene razón de ser (Maturana y Nisis, 1997).

Apoyándose en el planteamiento de Max-Neef et al. (1986), Arango (2009) ha referido que el crecimiento del ser humano implica su desarrollo tanto en el ámbito personal como comunitario. En sus palabras:

Integrar la satisfacción armónica de necesidades humanas en el proceso de desarrollo significa la oportunidad de que las personas puedan vivir ese desarrollo desde sus comienzos, dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se puedan conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social, el crecimiento de las personas y de toda la persona. El crecimiento de las personas implica el desarrollo de la identidad personal, social y comunitaria (p. 154).

Continuando con esta construcción conceptual, debemos definir el concepto de “comunidad”. Según señalaron García Martínez y González Hernández (1992), la comunidad es un grupo humano que vive en un área geográfica delimitada, cuyos componentes manifiestan una pluralidad de relaciones para abordar las funciones de gobierno, educación, producción, asistencia, y recreo. Estas relaciones les permiten identificarse como grupo con el lugar que habitan.

La comunidad es, por tanto, un ente dinámico y vivo que evoluciona dentro de un contexto histórico. Cieza (2006) plantea que se trata de “un auténtico espacio dialógico intra, inter y extracomunitario, en el que se resuelve una posibilidad de desarrollo y se salvaguarda la identidad, contextualización, participación, organización, iniciativa y autonomía de sus integrantes” (p. 768).

Conviene en este punto hacer referencia a trabajos realizados en torno a lo que se entiende por “sentido de comunidad”, aportaciones que parten del ámbito de la psicología. Según autores como Maya (2004), se requiere la presencia de cuatro elementos para considerar que un determinado grupo de personas comparten el sentido de comunidad: 1) sentido de pertenencia, o sentimiento de haber invertido parte de sí mismo en la comunidad; 2) influencia, o poder que los miembros ejercen sobre el colectivo; 3) integración y satisfacción de necesidades; y 4) conexión emocional compartida.

Por su interés para nuestro trabajo, nos referiremos al tema de la *potenciación comunitaria*, también planteado por dicho autor. Se trata de una de las estrategias fundamentales de transformación de las comunidades, donde la calidad del contexto organizacional ocupa un lugar determinante. Las siguientes características facilitan el proceso de potenciación comunitaria:

- La existencia de un sistema de creencias que da valor al grupo y a las competencias de los participantes.
- El ofrecimiento de oportunidades para asumir un rol activo en el grupo.
- La promoción del intercambio de ayuda entre los miembros.
- La presencia de un liderazgo que facilita la dinámica del grupo y que comparte la toma de decisiones.
- La puesta en marcha de dinámicas de co-potenciación.
- La toma de conciencia de los beneficios de participar y de reducir los costes, mediante el fomento del voluntariado.
- Y la promoción del sentido de comunidad en el contexto organizacional.

Continuando con la definición del concepto de comunidad, es importante tener presente los siguientes elementos que lo caracterizan (Cieza, 2006):

- Territorio: se refiere al espacio geográfico diferenciado y dinámico donde se vivencian y confrontan las realidades históricas, económicas, culturales, políticas, educativas, sociales, relacionales, etc., que determinan el modo de vida de una determinada población.
- Población: es el colectivo humano formado por individuos y grupos que comparten intereses comunes, proximidad afectiva, sentido de pertenencia, unidad e identidad colectiva y con interacciones sociales intracomunitarias e intercomunitarias con estabilidad temporal.
- Necesidades, problemas, intereses y aspiraciones comunes compartidas, clarificadas, en sus dimensiones actuales y futuras, que constituyen el motor básico para generar la acción comunitaria.
- Y recursos disponibles, ya sean existentes o potenciales. El primer recurso lo constituye la comunidad y sus miembros, luego las estructuras y organizaciones sociales, equipamiento y servicios de carácter comunitario, públicos o privados.

Una vez definidos los conceptos de desarrollo y comunidad, pasamos a plantear el de *desarrollo comunitario*. Éste ha sido abordado de diferentes maneras, dependiendo de la ideología en la que se enmarque. Para este trabajo nos centraremos en la visión que parte de la Pedagogía Social.

Desde sus inicios, ante la deshumanización que suponían los paradigmas económicos de entonces, las teorías sobre el desarrollo comunitario se enfocaron en realzar las cualidades de las personas en contacto con sus semejantes. Planteaban, por tanto, el cambio cualitativo de ellas.

Para Ander-Egg (1987), el desarrollo comunitario constituía “un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad, con la participación activa de ésta y la mayor confianza posible en su iniciativa” (p. 49-50). En una línea similar, Erdozaia (1992) definió el desarrollo comunitario como:

Un proceso racional y sistemático o proceso de desarrollo coordinado y sistemático que, en respuesta a unas necesidades o demanda social, pone en marcha a una comunidad, suscitando su autoconfianza y voluntad para participar activamente en el desarrollo y destino de la misma de forma agrupada y organizada en cooperación, autoanalizándose, descubriendo sus necesidades, fijándose objetivos a alcanzar, así como medios y modos de hacerlo, a fin de lograr el desarrollo integral de la misma (que incluye desarrollo económico, social,

cultural, etc.) y siendo capaz, en consecuencia, de autoasistirse sabiendo satisfacer sus propias necesidades, así como enfrentar y resolver sus propios problemas (p. 119).

Como se observa, estos dos autores ponen el acento en las necesidades o demanda social, la participación de sus miembros y la auto-asistencia, como elementos básicos del desarrollo integral de la comunidad. Concuerdan con los planteamientos provenientes de la pedagogía social cuando señalan que la educación necesariamente debe generar desarrollo, cambio o transformación de las sociedades (Longás et al., 2008).

Los procesos comunitarios conllevan ciertos principios. González Alcocer (2015) plantea los siguientes: la concientización de los miembros de la comunidad sobre su realidad, la participación e implicación activa de la población, el protagonismo de la comunidad, la respuesta a las necesidades de la población, la socialización del conocimiento, la distribución de la autoridad, la autodeterminación, el acceso igualitario a los recursos, el ritmo flexible, y un enfoque integral. Se trata de un proceso que necesita su tiempo y que requiere de organización y planificación.

En relación a los objetivos que persigue el desarrollo comunitario, este autor refiere los siguientes: mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad, ampliar las oportunidades y opciones de todas las personas especialmente de las más vulnerables, capacitar a los ciudadanos para que sean protagonistas de su propio desarrollo, facilitar la participación de todos en la búsqueda de soluciones, y, reforzar la identidad cultural local y los sentimientos de pertenencia a la comunidad.

En una línea similar, Cieza (2006) plantea que se hace necesario:

...la recuperación y revitalización activa de las comunidades para convertirlas en espacios o escenarios de convivencia social que permitan al ciudadano recuperar su protagonismo en el proceso de cambio o mejora de su realidad social, en la satisfacción de sus intereses y aspiraciones, en la resolución de muchos problemas que han quedado al margen y sin abordar por la clara tendencia marco (social, económica y política) de nuestra sociedad actual. (p. 770).

En concreto, señala los siguientes principios como rectores del desarrollo comunitario:

- Intentar un desarrollo de la comunidad coordinado y globalizado. La intervención comunitaria supone una actuación coherente con el modelo de ecología social.

- Encontrar un marco pluridimensional en el que articular y coordinar las iniciativas públicas, privadas, y sociales, apostando más a la cooperación, al reconocimiento mutuo y a la negociación permanente.
- Las aspiraciones básicas de toda acción de desarrollo comunitario deben responder a: 1) ser un proyecto contextualizado que responda a la realidad espacio-temporal; 2) ser dinámico, vivo y flexible; 3) aprovechar y optimizar los recursos existentes en la comunidad o crear nuevos, integrándolos con otros de carácter extracomunitarios, de forma sostenible y sostenida; 4) fomentar la participación y auto-organización de la comunidad de tal forma que se convierta en la protagonista y principal agente activador del proceso de cambio social. Ello requiere de la integración, cooperación, solidaridad y cohesión social de los distintos miembros de la comunidad.
- Incorporar el conocimiento y la investigación social. Debe ser un proceso de cambio intencional y planificado.
- Requiere de la presencia de un profesional o agente de desarrollo externo que estimule, guíe, impulse y capacite a la población para iniciar el proceso de desarrollo.
- Requiere de la estructuración de un grupo de acción local que paulatinamente vaya dando cabida a actores comunitarios con alto nivel de implicación y compromiso.
- Y la necesidad de lograr una educación comunitaria que fomente la participación, el compromiso y la responsabilidad en función del bien común.

En coherencia con este planteamiento, García y Mondaza (2002) han señalado que “participar significa sumarse a las iniciativas que el barrio tiene puestas en marcha, a las actividades y proyectos que las distintas asociaciones tienen previstos y que se acogen al Plan Integral de Desarrollo Local” (p. 70). En sentido similar, Escarbajal de Haro (1992) refirió que “sin la participación real de los interesados, de la propia comunidad en su desarrollo cultural, no se puede pensar en el éxito del Desarrollo Comunitario” (p. 15).

Como se deriva de los principios antes planteados, el desarrollo comunitario se refiere a una acción que se realiza *desde la comunidad, para la comunidad y con la comunidad*.

Partiendo de la perspectiva de la psicología social, la educación debe generar cambio o transformación de las sociedades, de lo contrario no podría ser concebida como tal (Longás et al., 2008). El desarrollo comunitario se vincula a un proceso educativo que transmite valores, enseña a actuar de otras formas, promueve un cambio de actitud en las personas, y capacita a los ciudadanos para ser protagonistas

de su propio desarrollo (González Alcocer, 2015). De forma concreta, implica un cambio en las actitudes y los valores predominantes en la sociedad por otros en los que la importancia de lo común supere el pensamiento individual.

Según ha planteado este mismo autor, para establecer el puente entre la escuela y la comunidad haría falta educar en los procesos participativos desde las primeras edades. Se debe fomentar la participación, con miras a lograr que la escuela salga a la comunidad y que la comunidad entre en ella. Los centros educativos pueden ser una fuente de recursos para los procesos comunitarios, al proveer profesionales especializados, personas participantes, y espacios físicos. Estos procesos pueden enriquecer el currículum, formando parte de la propuesta pedagógica que se lleva a cabo en la escuela.

Desde la perspectiva de “formación”, la educación comunitaria tiene como fin crear mayores cotas de igualdad de oportunidades en la población, con la intención de lograr una implicación activa, responsable, solidaria y participativa en la programación, gestión y evaluación de las acciones que transforman la comunidad.

Según ha planteado Cieza (2006), esta formación debe estar orientada a reconocer las necesidades de participación, desarrollar el pensamiento reflexivo/crítico y la mentalidad innovadora en torno a los hechos cotidianos, generar situaciones de aprendizaje de recursos y estrategias para afirmar en cada persona la vocación comunitaria, y facilitar la puesta en acción de procesos de implicación, auto-organización y autonomía de la comunidad. Los contenidos formativos, por tanto, deben girar en torno a los siguientes ámbitos: 1) el *desarrollo personal*: aspectos de autoconocimiento, autoestima y autoconfianza, solidaridad, responsabilidad, interpretación crítica de la realidad, descubrimiento de necesidades y problemas colectivos, pensamiento innovador; y 2) *aprovechamiento de los recursos naturales, culturales y sociales* del medio: adecuada disponibilidad de los recursos naturales, reconocimiento del patrimonio histórico-artístico, respeto a la identidad, diversidad y pluralidad cultural, compromiso social, participación responsable y ejercicio de las responsabilidades cívicas.

Como se aprecia a partir del planteamiento anterior, la educación comunitaria supone conducir todos los recursos a favor de la vida social. De ahí que autores como Bas, Campillo y Saez (2010) hayan señalado que el desarrollo comunitario trasciende la escolarización. En coherencia con esto último, Escarbajal de Haro (1992) había señalado que el sistema educativo integrado, tendente a la educación comunitaria, no puede surgir por generación espontánea ni por decreto ministerial, sino “como resultado de una estrategia global y conjunta entre los responsables de una comunidad y las instituciones educativas, ya que el proceso de innovación educativa hacia la realidad externa ha de pasar, necesariamente, por experiencias conjuntas en la comunidad” (p. 11). De esta forma, la formación ciudadana debe integrar armónicamente los momentos

educativos institucionales con los no institucionales.

La formación del profesorado es vital para poder conducir de forma apropiada los procesos formativos, ya que los maestros se convierten en verdaderos agentes del desarrollo. Para que éstos actúen desde el horizonte de construcción de la comunidad y desde un armazón metodológico que implique la interdisciplinariedad, se requiere de una formación global (Cieza, 2006; Escarbajal de Haro, 1992). Aquí entran en juego elementos como: la autoestima, la confianza de los docentes en su entorno de trabajo, y su capacidad para la toma de decisiones. Según autores como Bas et al. (2010), estos elementos van proporcionando a los educadores la conciencia de ser un “buen o mal profesional”, lo que a su vez les permite aproximarse al perfil propio de su identidad profesional, aspectos fundamentales para asumir la educación comunitaria.

En la misma línea de lo planteado, Hernández Correa (2006) ha señalado que en la medida que la persona no se aprecie como parte de algo, o no se sienta útil a los demás, aunque percibiera una prestación económica que le permitiera vivir mejor, es difícil que pueda superar la marginación. Entonces, el gran desafío radica “no tanto en cómo ayudar a la gente cuanto cómo hacer para que aporten algo” (p. 290). Concuere con Marchioni (1989), quien ha señalado que habrá desarrollo de la comunidad en la medida que haya desarrollo de los individuos y viceversa. Ambos autores ponen en evidencia la importancia de los procesos de educación de adultos a través de la *acción social*, donde los procesos educativos integrales permiten organizar grupos e implementar iniciativas para la transformación social.

Al plantear el tema de la acción social y el voluntariado en el ámbito del desarrollo comunitario, Domingo (2000) hace énfasis en la conciencia de la responsabilidad compartida. En sus palabras: “Estamos recurriendo a una conciencia que se consigue teniendo la voluntad de formación, teniendo la voluntad de trabajar en equipo, y ante todo, teniendo voluntad de elaborar un marco intersubjetivo de responsabilidades compartidas” (p. 170).

En este contexto, los procesos formativos llevan a la creación de lo que se conoce como *capital social*. Desde la perspectiva de García y Mondaza (2002), la identidad colectiva que se logra a partir del fomento de la autoestima y del sentido de pertenencia a la comunidad, se convierte en un factor generador de dicho capital social.

En una línea similar, la posibilidad de participar en la solución de los problemas comunitarios y la articulación de redes de apoyo, conducen al desarrollo de este capital. Al respecto, Woolcock y Narayan (2000) plantearon que aquellas comunidades que cuentan con un abanico diverso de redes sociales y asociaciones cívicas, pueden enfrentar la vulnerabilidad de forma más efectiva, ya que las relaciones sociales proveen oportunidades para movilizar recursos que aumentan el crecimiento. La naturaleza y el alcance de

las interacciones entre las comunidades y las instituciones constituyen la clave para visualizar el desarrollo de la comunidad de cara al futuro.

Estudios realizados en este ámbito han puesto de manifiesto la existencia de ocho factores que reflejan el nivel de capital social de una determinada persona o comunidad. A éstos han hecho referencia los anteriores autores, y son los siguientes: 1) la participación en la comunidad local; 2) la acción pro-activa en un contexto social; 3) sentimientos de confianza y seguridad; 4) contacto con vecinos; 5) contacto con la familia y amigos; 6) tolerancia ante la diversidad; 7) valoración de la vida; y 8) contactos laborales. Este capital social se alimenta de una apropiada formación en valores y del desarrollo de competencias de participación y autogestión.

De lo anterior se desprende que los conceptos de *desarrollo personal*, *desarrollo comunitario* y *capital social* están íntimamente entrelazados, constituyendo la expresión de una educación integral fundamentada en valores, tendente al bien del colectivo social. Los procesos comunitarios tienen como objetivo la transformación social de la comunidad a mediano y a largo plazo, tomando como punto de partida la persona humana y sus necesidades de desarrollo.



### **3. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA REPÚBLICA DOMINICANA**

---



## INTRODUCCIÓN

Para todos es conocido que la historia de la práctica y el pensamiento educativo sigue siendo un terreno en permanente exploración. Seguimos buscando la expresión de lo educativo en la escuela en coherencia con la experiencia de vida en el espacio de la familia, la comunidad y en el escenario social mas amplio. Autores como Henríquez y Zaiter (1997) se han referido a esta difícil tarea en los siguientes términos: “Podría decirse que la necesaria coherencia entre escuela y vida, entre proyecto social democrático y educación democrática es, todavía hoy, un tarea inconclusa” (p. 57). Nuestro país no escapa a este reto en la búsqueda de nuevas propuestas educativas.

El tránsito de las declaraciones teóricas hacia el accionar educativo en el contexto de la escuela dominicana ha ido evolucionando, aunque de forma lenta. Este apartado tiene como propósito revisar la trayectoria que ha seguido la educación en valores en la República Dominicana en las últimas seis décadas. Esto nos permitirá comprender mejor el contexto curricular en el que se ha situado el fenómeno educativo del Municipio de Consuelo, objeto de esta investigación.

En un primer momento nos referiremos al marco legal que sustentaba el sistema educativo dominicano en la década de los 50 del siglo pasado, fecha a partir de la cual abordamos este estudio. Seguido, nos referiremos a las políticas públicas que impactaron el currículum en el ámbito de la educación en valores durante las primeras décadas tras el retorno del país a la democracia, es decir, de los años 1960 al 1990. Luego, plantearemos los aportes realizados por el Plan Decenal de Educación durante la década de los 90. Finalmente, presentaremos la situación actual del currículum dominicano en materia de educación en valores.

### 3.1. MARCO JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA MIRADA RETROSPECTIVA

Como punto de partida, conviene señalar que para los años 50 del siglo pasado la República Dominicana vivía la tercera y última década de lo que se conoció como la era de Trujillo, gobierno dictatorial encabezado por el General Rafael Leónidas Trujillo. La llegada de las Hermanas de la Inmaculada Concepción al batey Consuelo ocurrió, por tanto, en el marco de este gobierno, dos años antes de la transición del país a la democracia.

Para entonces, el Sistema Educativo Dominicano se fundamentaba en la Ley Orgánica de Educación No. 2909, promulgada en el año 1951. Ésta planteaba la obligatoriedad de la enseñanza pública primaria, y definía la filosofía de la educación dominicana en los siguientes términos:

El contenido de la educación dominicana, estará basado en los principios de la civilización cristiana y de tradición hispánica que son fundamentales en la formación de nuestra fisonomía histórica, y se orientará, dentro del espíritu democrático de nuestras instituciones, a despertar en los alumnos el sentimiento panamericanista y el de comprensión y solidaridad internacionales («Ley Orgánica de Educación No. 2909», 1951 ).

Como ha señalado Florentino (2002), se observa una evidente contradicción entre el régimen absolutista y el espíritu democrático enunciado por la ley. Para entonces, ésta aludía sólo a las áreas académicas tradicionales: Lengua Española, Matemáticas, Sociales y Naturales.

En el año 1953 se promulgó la Ley 3644 que incorporó la enseñanza de la Religión y Moral Católica en todas las escuelas primarias y secundarias públicas del país («Ley 3644 que incorpora la enseñanza de religión y moral católica en las escuelas primarias y secundarias públicas», 1953). La incorporación de la asignatura constituyó una respuesta a los principios que fundamentaban la ley de educación del 1951. Desde la perspectiva de Florentino (2002) y de González y Arias (2004), tenía como propósito defender la nación del materialismo comunista que amenazaba el continente. De esta forma, se otorgó a la iglesia un rol significativo en la educación dominicana.

En 1954 el Congreso Nacional emitió la Resolución No. 3874, mediante la cual se aprobó el Concordato entre la Santa Sede y el Estado Dominicano. Este acuerdo regulaba la relación entre el Estado del Vaticano y la República Dominicana en varios ámbitos, entre ellos el educativo («Resolución No. 3874 que establece el protocolo final del Concordato», 1954). A sus detalles haremos referencia más adelante en este trabajo. El acuerdo contemplaba la obligación de la enseñanza de la Religión y la Moral Católica en todos los niveles de educación estatal. El Concordato continúa vigente hasta la fecha, y ha constituido un referente para la educación en valores en el Sistema Educativo Dominicano.

Si bien la formación en valores durante la era de Trujillo se caracterizó por ser una práctica autoritaria, al menos se consideraba vital la observación de los modales de urbanidad y el respeto por los símbolos patrios. Muestra de ello fue la difusión de la Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1951). Ésta abordaba de manera teórica temas tales como: la Nación, la Patria, el Estado, El Gobierno, el Himno Nacional, el Orden, la Paz, entre otros.

### 3.1.1. Educación en valores y reformas educativas durante los años 1960-1990

Tras el derrocamiento de la dictadura trujillista en el año 1961, surgieron grandes cambios en el país. La paulatina transición a la democracia motivó ciertas reformas educativas acordes a las exigencias sociales del momento.

Durante el período comprendido entre el 1961 y el 1992 el país tuvo múltiples gobiernos. El más largo correspondió al Dr. Joaquín Balaguer, quien en la década de los 50 había ocupado los cargos de Canciller y de Secretario de Educación de la República Dominicana. Los períodos de gestión del Dr. Balaguer fueron del 1966-1978 y del 1986 -1996.

Para los fines de esta investigación es importante señalar que en la década de los 60 se introdujeron importantes cambios en la Iglesia Católica a nivel universal, que emanaron del diálogo ecuménico sostenido en el Concilio Vaticano II. Este nuevo enfoque de la espiritualidad católica tuvo su impacto en la educación, dada la relación establecida entre las órdenes religiosas y el Sistema Educativo Dominicano en virtud del Concordato.

Las legislaciones educativas más importantes introducidas durante estas tres décadas fueron las siguientes:

En marzo del 1969 se emitió la Ordenanza 2-69 que estableció un nuevo plan de estudios para la educación media nacional (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1969). Ésta contempló dos componentes en el programa de nivel secundario, uno primero general y un segundo especializado en opciones de carácter técnico.

Un año más tarde se emitió la Ordenanza 1-70, que procuraba el desarrollo integral de los estudiantes del Nivel Medio mediante la adquisición del patrimonio cultural, la comprensión del mundo en que viven, y la preparación para el trabajo. Ésta contemplaba la promoción de valores tales como: la conservación de la salud, la seguridad personal, familiar y comunitaria, la apreciación de la cultura nacional y universal, los derechos y deberes de los ciudadanos, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, el fomento de los valores de responsabilidad, tolerancia, la dignificación de la vida, y el trabajo como medio de desarrollo personal y social (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1970).

La Ordenanza 1-70 dividió la educación media en dos ciclos, de cuatro y dos años respectivamente. El segundo ciclo contemplaba las siguientes especializaciones: Bachillerato Académico, de carácter científico-humanista; Bachillerato Técnico, que incluía la Educación Industrial, la Educación Comercial, la Educación

para el Hogar, y la Educación Agrícola; y el Magisterio Primario, con carácter de carrera corta. A este tipo de institución se les llamó Liceos de la Reforma (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1970).

En esta misma década se emitió la Orden Departamental 24-76 (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1976). Ésta contemplaba recomendaciones realizadas por la UNESCO al gobierno dominicano en el año 1973 en materia educativa. Entre ellas figuraban el aumento de la cobertura escolar del nivel básico y el mejoramiento de la calidad educativa en las zonas rurales. De forma concreta, las sugerencias incluían: 1) la creación de redes de centros integrados de desarrollo educativo para responder a las necesidades educacionales de la población adulta y de edad escolar; y 2) el mejoramiento de los cursos agrícolas, la expansión de los servicios e instalaciones de formación del personal de enfermería, y el énfasis en la calidad de la enseñanza primaria. Tenían como propósito atender la educación rural y mejorar sus condiciones sanitarias.

Un año más tarde, mediante la Ordenanza 1-77 se amplió la cobertura obligatoria de la escuela primaria de cuatro a seis grados. Su objetivo era el desarrollo integral de los alumnos y la asimilación de valores orientados a la vida productiva y al trabajo, especialmente los relacionados con las labores del campo (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1977).

En relación con la educación inicial, los primeros planes de estudios oficiales se establecieron en el año 1980. Éstos se orientaron a desarrollar las potencialidades de los niños de 3 a 6 años en todas sus dimensiones. Las áreas en que centraban su acción eran: la biosicomotora, el desarrollo intelectual, la comunicación y la del desarrollo socio-emocional. Esta última se ocupaba de fomentar la identidad personal, el autocontrol emocional, la valoración de la familia y los valores cívicos, éticos y religiosos.

En el año 1984 se intentó sustituir la Ley Orgánica de Educación del 1951, a la fecha vigente como figura reguladora de la educación dominicana. El anteproyecto de ley pretendía promover la educación integral de los educandos a través del fomento de los valores de dignidad humana, justicia social, solidaridad, paz y democracia. Este proyecto de ley no fue aprobado para entonces.

La cobertura completa de la educación básica se logró en el año 1986. La ampliación del nivel primario hasta el 8º grado implicó otros retos, que condujeron en el año 1987 al diseño de un nuevo currículo para la formación de los docentes. Este nuevo plan de estudios promovía la formación de educadores reflexivos, participativos, críticos y creativos. También éticos y solidarios, conscientes de las diferencias individuales y de la importancia de fortalecer la vinculación escuela-comunidad. Se trataba, por tanto, de un currículo que favorecía la formación del maestro con una conciencia ciudadana democrática (Florentino, 2002).

A pesar de las distintas reformas educativas realizadas durante estas décadas, el Sistema Educativo Dominicano ha evidenciado serias limitaciones. Esto se ha puesto en evidencia por el aumento progresivo del analfabetismo, fruto de la desigualdad de oportunidades y las dificultades para la democratización de la educación. Ante esta realidad, en el año 1982 se creó un programa especial de educación ciudadana, por decreto del Poder Ejecutivo. Éste se ejecutó durante el período 1982-1986, pero fue abandonado en el siguiente período presidencial, lo que refleja el matiz político que muchas veces ha caracterizado la gestión educativa en nuestro país.

En su análisis sobre la evolución que ha experimentado la República Dominicana en relación con la educación en valores, Florentino (2002) refiere sobre la dificultad que ha tenido el Estado para unir esfuerzos con miras a elaborar una propuesta integradora, tendente a la formación para la vida democrática. En sus palabras:

Los esfuerzos por introducir nuevos valores en la educación dominicana, estuvieron matizados por la fragmentación, unas veces se actuaba sobre la educación primaria, otras veces en la secundaria y entre otras, en la educación de adultos; pero en ningún momento se concibió un plan para una reforma integradora, pues a fin de cuentas, lo que interesaba era formar mano de obra para las industrias y el comercio; el cultivo de la dimensión personal del sujeto, como recurso de inversión humana para la convivencia democrática entre iguales, no estaba presente en las distintas reformas (Florentino, 2002, p. 129).

Este autor también plantea que la realidad vivida en el país durante estas décadas, caracterizada por la herencia trujillista del miedo a poner en juego la seguridad personal, marcó la construcción de una moral heterónoma en la población dominicana. Esto ha dificultado la formación de ciudadanos autónomos, justos, dignos y felices. Refiere que los valores más asumidos por las escuelas dominicanas han sido los religiosos -concretamente los católicos- y los patrióticos, que han servido de marco a la formación cívica y a la cultura espiritual de los ciudadanos.

La formación ciudadana -contemplada en el currículo oficial de nuestro país con el nombre de Educación Moral y Cívica- no ha seguido una trayectoria sistemática en las últimas cinco décadas. Tras la caída de la dictadura en el año 1961, la enseñanza de moral y cívica pasó a ser un tema secundario. En su deseo de borrar la memoria del tirano, la ciudadanía desestimó todo aquello que recordara el discurso del dictador.

Durante las décadas que siguieron al inicio de nuestra historia democrática, la educación cívica se abordó de manera tangencial en los programas oficiales, y descansó más bien en la formación que venía del

hogar. La generación de padres y profesores de entonces conservaba aún la formación ciudadana que recibió durante su juventud, por lo que podían responder a este vacío.

La producción de textos de apoyo a la educación cívica durante este tiempo fue escasa, además de presentar los contenidos formativos de una manera muy sencilla, con un enfoque más bien conceptual. El Manual de Formación Cívica elaborado por la Dirección General de Medios Educativos (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1987) constituye un ejemplo de ello. Los temas relativos al Estado centraron la atención de los autores, tal como puede apreciarse en el libro “Lecciones de Instrucción Moral y Cívica”, en el que se describen las distintas instancias del gobierno y sus funciones (Morel y Perozo, 1988).

#### **3.1.2. Aportes del Plan Decenal de Educación: década de los 90**

A finales de la década de los 80, el país se vio inmerso en una importante crisis macroeconómica, que a su vez desencadenó un revuelo en el ámbito educativo. Fue un tiempo de grandes convulsiones, caracterizado por sucesivas huelgas de maestros en búsqueda de reivindicaciones laborales. Gracias a la iniciativa de un grupo de empresarios y académicos se creó la organización “Plan Educativo”, que como bien ha planteado Florentino (2002), constituyó el primer antecedente del Plan Decenal de Educación.

Las reflexiones emanadas de este organismo, junto a las de otros dominicanos que asistieron a la Conferencia Mundial “Educación para Todos” en Thailandia, motivaron la idea de elaborar un plan nacional de desarrollo educativo. Así, el Poder Ejecutivo creó una comisión que debía presentar sugerencias para enfrentar los retos educativos del país. El informe “Un Pacto por la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana” sirvió como punto de partida para formular el posterior Plan Decenal de Educación 1992-2002. Este documento planteó la necesidad de formar seres humanos libres, poseedores de valores de dignidad humana, capaces de vivir en sociedades pluralistas y participativas, con el debido respeto a las identidades culturales y regionales (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1992b).

Concomitante con estas acciones, a inicios de la década de los 90 se llevó a cabo un amplio diagnóstico de la situación educativa del país. Éste arrojó datos de gran interés, entre ellos, la escasa participación de la comunidad en la gestión escolar y la pobre articulación de las acciones entre los centros educativos y los organismos no gubernamentales que trabajaban a favor de la educación. Esta consulta culminó con la elaboración del Plan Decenal de Educación 1992-2002 (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1992a).

A la fecha, el país contaba con un Anteproyecto de Ley General de Educación. Su contenido sirvió de base para impulsar la reforma curricular que se necesitaba para enfrentar los desafíos educativos. Este anteproyecto se aprobó como ley en el año 1997, y pasó a constituir la Ley General de Educación No. 66-97 («Ley General de Educación No. 66-97», 1997). Ésta sustituyó la antigua ley del 1951, lo que pone de manifiesto lo estancada que estuvo la educación dominicana durante cerca de cinco décadas.

A partir de las iniciativas antes mencionadas, durante los años 90 la República Dominicana se centró a trabajar en una transformación curricular. Se diseñó un nuevo currículum para los niveles inicial, básico, medio, especial y de adultos, basado en los fines y principios de la educación contemplados en la Ley General de Educación. La Ordenanza 1-95 estableció los nuevos planes de estudio (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1995). Un año más tarde, la Ordenanza 1-96 planteó el sistema de evaluación que regiría este nuevo currículum (Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1996).

La Ley General de Educación 66-97 puso como centro del accionar educativo al educando, y planteó los siguientes principios pedagógicos (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1997):

1) Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y de construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria, aptos para cuestionarla en forma permanente, que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica, y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo.

2) Formar ciudadanos amantes de la familia y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana.

3) Educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

4) Crear y fortalecer una conciencia de identidad de valoración e integración nacional, en un marco de convivencia internacional, enalteciendo los derechos humanos y las libertades fundamentales, procurando la paz universal con base en el reconocimiento y respeto de los derechos de las naciones.

5) Formar para la comprensión, la asimilación y el desarrollo de los valores humanos y trascendentes: intelectuales, morales, éticos, estéticos y religiosos.

6) Y formar recursos humanos calificados para estimular el desarrollo de la capacidad productiva nacional basados en la eficiencia y la justicia social.

Como bien puede observarse, todos estos principios se refieren a aspectos relacionados con la formación en valores. El país empezó a despertar en cuanto a la necesidad de educar a la ciudadanía en

valores para la convivencia. En función de éstos, la reforma curricular llevada a cabo en el año 1995 se centró en seis propósitos fundamentales (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1995):

- a) Formar sujetos capaces de interactuar en sus ambientes naturales y sociales
- b) Formar ciudadanos democráticos y participativos
- c) Formar sujetos capaces de recuperar, reelaborar y producir conocimientos
- d) Formar sujetos capaces de valorar el trabajo como medio para su desarrollo personal y social
- e) Formar sujetos capaces de utilizar eficazmente la comunicación en todas sus manifestaciones
- f) Y promover el desarrollo de la creatividad y el talento

Para lograr dichos propósitos, la transformación curricular incluyó siete ejes transversales. Éstos tenían como fin desarrollar valores, actitudes y normas para la construcción de una sociedad democrática, fundamentada en la justicia y la equidad. Son los siguientes: 1) contexto social y natural; 2) cultura dominicana: identidad y diversidad; 3) democracia y participación ciudadana; 4) ciencia y tecnología; 5) el trabajo como medio de realización personal y base del desarrollo social; 6) educación para la salud; y 7) creatividad y desarrollo de los talentos.

A mediados de los años 90, la pobre incidencia que el enfoque transversal había logrado en el ámbito de la formación ciudadana movió a la sociedad civil dominicana a requerir el rescate de los valores morales, cívicos y éticos del país. Gracias al Proyecto para el Apoyo a las Iniciativas Democráticas (PID), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), el grupo gestor del Consorcio de Educación Cívica, la organización empresarial Acción por la Educación Básica (EDUCA), y otros estamentos como la Comisión Nacional de Efemérides Patrias, aunaron esfuerzos para motivar a la Secretaría de Estado de Educación a revisar los planes de estudio vigentes a la fecha. Esto condujo a la creación de nuevos programas para la asignatura Educación Moral y Cívica.

El 28 de mayo del 1999, la Secretaría de Estado de Educación dictó la Ordenanza 3-99, instrumento que legitimó los esfuerzos anteriormente citados (Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1999). A partir de entonces, la Educación Moral y Cívica se contempló como una asignatura oficial del currículum, tanto para la educación básica como para la media.

### 3.1.3. La educación en valores en la actualidad

Desde la perspectiva de Florentino (2002), podría afirmarse que en los últimos veinte años la educación en valores en el currículum dominicano ha recaído con gran peso en los programas de Formación Integral, Humana y Religiosa. Esta asignatura es esencialmente integradora y tiene como propósito el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones. Se fundamenta en una visión integral del educando en sus características histórico-cultural, humana (antropológica), ético-moral (axiológica), religiosa y trascendente.

En la actualidad, esta área del currículum pone énfasis en la formación y el desarrollo de valores humanos y trascendentes, morales, éticos y religiosos. Entre ellos destacan: la dignidad, el amor, la paz, la fraternidad, la solidaridad, la justicia y la libertad. Se interesa por afrontar las cuestiones inherentes al sentido de la vida y al valor supremo de ésta (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a).

En otro orden, la Educación Moral y Cívica también ha constituido un espacio curricular a través del cual se ha abordado la formación en valores, específicamente los democráticos. A continuación presentaremos algunas consideraciones en este sentido.

Previo al Plan Decenal, el currículo promovía los valores democráticos desde un enfoque civilista y patriótico. Enfatizaba de manera especial las normas de convivencia y urbanidad. Con la transformación curricular, estos valores tomaron una nueva dimensión. A través de los ejes transversales buscaron formar ciudadanos conscientes de su ser y pertenecer, capaces de valorar la colectividad humana y de participar en su realización individual y colectiva.

Las nuevas propuestas surgidas a partir de la reforma curricular de los años 90 tuvieron como objetivo la organización del trabajo cotidiano desde lógicas multidimensionales que permitían al estudiante acercarse a los conocimientos, saberes y formas culturales de manera integral. Se buscaba fortalecer la indagación, la investigación y el aprecio por el sentido de las ciencias, así como su incidencia en los diferentes espacios sociales y educativos.

Los programas de la Asignatura Educación Moral y Cívica presentaban propósitos, contenidos y estrategias orientados al concepto de democracia como estilo de vida. En este sentido, abordaban los valores democráticos a través de la promoción humana, los símbolos patrios, las leyes y normas de convivencia nacional e internacional y el fomento de la identidad nacional. Promovían un sujeto capaz de reconocerse individual y colectivamente, y que procurase convivir en justicia y paz social.

Los propósitos educativos establecidos por estos programas fueron los siguientes (Secretaría de Estado de Educación, 2002):

- Mostrar valoración por la patria, símbolos, leyes, costumbres y manifestaciones culturales.
- Asumirse como sujetos críticos y democráticos, comprometidos con el bien común y la solidaridad nacional e internacional.
- Identificarse como sujetos sociales que crecen en la cotidianidad al fortalecer los lazos de participación-integración, actitud de arraigo y pertenencia con su familia, escuela, barrio, región, grupo de pares, entre otros.
- Valorar los aportes de los sectores sociales y políticos que contribuyen con el desarrollo de la sociedad.
- Respetar las ideas y convicciones de los y las demás.
- Fortalecer su identidad individual y nacional en el proceso globalizador de la realidad mundial.
- Asumir actitud de preservación y conservación del patrimonio histórico, cultural y natural del país.
- Asumir actitudes de autonomía, seguridad, confianza y respeto por los valores relacionados con la dignidad e integridad de los seres humanos.
- Asumir la defensa y el cumplimiento de los derechos y responsabilidades de los dominicanos en todas las manifestaciones de la vida.
- Mostrar actitud de respeto, tolerancia, equidad y solidaridad hacia las diferencias individuales, culturales y generacionales.
- Asumir compromisos de forma individual y grupal en beneficio de la colectividad local y nacional.
- Y asumir actitudes democráticas en la toma de decisiones.

Al término del Plan Decenal 1992-2002, la República Dominicana se abocó a elaborar el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Antes de finalizar su ejecución, el país elaboró una nueva propuesta educativa, contenida en un nuevo Plan Decenal que trazaría las pautas de la educación dominicana desde el 2008 hasta el 2018 (Secretaría de Estado de Educación, 2008).

En la actualidad, el país se encuentra en la ejecución de este último Plan Decenal, que tiene como misión regular el Sistema Educativo Dominicano de conformidad con la Ley General de Educación 66-97. El

Plan Estratégico 2008-2012, diseñado para ejecutar dicho Plan Decenal, tiene como visión:

Lograr que todos los dominicanos y dominicanas tengan acceso a una educación pertinente y de calidad, asumiendo como principio el respeto a la diversidad, fortaleciendo la identidad cultural, formando seres humanos para el ejercicio de la vida activa y democrática, generando actitudes innovadoras y cambios en la sociedad y garantizando una calidad educativa que asegure el desarrollo sostenible y la cultura de paz (Secretaría de Estado de Educación, 2009).

Éste establece la necesidad de abordar los siguientes valores en la propuesta curricular: creatividad en todas sus manifestaciones; inteligencia en todas sus expresiones; valores éticos; respeto a la vida; respeto a los derechos fundamentales de la persona; solidaridad; justicia; respeto a la verdad; igualdad de derechos entre hombres y mujeres; respeto a las diferencias individuales; dignidad; valores cristianos o comunitarios; valores patrióticos, participativos y democráticos; respeto al principio de la vida democrática; conciencia de identidad; convivencia pacífica y de comprensión entre los pueblos; valoración del medio ambiente; y valores estéticos.

En la actualidad, la nueva propuesta curricular contempla la formación en valores desde una perspectiva integrada, basada en siete competencias fundamentales. Éstas son: 1) competencia ética y ciudadana; 2) competencia comunicativa; 3) competencia de pensamiento lógico, crítico y creativo; 4) competencia de resolución de problemas; 5) competencia científica; 6) competencia ambiental y de salud; y, 7) competencia de desarrollo personal y espiritual (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013b).

Para concluir, podríamos afirmar que se ha hecho evidente la intención de fortalecer la educación en valores en el currículo dominicano a partir de la década de los 90. Sin embargo, todavía quedan aspectos por atender, concretamente los relacionados con la vivencia de los valores en la propia comunidad escolar. En este sentido, al analizar los documentos oficiales relativos a la educación en valores en el país, González y Arias (2004) plantearon que haría falta explicitar situaciones concretas que puedan acercar al educando a una práctica de los valores. Sostienen que se hace necesario completar las estrategias metodológicas con un proceso colectivo asumido de forma consciente, responsable y explícito, que permita el paso de la teoría a la práctica en la vida cotidiana.

A modo de conclusión, el marco jurídico que ha sustentado la educación en valores durante las últimas cinco décadas en la República Dominicana se recoge en la tabla que presentamos a continuación. Ésta permite visualizar las leyes, resoluciones, ordenanzas y órdenes departamentales que de forma directa o indirecta, han contribuido a colocar en la agenda educativa la formación en valores como parte importante del

currículum dominicano.

Tabla 2: Síntesis del marco jurídico del Sistema Educativo Dominicano, 1951-2012

<i>Fecha de Divulgación</i>	<i>Nombre de Ley-Ordenanza o Resolución</i>	<i>Objetivo Principal</i>
1951	Ley Orgánica de Educación 2909	-Obligatoriedad enseñanza pública primaria. -Contenido de la educación dominicana basado en la civilización cristiana y la tradición hispánica. -Espíritu democrático y sentimiento panamericanista.
1953	Ley 3644	-Incorpora la Religión y Moral Católica en escuelas primarias y secundarias estatales.
1954	Resolución 3874	-Concordato entre la Santa Sede y el Estado Dominicano. -Acuerdo contempla la obligación de la enseñanza de Religión y Moral Católica en todos los niveles de la educación estatal.
1969	Ordenanza 2-69	-Contempla el nuevo plan de estudios para la escuela media.
1970	Ordenanza 1-70	-Orientada al desarrollo integral de los estudiantes del nivel medio. -Promoción de valores: responsabilidad, tolerancia, dignificación de la vida, trabajo como medio de desarrollo personal y social.
1976	Orden Departamental 24-76	-Aumento de la cobertura escolar del nivel básico y mejoramiento de la calidad educativa en zonas rurales. -Creación de centros integrados de desarrollo educativo. -Expansión de servicios de enfermería y mejoramiento de cursos agrícolas.
1977	Ordenanza 1-77	-Amplía la cobertura obligatoria de la escuela primaria hasta 6º grado. -Objetivo: desarrollo integral y fomento de valores orientados al trabajo en el campo.
1992	Plan Decenal de Educación 1992-2002	-Diagnóstico de la situación educativa dominicana. -Inicio de la transformación curricular.
1995	Ordenanza 1-95	-Nuevos planes de estudio para la educación inicial, básica, media, especial, y de adultos. -Introducción de los Ejes Transversales.
1996	Ordenanza 1-96	-Establece el sistema de evaluación para el nuevo currículo.
1997	Ley General de Educación 66-97	-Sustituye la Ley Orgánica de Educación 2909 del 1951. -Centrada en la formación del educando.

1999	Ordenanza 3-99	-Introducción de la asignatura Educación Moral y Cívica en todos los grados de la educación básica y media. -Los programas de Educación Moral y Cívica fueron elaborados en el año 2002.
2003	Plan Estratégico de la Educación Dominicana 2003-2012	-Sustituyó al Plan Decenal de Educación 1992-2002.
2008	Plan Decenal 2008-2018	-Se ejecuta en la actualidad. Su primera fase se desarrolló a partir del Plan Estratégico de la Gestión Educativa 2008-2012.

Sintetizamos a continuación los aspectos de mayor relevancia en relación con la evolución de este marco jurídico:

- El marco legal de la educación dominicana tuvo una clara inmovilidad en sus lineamientos y enfoques educativos durante casi 60 años, del año 1951 al 1997. La Ley General de Educación del 1951, a pesar de plantear entre sus principios su espíritu democrático, en la práctica se conservaron estilos autoritaristas, herencia de la dictadura que vivió el país durante tres décadas. Se incorporó la asignatura de Religión y Moral Católica en todas las escuelas primarias y secundarias estatales.
- En los años 60-90 se dictaron ordenanzas y órdenes departamentales tendentes a enfocar la educación desde una perspectiva integral. Se amplió la cobertura del nivel básico de 4 a 6 años, luego a 8 años, lográndose la cobertura completa en el año 1986. Se diseñó un nuevo plan de estudio para el nivel medio que promovió los valores de responsabilidad, tolerancia, dignificación de la vida, y el trabajo como medida del desarrollo personal y social.
- Durante la década de los 90 se lograron los cambios más significativos. El Plan Decenal de Educación 1992-2002 promovió una importante transformación curricular, que puso al educando como centro del quehacer educativo. Se incluyeron los ejes transversales en el plan de estudios, y se instituyó la asignatura Educación Moral y Cívica como obligatoria en todos los grados de la escuela básica y media.
- En la actualidad, el Sistema Educativo Dominicano se rige por la Ley General de Educación 66-97, y por el Plan Decenal 2008-2018. Éste último se articula mediante el Plan Estratégico de la Gestión Educativa 2008-2012. A la fecha de este informe de tesis, se está trabajando en una nueva transformación curricular que deberá regir la educación dominicana en lo adelante.

### **3.2. LA GESTIÓN EDUCATIVA POR ÓRDENES RELIGIOSAS EN LA REPÚBLICA DOMINICANA**

Históricamente, el Sistema Educativo Dominicano se ha caracterizado por administrar la educación de forma centralizada, controlando y regulando sus diferentes ámbitos. Una política propia de este modelo de gestión es la potestad por parte del Ministerio de Educación para el nombramiento y cancelación de los docentes del sector público, limitando con ello la necesaria autonomía de los centros educativos para una gestión de calidad.

En el país existe otro modelo de gestión que ha evidenciado resultados de alta calidad educativa. Se trata de uno semi-oficial, conducido por órdenes de la Iglesia Católica que amparadas en el Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana, han desarrollado una gestión administrativa con matices diferentes al resto de las escuelas públicas del país.

Por su interés para nuestra investigación, haremos referencia a los principios de este acuerdo y sus implicaciones en el ámbito educativo.

Los Concordatos suscritos desde el siglo XIX entre la Santa Sede y otros países latinoamericanos – Costa Rica, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Venezuela, Ecuador, y Colombia-, tienen su raíz en la necesidad de las repúblicas americanas emancipadas de España, de seguir las doctrinas y los principios católicos para vivir en amigable inteligencia con la suprema jerarquía de la Iglesia (Regatillo, 1954). En otras palabras, tenían como propósito regular las relaciones entre ambos Estados, en materia de mutuo interés. Muchos de estos acuerdos se inspiraron en el Concordato Español del año 1851, entre Pío IX e Isabel II.

En lo que concierne a nuestro país, el Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana fue firmado en fecha 16 de junio del 1954, bajo la rúbrica de Domenico Tardini en representación de la Santa Sede, y Rafael Leónidas Trujillo Molina, en representación del Estado Dominicana (Santa Sede Apostólica y Estado de la República Dominicana, 1954).

Para nuestro trabajo resulta imprescindible conocer el marco establecido por este acuerdo para la gestión de las escuelas públicas dominicanas en manos de órdenes religiosas. Por considerarlo de interés para la comprensión del contexto en el que se desarrollaron las escuelas públicas del Municipio de Consuelo –y que son objeto de la presente investigación-, transcribimos textualmente lo que el Concordato establece en relación con la Enseñanza Secular:

El Estado Dominicano garantiza a la Iglesia Católica la plena libertad de establecer y mantener, bajo la dependencia de la Autoridad Eclesiástica, escuelas de

cualquier orden y grado. En consideración de la utilidad social que de ellas deriva a la nación, el Estado las amparará y procurará ayudarlas también mediante congruas subvenciones. La enseñanza religiosa en dichas escuelas siempre será organizada e impartida libremente por la Autoridad Eclesiástica.

Los certificados y comprobaciones escolares otorgados por los establecimientos de enseñanza primaria dependientes de la Autoridad Eclesiástica tendrán la misma fuerza que los otorgados por los correspondientes establecimientos del Estado.

Los exámenes y pruebas de aprovechamiento para la concesión de certificados y títulos oficiales de estudio a los alumnos de las escuelas secundarias y normales dependientes de la Autoridad Eclesiástica se celebrarán, a petición de ésta, en los mismos establecimientos, por comisiones especiales compuestas, al menos parcialmente, por docentes del plantel (Santa Sede Apostólica y Estado de la República Dominicana, 1954).

Según este acuerdo, no se exige licencia ni formalidad alguna para abrir escuelas dependientes de la Iglesia. Establece que en ellas tendrá vigilancia el Estado únicamente en lo referente a la seguridad e higiene, y al desarrollo de los programas de estudio, teniendo en cuenta el carácter especial de las mismas.

El Artículo XXIII literal 1 refiere otros aspectos que nos ayudan a comprender el contexto en el que se han encarnado las escuelas objeto de estudio. Plantea que el Estado Dominicano reconoce a las instituciones y asociaciones religiosas la capacidad plena para adquirir y administrar toda clase de bienes. La gestión, vigilancia e inspección de los mismos corresponde a las autoridades competentes de la Iglesia (Santa Sede Apostólica y Estado de la República Dominicana, 1954).

El modelo de gestión semi-descentralizada desarrollado en la República Dominicana en virtud de este Concordato, ha evidenciado una gestión funcional, de alta calidad educativa. Al respecto se refiere Murray (2005) en su estudio "El colegio y la Escuela: Antropología de la Educación en la República Dominicana":

Hemos señalado que hay escuelas ya dentro del sistema que gozan, mediante contratos especiales, de autonomía funcional. Reciben fondos públicos en la forma de sueldos de los maestros, que pertenecen a la nómina pública. Pero son manejados por congregaciones religiosas católicas, cuyos directores o directoras seleccionan, supervisan, premian y sancionan sus propios maestros. Y dichas escuelas son protegidas por contrato en contra de los paros y las huelgas (p. 362).

Ha sido en el seno de esta modalidad de gestión donde han nacido y se han desarrollado las escuelas públicas del Municipio de Consuelo. Según el autor antes mencionado, este tipo de modelo constituye “un invento sistémico que ha permitido el empleo de maestros dominicanos en contextos educativos de alta disciplina” (Murray, 2005, p. 365).

#### **3.2.1. La Orden de la Inmaculada Concepción: origen y filosofía**

En vista de que nuestro objeto de estudio se enmarca en el contexto de un modelo educativo desarrollado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción, dedicamos este apartado a conocer los orígenes de esta orden religiosa, su filosofía, y su trayectoria inicial en la República Dominicana previo a su llegada a la comunidad de Consuelo.

La Orden de las Hermanas Grises de la Inmaculada Concepción tuvo su origen en Pembroke, Provincia de Ontario, Canadá. Es una de las cinco congregaciones autónomas que se derivaron de la Congregación de las Hermanas de la Caridad de Montreal, surgida en el año 1737 y cuya fundadora fue Margarita d'Youville.

María Margarita, viuda de Youville, nació el 15 de octubre del año 1701 en Varennes, Québec. Se considera la primera santa canadiense. Fue proclamada “Madre de la Caridad Universal” por el Papa Juan XXIII en ocasión de su beatificación el 3 de mayo del 1959; y canonizada por el Papa Juan Pablo II el 9 de diciembre del año 1990. Ha sido reconocida mundialmente como un modelo de amor y compasión (Amo, 2011).

Desde pequeña, Margarita d'Youville se vio en la necesidad de asumir la responsabilidad de educar a sus hermanos, ya que su padre murió cuando apenas tenía 7 años de edad. Durante su infancia pasó dos años en el internado de las hermanas Ursulina, lo que puede haber incidido en su vocación espiritual.

Fue una mujer poseedora de gracia y de distinción entre la sociedad. Enviudó a los 28 años de edad, quedó con dos hijos a su cargo, importantes deudas, y una reputación empañada por los negocios ilícitos en los que había incursionado su marido. Ante esta situación, Margarita abrió un pequeño negocio que le permitió solventar las deudas, educar a sus hijos y ayudar a los necesitados. De inmediato recibió la desaprobación de su familia, ya que para entonces la sociedad no aceptaba que una mujer de su clase tuviese ese tipo de iniciativas. Revolucionó de esta manera las costumbres sociales de la época. A pesar de ello, continuó con mayor fuerza su misión. Entendía que las necesidades humanas inspiraban la valentía y el coraje para trabajar a favor de los más pobres (Amo, 2011).

Desde joven, Margarita entendió que la gran familia humana era la razón de ser de la existencia, y que la fraternidad unía a toda la humanidad. Esta intuición fue la que transformó su vida, llevándola a cumplir su misión de caridad universal (Mitchell, 1990). Se consagró como religiosa el 31 de diciembre del 1737, año en el que también sus dos hijos se hicieron sacerdotes. Prometió servir a Dios en la persona de los más necesitados. Surgió así el instituto que más tarde tomó el nombre de Religiosas de la Caridad de Montreal, o de las Hermanas Grises.

En el año 1745, Margarita y sus compañeras pusieron todo en común para poder ayudar a un número mayor de personas necesitadas. Unos años más tarde asumió la dirección del Hospital de los Hermanos Charon, en Montreal, y lo convirtió en un lugar de refugio para desamparados. Albergaba a necesitados sin ningún tipo de discriminación. Este hospital pronto se llenó de ancianos, huérfanos, prostitutas, enfermos crónicos, niños abandonados y personas con discapacidades físicas e intelectuales. En el año 1765 éste sufrió un incendio, circunstancia que le permitió afianzar más su fe. A los 64 años de edad emprendió la reconstrucción del hospital (Amo, 2011).

La inspiración fundamental de Margarita d'Youville fue la defensa de los derechos de los pobres. Su primera meta fue propagar la compasión de Dios por cada ser humano: "Donde había la necesidad de servicio, allí estuvo Margarita con sus Hermanas" (Hermanas de la Inmaculada Concepción, 2009a, p. 4). Se convirtió, por tanto, en una trabajadora social. Su amor por la humanidad, convicción de fe y carisma, permitió que otras mujeres animadas por su iniciativa se unieran a sus esfuerzos. "Indudablemente, Margarita fue una líder, digna de imitar" (Hermanas de la Inmaculada Concepción, 2009a, p. 5).

Además de su vocación de servicio, tuvo que emplear toda su capacidad y talento para administrar apropiadamente el Hospital General de Montreal. Fue también una negociante habilidosa. El documento "Una mujer para todos los tiempos" refiere que compró una parcela y logró convertirla en una gran finca, en la que sembró y cultivó productos agrícolas. Con ello dio trabajo a muchas personas y pudo alimentar a los que estaban bajo su cuidado y responsabilidad. Su perfil puede resumirse como: líder, religiosa, administradora y mujer de negocios (Hermanas de la Inmaculada Concepción, 2009a).

Margarita d'Youville falleció el 23 de diciembre del 1771. Actualmente la Orden se encuentra presente en diferentes partes del mundo. Existen congregaciones en: África: Sudáfrica, Camerún, Lesotho, Malawi y Zambia; América: Argentina, Bahamas, Haití, Paraguay, República Dominicana y Uruguay; Asia: Japón; y Oceanía: Nueva Guinea.

#### 3.2.1.1. Espiritualidad y sentido del ser humano

La Congregación de la Inmaculada Concepción lleva como impronta el sello espiritual de su fundadora, Margarita d'Youville. Es una espiritualidad fundamentada en el amor:

Para ella, amar significaba actuar, amar significaba realmente darse desinteresadamente, imitando la Divina Providencia que responde antes que le pidamos, significaba estar al servicio de la Providencia como una mano distribuyendo dones y gracias, significaba hacer visible el cuidado del Padre Celestial para sus hijos (Mitchell, 1990, p. 68).

Su misión se ha materializado en el servicio a los más necesitados y la acogida incondicional a toda persona, sin distinción de raza, credo o color. Así, la "inclusión", inspirada por el respeto a la dignidad humana y la caridad universal, es el valor central de su quehacer apostólico. Siendo una orden que combina la contemplación con la vida activa, el valor del trabajo es también fundamental en la espiritualidad de las Hermanas de la Inmaculada Concepción. "Es imperativo como una llamada a la batalla; según llena el día, sostiene las obras de caridad" (Mitchell, 1990, p. 135). Entienden que el trabajo desapega la persona, libera y canaliza las energías.

El valor del ejemplo constituye otro elemento a destacar en la espiritualidad de esta Congregación. En su biografía sobre la fundadora, la autora anterior comenta: "Ella no tenía necesidad de dar órdenes, ya que ella dirigía a los otros más por su ejemplo que por sus palabras" (p. 136). Relata que incluso compartía con las demás Hermanas los trabajos más serviles, como una forma de modelar en el servicio. La concepción del ser humano que tiene esta Congregación parte de la visión de Margarita d'Youville sobre la fraternidad universal. Para ella, toda la humanidad forma parte de una gran familia. De aquí se desprende el sentido comunitario que ha marcado la obra de la Orden desde sus albores.

Las Hermanas de la Inmaculada Concepción se han dedicado también a transmitir su espiritualidad a laicos mediante su *Programa de Asociados*. Éste tiene como propósito proveer oportunidades a personas interesadas para comprometerse formalmente a compartir la espiritualidad de la Orden y afiliarse a su ministerio. Se crean espacios de reflexión en el que participan hombres y mujeres, adultos y jóvenes, católicos y no católicos, lo que pone de manifiesto su carácter plural y ecuménico. Los grupos están abiertos a todas las personas atraídas por el carisma de Santa Margarita d'Youville, y se han formado en los diferentes lugares en los que las religiosas han tenido misión, incluyendo Canadá (McGuire, 1997). Este programa promueve la *construcción de puentes entre asociados* de diferentes partes del mundo, lo que refleja el valor que otorga la Congregación a la diversidad cultural y al diálogo entre culturas.

### 3.2.1.2. Primera experiencia educativa en la República Dominicana

Para abordar en profundidad el análisis del desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo, es preciso conocer el contexto en el que llegaron las Hermanas de la Inmaculada Concepción al país, y los antecedentes de su labor educativa en la República Dominicana. De ahí la importancia de realizar una breve reseña de su trabajo en Yamasá, provincia de Monte Plata, lugar en el que se asentaron inicialmente para su misión.

Las religiosas llegaron por primera vez a la República Dominicana procedentes de Pembroke, Canadá, el 19 de Septiembre del año 1951. Se trasladaron al país por invitación del párroco de Yamasá, Padre McIver S.F.M., y del Padre Hymus S.F.M., ambos miembros de la orden canadiense Scarborough Foreign Missionaries. La invitación extendida a las Hermanas de la Inmaculada Concepción tenía como motivo trabajar en educación. Para aquel entonces, la educación pública en Yamasá llegaba apenas hasta 3º grado, nivel máximo de preparación de sus maestros.

La primera escuela creada por las religiosas funcionó como escuela parroquial, y operó en el edificio de la Cooperativa de San José. En el año 1952, un miembro de la comunidad donó el terreno para la edificación de una enramada de tablas de palma, con la finalidad de albergar la segunda escuela, también de tipo parroquial. Esta pasó a ser una escuela pública en el año 1956, cuando el inspector de educación apreció la calidad de la educación que se impartía en la zona. Procedió entonces a ordenar la edificación de un plantel escolar (ver Glosario 1), invitando a las Hermanas de la Inmaculada Concepción a dirigirlo. Esta escuela se construyó en el terreno de la antigua enramada, y dio origen a la Escuela Fray Pedro de Córdoba. Sor Ana Nolan fue su primera directora y maestra. Con ello se inició la participación de la Congregación en el sistema educativo público dominicano (McGuire, 1997).

Las Hermanas de la Inmaculada Concepción también colaboraron en el área de la salud. A su llegada a Yamasá, crearon un dispensario médico que funcionaba en la sacristía de la Parroquia de San José. En el año 1956, el gobierno construyó un edificio de dos plantas para trasladar el Convento de las Hermanas. La clínica pasó a ocupar el primer piso de esta nueva edificación. Luego, la Congregación entregó esta casa a la Arquidiócesis de Santo Domingo, inspirada por el deseo de habitar en un lugar más humilde. El edificio pasó a ser un seminario menor. Actualmente alberga un centro educativo politécnico llamado Sor Susan Daly, administrado por la Iglesia en convenio con el Ministerio de Educación (McGuire, 1997).

La segunda misión de las religiosas en la República Dominicana se inició con la llegada al batey Consuelo, Provincia de San Pedro de Macorís, de las Hermanas Sor Ana Nolan, Sor Leonor Gibb y Sor Susan Daly, el 13 de septiembre del año 1959. Las Hermanas Gibb y Daly habían llegado previamente a Yamasá en el año 1958.

La intervención de las Hermanas de la Inmaculada Concepción en el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo es el tema central de nuestro estudio. De ahí la pertinencia de conocer los fundamentos espirituales de la Congregación y las aportaciones previas que hizo la Orden en su trabajo misionero en la República Dominicana.

#### **4. CONTEXTO DEL ESTUDIO: EL MUNICIPIO DE CONSUELO**

---



## INTRODUCCIÓN

Para poder abordar con mayor objetividad la interpretación de los resultados del estudio empírico emprendido en este trabajo, es preciso conocer a cabalidad el contexto en el que se ha generado el fenómeno educativo objeto de nuestro estudio. De ahí la importancia de dedicar un apartado a describirlo en profundidad.

EL actual Municipio de Consuelo tuvo sus orígenes en un pequeño poblado que se erigió a la sombra de una importante industria azucarera en la zona oriental de la República Dominicana. Su historia, tejida a la sombra de lo que fue su mayor fuente de riqueza durante más de cien años, ha conferido una identidad particular a esta comunidad. Es en función de ello que en las siguientes páginas, además de plantear los datos generales del municipio, abordaremos también una visión panorámica sobre su historia como comunidad. Este apartado tiene como finalidad, por tanto, describir el contexto en el que hemos realizado la presente investigación.

### 4.1. DATOS GENERALES DEL MUNICIPIO DE CONSUELO

El Municipio de Consuelo se encuentra localizado en la provincia de San Pedro de Macorís, perteneciente a la Región Este de la República Dominicana.

A continuación presentamos el mapa político de la República Dominicana, donde se puede apreciar la localización de esta provincia (Figura 5):



Figura 5: Mapa político de la República Dominicana

(Tomado de Mapa político de la República Dominicana).

Tal como podemos observar, la Provincia de San Pedro de Macorís se encuentra localizada en la parte sureste de la isla, contigua a la Provincia de Santo Domingo, capital de la República Dominicana. Presentamos a continuación el mapa de localización del Municipio de Consuelo en la Provincia de San Pedro de Macorís:



*Figura 6: Mapa de localización del Municipio de Consuelo, Provincia San Pedro de Macorís*

(Tomado de Mapa Provincia San Pedro de Macorís, República Dominicana).

Como se observa en la figura anterior, el Municipio de Consuelo es uno de los seis municipios que forman la provincia de San Pedro de Macorís. Está localizado en la parte central de la provincia.

En la actualidad, el municipio cuenta con una extensión territorial de 131.52 km<sup>2</sup>, distribuidos de la siguiente manera ("Datos generales del Municipio de Consuelo," 2010):

1. La zona urbana está constituida por el pueblo propiamente, y se encuentra subdividida en 23 barrios o sectores.
2. Posee dos secciones: Las Callas y Alejandro Bass. Ambas formadas por bateyes que circundan lo que se considera el pueblo de Consuelo.

Esta comunidad fue elevada a la categoría de Municipio mediante la ley 71-96 en el año 1996. Actualmente ocupa el segundo lugar en importancia en la Provincia de San Pedro de Macorís.

*Población.* Su población es mayoritariamente mulata (ver Glosario 1), ya que debido a su historia inmigratoria, sus habitantes son una mezcla de cocolos (ver Glosario 1), haitianos y dominicanos.

El IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 refiere una población de 30,051 habitantes, de los cuales 25,463 residían en la zona urbana, y 4,588 en las zonas rurales. La totalidad de personas en edad escolar estaba distribuida de la siguiente manera (Oficina Nacional de Estadística, 2012):

Tabla 3: Distribución de población en edad escolar Municipio de Consuelo, censo 2010

<i>Edades agrupadas</i>	<i>Población en edad escolar</i>
0-9 años	6,294
10-17 años	5,505
Total	11,799

Como podemos observar en la tabla anterior, en el año 2010 la totalidad de la población en edad escolar era de 11,799 personas, lo que representaba el 39% de los habitantes de Consuelo.

*Economía.* La historia de esta comunidad está indisolublemente vinculada a la fundación del ingenio (ver Glosario 1), ya que fue a partir de entonces cuando se empezó a hablar de dicho paraje. Su primera población fue un asentamiento humano ubicado en los márgenes del río Maguá desde el año 1516. Se dedicaba a la agricultura y la pesca .

Durante un período de alrededor de 100 años, 1880-1980, su economía se fundamentó en la industria azucarera, principalmente el cultivo y procesamiento de la caña de azúcar. El Central Azucarero era el motor de la economía, y todas las actividades del mercado estaban supeditadas a los períodos de zafra (ver Glosario 1).

En la década del 1990, cuando la industria azucarera empezó a presentar dificultades de sostenibilidad, sobrevino un cambio en el medio de vida de sus habitantes. Para el año 1996, con el proceso de capitalización de los ingenios del país, Consuelo quedó sumido en una gran pobreza. En la actualidad las fuentes de trabajo son: el comercio y las instituciones gubernamentales, tales como escuelas, bancos, hospitales y el ayuntamiento. Estos representan una fuente de entrada fija que provee a la población de cierta estabilidad económica.

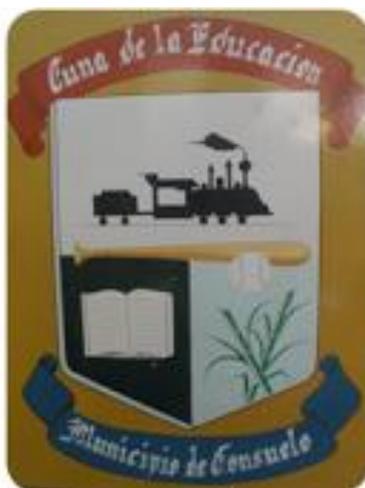
Otras fuentes de ingreso para Consuelo son las actividades propias de la economía informal y las remesas, dinero enviado por los consuelenses que han emigrado al exterior con fines de una mejor vida. El trabajo en zonas francas y el turismo constituyen nuevas fuentes de empleo, lo que ha ocasionado la emigración por parte de la población a otras zonas del país.

*Contexto cultural.* Diferente a otras comunidades pequeñas de la República Dominicana, el Municipio de Consuelo posee emblemas que le dan sentido de identidad.

Su escudo fue creado por Rafael Severino Reyes y pintado por Luis Estévez Montás. Fue oficializado mediante la Resolución 15-94 («Resolución 15-94 que crea el escudo heráldico del Distrito Municipal de Consuelo», 1994). En su diseño se aprecia:

- Una locomotora, símbolo del trabajo y de la actividad del ingenio que le dio origen y nombre a la comunidad.
- Un bate de béisbol, que representa el deporte como elemento esencial en la cultura de la región.
- Un libro abierto, como símbolo de las escuelas de Consuelo y el esfuerzo por la superación.
- Y unos troncos de caña de azúcar, que representan el producto de su economía.

Utiliza los colores blanco, como símbolo de paz y armonía, y verde, como expresión de esperanza y fe. A continuación presentamos una imagen de este escudo (Ver Figura 7):



*Figura 7: Escudo del Municipio de Consuelo, San Pedro de Macorís*

(Tomado de la página web <http://www.consuelocity.com>).

Como se puede apreciar en la figura, el escudo lleva en su parte superior el lema: “Cuna de la Educación”. Esto pone de relieve la importancia que ha dado el Municipio de Consuelo a su desarrollo educativo.

La comunidad posee un himno propio que lleva el nombre de “Consuelo Mío”. La letra es autoría del profesor Miguel Phipps, con arreglo musical del profesor Jesús Manzanillo. La sala Capitular del Distrito Municipal Consuelo lo oficializó como himno en el año 1994 («Resolución 12-94 que oficializa la canción “Consuelo Mío” como himno del Distrito Municipal de Consuelo», 1994).

Actualmente, el municipio cuenta con una serie de instituciones, tanto públicas como privadas, que dan servicio a la comunidad. Son las siguientes :

1) 17 escuelas públicas y 2 privadas; 2) un Distrito Educativo; 3) un centro cultural y de eventos: Casa de la Cultura; 4) un instituto de idiomas; 5) un asilo de ancianos: Residencia San Lucas; 6) un centro de ayuda comunitaria: Consuelito; 7) un club recreativo: Club Campestre y un Club de eventos: Club de Colonos; 8) la Fundación Centro Infantil El Edén; 9) el Centro Visión del Rey, auspiciado por Compasión Internacional; 10) la Fundación Leandra, de ayuda a la niñez; 11) la Fundación deportiva Manny Acta, de iniciativa privada; 12) un hospital público; 13) un centro de atención médica primaria; 14) un hospital del Seguro Social; 15) tres centros privados de salud; 16) una iglesia católica, una episcopal, un salón de testigos de Jehová y 63 iglesias evangélicas; 17) dos centros del Instituto Dominicano de Telecomunicaciones; 18) un centro de cómputos para las escuelas; 19) una oficina de la Junta Central Electoral; 20) un tribunal municipal; 21) una estación de gasolina y dos bombas de gas; 22) un banco del gobierno y uno privado; 23) un destacamento de la Policía Nacional y uno de la Policía Municipal; 24) un cuartel de bomberos.

Posee también las siguientes áreas recreativas: 1) siete estadios de béisbol; 2) una cancha de fútbol; 3) diez canchas mixtas, de voleibol y básquetbol; 4) dos gimnasios; 5) un parque infantil.

En otro orden, la comunidad de Consuelo se ha organizado en diferentes asociaciones: 1) el Sindicato de Transporte Público de Consuelo: Sitrapuco; 2) la Asociación de Juntas de Vecinos de Consuelo: Asojuvecon; 3) la Asociación de Motoconchos (ver Glosario 1); 4) la Asociación de Peluqueros; 5) la Asociación de Detallistas; 6) la Asociación de Estudiantes del Municipio de Consuelo.

Esta amplia infraestructura de servicios refleja la capacidad organizativa de la comunidad y el nivel de desarrollo de la misma.

*Datos socio-demográficos.* Los indicadores demográficos del Municipio de Consuelo indican que su población comienza a decrecer. Según los datos estadísticos (Oficina Nacional de Estadística, 2012), el crecimiento inter-censal del 2002 al 2010 fue de -4.3%, lo que indica una disminución poblacional en la última década.

En términos de calidad de la vivienda, un 95.7% de los hogares posee provisión de energía eléctrica (tendido eléctrico o planta propia). La tasa de desempleo es de un 33.90, siendo el doble para las mujeres (46.97) con relación a los hombres (23.89).

Respecto al medio ambiente, un 47% de los hogares tiene abastecimiento de agua por red pública dentro de la vivienda. En términos de salud, existen 5 centros sanitarios estatales.

En referencia a la educación, las personas que señalan que nunca asistieron a la escuela representan un 7.56% de la población del municipio. Esta cifra es relativamente menor a la nacional, que registra un 9.57%. La tasa de analfabetismo en la población mayor de 15 años es de 12.6%. La de la población joven entre 15 y 24 años es de un 4.0%, mientras que para la población total de la República Dominicana es de 5.5%. El número de planteles escolares para los años 2007-2008 era de 19, 17 de carácter estatal y 2 de carácter privado.

Todos los datos anteriores se extrajeron del IX Censo de Población y Vivienda del 2010 (Oficina Nacional de Estadística, 2012).

## **4.2. CONTEXTO HISTÓRICO DEL MUNICIPIO DE CONSUELO**

La historia da cuentas no sólo de los sucesos e hitos que se han desarrollado en una determinada población en un período de tiempo, sino que lleva implícitos los valores y creencias que de forma sistémica han intervenido en su devenir. Así, conocer el contexto en el que se ha desarrollado la comunidad de Consuelo nos permite comprender de una forma más completa y profunda nuestro objeto de estudio. De ahí nuestro interés de abarcar el contexto histórico de esta comunidad como parte de este trabajo.

Presentaremos la información en dos partes: 1) los orígenes de la comunidad; y 2) el contexto socio-cultural que imperaba a la llegada de las Hermanas de la Inmaculada Concepción.

### **4.2.1. Los orígenes de Consuelo: su historia a la luz del ingenio**

El Municipio de Consuelo se ha constituido como una comunidad multiétnica debido a su historia vinculada a la creación del ingenio a finales del siglo XIX. Para esta época resurgió la plantación de azúcar moderna, que se convirtió en la base de la economía de la República Dominicana.

El Ingenio Consuelo dominó toda la relación económica y social de la zona durante el siglo XX. Se estableció en el año 1882 en un lugar llamado Agua Dulce, bajo la razón social de Padró y Solaun y Cía., de capital cubano. Su nombre original fue Ingenio Agua Dulce. Al momento de iniciar la molienda, el ingenio contaba apenas con dos colonias (ver Glosario 1). La caña llegaba al ingenio en carretas guiadas por bueyes (Lugo, 2011a).

Tras una serie de dificultades económicas propias de una empresa joven con una fuerte inversión inicial, en el año 1886 Alexander Bass adquirió el ingenio. Su hijo, William Bass, fue nombrado administrador. Para esta fecha se le cambió el nombre por el de Ingenio Consuelo, honrando con ello el nombre de su madre. Se consideraba como uno de los cinco principales ingenios del país entre 1884-1893 .

William Bass logró incorporar importantes mejoras a las maquinarias del ingenio. En el año 1893 construyó el ferrocarril para el transporte de la caña, una innovación para la época. Así, éste pasó a ser uno de los más modernos del país. En el año 1892, Bass se embarcó en la compra de terrenos con la finalidad de dedicarlas al cultivo de la caña, unas 72,000 tareas. Representaba la compra de terreno más grande en la historia azucarera dominicana hasta entonces. Para fomentar la fase agrícola de esta industria, impulsó el sistema de colonato (ver Glosario 1). En 1893, unas 24,000 tareas se encontraban bajo este sistema (Castillo, 2005).

Ante los significativos incrementos en la producción del cultivo de la caña, se hizo necesario aumentar la mano de obra para trabajar en los cañaverales. De esta manera, en el año 1893, el gobierno de Ulises Heureaux autorizó la importación de obreros de las islas inglesas del Caribe para hacer frente a este requerimiento. Las fuentes disponibles registran que fue William Bass, administrador-propietario, el primero en diligenciar trabajadores de las islas para el ingenio. Importó 100 trabajadores en 1893 de las islas de Tórtola y Saint Thomas.

Con la finalidad de establecer el contexto de este estudio, es importante señalar que entre los ingleses que inmigraron había: torneros, electricistas, albañiles, herreros, mecánicos, plomeros, carpinteros, contables y otros oficios. Los documentos refieren que tenían un alto grado de educación, y además eran muy religiosos. Se trasladaron con sus biblias, himnarios y sus instrumentos musicales (Lugo, 2011a).

Cada año eran reclutados cientos de trabajadores de las islas del Caribe. “Las islas Saint Kitts y Nevis fueron las que aportaron mayor número de trabajadores. El viaje duraba 8 días y venían en pequeños veleros apiñados como sardinas” (Inoa, 2005, p. 33).

Según este mismo autor, una ley de inmigración promulgada en el año 1912 intentó limitar la entrada de inmigrantes negros, llamados “de color”, por cuestiones discriminatorias. No obstante, la inmigración continuó. Ese año los registros en los archivos históricos muestran que se expidieron 1,500 permisos de importación de braceros (ver Glosario 1) para el ingenio Consuelo. Los primeros inmigrantes sufrieron malos tratos y discriminación. Se les empezó a llamar “cocolos” a principios del siglo XX, un sobrenombre hacia la población negra.

Según documentos conservados en el Archivo General de la Nación, la entrada de braceros desde Haití a Consuelo se registró desde el 1918. En el año 1920, Bass argumentó escasez de trabajadores y solicitó al Departamento de Agricultura e Inmigración permiso para traer otros 800 braceros de color de las islas de Saint Kitts, Saint Thomas, Santa Cruz, Anguilla, Antigua, Tórtola, Guadalupe, para la zafra del 1920-21. Además, solicitó otro permiso para traer 300 obreros desde Haití. Dos días después recibió la autorización por parte del gobierno militar (Archivo General de la Nación, 1920). La correspondencia oficial registra que le

concedieron 2,700 permisos de permanencia para los braceros y sus familias durante este año. Los trabajadores haitianos eran reclutados en poca proporción para la fecha. Fue a partir de 1930 que los dueños aumentaron el reclutamiento desde Haití.

El gobierno de intervención militar norteamericano, que dominó la administración de la República Dominicana del 1916 al 1924, favoreció a los dueños de ingenios -casi todos de capital norteamericano- y facilitó la entrada de mayor número de inmigrantes. Ese período fue la época de mayor entrada de trabajadores de las islas británicas. Los propietarios de los ingenios debían gestionar la vuelta de los braceros al final de la zafra, pero no lo hacían por ahorrarse costos. Para la zafra de 1919-1920 se autorizó la entrada de 800 inmigrantes de los cuales sólo regresaron 475 (Archivo General de la Nación, 1920). El permiso de permanencia temporal era el documento oficial entregado a los trabajadores inmigrantes. Más adelante la dirección de agricultura expidió el documento de “permiso de permanencia permanente”.

Para entonces, los cocolos manejaban las máquinas del ingenio y los que habían llegado desde Haití se ocupaban de la siembra y el corte de la caña de azúcar.

En el año 1924 la compañía propietaria del Ingenio Consuelo cambió su nombre por el de Cuban Dominican Sugar Company. Durante aquella época, la inmigración continuó en el país. En un informe oficial del 1925 se indica que cada año entraban alrededor de 3 mil inmigrantes caribeños a San Pedro de Macorís (Inoa, 2005).

El modelo económico que imperaba entonces en la industria azucarera era el de la economía de enclave. Este modelo fue el resultado de la entrada en vigor, en 1921, de la tarifa norteamericana para las cuotas de importación de azúcar desde la República Dominicana.

José del Castillo (2005) describe el modelo de enclave en los siguientes términos:

Los propietarios de las fases agrícolas e industrial de la producción eran predominantemente extranjeros, organizados a su vez en corporaciones que monopolizaban las actividades comerciales, realizaban emisiones monetarias propias y empleaban cuerpos de guardia de seguridad particulares. [...] Las compañías estaban prácticamente liberadas del pago de impuestos y actuaban como entidades que ejercían soberanía en sus vastos territorios, al grado de ser consideradas por la prensa de la época como verdaderos ‘Estados dentro de otro Estado (p. 72-73).

Esta descripción del modelo económico de enclave permite conocer la magnitud del poder de la industria azucarera para entonces, y la influencia que ejercía en la vida económica, política y social de la comunidad circundante, específicamente sus bateyes (ver Glosario1).

En 1957 el Ingenio Consuelo pasó a ser parte de la Corporación Azucarera Haina C. por A., empresa que tuvo como patrimonio doce ingenios adquiridos por el dictador Rafael Leónidas Trujillo para incrementar su poder económico. Tras su derrocamiento en el año 1961, las distintas empresas adquiridas por Trujillo – entre ellas las azucareras- pasaron a ser propiedad del Estado Dominicano.

En el año 1963 se creó la Corporación Azucarera de la República Dominicana para operar los Centrales Azucareros del Estado. Unos años más tarde, en agosto del 1966, ante la quiebra de esta corporación, el Presidente Joaquín Balaguer promulgó la ley que disolvía la Corporación Azucarera Dominicana y creó el Consejo Estatal del Azúcar (CEA).

A partir de entonces, el CEA (ver Glosario 2) se convirtió en el órgano superior de los ingenios del Estado. En sus orígenes, desempeñaba una función primordial en la economía dominicana. Administraba aproximadamente el 12% de las tierras cultivadas del país, y aportaba cerca de un 40% del total de las exportaciones. Garantizaba una gran cantidad de empleos directos e indirectos.

Durante la década del 1970 al 1980, el CEA se mantuvo en ciclos críticos, caracterizados por la malversación de fondos y por crisis permanentes con los empleados de los ingenios por falta de pago de reivindicaciones labores.

Durante los primeros años de la década de los 80 se registraron niveles de producción y rendimientos similares a los del 70. Esto motivó la falta de inversiones en programas de cultivo, lo que condujo a la disminución de la producción. Ante la entrada del modelo de servicios en la República Dominicana, el sector azucarero entró en crisis. A finales de la década de los 80 se cerraron los primeros ingenios.

En el año 1996, durante el primer mandato del Presidente Leonel Fernández, se procedió a privatizar los ingenios. Esto llevó a su arrendamiento como una modalidad a través de la cual se reformaron las actividades del CEA. El ingenio Consuelo fue uno de los que siguió este modelo, pasando a ser arrendado al Consorcio del Caribe S.A. En los años subsiguientes esta empresa operó con dificultades económicas debido a la caída de los precios del azúcar a nivel internacional. En 2006 el ingenio Consuelo fue cerrado por falta de capital para operar, según reporte del Instituto Nacional del Azúcar (Instituto Azucarero Dominicano, INAZUCAR, 2006).

A partir de esta contextualización histórica observamos de qué manera se ha desarrollado la identidad de esta comunidad. Como hemos señalado, la multiculturalidad que la caracteriza surgió de la inmigración de cocolos y haitianos con el fin de trabajar en el ingenio. Esta migración, junto a la población dominicana que habitaba el lugar, explica la diversidad étnica de la zona y su consecuente riqueza cultural.

Hoy conviven en Consuelo apellidos que dan testimonio de la diversidad de su población. Jones, Bishop, Albin, Linda, Yanis, Callins, Yanalen, son apellidos que recogen la historia de la llegada de los inmigrantes ingleses al batey. Los Tiboyotas, Polo, Ble, entre otros, representan la migración haitiana. Los Ramos, Meriño, Casilla, Florentino, Muñoz, Bonaparte, Pérez, Reyes, Bautista y Pimentel, evidencian las raíces dominicanas en la comunidad (Lugo, 2011b).

#### **4.2.2. El contexto sociocultural previo al año 1959**

*Vida, costumbres y educación.* El período comprendido entre 1920 y 1957 en la historia de Consuelo es comúnmente llamado “la época de los americanos”, ya que la vida y el poblado eran controlados por los funcionarios del ingenio, que en su mayoría provenían de Estados Unidos.

La vida espiritual en el batey se fundamentaba en gran medida en la cultura de los inmigrantes cocolos. Los cultos se celebraban en hogares de familias, lo que llevó a un grupo de personas a solicitar a la administración del ingenio la donación de un terreno para la edificación de su iglesia. En 1922 les donaron una extensión de aproximadamente 42,000 metros cuadrados, ubicados donde hoy está la Iglesia Episcopal, y donde más tarde se construyó la Escuela Divina Providencia (Lugo, 2011a).

En la década del 30 se construyó el campo de golf, el Club Campestre o golfito Country Club y los edificios del Men House, luego conocido como “Mess”. Estos constituían los dormitorios, cocina y comedor para los hombres invitados a jugar golf. Más tarde, estas edificaciones jugaron un rol fundamental en la educación de Consuelo.

Para los fines de este estudio, es importante destacar que en el año 1940 se creó la primera escuela de habla hispana en la comunidad, dirigida por las Señoritas Inés Avilé y Ludin Lugo. Impartían las clases en el edificio del teatro. Anterior a ello, las lecciones se ofrecían en inglés. Los inmigrantes cocolos tenían una fuerte tradición educativa que transmitían desde el hogar, de generación en generación.

Como fruto de la influencia de la etapa de los americanos, la práctica del béisbol pasó a ser parte esencial de la vida y cultura de Consuelo. En el año 1945 se formó el primer equipo en el Ingenio Consuelo. A mediados de la década de los 40 se construyó la Iglesia de Santa Ana. Fue la primera iglesia católica de la comunidad (Lugo, 2012).

*La década de los 50.* A la fecha, el poblado seguía siendo una aldea con dos calles, y los habitantes estaban segregados: los trabajadores de Haití o dominico-haitianos se ubicaban en las barracas (ver Glosario 1) cerca de las plantaciones; los que habían inmigrado de las islas habitaban en una parte del caserío, concretamente en los barrios de Guachupita y La Habana; y las mejores casas correspondían a los

trabajadores americanos y los administradores.

La economía de Consuelo dependía fundamentalmente del ingenio. Algunos trabajadores de oficina provenían de San Pedro de Macorís, pero la mayor parte de los obreros y los que trabajaban en los talleres eran oriundos de Consuelo, descendientes de los cocolos.

Para entonces los campesinos venían de los campos con sus productos, y cuando no podían venderlos hacían trueques (A. Branche, comunicación personal, 1 de diciembre del 2011). Cada semana se acostumbraba celebrar una feria de venta de productos agrícolas. De nuevo se manifestaba la segregación que caracterizaba a Consuelo: las personas que vivían en los campos aledaños al ingenio no podían vender sus productos dentro del pueblo. Se habían establecido estrictas reglas para la entrada y salida al pequeño caserío que rodeaba al ingenio (Grupo de nativos de Consuelo, comunicación personal, 8 de diciembre del 2011).

En relación a las condiciones de vida de los obreros, cuando el Estado empezó a administrar el ingenio en el año 1961 mejoraron mucho los salarios; sin embargo, no se sentía la misma seguridad que durante el período anterior. Los americanos ofrecían la vivienda, y no había que pagar luz ni otros gastos. “Los americanos te daban todo, aunque tu no ganaras mucho, pero tenías forma de vivir holgado” (A. Branche, comunicación personal, 1 de diciembre del 2011). Estos privilegios eran otorgados sólo a los cocolos, quienes trabajaban en los talleres del ingenio.

La capacitación de los obreros cocolos se facilitaba gracias a la educación que éstos recibían en las escuelas particulares de los ingleses, que no formaban parte del sistema de educación pública. Una maestra se ocupaba de educar a los niños sin la formalidad de la escuela tradicional. Allí se enseñaba la gramática inglesa y la aritmética. Era una instrucción muy rigurosa. Estos obreros sabían leer, escribir y calcular muy bien. “Un tercero de primaria era equivalente a un 7º o un 8º de ahora.” (A. Branche, comunicación personal, 1 de diciembre del 2011).

Los haitianos vivían en los bateyes, y casi no se trasladaban al ingenio. Se ocupaban de la fase agrícola de la siembra y la cosecha de la caña de azúcar.

*La integración étnica.* La comunicación entre dominicanos y cocolos era difícil, ya que los ingleses no aprendían fácilmente el español, y los dominicanos tampoco entendían el inglés. La necesidad de comunicarse dio origen a la mezcla de palabras de ambos idiomas, conocido comúnmente como Espanglish (ver Glosario 1). Esta forma de lenguaje coloquial constituye una de las primeras manifestaciones de la multiculturalidad que ha caracterizado al Municipio de Consuelo.

En referencia a la integración étnica, los dominicanos asimilaron las costumbres de los ingleses. De esta manera, poco a poco aprendieron a comer los platos tradicionales de los cocolos, y e incorporaron aspectos de su cultura:

Una de las costumbres que asimilaron los dominicanos fue la de pertenecer a las logias. También hubo integración a los trabajos [...].Trabajos que solamente hacían los ingleses fueron aprendidos por los dominicanos. Llegaron a los talleres de mecánica, de carpintería. No obstante, la mayor parte de los trabajos del ingenio los tenían los ingleses, ya que eran diestros en el trabajo (A. Branche, comunicación personal, 1 de diciembre del 2011).

Como se observa a partir de la información recogida, la comunidad de Consuelo presenta un mosaico de etnias y culturas que con el paso de los años ha logrado integrarse.

Finalizamos esta contextualización con un retrato de lo que era el poblado de Consuelo en el año 1959. Esta descripción proviene de Avelino Stanley, oriundo de Consuelo, descendiente de cocolo, y Premio Nacional de Literatura en el año 1997:

En noviembre del 1959, cuando llegaron las monjas, Consuelo era algo muy parecido a ese lugar que el escritor colombiano llama Macondo. Sólo que en Consuelo las casitas de cañabrava estaban rodeadas por todas partes de infinitos cañaverales y de una latente miseria. Las viviendas, una gran cantidad de ellas maltrechas, estaban en torno a una inmensidad de toneladas de hierro cuyo movimiento en armonía constituía lo que todos llamaban el ingenio. Para entonces, 1959, Consuelo no debía sobrepasar los 5 mil habitantes (Stanley, 2009).

Este es el contexto en el que las Hermanas de la Inmaculada Concepción iniciaron su tarea educativa.

Hasta aquí queda expuesto el marco teórico de este trabajo, en el que hemos querido delimitar la mirada con la que nos hemos acercado a nuestro objeto de estudio. Así, en un primer momento abordamos el tema de los valores desde una perspectiva general, y luego dirigimos nuestra atención a la educación en valores en el ámbito escolar. En un segundo apartado nos centramos en la formación en valores y la educación para la ciudadanía. En éste enfocamos la escuela como espacio privilegiado para la formación ciudadana, y revisamos planteamientos de autores que han trabajado en el ámbito de la educación en contextos multiculturales, y de cara al desarrollo comunitario.

El tercer apartado incluyó una mirada retrospectiva del marco jurídico que ha sustentado la educación en valores en el currículum dominicano en las últimas seis décadas. En éste hicimos referencia al modelo de gestión semi-descentralizado que ha caracterizado a las escuelas dirigidas por órdenes religiosas en nuestro país. De forma particular, nos referimos a la Orden de la Inmaculada Concepción, sus orígenes, filosofía y primeros pasos en la República Dominicana.

El apartado final fue dedicado al contexto del estudio: el Municipio de Consuelo. En él planteamos los datos generales, e hicimos una breve reseña de sus orígenes y del contexto sociocultural que imperaba al momento de la llegada de las Hermanas de la Inmaculada Concepción al batey.

La segunda parte de este informe de tesis presenta el estudio empírico realizado en este trabajo doctoral.



## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

---

En el batey, a la sombra del ingenio, las dos canadienses han obrado el milagro de devolver la dignidad humana a miles de dominicanos y, mediante la herramienta de la educación, los han ayudado a trascender la cultura de la caña y la abyección de la pobreza extrema (Cruz, 1996, p. 2).



## INTRODUCCIÓN

Esta segunda parte del informe de tesis está dedicada al estudio empírico realizado en este trabajo doctoral. Habiendo descrito anteriormente el contexto en el que se enmarca la investigación, nos disponemos a exponer en detalle el proceso seguido para conducir el estudio.

Hemos planteado que nuestro objetivo primordial ha sido comprender el desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo (1959-2012) desde la perspectiva de los valores fomentados en sus escuelas. Nos interesaba, por tanto, obtener datos de informantes que han formado parte de esta experiencia escolar por haberla vivido de primera mano. Sus recuerdos, percepciones y vivencias podían ofrecer un mayor nivel de profundidad para la comprensión y el análisis de este fenómeno educativo.

Como sabemos, los estudios enmarcados en el paradigma cualitativo buscan obtener datos a partir de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad. Interesan conceptos, percepciones, imágenes mentales, emociones y vivencias manifestadas por los participantes a través de su discurso. Esta información permite comprender el fenómeno de estudio desde una mirada inductiva, para dar respuesta a las preguntas de investigación y generar conocimiento (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2010). De ahí que nos hayamos decantado por el paradigma cualitativo.

Desde una dimensión ontológica, el paradigma cualitativo considera que la realidad es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia. Estima que estas construcciones no son complementariamente ajenas, sino que poseen puntos en común, y que son estas realidades múltiples las que necesitan ser reportadas desde las voces de los distintos informantes. Con ello permiten construir una realidad más clara y sólida que puede dar respuesta al problema de investigación (Stake, 1995).

El enfoque cualitativo, que incluyen las escuelas filosóficas hermenéutica, fenomenológica y el interaccionismo simbólico, parte de unos supuestos básicos. Estas premisas son las siguientes (Dorio, Sabariego, y Massot, 2009):

- La naturaleza interpretativa, holística y dinámica de los procesos sociales.
- El contexto como un factor en el que se construyen significados sociales.
- El objeto de la investigación es la acción humana y las causas de estas acciones, que residen en el significado que les atribuyen las personas que las realizan.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión antes que la explicación causal.

- Y la objetividad se alcanza a través de los significados subjetivos que tiene la acción para los sujetos.

Partiendo de los supuestos anteriores, la presente investigación tiene un *carácter idiográfico*, que estudia lo particular e individual, sin pretender establecer leyes generales. Ofrece explicaciones en un contexto y en un tiempo determinado. Su objetivo fundamental radica en la comprensión e interpretación del fenómeno de estudio, haciendo énfasis en las perspectivas de los participantes, con el intento de obtener comprensiones en profundidad desde una perspectiva cultural e histórica (Hernández Sampieri et al., 2010; Stake, 1995).

Al intentar responder a interrogantes relacionados al “cómo” y “por qué” del objeto de estudio (Yin, 1984) y al estar enmarcado en un contexto delimitado en el tiempo y el espacio, hemos optado por utilizar un *diseño de investigación de estudio de caso único, no experimental, de tipo descriptivo*.

Los casos de investigación adoptan, en sentido general, una perspectiva integradora. Se basan en distintas fuentes de evidencia, con datos que deben converger mediante la triangulación. El investigador postula o descubre relaciones en el marco de un esquema conceptual explicativo, no estadístico. No pretende, por tanto, generalizar los hallazgos a otras poblaciones. Su valor reside en que no sólo permite el estudio de un determinado fenómeno, sino que incluye también el contexto (Yacuzzi, 2005).

Los estudios de caso único se centran en un solo caso. Dada la peculiaridad del objeto de estudio, tienen un carácter revelador, pues permiten mostrar a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra forma (Yin, 1984). El foco de la investigación es un sistema integrado, ya sea una persona, un proceso, una institución, una comunidad o un grupo social. El caso es algo específico, complejo en su funcionamiento (Stake, 1995). Tiene frontera física, social o temporal, que le confiere entidad. Se trata, por tanto, de un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de estudio (Sabariego, Massot, y Dorio, 2009).

Según Martínez Carazo (2006), el estudio de caso se puede utilizar para describir, contrastar o generar teorías. Trata de comprender el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos. En nuestro caso, la investigación tiene un carácter descriptivo-interpretativo pues lo que interesa es identificar y describir factores que puedan explicar el fenómeno estudiado.

Concretando, hemos abordado esta investigación mediante un *diseño de caso simple*, holístico, que se desarrolla sobre un solo objeto, proceso o acontecimiento, entendido como una entidad o unidad de análisis (Yin, 1984). Desde la perspectiva de autores como Stake (1995) y Merriam (1988), se trata de un

estudio de caso intrínseco, ya que hemos emprendido el trabajo por el interés de conocer el fenómeno en particular, no con la finalidad de entender una construcción abstracta.

Por otro lado, nuestro diseño corresponde también al de un *estudio de caso histórico*. Estas investigaciones se interesan en describir instituciones, programas y prácticas desde la perspectiva de cómo han evolucionado en el tiempo. En ellos se describe y analiza un determinado fenómeno desde una perspectiva histórica (Merriam, 1988).

Para el desarrollo de esta parte del trabajo, en un primer momento presentaremos el problema objeto de estudio, y formularemos los objetivos que han dirigido el proceso empírico.

Planteada la investigación, pasaremos a exponer los aspectos metodológicos que han guiado el trabajo de campo. En este apartado nos referiremos a la selección y descripción de los participantes y a las técnicas utilizadas para la recogida de los datos. Seguido, realizaremos una descripción detallada del proceso de desarrollo de la investigación, así como del plan de análisis utilizado para el procesamiento de la información.

Concluido el apartado relativo a la metodología de investigación, presentaremos los resultados del estudio y su discusión, así como las conclusiones finales.

## **5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Como señalamos en la introducción a este informe de tesis, nuestro trabajo doctoral se inscribe en la línea de investigación de la educación en valores. De manera concreta, nos ha interesado encontrar pistas que nos permitan comprender con mayor nivel de profundidad qué componentes en valores debería tener una propuesta educativa que desee contribuir al desarrollo de una comunidad. En otras palabras, aportar al debate científico el significado y el rol que juega la formación en valores de cara a una educación entendida como proyecto social.

Entendiendo que el nivel de desarrollo de una determinada comunidad se debe a múltiples factores, y desde nuestro interés en el tema de los valores, tomamos la decisión de abordar la investigación a partir de una experiencia educativa exitosa de nuestro país: la desarrollada en las escuelas del Municipio de Consuelo en la República Dominicana. El alcance de esta experiencia pedagógica nos motivó a pensar que algún papel pudieron haber jugado en el impacto comunitario los valores transmitidos en sus escuelas. Nuestro problema de investigación consistió, por tanto, en comprender de qué manera la educación en valores impartida en estos centros educativos podría relacionarse con el desarrollo educativo de esta comunidad.

En nuestro país existe una percepción generalizada sobre lo exitoso que ha sido el modelo pedagógico desarrollado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en el Municipio de Consuelo. Indicadores tales como el buen desempeño de sus estudiantes en las pruebas nacionales, el crecimiento sostenido en la cobertura escolar, y el hecho de que los egresados de sus escuelas sean altamente valorados en el mercado laboral local y extranjero, plantean el interés de conocer más a fondo este modelo y los factores que hayan podido contribuir a su desarrollo.

Fruto del reconocimiento que ha tenido este modelo, en el año 2002 se llevó a cabo una investigación con el propósito de determinar el nivel de participación de las familias y la comunidad en las escuelas del municipio (Varela, 2002). Sin embargo, es sorprendente que a pesar de la atención que esta experiencia educativa ha suscitado tanto en el sector público como privado del país, hasta este momento no se hayan llevado a cabo más investigaciones para conocer su trayectoria y comprender sus componentes esenciales. De ahí nuestra motivación para acercarnos a este fenómeno educativo como tema de tesis doctoral.

Hasta la fecha, los datos relativos al desarrollo educativo de la comunidad de Consuelo están contenidos en documentos, memorias, reseñas y otros escritos conservados por la Orden de la Inmaculada Concepción. Existe suficiente información, pero podría decirse que ésta ha permanecido dispersa. Se encuentran datos en la narrativa oral de muchos de sus moradores, beneficiarios de primera mano de esta experiencia educativa. No obstante, esta información podría correr el riesgo de perderse de no ser recogida y analizada a tiempo, lo que constituiría una pérdida lamentable tanto para la comunidad de Consuelo como para el acervo científico de nuestro país.

Reseñas en revistas y periódicos locales han dado cuenta de este fenómeno educativo a través de los años, refiriéndose al mismo como “el milagro de Consuelo”. Se trata de un modelo educativo desarrollado en escuelas públicas dominicanas en un contexto socio-económico muy deprimido de la zona este del país. Además, el mismo ha logrado impactar la comunidad, y mantener su sostenibilidad en la calidad durante más de cinco décadas.

El desarrollo educativo de Consuelo se ha hecho evidente, entre otros aspectos, por la creación de seis escuelas públicas en un área de alrededor de ocho kilómetros cuadrados, hecho poco usual en la República Dominicana. Gracias a ello, en el período que abarca la presente investigación, la cobertura escolar del municipio de Consuelo se incrementó de forma significativa, pasando de 30 estudiantes en el año 1959, a 9.374 en el año 2010 (Oficina Nacional de Estadística, 2012). También, por la migración al Municipio de Consuelo de familias de zonas aledañas en busca de una educación pública de alta calidad.

Como se desprende de lo anterior, el desarrollo educativo experimentado por este municipio en el período comprendido entre los años 1959 y 2012 pone de manifiesto un fenómeno digno de estudiar. Hasta la fecha no han existido en el país otras experiencias con características similares. Por tanto, esta investigación permite hacer visible un modelo pedagógico que puede servir de guía para la educación en otras comunidades.

De esta manera, la investigación ha tenido como propósito identificar y analizar los valores fomentados en las escuelas públicas surgidas en la comunidad durante el período 1959-2012, con la finalidad de comprender y dar sentido a su desarrollo educativo. En última instancia, ha pretendido un acercamiento a este fenómeno con el deseo de descubrir algunos componentes que puedan abrir nuevas líneas de investigación en torno a la educación en valores y su impacto en el desarrollo de las comunidades.

### **5.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Para dar respuesta a nuestro problema de investigación formulamos un objetivo general y cinco objetivos específicos.

El objetivo general del trabajo ha sido describir el desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo durante el período comprendido entre 1959 y 2012, e identificar y analizar los valores fomentados en sus escuelas que pueden dar sentido a este fenómeno socio-educativo.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Establecer los períodos del desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo durante los años 1959-2012.
2. Identificar y describir los principales hitos en el desarrollo educativo del municipio.
3. Presentar las características y datos evolutivos de las escuelas públicas surgidas en la comunidad durante el período que abarca el estudio.
4. Identificar y analizar los valores que han sido fomentados en las escuelas del Municipio de Consuelo.
5. Describir y analizar la forma de transmisión de estos valores.

En suma, las preguntas de investigación que nos hemos planteado en este estudio son las siguientes: ¿en qué fases o períodos podría dividirse el desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo entre los años 1959 y 2012 para su mejor comprensión y estudio? ¿Cómo aconteció el

desarrollo educativo de esta comunidad? ¿Qué hitos fueron relevantes en cada período? ¿Qué características tienen las escuelas que surgieron en el Municipio de Consuelo en este tiempo, y qué elementos pueden destacarse en su evolución? ¿Qué valores han fomentado estas escuelas a través de su modelo educativo, y cómo lo han logrado? ¿Cómo han sido transmitidos estos valores en la comunidad escolar?

Finalmente, estas preguntas de investigación apuntan a la comprensión de este fenómeno educativo bajo una gran interrogante: ¿cómo podría relacionarse el alcance del desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo durante los años 1959-2012 con los valores transmitidos a través del modelo implementado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en las escuelas de esta comunidad? ¿Qué podríamos aprender de esta experiencia educativa que pueda aportar luces al debate sobre la formación en valores de cara a la educación ciudadana y el desarrollo comunitario?

### **5.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **5.2.1. Participantes**

La muestra fue definida tras un acercamiento inicial al campo de estudio, lo que nos permitió obtener una primera mirada del fenómeno educativo de Consuelo. En los muestreos cualitativos es típico comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos, y finalmente de las personas que participarán en el estudio. De esta forma, la visita inicial nos permitió tomar decisiones en relación al enfoque y aspectos metodológicos de la investigación, entre ellos, los criterios de selección de la muestra.

Como es usual en los estudios enmarcados en el paradigma cualitativo, fuimos definiendo la muestra a través de la investigación, en un proceso de permanente evaluación y redefinición. En coherencia con la esencia del muestreo cualitativo -que persigue la selección de ambientes y casos que nos ayuden a comprender en profundidad un determinado fenómeno, y a entender sus detalles, significados e información-, el muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico intencional, fundamentado en el potencial de los sujetos participantes para arrojar luces respecto al desarrollo educativo del Municipio de Consuelo.

Autores como Hernández Sampieri et al. (2010) hacen referencia al muestreo en cadena o por redes. En éste se identifican participantes clave a los que se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proveer información relevante al problema de investigación, y una vez contactados se les incluye en la muestra. Utilizamos este tipo de muestreo en la presente investigación.

Una vez realizada la visita inicial y comprendido el alcance del estudio, pasamos a establecer los criterios que guiarían la selección de los participantes. Nos interesaba incluir una muestra lo suficientemente amplia y diversificada para asegurar una visión comprensiva del fenómeno de estudio. De esta forma, establecimos criterios relativos a tres ámbitos:

a) *Momento histórico de la vinculación de los participantes* con el desarrollo educativo de Consuelo. En vista de que la investigación contemplaba analizar un proceso de desarrollo, consideramos relevante incluir participantes que hubiesen vivido de primera mano la experiencia educativa en cada momento histórico del desarrollo educativo de esta comunidad.

b) *Tipo de rol de los participantes* en el desarrollo educativo de Consuelo. A partir de este criterio, creamos los siguientes colectivos de informantes:

- Participantes relacionados de manera directa con el desarrollo educativo de Consuelo en calidad de fundadoras.

- Participantes relacionados de manera directa con el desarrollo educativo de Consuelo en calidad de actores del sistema. A partir de este criterio formamos 4 colectivos: Alumnado, Equipos Directivos, Docentes, y Familias.

- Participantes vinculados de manera indirecta con el desarrollo educativo de Consuelo. Llamamos a este colectivo Participantes Externos.

c) *Centros escolares* en los que los participantes desarrollaron su acción educativa. Interesaba contar con informantes pertenecientes a las diferentes escuelas públicas que surgieron en la comunidad de Consuelo durante el período que abarcó el estudio.

Una vez establecidos los criterios anteriores, Sor Leonor Gibb -en calidad de fundadora y conocedora a cabalidad de esta experiencia educativa- colaboró con la identificación de los posibles participantes. Éstos fueron contactados por nuestra parte para solicitar su colaboración con la investigación. Algunos informantes fueron sugeridos por los participantes ya elegidos, siguiendo el muestreo en cadena o redes al que hemos hecho referencia anteriormente.

Atendiendo a los criterios previamente explicados, la muestra quedó formada de la siguiente manera:

a) *Fundadoras*: se refiere a las Hermanas de la Inmaculada Concepción que llegaron a Consuelo en el año 1959, y que pudieron ser contactadas para este trabajo de investigación. Seleccionamos estas informantes porque poseen pleno conocimiento de la filosofía propia de la Orden de la Inmaculada Concepción, a la vez que han sido protagonistas del inicio de esta experiencia en Consuelo. Estas

participantes fueron: Sor Leonor Gibb y Sor Susan Daly. La Hermana Gibb ha permanecido vinculada a la educación de esta comunidad desde entonces.

b) *Alumnado*: este colectivo estuvo formado por participantes que conocieron la experiencia educativa de primera mano en calidad de estudiantes. Seleccionamos egresados de las diferentes escuelas surgidas en la comunidad durante el período que comprendía el estudio, pertenecientes a los diferentes momentos del desarrollo educativo de Consuelo. Este colectivo estuvo formado por *17 participantes*.

c) *Equipos Directivos*: este grupo estuvo integrado por informantes que han fungido como directores en las diferentes escuelas y que han realizado su labor en distintos momentos del desarrollo educativo de Consuelo. Lo integraron *12 directores*.

d) *Profesorado*: estuvo formado por participantes que se han vinculado al desarrollo educativo de Consuelo en calidad de docentes. Incluimos maestros que han laborado en las diferentes escuelas durante los distintos momentos históricos del desarrollo educativo de la comunidad. Este colectivo estuvo formado por *14 docentes*.

e) *Familias*: este grupo de informantes estuvo integrado por padres y madres cuyos hijos han estudiado en alguna de las escuelas surgidas en la comunidad durante el período que abarca el estudio. Siguiendo el criterio anterior, seleccionamos informantes correspondientes a los diferentes momentos del desarrollo educativo de Consuelo. Lo integraron *16 padres y madres*.

f) *Participantes Externos*: seleccionamos este grupo atendiendo a su conocimiento del desarrollo educativo de Consuelo. Su relación indirecta con las escuelas podía aportar una mirada externa al fenómeno de estudio.

El colectivo de participantes externos estuvo integrado por 7 informantes: 1) un empresario dominicano relacionado con las escuelas de Consuelo; 2) una profesora experta en formación de maestros que trabajó con los docentes de esta comunidad; 3) una Ex ministra de Educación de la República Dominicana; 4) un miembro del Club Rotario del Canadá; 5) un morador de Consuelo; 6) un diputado de la comunidad; y 7) un profesor de las escuelas de los bateyes. Como puede apreciarse, estos informantes se han vinculado con la educación de Consuelo desde diferentes ámbitos, por lo que sus aportaciones permitieron ampliar la mirada del objeto de estudio. Esto fue de gran valor para la investigación.

En concreto, la muestra quedó constituida por un total de *68 participantes*. La siguiente tabla presenta la cantidad de participantes correspondiente a cada colectivo:

Tabla 4: Distribución de la muestra por colectivos de informantes

Colectivos de Informantes	Número de Participantes
Fundadoras	2
Alumnado	17
Directivos	12
Profesorado	14
Familias	16
Participantes externos	7
Total	68

A continuación presentamos la descripción de la muestra en función del género y la edad de los participantes:

Tabla 5: Descripción de la muestra por sexo y edad

Edades	Masculinos	%	Femenino	%	Totales	%
19 o menos	2	3%	0	0%	2	3%
20-29	1	1%	1	1%	2	3%
30-39	1	1%	3	4%	4	6%
40-49	6	9%	4	6%	10	15%
50-59	11	16%	11	16%	22	32%
60-69	8	12%	7	10%	15	22%
70 o más	3	4%	10	15%	13	19%
Totales	32	47%	36	53%	68	100%

Como se puede apreciar en la Tabla 5, el 47% de la muestra estuvo constituida por informantes de sexo masculino y el 53% de sexo femenino. En relación a la edad, los porcentajes más altos de participantes reflejaron edades por encima de los 50 años (32%, 22% y 19%). El grupo de edad con mayor porcentaje de participantes fue el de 50-59 años, constituyendo el 32% de la muestra.

El nivel académico de los participantes fue otra de las características de la muestra que quisimos recoger en la investigación, por su relación directa con el tema de estudio. La Tabla 6 presenta la descripción de la muestra en función de los niveles académicos alcanzados por los participantes:

Tabla 6: Descripción de la muestra por nivel académico y edad

Nivel Académico	Masculino	%	Femenino	%	Totales	%
Alfabetización	0	0%	1	1%	1	1%
Nivel Básico	3	4%	6	9%	9	13%
Nivel Medio	4	6%	1	1%	5	7%

<i>Nivel Académico</i>	<i>Masculino</i>	<i>%</i>	<i>Femenino</i>	<i>%</i>	<i>Totales</i>	<i>%</i>
Profesorado/Técnico	3	4%	4	6%	7	10%
Licenciatura	15	23%	10	15%	25	37%
Especialidad	3	4%	4	6%	7	10%
Maestría	3	4%	11	16%	14	21%
Totales	31	45%	37	54%	68	100%

Como se puede comprobar a partir de la tabla anterior, los participantes tienen niveles académicos que van desde alfabetización (1%) hasta los grados de maestría (21%), pudiéndose apreciar que el 68% de la muestra tiene un grado académico de licenciatura o mayor.

El listado completo de los participantes puede encontrarse en el Anexo 9.12. Éste da cuenta de los colectivos a los que corresponden dichos informantes, así como los períodos del desarrollo educativo de Consuelo al que han pertenecido. De igual manera, refiere las escuelas de Consuelo en las que éstos se han formado, han ejercido una función, o bien han tenido el rol de padres o madres.

Habiendo obtenido la debida autorización por parte de los participantes para incluir sus creencias y opiniones en este trabajo, optamos por conservar sus verdaderos nombres en la elaboración de este informe de tesis. Con ello queríamos evitar reducir la muestra a códigos impersonales. Esta decisión se fundamentó en nuestro deseo de acercarnos al fenómeno educativo desde su cara humana, a partir de las propias voces de los informantes.

### **5.2.2. Técnicas de recogida de información**

Las técnicas utilizadas para la recogida de los datos fueron las siguientes: entrevistas, grupos focales, técnicas documentales y un formulario para la recogida de información acerca de las escuelas. A continuación presentamos cada una de ellas:

#### **5.2.2.1. Entrevistas**

Como sabemos, la entrevista es una técnica que tiene por finalidad obtener información de manera personalizada y oral sobre vivencias, creencias, opiniones y valores de los sujetos en relación a un determinado tema (Massot, Dorio, y Sabariego, 2009). Su nivel de apertura y flexibilidad permite la construcción conjunta de significados en cuanto a un tema, de ahí su relevancia en los estudios enmarcados en el paradigma cualitativo. En este sentido, las entrevistas permiten conocer lo que es importante y significativo para los informantes, por lo que constituyen una importante fuente de información para conocer

las perspectivas que tienen los participantes en relación al objeto de estudio.

En otro orden de ideas, las entrevistas constituyen una importante herramienta para recoger datos cualitativos cuando el problema de estudio no puede ser abordado desde la observación. En el caso particular de esta investigación -cuyo objetivo persigue conocer y analizar el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo durante cinco décadas-, la técnica de la entrevista se presentaba como la más apropiada. De ahí que se constituyera en el instrumento de mayor peso utilizado en nuestro estudio.

Este trabajo de investigación contempló el uso de dos tipos de entrevistas: 1) la no estructurada, y 2) la semi-estructurada. A continuación explicamos en detalle el uso y la finalidad de cada modalidad:

1- *Entrevistas no estructuradas*: parten de una guía general de contenido, sin un guión previo, donde el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejar su ritmo, estructura y contenido. Los referentes para conducir el encuentro son los temas o ámbitos informativos (Hernández Sampieri et al., 2010; Massot et al., 2009).

Usamos este tipo de entrevista en un primer acercamiento realizado al Municipio de Consuelo, previo al planteamiento definitivo de la investigación. Nos interesaba apreciar de un modo general el alcance del fenómeno educativo. Nos permitió valorar el interés que para el campo científico podría tener su estudio. En este orden, realizamos tres entrevistas no estructuradas con informantes que vivieron de primera mano dicha experiencia educativa. Éstos destacaron algunos aspectos sobre el desarrollo educativo del municipio, y, de manera especial, refirieron el impacto que la educación recibida había tenido en sus vidas personales y en la comunidad.

Esta modalidad de entrevista también la usamos con la Hermana Leonor Gibb. El primer encuentro, realizado durante la fase preparatoria de la investigación, tuvo como objetivo conocer su perspectiva sobre los períodos en los que podría comprenderse la evolución educativa de la comunidad, así como la identificación de los acontecimientos fundamentales que desde su óptica marcaron cada período.

Abordaremos los detalles relativos a estas entrevistas iniciales y la forma en que se condujeron en el apartado correspondiente al desarrollo de la investigación.

2- *Entrevistas semi-estructuradas*: como sabemos, este tipo de entrevista parte de una guía de preguntas que orienta la conversación, pero que deja cierto margen al entrevistador para precisar conceptos, obtener mayor información sobre los temas tratados, o bien recoger información sobre aspectos no contemplados en la misma. Se conduce en base a un guión diseñado según los temas que interesan para el estudio (Hernández Sampieri et al., 2010; Massot et al., 2009).

En nuestro caso, interesaba obtener información relativa a aspectos concretos sobre el desarrollo educativo de la comunidad, y a la vez explorar los valores fomentados por sus escuelas y la manera de transmitirlos a la comunidad escolar.

Para este trabajo elaboramos guías de entrevistas semi-estructuradas para utilizarlas con los siguientes colectivos: fundadoras, alumnado, directivos, profesorado, y participantes externos. Optamos por diseñar guiones con preguntas similares para cada grupo con la finalidad de escuchar las voces de los diferentes actores sobre los temas objeto de estudio. Esto, a su vez, aportaría mayor credibilidad a la investigación.

A continuación explicamos los aspectos contemplados en las entrevistas individuales conducidas con cada colectivo de informantes:

*Entrevistas a fundadoras:* Para este colectivo fueron elaboradas dos guías de entrevistas:

(1) Una guía de preguntas para Sor Susan Daly, enviada de forma escrita a Canadá, donde reside la Hermana. Sus respuestas nos fueron remitidas también de forma escrita. Esta guía puede verse en el Anexo 9.4.

(2) Una guía de preguntas para Sor Leonor Gibb, elaborada para obtener información de los diferentes hitos que acontecieron en el desarrollo educativo de la comunidad de Consuelo. Estos hitos habían sido previamente identificados por la Hermana en la fase inicial de la investigación. En este sentido, elaboramos una guía de entrevista semi-estructurada de tipo exploratoria, cuyos datos recogimos a lo largo de siete encuentros con la Hermana Gibb. Esta guía puede verse en el Anexo 9.5.

*Entrevistas a los colectivos de alumnado, directivos, y profesorado:* Diseñamos las guías semi-estructuradas con preguntas similares para cada grupo con la finalidad de escuchar las voces de los diferentes actores sobre los temas abordados en el estudio. Esto nos permitió a la vez triangular la información.

En sentido general, las guías de entrevista constaron de dos partes:

1) Un primer momento en el que solicitábamos información y opiniones relativas al desarrollo educativo de Consuelo, concretamente los acontecimientos más importantes que sucedieron durante el período en que el informante vivió de primera mano la experiencia educativa.

2) Un segundo momento en el que recogíamos información sobre las creencias, valoraciones y percepciones del informante en relación a los siguientes tópicos: los valores fomentados por la escuela a la que perteneció como alumno, director y/o maestro; la forma en que se transmitían estos valores en el centro;

el tipo de clima escolar que caracterizaba el entorno educativo; aspectos relativos a la gestión institucional; y valoraciones subjetivas sobre el impacto personal y comunitario de esta experiencia educativa. Las guías de entrevistas para los colectivos de *alumnado*, *directivos* y *profesorado* pueden verse en los Anexos 9.6, 9.7, y 9.8, respectivamente.

Cabe señalar que con aquellos participantes que poseían escasa información acerca del desarrollo educativo de la comunidad, la entrevista se centró en las preguntas propias de la segunda parte de la guía, concretamente, las relacionadas con el ámbito de los valores y su forma de transmisión.

*Entrevistas a participantes externos:* Para este colectivo elaboramos guías de preguntas diferentes, según la información potencial que cada informante podía proveer para la investigación. De esta manera, diseñamos los guiones a partir de la vinculación de cada participante con un ámbito o hito en particular del desarrollo educativo de esta comunidad. Los datos aportados por estos participantes nos permitieron profundizar en el objeto de estudio desde una mirada externa. Estas guías de entrevista pueden verse en el Anexo 9.10.

Para concretar, la técnica de *entrevista individual* la llevamos a cabo con 52 *participantes*.

La Tabla 7 presenta los colectivos con los que utilizamos esta técnica de recogida de información:

Tabla 7: *Uso técnica de entrevista individual en función de colectivos de informantes*

<i>Colectivos</i>	<i>Cantidad Participantes</i>	<i>Técnica de recogida de datos</i>
Fundadoras	2	Entrevista individual
Alumnado	17	Entrevista individual
Directores	12	Entrevista individual
Docentes	14	Entrevista individual
Participantes externos	7	Entrevista individual

### 5.2.2.2. Grupos focales

Los grupos focales o de discusión constituyen una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a un grupo de personas con la finalidad de recoger datos en relación al problema de investigación. Se trata de una discusión diseñada con el fin de obtener las percepciones sobre una determinada área de interés, a la vez de permitir al investigador descubrir cómo los informantes ven la realidad (Massot et al., 2009). En nuestro caso, utilizamos esta técnica grupal para recoger información proveniente del colectivo de familias.

La selección de la técnica de grupos focales tuvo como propósito facilitar la inclusión de un número amplio de padres y madres que pudiesen aportar su perspectiva en relación al fenómeno educativo objeto de estudio. El promover la apertura de los participantes para generar un discurso grupal en torno al tema en cuestión, nos permitiría ampliar la mirada sobre el tema y contrastar la información con la de los demás colectivos.

La guía de preguntas utilizada para la conducción de los grupos de discusión contemplaron las mismas dimensiones establecidas en los guiones de entrevistas individuales aplicados a los demás colectivos. Éstas dimensiones fueron:

1) Información relativa al desarrollo educativo de la comunidad; concretamente, la descripción de hitos y acontecimientos relevantes que estos informantes hayan conocido de primera mano.

2) Percepciones y opiniones en relación a los valores fomentados en las escuelas, y la forma como éstos han sido transmitidos en el contexto escolar. Incluyó preguntas relativas al clima relacional imperante en las escuelas, la gestión institucional, y el impacto que ha tenido esta experiencia educativa en la vida de sus hijos/as y en la comunidad.

La guía de entrevista diseñada para los grupos de discusión puede verse en el Anexo 9.9.

El total de participantes que aportó información a través de entrevistas grupales fue de 16 personas (11 madres y 5 padres). Éstos se integraron en tres grupos de discusión. Abordaremos los detalles relativos a la conducción de estas sesiones en el apartado correspondiente al desarrollo de la investigación.

La Tabla 8 presenta la distribución de los participantes en los tres grupos de discusión que realizamos en la fase de recogida de los datos.

*Tabla 8: Distribución de los participantes en los grupos focales*

<i>Grupos focales</i>	<i>Padres</i>	<i>Madres</i>	<i>Total de participantes</i>
Grupo focal 1	2	5	7
Grupo focal 2	2	5	7
Grupo focal 3	1	1	2
Totales	5	11	16

### **5.2.2.3. Registro para el análisis de documentos**

Utilizamos esta técnica para obtener información contenida en los diferentes documentos que pudimos recopilar en torno al desarrollo educativo del Municipio de Consuelo. Como sabemos, el análisis

documental consiste en realizar una serie de operaciones para presentar el contenido de un determinado documento de una manera diferente a la original, con la finalidad de facilitar el análisis y consulta en estudios posteriores. Para ello elaboramos una hoja de registro con indicadores previamente establecidos, acorde con las categorías de análisis.

Un modelo de esta hoja de registro puede verse en la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 9: Modelo de hoja de registro para análisis documental

Categorías de análisis	Documentos							
	Documento 1	Documento 2	Documento 3	Documento 4	Documento 5	Documento 6	Documento 7	Documento 8
Categoría 1								
Categoría 2								
Categoría 3								
Categoría 4								
Categoría 5								

Los materiales analizados en la investigación fueron los siguientes:

- *Documentos inéditos*: entre estos materiales figuran las memorias de la Orden de la Inmaculada Concepción, reseñas sobre hechos y acontecimientos relacionados con la evolución educativa de Consuelo, y folletos e impresos relativos a hitos en el desarrollo de esta comunidad. De manera concreta, el documento titulado “Breve Reseña de la Historia Educativa de Consuelo”, compilado por varios maestros de la comunidad, aportó datos significativos para la investigación.

- *Noticias de prensa y artículos de opinión*: a partir de estos materiales extrajimos información relativa a diferentes hitos y situaciones experimentadas por esta comunidad que tuvieron repercusión pública a través de la prensa escrita.

- *Los Proyectos Educativos de Centro*: estos documentos aportaron datos relativos a la visión, misión y los valores que identifican la filosofía educativa de cada una de las escuelas incluidas en el estudio; a saber, los centros educativos que surgieron en la comunidad de Consuelo entre 1959 y 2012.

- *Fotografías*: durante el proceso de recogida de información tomamos fotografías de los planteles

escolares que albergan las escuelas del Municipio de Consuelo. Éstas tenían como propósito ilustrar el tipo de condición edilicia de dichos centros educativos.

### 5.2.2.4. Registro de información acerca de las escuelas

Con la finalidad de obtener información acerca de las escuelas públicas surgidas en Consuelo durante el período 1959-2012 -y con ello dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación- procedimos a elaborar un *Formulario de Registro de información acerca de las escuelas*. La finalidad del mismo fue recolectar información acerca de las características de las escuelas, así como datos evolutivos de relevancia.

El formulario incluyó los siguientes aspectos: 1) localización de la escuela; 2) niveles educativos impartidos por el centro; 3) tandas en que opera la institución; 4) tipo de edificación del plantel escolar; 5) cantidad de aulas y espacios físicos; 6) recursos educativos que posee la institución; 7) misión, visión y valores de la escuela; 8) relación de los períodos de gestión y procedencia de sus directores a lo largo de la historia del centro; 9) historial evolutivo de la matrícula estudiantil; y 10) determinación de la cantidad de maestros correspondientes a la nómina del año escolar 2011-2012 que fueron antiguos egresados de las escuelas del Municipio de Consuelo.

Para el vaciado de estos datos procedimos a elaborar una hoja de registro cuyo modelo puede apreciarse en el Anexo 9.11.

### 5.2.3. Desarrollo de la investigación

La conducción de esta investigación se desarrolló en cuatro fases. Una primera etapa permitió un acercamiento al fenómeno de estudio con la finalidad de establecer el alcance de la investigación y tomar decisiones en relación con el enfoque del trabajo, su diseño y metodología. Definidos estos aspectos, abordamos el resto de la investigación, con sus fases de recogida de la información, reducción y análisis de los datos, e interpretación de los resultados.

Es importante señalar que la fase inicial formó parte del marco empírico de este trabajo, puesto que implicó la recogida de información en el contexto del estudio. Ésta constituyó el primer objetivo específico de la investigación.

A continuación presentamos una figura que ilustra los cuatro momentos en los que se llevó a cabo la realización de este trabajo (Figura 8):

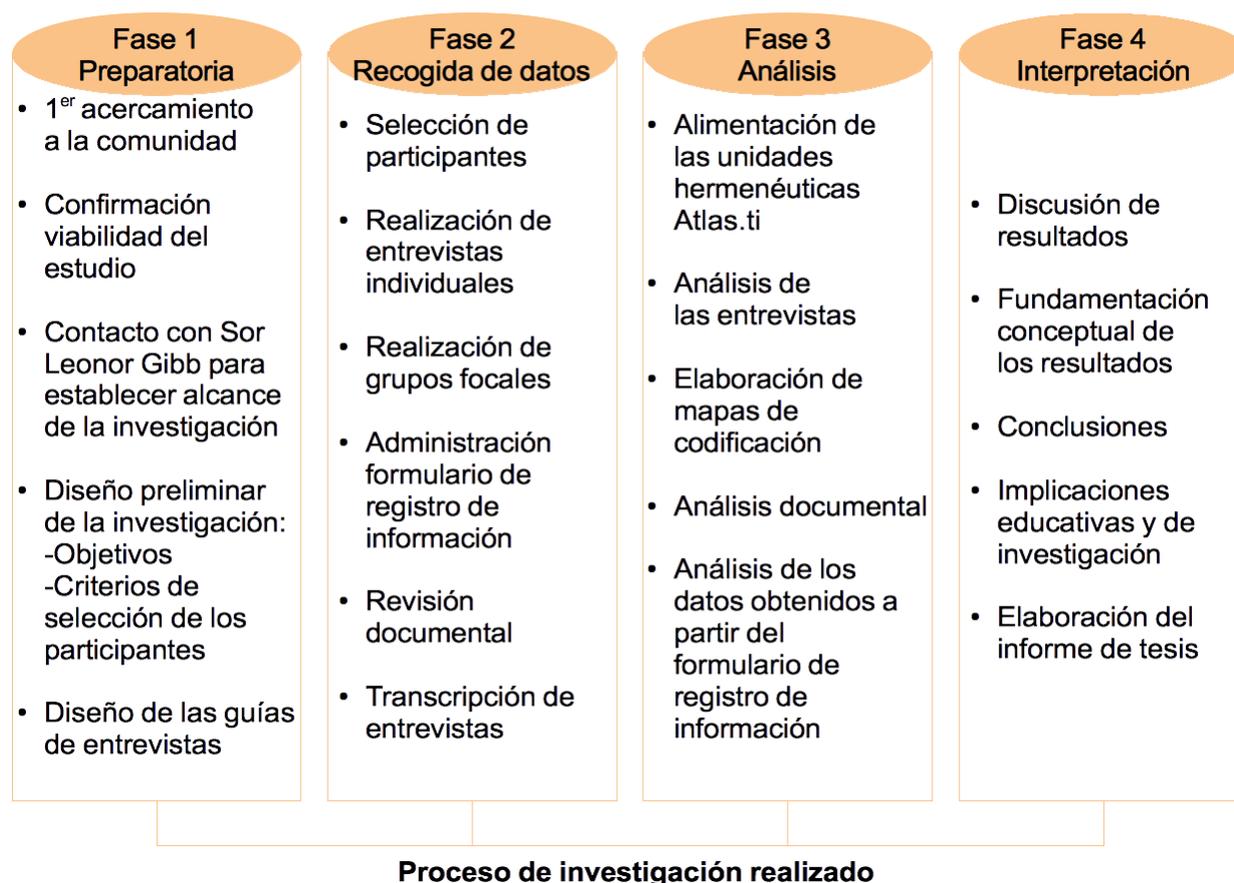


Figura 8: Fases en el desarrollo de la investigación

(Figura de elaboración propia)

### 5.2.3.1. Fase preparatoria del estudio

Como se observa en la Figura 8, esta investigación contó con una fase inicial que nos permitió ponernos en contacto con el fenómeno educativo de Consuelo, previo a definir el alcance y el diseño del estudio. Desarrollamos esta etapa preparatoria entre octubre del año 2010 y septiembre del 2011.

Motivadas por el interés de sostener un primer encuentro con la protagonista principal del desarrollo educativo de Consuelo, Sor Leonor Gibb, realizamos una visita inicial al convento de las Hermanas de la Inmaculada Concepción en esta comunidad. Dicho encuentro se efectuó en octubre del año 2010. La Hermana Gibb nos invitó a recorrer las escuelas públicas del municipio y los demás centros comunitarios desarrollados desde su llegada al batey. Durante esta primera visita pudimos apreciar la magnitud del desarrollo educativo de este municipio y, por tanto, el nivel de relevancia que podría tener comprender algunos factores asociados al mismo. De igual manera, entendimos que este fenómeno educativo –único en la República Dominicana- podría ser un interesante caso de estudio.

Realizamos una segunda visita en diciembre del 2010 con el propósito de empezar a definir el proyecto de investigación. En esa ocasión tuvimos la oportunidad de intercambiar ideas con tres miembros de la comunidad, invitados por la Hermana Gibb para hacernos una breve introducción sobre el desarrollo educativo del municipio y el impacto que éste ha tenido en toda la población de Consuelo. La forma entusiasta y convencida con la que se expresaron estos moradores nos permitió constatar la relevancia del tema, así como la colaboración que recibiríamos por parte de la comunidad, confirmándose así la viabilidad del estudio.

A partir de estas dos visitas iniciales empezamos a trabajar en el diseño de la investigación. Para esta fase preparatoria fueron de mucho valor las aportaciones de Sor Leonor Gibb, gran conocedora de la evolución educativa del municipio por ser una de sus fundadoras, y por estar viviendo más de 50 años en la comunidad.

En este sentido, pautamos realizar un primer acercamiento al fenómeno educativo de Consuelo desde la perspectiva de su principal protagonista. En función de ello, solicitamos a la Hermana Gibb establecer *los periodos evolutivos* en los cuales podría comprenderse el desarrollo educativo de Consuelo, así como identificar los *principales hitos* que acontecieron en cada uno de ellos.

La información aportada por la Hermana Gibb constituyó el punto de partida de nuestra investigación. En dichos encuentros pudimos apreciar la presencia permanente del tema de valores en las diferentes entrevistas, lo que nos permitió tomar decisiones en relación a la forma en la que conduciríamos el trabajo. De esta forma, optamos por abordar la comprensión del desarrollo educativo de esta comunidad a partir de la *identificación y análisis de los valores fomentados en sus escuelas*. Decidimos, pues, acercarnos al fenómeno de estudio desde una mirada axiológica que pudiese dar sentido al fenómeno educativo.

Entendimos, igualmente, que estábamos frente a una entidad social y educativa única que interesaba comprender en profundidad, por lo que decidimos conducir el estudio con un enfoque cualitativo, decantándonos concretamente por el diseño de estudio de caso (Dorio et al., 2009).

Definidos el enfoque y el diseño de la investigación, procedimos a plantear los objetivos que orientarían el trabajo, así como a definir los criterios para la selección de los participantes. De igual manera, elaboramos las guías de preguntas que conducirían las entrevistas individuales y los grupos de discusión, como hemos referido anteriormente en este trabajo.

### 5.2.3.2. Fase de recogida de los datos

Tras agotar la fase inicial, pasamos a la etapa de recogida de los datos. Esta tuvo una duración de 18 meses, concretamente de septiembre de 2011 hasta febrero de 2013.

El Municipio de Consuelo se encuentra localizado a una distancia de 85 kilómetros de la ciudad de Santo Domingo, por lo que fue necesario tomar en consideración el tiempo de traslado a esta comunidad - aproximadamente de una hora- para poner en ejecución el cronograma establecido para la recogida de los datos. Durante esta fase de la investigación dispusimos de un día fijo a la semana para viajar a Consuelo. Realizamos un total de 21 visitas a la comunidad.

Tal como señalamos en el apartado relativo a las técnicas de recogida de los datos, para este trabajo realizamos *52 entrevistas individuales*. Una vez identificados los posibles participantes, acorde con los criterios de selección establecidos para el estudio, procedimos a contactarlos para extenderles una invitación a colaborar con la investigación y coordinar el momento de la entrevista. Todas las personas seleccionadas accedieron a participar con entusiasmo, excepto un informante con el que no pudimos contactar directamente.

Las entrevistas individuales las realizamos, en su mayoría, en uno de los salones de reuniones de las oficinas del Distrito Escolar 05-06 del Municipio de Consuelo. Celebramos nueve en la sala de visitas del Convento, ya que las oficinas del Distrito Escolar no estaban disponibles para dichos encuentros. En 15 casos fue necesario nuestro traslado a los hogares o lugares de trabajo de los participantes, tanto en la comunidad de Consuelo como en Santo Domingo.

Las entrevistas se condujeron en un ambiente relajado y cálido, siguiendo la guía de preguntas previamente elaborada para cada colectivo de informantes.

Tras explicar a los participantes el objetivo de la investigación, procedimos a solicitar su autorización para grabar la entrevista en audio, a lo que todos accedieron. De igual manera, firmaron el Formulario de Consentimiento Informado con el fin de recibir autorización para el uso de la información en este informe de tesis. Un modelo de este formulario puede verse en el Anexo 9.13. Las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis. Es importante destacar el alto nivel de interés mostrado por los participantes para colaborar con el estudio.

Las *entrevistas grupales o grupos focales* las efectuamos en tres sesiones, y usamos como escenario la sala de reuniones del Distrito Escolar 05-06. Para iniciarlas creamos un ambiente relajado y empático, luego de explicar la naturaleza y utilidad del estudio. Similar a las entrevistas individuales, solicitamos la aprobación de los informantes para la grabación del conversatorio y la firma del Consentimiento Informado, a lo que todos accedieron. Las tres sesiones fluyeron fácilmente, y aportaron información de

interés para los fines de la investigación. Estas sesiones grupales fueron debidamente transcritas para su posterior análisis.

Cabe mencionar que en un principio sólo planificamos realizar dos grupos de discusión. El primero con padres y madres correspondientes al primer momento del desarrollo educativo de Consuelo, y el segundo con progenitores pertenecientes a los demás períodos evolutivos. Esta distribución respondía a nuestro interés de recabar información de primera mano sobre los orígenes de la educación en Consuelo desde la mirada de los padres y las madres, por lo que priorizamos hacer un grupo de discusión con estos informantes. Debido a la ausencia de algunos participantes invitados al segundo grupo de discusión, optamos por realizar una tercera sesión con los que no llegaron a este encuentro, con la finalidad de no perder información que pudiese ser relevante para el estudio. De ahí que se condujeran tres grupos focales.

El *Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas* -elaborado con el fin de recoger datos sobre las características y la evolución de las escuelas públicas surgidas en la comunidad en el tiempo que abarca el estudio- fue entregado a los directores de los centros para su debida cumplimentación. Una vez recibida la información, procedimos a elaborar una hoja de registro para vaciar los datos correspondientes a cada escuela. En el Anexo 9.18 puede verse un modelo de esta hoja de registro.

Los datos relativos a los períodos de gestión de los directores y a la evolución de la matrícula escolar de cada centro educativo fueron transformados en tablas y figuras para su mejor apreciación.

Durante la fase de recogida de datos tuvimos acceso a los archivos del convento de las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo. Esto nos permitió identificar *informes, reseñas, artículos de prensa, folletos y otros documentos oficiales*, que aportaron información relevante para el estudio.

Tras finalizar la recogida de los datos, pasamos a la tercera fase del estudio: *el análisis de la información*. Presentaremos los detalles relativos a este proceso en el apartado correspondiente al *Diseño y Plan de análisis de la información*.

La cuarta etapa del estudio fue la interpretativa. En ésta procedimos a la presentación y discusión de los resultados, la fundamentación conceptual de los hallazgos, y, finalmente, a la elaboración del informe de tesis.

### **5.2.4. Diseño y Plan de análisis de la información**

Como sabemos, el análisis de datos cualitativos es un proceso circular y flexible. La secuencia de analizar la información tras su recogida no puede considerarse de forma rigurosa, sino que el análisis de datos cualitativos constituye un proceso abierto, cíclico e interactivo y, por tanto, los resultados preliminares

condicionan los siguientes y así sucesivamente (García Sanz, 2012). En nuestro caso, durante la fase dedicada al análisis de los datos llevamos a cabo un proceso de iteración de los códigos asignados al discurso. Esta iteración se hizo con el propósito de verificar y/o renombrar los códigos ya asignados, en función de nuevos datos que fueron emergiendo por la naturaleza inductiva del estudio. En este sentido, podríamos decir que seguimos un proceso de análisis abierto y flexible, coherente con el enfoque cualitativo.

Para mayor claridad en relación al plan de análisis utilizado en este trabajo, presentaremos los procesos llevados a cabo para cada una de las técnicas de recogida de información, a saber: a) las entrevistas individuales y grupales; b) los documentos; y c) la información acerca de las escuelas.

En sentido general, hemos tomado como referencia el modelo inductivo para análisis de datos cualitativos que establece las siguientes cuatro fases en el proceso de análisis: 1) recogida de los datos, 2) reducción de la información, 3) representación de los datos, y 4) obtención de conclusiones-verificación (Miles y Huberman, 1984).

De esta forma, una vez recogidos los datos, nuestro proceso de análisis siguió estos pasos:

- a) *Fase de reducción de los datos*: esta fase consistió en la selección de los datos más relevantes de las entrevistas y los documentos, y su reducción mediante la codificación y categorización, así como mediante el uso de hojas de registro para el vaciado de la información.
- b) *Fase de disposición y transformación de los datos*: consistió en disponer los datos en mapas de codificación, figuras y tablas. Incluyó la transformación de los datos en otro lenguaje, como el gráfico.
- c) *Fase de obtención de resultados y verificación de las conclusiones*: se realizó, a su vez, en tres momentos. Inició con la descripción e interpretación de los datos, el recuento y la concurrencia de códigos, y la comparación y contextualización de los resultados. En un segundo momento abordamos la conceptualización teórica del objeto de estudio, con la finalidad de discutir los resultados a la luz de diferentes autores y teorías. Luego pasamos a la verificación de las conclusiones. Esta fase incluyó la comprobación de los resultados mediante el intercambio de opiniones con otros investigadores, la socialización de los hallazgos con informantes clave, la triangulación y la comprobación de la coherencia estructural de la investigación.

Presentamos a continuación el plan de análisis utilizado para cada una de las técnicas de recogida de la información.

### 5.2.4.1. Análisis de las entrevistas

Realizamos el análisis de las entrevistas –individuales y grupales- durante la tercera fase del estudio, como puede observarse en la figura 8. Para ello nos apoyamos en el *programa informático para análisis de datos cualitativos ATLAS.ti*, en su versión 7.0 (Friese, 2012).

Este programa fue desarrollado por Thomas Muhr en la Universidad Técnica de Berlín. Constituye una poderosa herramienta para el análisis cualitativo de textos, gráficos, audio y videos, que permite explorar los fenómenos complejos escondidos en la data. Ofrece herramientas para manejar, extraer, comparar, explorar y reagrupar piezas significativas de una gran cantidad de datos dentro de un entorno flexible, creativo y sistemático, que mantiene al investigador focalizado en el material de análisis.

Esta plataforma informática permite la segmentación de los datos en unidades de significado, su codificación, y la posterior construcción de teoría a partir de la relación entre conceptos, categorías y temas (Hernández Sampieri et al., 2010).

En otro orden, el programa permite la visualización de relaciones entre las unidades, categorías, temas y documentos primarios, en fin, entre objetos acumulados durante el proceso análisis, ayudando así a encontrar pistas y significados en los datos. A su vez, realiza conteos de citas y ofrece diversas perspectivas o vistas de los análisis, por ejemplo: diagramas, datos por separado, tablas, entre otros (Hernández Sampieri et al., 2010). La posibilidad de integrar todas las piezas que componen un determinado proyecto o unidad hermenéutica, de manera que no se pierda de vista el todo cuando se están analizando los detalles, constituye otras de las ventajas que ofrece el ATLAS.ti (Friese, 2012).

Conociendo los beneficios de este programa, decidimos utilizarlo como herramienta para el análisis del discurso enunciativo contenido en las transcripciones de las entrevistas. De manera particular, lo utilizamos para analizar los datos correspondientes a los objetivos 2º, 4º y 5º del estudio; concretamente: la descripción de los hitos en el desarrollo educativo de Consuelo, la descripción y análisis de los valores fomentados en sus escuelas, y la identificación y análisis de las formas de transmisión de estos valores.

Creamos dos unidades hermenéuticas (UH), con la finalidad de realizar la reducción de los datos de forma independiente para el 2º, 4º y 5º objetivos. Esto nos permitiría luego contrastar los resultados y aportar mayor profundidad al análisis. Estas dos unidades fueron:

a) *UH- Desarrollo Educativo*: esta unidad incluyó las entrevistas que aportaron información relativa a los *hitos en el desarrollo educativo de Consuelo* (2º objetivo de la investigación). Esta unidad de trabajo contó con un total de 34 entrevistas.

b) *UH-Valores*: esta unidad incluyó las entrevistas que aportaron información relativa a los *valores fomentados en las escuelas, y su forma de transmisión* (4º y 5º objetivos de la investigación). La unidad contó con un total de 54 entrevistas.

Tras crear las dos unidades hermenéuticas, procedimos a la introducción de los documentos primarios: las transcripciones de las entrevistas. Éstas fueron incorporadas en la base de datos atendiendo a las siguientes especificaciones:

a) El *colectivo* a que pertenecía el informante (fundadora, alumnado, directivo, profesorado, familias, o participante externo a la comunidad).

b) El *período evolutivo* del desarrollo educativo de Consuelo al que perteneció el informante.

Estas especificaciones nos permitieron la creación de *familias de documentos primarios* en función de los colectivos y períodos evolutivos. Para mayor claridad, algunos ejemplos de estas familias de documentos serían: 1) *colectivo Profesorado*: contiene todas las entrevistas realizadas a los profesores, independientemente del período evolutivo al que hayan pertenecido; 2) *Período 3*: contiene todas las entrevistas de los informantes pertenecientes al 3º período del desarrollo educativo de Consuelo, independientemente del colectivo al que pertenecieran.

Alimentada la base de datos, procedimos a la reducción de la información, consistente en la codificación y categorización de los datos contenidos en las entrevistas. La codificación la llevamos a cabo de dos formas: a) asignación de códigos en función de *categorías previamente establecidas*; y b) *codificación abierta*.

Pasamos a explicar cómo se procedió a reducir la información para los objetivos 2º, 4º y 5º, cuyos datos recogimos mediante la *técnica de entrevista* (individual o colectiva).

En relación al 2º objetivo, *las categorías de análisis* fueron los *hitos en el desarrollo educativo de Consuelo*. Estas categorías emergieron de forma inductiva a partir de los propios datos, tras un primer acercamiento a la comunidad. Los *períodos evolutivos* sirvieron de *eje organizador* para el análisis. En otras palabras, constituyeron las *meta-categorías* según las cuales organizamos y analizamos la información.

En el Anexo 9.15 se observa el sistema de codificación que utilizamos para extraer la información relativa al 2º objetivo de este trabajo. Éste incluye los indicadores que sirvieron de guía para el proceso de codificación.

Para el 4º objetivo -los *valores fomentados en las escuelas*- realizamos el análisis de manera inductiva, mediante un proceso de *codificación abierta*. Codificamos la información en función de los valores

presentes en el discurso de los informantes, ya fuesen manifestados de forma explícita o implícita. Éstos fueron identificados, mayormente, a partir de la pregunta ¿Qué valores formaba la escuela? Cada valor constituyó una *categoría de análisis*.

Para el 5º objetivo, las diferentes *formas de transmisión de los valores* constituyeron las categorías de análisis. Éstas fueron: 1) transmisión por vivencia escolar; 2) transmisión por asignatura; 3) transmisión por modelamiento y 4) transmisión por transversalidad.

El sistema de codificación que utilizamos para extraer la información relativa al 5º objetivo de este trabajo puede verse en el Anexo 9.16.

Finalizado el proceso de codificación, procedimos al *conteo y análisis de la cantidad de citas* asignadas a cada categoría correspondiente al 4º y 5º objetivo. El programa informático ATLAS.ti fue de gran ayuda para elaborar las *tablas de frecuencia de citas*. La disposición de los datos en estas tablas sirvió de instrumento para analizar el peso que parece haber tenido cada categoría en función de la cantidad de citas extraídas en el proceso de análisis.

Las tablas de frecuencia de citas relativas a los objetivos 4º y 5º las elaboramos en función de los *colectivos* de informantes, y de los distintos *períodos evolutivos*. Éstas están incluidas en el apartado correspondiente a la presentación y discusión de los resultados del estudio.

En este punto es importante señalar que las tablas elaboradas en función de los *períodos evolutivos* incluyen solamente las voces del *alumnado*, *los directivos* y *el profesorado*. La voz del colectivo de familias no fue incluida en este análisis, ya que la técnica empleada para la recolección de los datos fue distinta. En este sentido, la integración de participantes correspondientes a distintos períodos en un mismo grupo focal, dificultaba la segregación de los datos para su análisis. En adición a ello, la mayoría de los hijos de estos informantes han cursado sus estudios en diferentes momentos del desarrollo educativo de esta comunidad, lo que impedía que su discurso fuese representativo de un período evolutivo en particular. Esta razón nos motivó a analizar dicha información tomando en consideración sólo la perspectiva del alumnado, los directivos y el profesorado.

Cabe señalar también que para el análisis de los datos correspondientes al 4º y 5º objetivo, las voces de las fundadoras -Sor Leonor Gibb y Sor Susan Daly- fueron incorporadas en los colectivos de *directivos* y *profesorado*, respectivamente. De esta manera, analizamos sus aportaciones desde el principal rol que ejercieron en las escuelas, uniéndose a las del resto de los informantes integrados en dichos colectivos. De forma similar, tres de los participantes del colectivo de alumnado también fueron entrevistados en sus roles de docentes y de directores.

El programa informático ATLAS.ti permitió extraer las citas relacionadas a cada categoría de análisis. A partir de ello estudiamos su contenido, con la intención de establecer similitudes y diferencias en el discurso de los diferentes participantes, buscando dar sentido interpretativo a los datos. Interesaba comprender las percepciones, creencias y representaciones de los informantes en relación a cada categoría en particular, por lo que esta mirada cualitativa nos permitió ampliar el espectro de comprensión del fenómeno de estudio. Con esta información procedimos a elaborar los mapas de codificación que utilizamos más adelante en la fase interpretativa.

Las salidas de los datos realizados mediante el programa ATLAS.ti pueden verse en el Anexo 9.22 de este informe de tesis.

#### **5.2.4.2. Análisis documental**

Utilizamos la técnica de análisis documental para extraer y analizar datos relativos al 2º objetivo de este trabajo, que se ocupó de la descripción de los hitos en el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo. La información obtenida a partir de los documentos no sólo sirvió de complemento a los datos extraídos de las entrevistas, sino que nos permitió a la vez su triangulación.

Para la reducción de la información contenida en los documentos elaboramos una *hoja de registro para el vaciado de los datos*. En el Anexo 9.17 puede verse la matriz completa en la que se señalan los datos extraídos de los diferentes documentos en función de las categorías de análisis.

Esta técnica también fue utilizada para extraer información de los Proyectos Educativos de Centro de las escuelas, concretamente los relativos a su visión, misión y valores. Hicimos la reducción de forma manual. La misma aportó parte de la información correspondiente al 3º objetivo del estudio. Una matriz comparativa de los valores explícitos en los Proyectos Educativos de Centro correspondientes a las escuelas incluidas en el estudio verse en el Anexo 9.21.

#### **5.2.4.3. Análisis de la información acerca de las escuelas.**

Para recoger los datos relativos al 3º objetivo de la investigación elaboramos el *Formulario de recogida de información acerca de las escuelas*, tal como hemos mencionado anteriormente en este informe. Dicho formulario tenía como finalidad obtener datos relativos a las características de las escuelas, incluidos algunos aspectos evolutivos de interés para el estudio. Éste fue cumplimentado por los directores de las escuelas.

Tras recibir los formularios, procedimos a vaciar los datos de cada escuela en unas *hojas de registro* especialmente diseñadas para estos fines, cuyo modelo puede verse en el Anexo 9.18. La información referida a los períodos de gestión de los directores, la evolución de la matrícula escolar y la cantidad de docentes que durante el año escolar 2011-2012 fueron antiguos egresados de las escuelas de Consuelo fueron transformados en tablas y gráficas.

Vaciada la información, procedimos a su análisis mediante los procesos de descripción, comparación e interpretación.

A modo de cierre para este apartado metodológico, presentamos la siguiente figura que sintetiza el diseño de la investigación. Pueden apreciarse los colectivos de participantes, las técnicas empleadas en la recolección de datos, y la forma como se analizó la información en función de cada uno de los objetivos específicos del estudio (Figura 9):

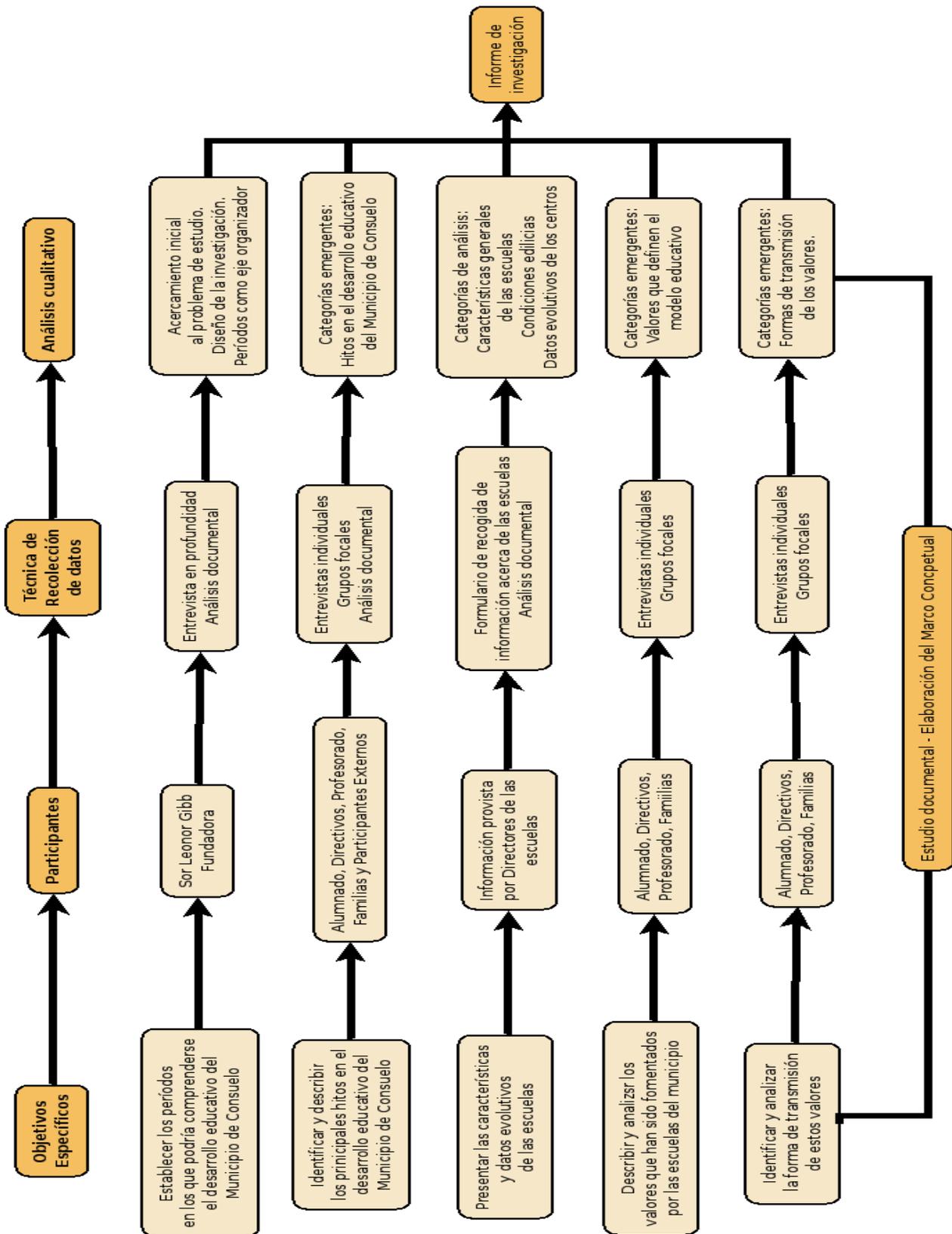


Figura 9: Síntesis del desarrollo de la investigación



## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

---



Presentaremos los resultados del estudio en cinco apartados, en los cuales daremos respuesta a cada objetivo específico planteado en la investigación. Apoyaremos la presentación con mapas de codificación, figuras y tablas para una mejor visualización de los hallazgos. De igual manera, utilizaremos citas textuales de los participantes. Esto nos permitirá transmitir en las propias formas de expresión, sus percepciones, opiniones y vivencias en relación con el objeto de estudio.

Hemos optado por presentar los resultados de forma simultánea a su discusión con la finalidad de ir dando sentido interpretativo a los hallazgos conforme avanza el trabajo. Esto nos ha permitido un mayor nivel de profundidad en el tratamiento de la información.

A continuación presentamos los resultados para cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

### **6.1. OBJETIVO 1: ESTABLECER LOS PERÍODOS DEL DESARROLLO EDUCATIVO EXPERIMENTADO POR EL MUNICIPIO DE CONSUELO DURANTE LOS AÑOS 1959-2012**

El primer objetivo específico del estudio tenía como propósito establecer los períodos en los que podría comprenderse la evolución educativa experimentada por el Municipio de Consuelo entre los años 1959 y 2012. La información para abordar este objetivo partió de los primeros encuentros realizados con la Hermana Gibb con el fin de acercarnos al fenómeno educativo de Consuelo.

En un documento elaborado como respuesta a una solicitud nuestra, Sor Leonor Gibb estableció los períodos en que podría dividirse el desarrollo educativo de esta comunidad. Optamos por apoyarnos en esta información por el grado de conocimiento que la Hermana, en calidad de fundadora, tenía sobre la evolución educativa del Municipio de Consuelo. Denominamos este documento como "*Períodos evolutivos y acontecimientos en el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo*". Puede verse en el Anexo 9.14 de este informe.

La delimitación de estos períodos no sólo nos permitió responder al primer objetivo de la investigación, sino que sirvió como eje organizador para conducir el resto del trabajo. En este sentido, nos ayudó a establecer los criterios para la selección de los participantes, como hemos mencionado previamente. Esta información constituyó *la fase inicial del estudio*.

Según el planteamiento de Sor Leonor Gibb, la evolución educativa del Municipio de Consuelo podría comprenderse en *6 períodos*. La delimitación del tiempo asignado a cada uno, así como sus respectivos nombres, fueron definidos por la Hermana en función de los hitos o acontecimientos que implicaron un avance importante para el desarrollo educativo de esta comunidad. Estos nombres reflejan el significado

atribuido a cada período evolutivo desde la perspectiva de su fundadora.

A continuación presentamos la tabla que ilustra los seis períodos establecidos en la investigación para describir y analizar el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo. Incluye también el intervalo de tiempo de cada uno.

*Tabla 10: Períodos evolutivos en el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo*

<i>Períodos</i>	<i>Intervalo de tiempo del período</i>	<i>Nombre del período</i>
Período 1	1959 – 1964	Primeros Retos
Período 2	1965 – 1969	Paciencia
Período 3	1970 – 1987	Autoestima Comunitaria
Período 4	1988 – 1996	Progreso Comunitario
Período 5	1997 – 2004	Calidad en el Proceso Educativo
Período 6	2005 – 2012	Nuevos Desafíos

Como se observa a partir de la tabla anterior, cada período tiene una extensión de tiempo diferente, a saber: 1º Período: 6 años; 2º Período : 5 años; 3º Período: 18 años; 4º Período: 9 años; 5º Período : 8 años; y 6º Período: 8 años.

La delimitación de estos períodos no obedeció a un criterio de intervalos similares, como por ejemplo, décadas. Dado que nuestra investigación tenía como propósito comprender en profundidad este desarrollo educativo, decidimos establecerlos en función de los acontecimientos que determinaron un avance en la evolución educativa. Esto permitiría dar mayor sentido interpretativo el fenómeno en su conjunto. De ahí nuestra motivación para solicitar a la Hermana Gibb la delimitación de los mismos.

Resulta interesante detenernos para analizar los nombres asignados por la Hermana Gibb a cada período. Esto nos permite realizar una primera mirada general al fenómeno de estudio. En este sentido, observamos que el desarrollo educativo de Consuelo partió de unos *primeros retos*, asumidos por las Hermanas de la Inmaculada Concepción a su llegada a la comunidad (*Período 1*). Siguió una etapa de cinco años que implicó cultivar la *paciencia* para avanzar en la propuesta educativa (*Período 2*).

Tras estos dos momentos iniciales, surgió un largo período de 18 años en el que se fomentó la *autoestima comunitaria* (*Período 3*). A partir del mismo se produjo una fase de *progreso comunitario* (*Período 4*), que condujo a una etapa de fortalecimiento en la *calidad de los procesos educativos* (*Período 5*). Finalmente, la comunidad de Consuelo ha entrado en una etapa de *nuevos desafíos* (*Período 6*), ante la cual tendrá que responder de forma inteligente y asertiva.

Como ya hemos planteado, este primer objetivo constituyó la fase inicial de la investigación a partir de la cual articulamos el resto del estudio. Los hallazgos correspondientes a los demás objetivos irán aportando luces para comprender el fenómeno educativo en su complejidad.

## 6.2. OBJETIVO 2: IDENTIFICAR Y DESCRIBIR LOS PRINCIPALES HITOS EN EL DESARROLLO EDUCATIVO DEL MUNICIPIO

Los hallazgos correspondientes a este objetivo parten del *análisis de las entrevistas individuales y grupales*, así como del *análisis de contenido* de datos obtenidos a partir de escritos inéditos de la Orden, informes, artículos de prensa, folletos, y otros documentos.

Tal como hemos referido previamente, estos resultados serán presentados junto a *mapas de codificación* para su mejor visualización. De esta forma, abordaremos cada período en particular, exponiendo en primer lugar el *mapa de codificación general* que identifica sus hitos más relevantes. Los resultados correspondientes a cada período evolutivo los presentaremos acompañados de otros *mapas parciales*. Éstos parten de los hallazgos que han ido dando sentido al desarrollo educativo de esta comunidad a partir del contenido de las citas.

Para lograr mayor claridad en la lectura de los mapas de codificación correspondientes a cada período, éstos deben leerse siguiendo el movimiento de las manecillas del reloj, iniciando por el extremo superior izquierdo. La siguiente figura sirve de ilustración:

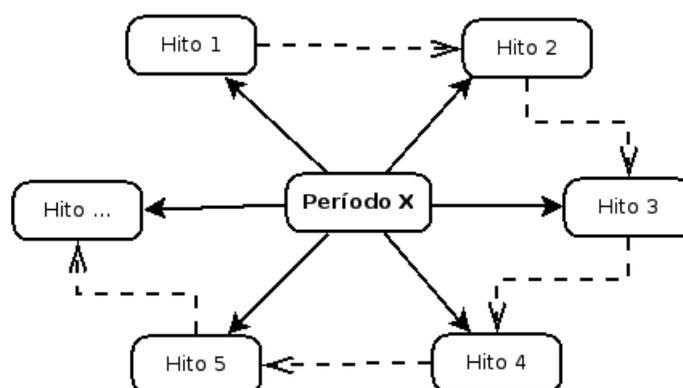


Figura 10: Gráfico para orientar la lectura de los mapas de codificación de cada período

### 6.2.1. Período 1: 1959-1964 - Primeros Retos

Este primer período se extiende desde la *llegada de las Hermanas* de la Inmaculada Concepción al Batey Consuelo en septiembre del año 1959 hasta la *primera graduación de alumnos de 8º grado* en la

comunidad. Tuvo una duración de 6 años, etapa a la que Sor Leonor Gibb se ha referido con el nombre de *Primeros Retos*.

El mapa de codificación que ilustra los hitos correspondientes a este primer período se muestra en la Figura 11:

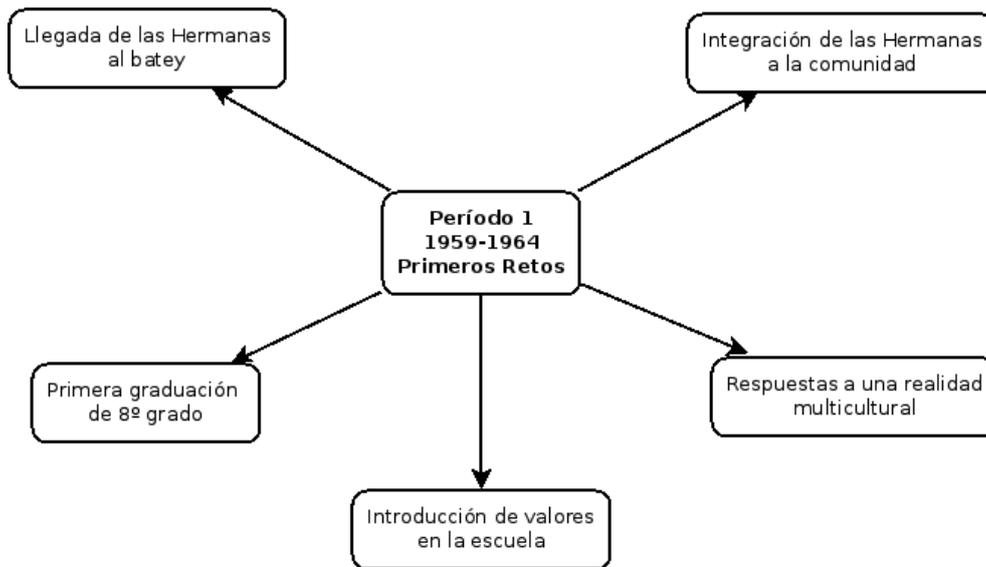


Figura 11: Mapa de codificación Período 1

Este mapa señala los hitos correspondientes al primer período, a saber: la llegada de las Hermanas al batey, la integración de las Hermanas a la comunidad, las respuestas a una realidad multicultural, la introducción de valores en la escuela, y la primera graduación de 8º grado en Consuelo.

Pasamos a presentar los hallazgos correspondientes a cada una de las categorías de análisis:

- Llegada de las Hermanas al batey:



Figura 12: Mapa de codificación 1.1: Llegada de las Hermanas al batey

El traslado de las Hermanas de la Inmaculada Concepción al Batey Consuelo constituyó un acontecimiento fundamental en la historia del desarrollo educativo de la comunidad. Para esa fecha, la República Dominicana vivía los últimos años de una dictadura política que llevaba tres décadas en el poder, y el Ingenio Consuelo había pasado a ser propiedad del régimen totalitario desde el año 1957. Aún así, la cultura organizativa heredada del período en que los americanos administraban el ingenio, sostenida durante casi 8 décadas, guardaba su impronta en la comunidad. La educación pública de los niños del batey era muy precaria. Las autoridades educativas habían determinado no mantener maestros en Consuelo debido a su pronta deserción laboral. Había una actitud generalizada de desprecio a la gente del batey.

La información recogida a partir de las entrevistas y fuentes documentales permite describir el contexto social y educativo que imperaba en Consuelo previo a la llegada de las Hermanas. Éste se caracterizaba por: a) una población multicultural de dominicanos, cocolos y haitianos, con más de treinta años de asentamiento en la comunidad; b) una cultura caracterizada por una rigurosa educación impartida desde el hogar, fruto de la herencia cultural de los inmigrantes de las islas inglesas; y, c) una educación formal de tipo elitista. Al respecto se refieren los siguientes informantes:

“Somos descendientes de cocolos, que también traemos una cultura muy buena. Yo soy directamente descendiente de cocolo y ellos mantenían sus costumbres de respeto, de educación, de honestidad, de ahorrar todo” (Emilio Alcalá, Alumnado P2, Profesorado P3, DP).

“Cuando llegaron a Consuelo, la educación era absolutamente elitista, y solamente tenían derecho a recibir educación los hijos de los jefes del Ingenio Consuelo. Entonces, nosotros los pobres, los hijos de los cocolos, los hijos de los haitianos, no teníamos acceso a la educación” (Gerardo Carty, Alumnado P1, DP).

Una mirada a este contexto inicial nos permite apreciar que la desigualdad social estaba bastante marcada en ese entonces. La exclusión estaba enraizada en la propia historia del Ingenio, que desde su creación estableció claras distinciones entre las áreas de circulación destinadas a su personal y las vedadas para el resto de la población. A esto hemos hecho referencia en el apartado dedicado al contexto del estudio.

En otro orden, resulta relevante destacar dos elementos culturales existentes en Consuelo a la llegada de las Hermanas: la valoración que hacía la población cocola de la educación como un bien a ser transmitido de generación en generación, y la cultura organizativa heredada de la gestión del ingenio durante el largo período de los americanos. Estos dos aspectos culturales constituyen un punto de partida de gran interés a la hora de analizar el desarrollo educativo de esta comunidad. De esto se desprende que para entonces existían en la comunidad de Consuelo valores heredados de los inmigrantes cocolos y de la cultura administrativa de su industria azucarera.

Previo a su llegada al batey, las Hermanas de la Inmaculada Concepción habían hecho gestiones para conseguir un lugar donde albergar el convento y la escuela que iban a dirigir. Para entonces existía una sola escuela pública que funcionaba en un pequeño establecimiento, con apenas 70 alumnos. Ante las precariedades de este lugar, las Hermanas solicitaron a la administración del ingenio el uso de unas antiguas instalaciones que a la fecha estaban en desuso. Al respecto se refiere un informante:

“Las monjas lograron que el ingenio, que había pasado a manos del Estado, les facilitara el edificio que ellos llamaban Mess, en el que anteriormente los americanos alojaban a los obreros solteros. En ese edificio fue donde las monjas, luego de hacer divisiones y convertirlo en escuela, empezaron con la Escuela Divina Providencia” (Andy Branche, Alumnado P1, DP).

Iniciativas como éstas permiten señalar que las Hermanas, desde su llegada, mostraron gran *capacidad para gestionar apoyo externo* y con ello enfrentar su tarea educativa. Se observa, por tanto, el interés de aprovechar y optimizar los recursos existentes en la comunidad, uno de los principios rectores del desarrollo educativo (Cieza, 2006). Esto pone de manifiesto que desde este primer período las religiosas empezaron a poner en marcha dinámicas que, como bien ha planteado Maya (2004), facilitan el proceso de potenciación comunitaria.

Resulta interesante señalar que este tipo de competencia también se observa en el perfil de su fundadora, Margarita d'Youville (Hermanas de la Inmaculada Concepción, 2009a), lo que podría sugerir que se trata de una destreza fomentada por la Orden de la Inmaculada Concepción como parte de su filosofía de trabajo. A este perfil nos referimos en la primera parte de este trabajo.

Cuando las Hermanas de la Inmaculada Concepción asumieron la dirección de la pequeña escuela le pusieron por nombre Escuela Divina Providencia. De inmediato establecieron un *modelo de gestión semi-descentralizada*, amparado en el Concordato firmado por la Iglesia Católica y el Estado Dominicano en el año 1954 (Santa Sede Apostólica y Estado de la República Dominicana, 1954). Este acuerdo ha regido desde entonces la gestión de las escuelas administradas por órdenes religiosas en el país. De esta forma, las Hermanas tenían la potestad de seleccionar el personal docente, evaluarlo, y sugerir que fuera contratado o cancelado, aunque el nombramiento oficial y los pagos fuesen responsabilidad de las autoridades educativas.

Como punto de partida, es fundamental señalar que las Hermanas contaban con autoridad para gestionar su escuela con cierto margen de autonomía y libertad. Esta modalidad de gestión fue determinante para crear una cultura democrática en la Escuela Divina Providencia. Como sabemos, la posibilidad de tomar decisiones se erige como pieza fundamental para lograr la convivencia democrática en el seno de los centros escolares, al posibilitar la participación de los diferentes actores en el quehacer educativo. Al respecto se han referido Henríquez y Zaiter (1997) cuando plantean la necesidad de asumir mecanismos de descentralización en la gestión de los centros para formar al ciudadano democrático.

- Integración de las Hermanas a la comunidad:

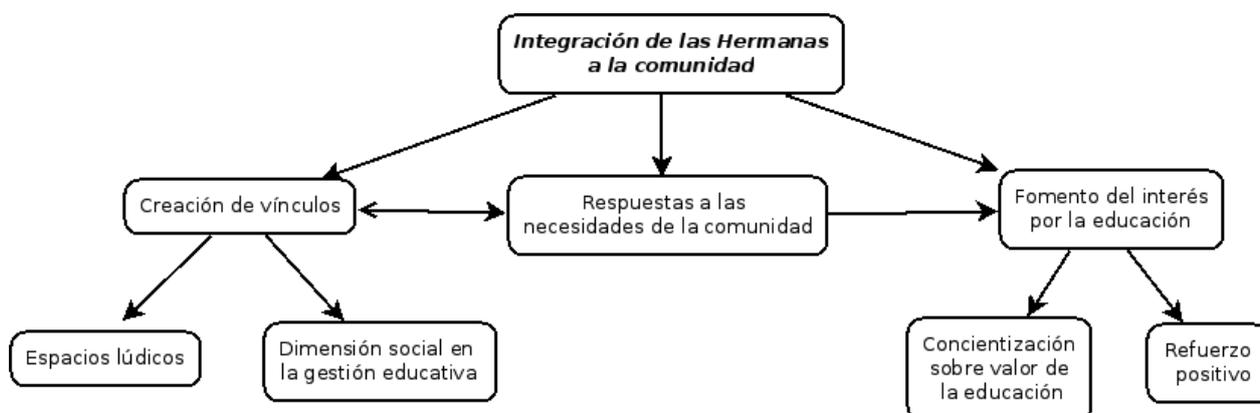


Figura 13: Mapa de codificación 1.2: Integración de las Hermanas a la comunidad

Los prejuicios que encontraron a su llegada al batey, tales como que “eran dos gringas (ver Glosario 1) que venían, al igual que otros, a aprovecharse del trabajo de los pobres negros” (Cruz, 1996, p. 1), motivaron a las Hermanas a desarrollar iniciativas de *vinculación con la comunidad*. En un documento elaborado por la Hermana Gibb, ésta explica las dificultades iniciales que tuvieron para su integración: “Nuestros primeros años en Consuelo fueron muy difíciles, porque la gente no comprendía qué nos motivaba a dedicar nuestro tiempo a ellos. Nuestros motivos fueron definitivamente mal comprendidos” (Gibb, 1995).

Una de las vías que utilizaron para abordar esta situación fue la creación de *espacios lúdicos* en la escuela para poder ganar la confianza de la comunidad. Para ello fomentaron el juego de pelota y celebraron fiestas en las aulas con la finalidad de que los jóvenes experimentaran la alegría de la escuela. Las siguientes citas refieren al respecto:

“Tuvimos que entrar en sus vidas” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directora P3, DP, SAN).

“Nos enseñaron a practicar deportes, básicamente el beisbol, donde Sor Leonor jugaba beisbol con nosotros. (...) Los viernes se tomaban para actividades sociales, donde se cantaba, se bailaba, declamábamos, y también nos daban la oportunidad de jugar un tiempo más al beisbol. Básicamente todos los viernes había esa actividad social donde uno tenía la oportunidad de expresar sus cualidades artísticas y deportivas” (Gerardo Carty, Alumnado P1, DP).

Como hemos planteado en el marco conceptual de este trabajo, el juego deportivo ha sido visto por algunos autores como un instrumento que fortalece el sentido de pertenencia a la colectividad, favoreciendo el desarrollo de la identidad comunitaria (Caspistegui, 2012). En este sentido, entendemos que el juego de pelota y la celebración de fiestas en la escuela cumplieron una importante función para facilitar la inserción de las hermanas en la comunidad, al crear espacios lúdicos que a la vez alimentaron el sentido del colectivo.

Estas actividades crearon un puente que permitieron a las Hermanas acercarse afectivamente a los moradores del batey, favoreciendo su integración.

Otra iniciativa que tuvo gran impacto para la inserción de las Hermanas en la comunidad fueron las visitas realizadas a los hogares de los estudiantes. Durante este período no existía ningún tipo de vinculación escuela-familia, tal como refleja la siguiente cita:

“Escuela-Hogar, Hogar-Escuela, era una relación totalmente nula.” (Gerardo Carty, Alumnado P1, DP).

Fue necesario, por tanto, abrir el camino a un nuevo tipo de relación. Respecto a la iniciativa de acercamiento a las familias desarrollada por las Hermanas refiere un informante:

“Las monjas tenían una programación para visitar barrios por semana. Eran visitas para ver cómo vivía cada quien. Aprovechaban para conversar. Ellas se aparecían en cualquier momento, cualquier noche, cualquier sábado. Ellas no llevaban a los padres a la escuela, sino que ellas iban a las casas”(Avelino Stanley, Alumnado P3, DP).

Esta *dimensión social otorgada a la gestión educativa* fue de gran relevancia para el desarrollo educativo de esta comunidad. La siguiente cita refleja con claridad que la gestión educativa implementada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción se fundamentó, desde un inicio, en el compromiso social:

“En caso de detectar problemas de rendimiento académico en los alumnos, las Hermanas se interesaban en saber qué podría estar pasando en el entorno. Se presentaban al hogar ellas mismas. Más que una relación escuela-alumno, era un compromiso social” (Sergio Muñoz, participante externo, Diputado San Pedro de Macorís).

Como podemos observar, la incorporación de actividades lúdicas en la escuela y el desarrollo de una relación fundamentada en el compromiso social, fueron dos iniciativas claves para empezar a crear el sentido de comunidad durante este primer período. Según han planteado diversos autores, la conexión emocional compartida y la proximidad afectiva son elementos fundamentales para desarrollar este sentido comunitario (Cieza, 2006; Maya, 2004).

En otro orden, la capacidad de las Hermanas para dar *respuesta a las necesidades específicas de los pobladores del batey* fue un elemento fundamental para lograr su integración a la comunidad. Su propuesta educativa partió de las necesidades que encontraron en el entorno:

“Al llegar aquí lo que encontramos fueron tres grupos de haitianos, cocolos y dominicanos, y una variedad de creencias de todas las iglesias. Ningún concepto de educación, de disciplina, de aprendizaje. Entonces tuvimos que venir con el deseo de responder a las necesidades de este pueblo, no a las necesidades de Canadá o de Yamasá. (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

“Las monjas trabajaban una labor integradora, desde la salud. (...) Eran choferes para trasladar una mujer pariendo, o un enfermo. Ellas iban a las casas a buscar a los niños, si no tenían calzado se lo suplían. Esto fue elevando la confianza y la credibilidad de la escuela. Se ganaron un espacio” (Manolín Ramírez, Alumnado P1, DP).

Esta práctica, caracterizada por encauzar su labor apostólica de acuerdo a las necesidades particulares de las personas y de la comunidad, permitió crear vínculos significativos que en el caso de Consuelo se tradujeron en la rápida aceptación de las Hermanas por parte de la población, y por tanto, en la valoración temprana de su propuesta educativa. Podríamos afirmar que dicha práctica ayudó a su vez a alimentar el sentido de comunidad al que hemos hecho referencia, ya que éste se fortalece a partir de la integración y la satisfacción de las necesidades del grupo (Maya, 2004).

Tras crear los vínculos y lograr su aceptación por la comunidad, las Hermanas se centraron en *fomentar el interés por la educación*. El análisis de los datos permite destacar que una de sus primeras acciones fue *concientizar a las personas sobre el valor del estudio*. Desarrollaron, por tanto, una estrategia para atraer a los niños y jóvenes a la escuela, buscándolos en sus casas y proporcionándoles los materiales y la vestimenta necesarios. Esta práctica queda evidenciada en la siguiente cita:

“Las Hermanas tenían que ir a las casas a buscar a los muchachos. Los primeros que comenzaron tenían un premio, porque no había hábito de ir a la escuela. El premio podía ser desde una camisa hasta un par de zapatos. Les daban un premio a los que venían a clases la semana entera. Entonces, los padres, que tenían que trabajar para llevar comida a la casa, fueron cediendo las horas para que sus hijos pudieran estudiar. La gente empezó a pensar ¡ah, pero aquí es, hay una salida!. Y comenzaron a mandar los muchachos a la escuela” (Isabel Calin, Alumnado P2, Profesorado P3, Directora P4, DP).

De esta manera, gracias al uso del refuerzo positivo, la población de Consuelo fue comprendiendo el valor de la educación, y empezó a aumentar la demanda educativa. Desde este primer período se evidenció la falta de espacio físico en la escuela, dado el incremento progresivo del interés por la educación. Esto sugiere que la gestión educativa implementada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción empezó a ser efectiva desde este primer momento.

Como se observa a partir de la Figura 13, la creación de vínculos afectivos se relacionó directamente con las respuestas dadas por las Hermanas a las necesidades específicas de la comunidad. Estas respuestas, a su vez, fortalecieron más los vínculos. De igual modo, la atención otorgada a estas necesidades ayudó a fomentar el interés por la educación. Esta mirada sistémica permite comprender que las diferentes iniciativas implementadas por las Hermanas de la Inmaculada Concepción para lograr su integración en la comunidad se fortalecieron entre sí, abriendo con ello el paso hacia la educación en Consuelo.

- Respuestas a realidad multicultural:

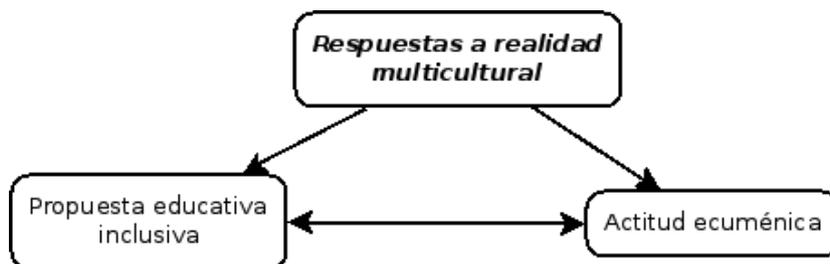


Figura 14: Mapa de codificación 1.3: Respuestas a realidad multicultural

Tras su integración a la comunidad, las Hermanas de la Inmaculada Concepción implementaron acciones para dar respuesta a la realidad multicultural que caracterizaba al batey para entonces. El análisis de los datos permite señalar que una de las acciones puestas en marcha fue el desarrollo de una *propuesta educativa inclusiva*, caracterizada por la intencionalidad de un acercamiento al “otro” y la interacción con personas de distintas culturas. Estaríamos hablando de lo que hoy se conoce como educación intercultural, donde la función social y la dimensión humana de la educación supera lo meramente instrumental y tecnológico (Escarbajal Frutos, 2014).

La compleja convivencia de las tres etnias que poblaban el batey Consuelo fue una de las primeras dificultades que enfrentaron las religiosas a su llegada. Esta realidad queda evidenciada en la siguiente cita:

“Estábamos trabajando con tres grupos: haitianos, cocolos, y dominicanos. Éstos eran enemigos, y éste fue el primer reto: tratar de llevarlos a la armonía. Pero cada grupo tenía sus costumbres, y no querían ir a la escuela donde estaba el haitiano, o donde estaba el cocolo, y teníamos pleitos enormes todos los días” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Ante esta situación, las Hermanas desarrollaron una praxis educativa fundamentada en el *valor de la igualdad social*. Integraron, de esta manera, las diferentes clases sociales existentes en la comunidad. Algunas citas que ilustran esta práctica inclusiva son las siguientes:

“Ellas aceptaban a todo el mundo. Nos hicieron ver que todos éramos iguales” (Madre grupo focal 1, DP).

“También los hijos de los dueños del ingenio y los técnicos se integraron a la escuela, rompiendo las barreras y la discriminación social, e integrando a la comunidad” (Manolín Ramírez, Alumnado, P1, DP).

En el ámbito de la educación inclusiva e intercultural se ha planteado el desconsuelo que produce saber que no todos los ciudadanos poseen los mismos derechos, además de sufrir rechazo, discriminación, y

marginación. Esta era la realidad que vivía el batey Consuelo a la llegada de las Hermanas de la Inmaculada Concepción.

La siguiente cita, extraída de una fuente documental, refiere cómo la propuesta pedagógica desarrollada durante este primer período logró impactar a la comunidad:

En ese entonces, los picadores de caña, cocos y haitianos, no podían entrar a la fábrica sin permiso. Pero llevados por las Hermanas, no sólo cruzaron la línea racial, sino que lo hicieron con cuadernos debajo del brazo, con la emoción desbordante que da el acceso a las letras en un mundo de analfabetos (Cruz, 1996, p. 1).

Como se puede apreciar, esta cita pone de manifiesto el carácter intercultural que desde un inicio tuvo este modelo educativo, al enfrentar los estereotipos y prejuicios raciales que existían en el batey y hacer posible la igualdad de oportunidades entre sus diferentes moradores, aspectos a los que se ha referido Sánchez Torrado (1998) en sus trabajos sobre el tema.

En esta misma línea, es importante señalar que las Hermanas desarrollaron una *actitud ecuménica* de cara a las diferentes denominaciones religiosas que habitaban el lugar. Desde nuestra perspectiva, esta apertura ecuménica constituyó otro de los elementos que contribuyeron a abordar la multiculturalidad. Aún siendo representantes de la Fe Católica, las Hermanas de la Inmaculada Concepción respetaron y valoraron las demás denominaciones religiosas que existían entonces en la comunidad: adventistas, bautistas, evangélicos, y otras religiones. En palabras de la Hermana:

“Este respeto a toda esta gente ha sido también lo que nos ayudó” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

La siguiente declaración, extraída de un documento elaborado por la Hermana Gibb, permite comprender el alcance de esta actitud ecuménica de cara al desarrollo educativo de la comunidad:

Yo creo que somos bastante ecuménicas. Consuelo puede ser descrito como la “ciudad de las iglesias-Churchville”, por la cantidad de iglesias y denominaciones que se encontraron aquí. Mantenemos una buena relación con todas. Prueba de esto son las donaciones que recibimos de varias congregaciones que cooperan con nuestro trabajo. Cuando Sister June murió en el año 1992, un servicio religioso fue realizado en muchas de estas iglesias como una expresión de solidaridad a nosotros (Gibb, 1995).

Esta actitud de apertura fue modelada desde el inicio de esta congregación por su fundadora, Santa Margarita d’Youville, tal como hemos planteado en la primera parte de este informe. También se evidencia en

el trabajo de esta orden con grupos de laicos que integran personas de diferentes edades, sexo, y denominaciones religiosas. Se trata, por tanto, de un valor arraigado en la espiritualidad de esta orden religiosa (McGuire, 1997).

Podemos apreciar que la propuesta educativa implementada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción se orientó siempre al pluralismo, promoviendo el respeto a las diferentes identidades. Tal como han expresado Amaiz y De Haro (2004), la interculturalidad representa un modo de habitar la ciudad y de establecer compromisos con ella, siendo la diversidad el alma de todo el proceso. Se trata de un principio que persigue afinidades esenciales para la vida colectiva (Escarbajal Frutos, 2014).

Desde la perspectiva de Hoyos (2010), una ética intercultural se fundamenta en la comprensión de la diversidad cultural. A partir de ella se aprende de las demás culturas valores y criterios que pueden conducir al entendimiento mutuo y a acuerdos mínimos para la tolerancia y el respeto a las diferencias culturales. Se trata de un ethos de la comprensión. En este sentido, entendemos que la apertura de las Hermanas de la Inmaculada Concepción a los demás grupos religiosos de Consuelo sentó las bases de una ética intercultural en esta comunidad.

Los datos recogidos en esta investigación dan cuenta de que la praxis educativa implementada en el batey Consuelo desde este primer momento fue la “pedagogía del encuentro”. Ésta está llamada a garantizar el pluralismo de las ideas, religiones, costumbres, y a contribuir con la construcción de una democracia basada en actitudes de acogida y diálogo, como ha referido Sánchez Torrado (1998).

- Introducción de valores en la escuela:

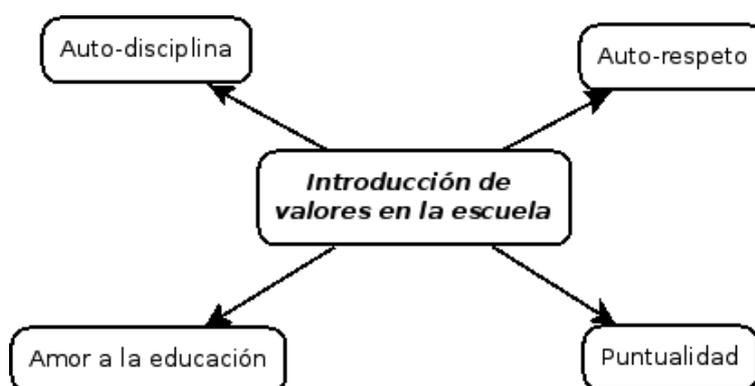


Figura 15: Mapa de codificación 1.4: Introducción de valores en la escuela

En uno de los encuentros iniciales sostenidos con Sor Leonor Gibb, la Hermana refirió sobre los primeros valores abordados por la propuesta educativa en función de las necesidades observadas en la población estudiantil. En este sentido, entendieron que debían priorizar la auto-disciplina, el auto-respeto, la

puntualidad y el amor por la educación. Esta declaración nos motivó a profundizar en la dimensión axiológica de este modelo educativo, optando por conducir la investigación desde esta perspectiva.

Los hallazgos presentados en este apartado, por tanto, reflejan sólo la voz de Sor Leonor Gibb en relación a los primeros valores fomentados en las escuelas. En esta parte del informe sólo realizaremos una breve descripción de los mismos. Dejaremos para el 4º objetivo la presentación y discusión de todos los valores que emergieron en el estudio a partir del discurso de los demás informantes.

En relación al valor de *auto-disciplina*, la Hermana Gibb refiere que ésta se logró apelando al amor del estudiante hacia su familia y al orgullo por mantener en alto su nombre. Las siguientes palabras recogen la manera de dirigirse a los alumnos para motivar el desarrollo de este valor:

“Tu eres un niño que estás representando a tu madre y a tu padre, y a tu familia (...). Tú amas a tus padres y tienes orgullo de tu familia. Mantén en alto el nombre de tu familia” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Observamos, por tanto, cómo desde un inicio se trató de vincular la disciplina personal al sentido de pertenencia y apego a los valores de la familia. Esto sugiere el peso que la institución “familia” tenía para entonces en esta comunidad.

Pasando al *auto-respeto*, la Hermana Gibb refiere que se empezó a desarrollar tras los alumnos comenzar a destacarse por su aprendizaje en las diversas áreas del currículum. En sus palabras:

“Cuando se empezaron a destacar en Caligrafía, Lectura Oral y Comprensiva, Ortografía, Gramática, Música Coral, y las Veladas Navideñas, se reconocía que eran estudiantes de Consuelo. Empezaron a tener algo de valor que los identificaba. Antes de eso, las personas que vivían en un batey eran personas despreciadas” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Por lo que se aprecia a partir de la cita anterior, el auto-respeto fue un valor internalizado a partir del buen desempeño de los estudiantes en el ámbito educativo. gracias a las competencias desarrolladas a partir del programa educativo. Se observa, por tanto, una vinculación entre el fomento del valor del auto-respeto y el desempeño escolar desde este primer período.

El valor de la *puntualidad*, por su parte, fue enfocado desde la perspectiva de la cortesía. Así, la puntualidad a la hora de llegada a clases comunicaba una deferencia o cortesía hacia el maestro. En palabras de la Hermana Gibb:

“La puntualidad es un asunto de cortesía. Los que llegaron a tiempo fueron premiados al ver su nombre en el listado de los puntuales” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Finalmente, según señala la Hermana, el *amor a la educación* fue otro valor que logró internalizar el alumnado durante este primer período. A ello se refiere en los siguientes términos:

“En el batey en que vivimos, abrir un libro era como abrir un mundo nuevo. Por generación en generación, lo que conocía la gente sólo era la vida dura para producir el azúcar, viviendo de zafra en zafra. Abrir un libro fue mucho más dulce que un bocado de guarapo. Se abrieron los ojos del estudiante a nuevos horizontes (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Esta cita nos permite apreciar que los educandos de la Escuela Divina Providencia lograron encontrar un sentido a la educación: algo que les permitiría ampliar su mirada más allá de las fronteras creadas por su realidad alrededor del ingenio. Les aportaba un horizonte de esperanza.

- Primera graduación de 8º grado:

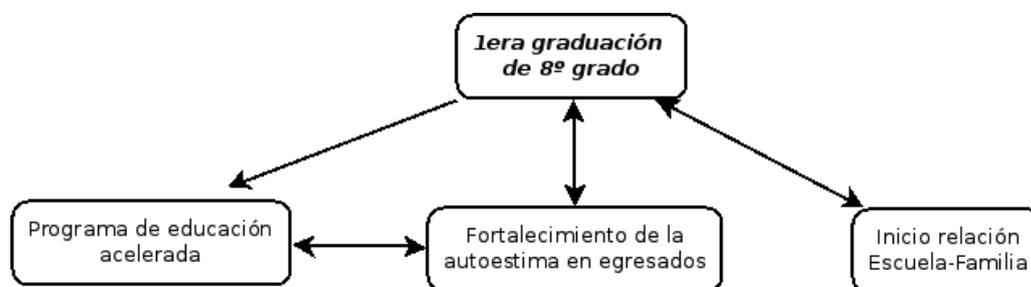


Figura 16: Mapa de codificación 1.5: Primera graduación de 8º grado

Una particularidad de esta fase inicial de la educación en Consuelo fue la preparación de dos cursos académicos en el transcurso de un año escolar para un grupo seleccionado de alumnos, lo que constituyó un *programa de educación acelerada*. Para entonces, la población estudiantil estaba compuesta por estudiantes en sobre-edad. Gracias a esta modalidad, a los cuatro años de haber llegado las Hermanas a la comunidad se realizó la primera graduación de 8º grado. Fue la primera investidura de este grado correspondiente a una escuela pública en la historia de la comunidad. Sobre esta experiencia refiere un informante:

“Cuando ellas llegaron yo tenía 19 años de edad y lo que hicieron las Hermanas fue que nos dieron clases aceleradas a un grupo de estudiantes, para que en cuatro años pudiésemos cubrir los ocho años de la primaria” (Gerardo Carty, Alumnado, P1, DP).

Esta primera graduación constituyó un hito en la historia educativa del Municipio de Consuelo ya que elevó la *autoestima de los jóvenes egresados*, lo que se tradujo en mayor interés por la educación en los demás miembros de la comunidad. En palabras de la Hermana:

“La autoestima de los muchachos, que podían decir ‘yo puedo’, ‘yo lo hice’, ‘tu también puedes’, fue uno de los grandes elementos que ayudaron a romper las barreras y a darles esta dignidad” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

A partir de este hito también se empezaron a sentar las *bases de la relación escuela-familia* en Consuelo. Según refiere un informante, previo a la primera graduación de 8° grado no existía vinculación entre ambas. La siguiente cita refiere al respecto:

“La primera vez que logramos una reunión de padres fue para la graduación del 1964, que las monjas invitaron a los padres de los seis graduandos para celebrar una reunión. Ésta era para decir cómo debía ser, el tipo de ropa que se iba a llevar, etc. Esta fue la primera reunión de padres de la escuela Divina Providencia en sus inicios”(Gerardo Carty, Alumnado, P1, DP).

Como podemos apreciar, la graduación de este primer grupo de estudiantes constituyó no sólo un acontecimiento social, sino que sirvió de modelo y estímulo a muchos otros jóvenes que podían ver reflejado su futuro en esta conquista académica inicial. Desde nuestra perspectiva, esto ayudó a elevar la autoestima de todo el estudiantado, facilitando de esta forma el fortalecimiento de una cultura escolar positiva en la Escuela Divina Providencia.

Estudios realizados en escuelas efectivas en sectores de pobreza dan cuenta de que una de las características propias de este tipo de institución es que logran construir una cultura educativa que contribuye al logro de buenos resultados (Bellei, Muñoz, Pérez, y Raczynski, 2004). Podríamos decir que esta primera graduación, además de acercar la familia a la escuela, sirvió de inspiración a otros estudiantes para seguir los caminos de la excelencia educativa.

*A modo de síntesis.* Este primer período estuvo marcado por los primeros retos que asumieron las Hermanas de la Inmaculada Concepción a su llegada al batey Consuelo. Tras un rechazo inicial, éstas lograron la aceptación por parte de la comunidad a través de las visitas que realizaban a los hogares de los alumnos, y de su interés por atender las necesidades particulares de sus moradores. En estos cuatro años iniciales se creó la Escuela Divina Providencia y se sentaron las bases de una gestión educativa semi-descentralizada, enfocada en la valoración de la multiculturalidad y el desarrollo integral. Se logró una praxis fundamentada en los valores de la auto-disciplina, el auto-respeto, la puntualidad y el amor a la educación. Fueron incluidos espacios lúdicos en el currículum, y se fomentó la relación escuela-alumno a partir del compromiso social. Fue a finales de este período que empezó a nacer la vinculación escuela-familia.

### 6.2.2. Período 2: 1965-1969 - Paciencia

Este segundo período abarca los años 1965-1969. Desde la perspectiva de Sor Leonor Gibb, fue un tiempo marcado por la *paciencia*.

A continuación presentamos el mapa de codificación que presenta las categorías de análisis correspondientes a este período (Figura 17):

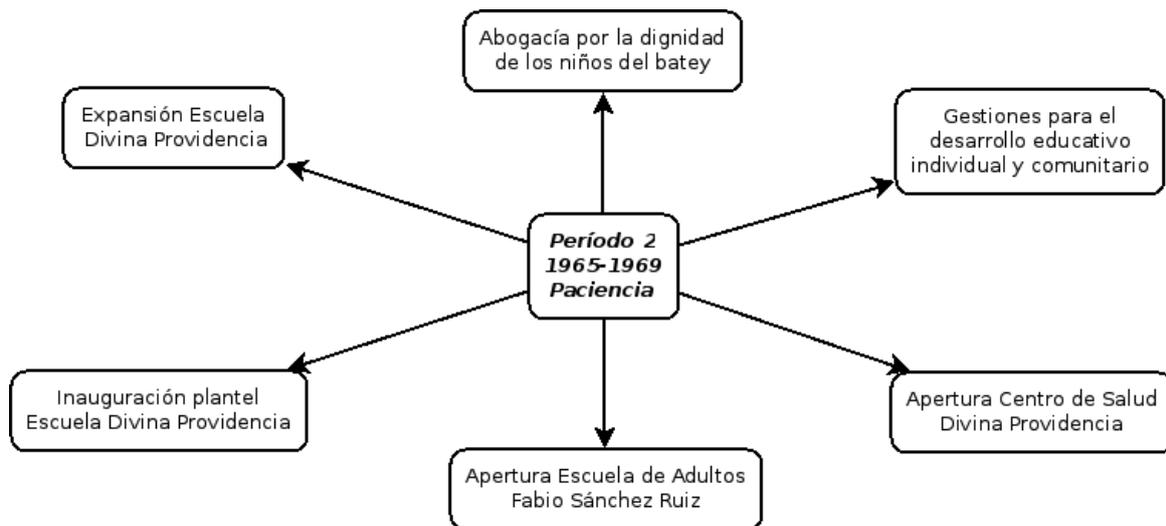


Figura 17: Mapa de codificación Período 2

Este segundo momento fue de corta duración pero de gran impacto en el desarrollo educativo de Consuelo, por los avances logrados en el mismo. Las categorías establecidas para el análisis de la información fueron las siguientes: *Expansión de la Escuela Divina Providencia*, *Abogacía por la dignidad de los niños del batey*, *Gestiones para el desarrollo educativo individual y comunitario*, *Apertura del Centro de Salud Divina Providencia*, *Apertura de la Escuela de Adultos Fabio Sánchez Ruiz*, e *Inauguración del plantel de la Escuela Divina Providencia*.

En los siguientes apartados presentaremos los resultados correspondientes a cada una de estas categorías:

- Expansión de la Escuela Divina Providencia:



Figura 18: Mapa de codificación 2.1: Expansión de la Escuela Divina Providencia

Podríamos decir que en este segundo período se empezaron a ver los primeros frutos del trabajo realizado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en relación con el fomento del valor de la educación en la comunidad de Consuelo. El *aumento de la demanda educativa* fue una evidencia de ello. Durante estos años, se sentaban dos alumnos en una misma butaca, y muchos escuchaban las clases por las ventanas, tal como refieren documentos consultados (Reyes, Sosa, y Luis, 2002).

Como se deriva de lo planteado anteriormente, las *condiciones físicas de la escuela Divina Providencia eran muy precarias*. La limitación del espacio debido a la consecuente *sobrepoblación*, y a la *contaminación ambiental* producida por la cercanía al ingenio, fueron dos factores fundamentales. Para entonces la escuela operaba en el lugar del antiguo comedor de los funcionarios del Ingenio Consuelo, llamado el Mess. Al respecto un informante refiere:

“Era una escuela pequeña. No muy habitable porque el patio estaba lleno de hierros del ingenio. Cada vez que desechaban un hierro lo ponían en el patio de la escuela. Era además un lugar con mucha “cachipa”, que es la caña de azúcar después que se quema. Caía como un carboncillo. Eso era un problema enorme” (Emilio Alcalá, Alumnado P2, Profesorado P3, DP).

Estos hallazgos sugieren que para entonces la motivación por parte de los estudiantes para aprender era mucho más fuerte que los inconvenientes que acarrea la sobrepoblación estudiantil y la contaminación del ambiente. Esta apreciación nos remite a los resultados de estudios realizados con escuelas efectivas en sectores de pobreza, donde se ha evidenciado que existe una cultura escolar positiva y un fuerte capital simbólico asociado con el interés por la educación (Bellei et al., 2004).

En este sentido, es importante destacar cómo al cabo de los primeros años de gestión educativa las Hermanas de la Inmaculada Concepción habían logrado un cambio respecto al valor de la educación por parte de la población, lo que pone de manifiesto el capital simbólico desarrollado en la comunidad a la fecha.

- Abogacía por la dignidad de los niños del batey:

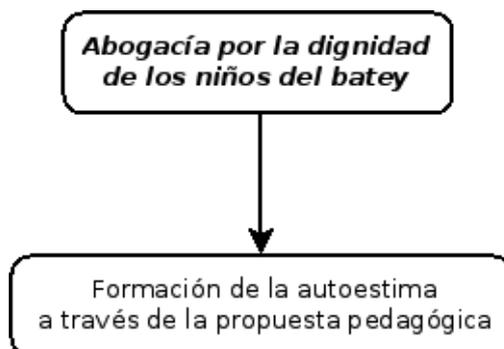


Figura 19: Mapa de codificación 2.2: Abogacía por la dignidad de los niños del batey

El análisis de los datos evidencia el interés de las Hermanas en *abogar por la dignidad de los niños del batey*. Pese a la conciencia desarrollada por la comunidad en cuanto al valor de la educación, aún fue necesario convencer a las autoridades escolares de la valía de estos niños. Había una baja autoestima generalizada en la población. La siguiente cita ilustra la situación:

“Creo que ellos mismos pensaban que un valor no podía salir de un batey. Había que ayudar a los muchachos a poner su cabeza en alto para apreciarse, y para poder superar esta idea de que no podían llegar a ser nadie. Entonces no era un problema individual, era un problema colectivo. La misma población no se sentía merecedora de dignidad. Ellos se sentían a menos, porque habían sido discriminados por tantos años, ancestralmente” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

De esta manera, la visión educativa de las religiosas apuntó en primer orden a formar *la autoestima* de los niños del batey, a través de una *propuesta pedagógica inclusiva e integral*.

Como puede apreciarse a partir de la cita anterior, se trataba de un sentimiento compartido por la colectividad del batey, por lo que fue preciso atender esta necesidad afectiva para poder seguir avanzando en cuanto a la propuesta educativa.

Trabajos relativos a la educación y el desarrollo comunitario refieren que en la medida en que se extienden los valores fundamentales de la convivencia a un mayor número de ámbitos sociales, se participa en la creación del progreso moral de la sociedad y del individuo (Bárcena et al., 1999). En este sentido, entendemos que la abogacía que se hizo durante este período por la dignidad de los niños del batey, constituyó un pilar para el desarrollo educativo de esta comunidad.

- Gestiones para el desarrollo educativo de la comunidad:

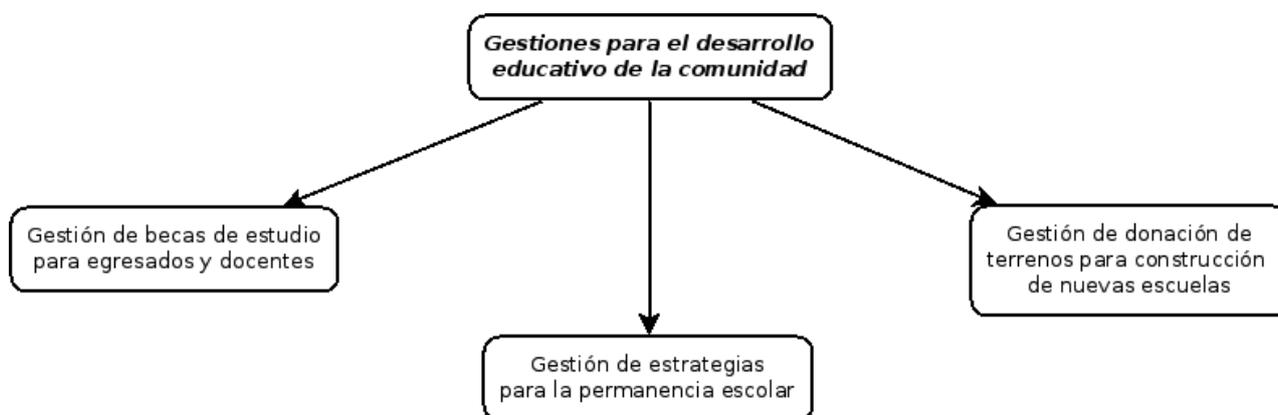


Figura 20: Mapa de codificación 2.3: Gestiones para desarrollo educativo de la comunidad

Los hallazgos señalan que las religiosas gestionaron con éxito *becas de estudio para sus egresados de 8º grado*. Estas becas, solicitadas a la casa matriz en Canadá, permitieron a los egresados continuar sus estudios secundarios más allá de las posibilidades conferidas por la comunidad. Según uno de los informantes:

“Me abrieron los ojos al mundo, puesto que en esa época eran famosos los Cine Club Estudiantil y el movimiento Juventud Estudiantil Católico, y ellas nos introdujeron en esas organizaciones en Yamasá” (Gerardo Carty, Alumnado, P1, DP).

Corroborar esta apreciación otro informante:

“¡Las religiosas les han dado tantas oportunidades! Muchos de los egresados, no te imaginas la cantidad, han ido al Canadá durante un verano a conocer, o sea, que le abrieron la mirada al mundo” (Juan Tomás Tavares, participante externo, empresario dominicano, co-fundador EDUCA).

Las Hermanas también gestionaron con éxito *oportunidades de formación para los docentes*, tal como refiere la siguiente participante:

“Ellas nos descubrieron. A mi siempre me gustó cantar. Entonces nos dieron clase de canto y de música a los maestros. Ellas nos educaron” (Iris Montilla, Profesorado P2, DP).

Como se observa a partir del contenido de las citas anteriores, estas oportunidades de formación significaron para los beneficiarios el umbral para lograr una visión más amplia del mundo. Es otras palabras, amplió sus horizontes de realización personal.

Desde la perspectiva de la “formación”, se ha planteado que la educación comunitaria tiene como fin crear mayores cotas de igualdad de oportunidades en la población, con la intención de lograr una implicación activa, responsable, solidaria y participativa en la gestión de las acciones que transforman la comunidad. En

este sentido, podemos pensar que estas becas constituyeron oportunidades para empoderar a los beneficiarios de un rol activo en el grupo, iniciativa que ayudó a la potenciación comunitaria (Maya, 2004).

Las iniciativas antes referidas no sólo contribuyeron a la formación de maestros y egresados, sino que sirvieron a la vez para *fortalecer su autoestima*. Como sabemos, la formación del profesorado es vital para poder conducir de forma apropiada los procesos formativos, ya que los propios maestros se convierten en verdaderos agentes del desarrollo. Según han planteado autores como Bas et al. (2010), la autoestima, la confianza de los docentes en su entorno de trabajo, y su capacidad para los toma de decisiones, son aspectos fundamentales para el logro de la educación comunitaria. En este sentido, la gestión de oportunidades de becas constituyó uno de los primeros peldaños para formar el *capital humano* que más tarde caracterizó a esta comunidad.

Durante este período, las Hermanas desarrollaron *estrategias para lograr la permanencia en la escuela* mediante la gestión de espacios laborales para los alumnos, evitando con ello la deserción escolar. Aquellos estudiantes que por condiciones económicas necesitaban trabajar, recibían apoyo para conseguir una plaza de trabajo en el ingenio por medio día, para así poder continuar sus estudios. Estas iniciativas son una expresión del seguimiento personalizado realizado por las religiosas a las necesidades particulares de sus alumnos, lo que reafirma la dimensión social que caracterizaba su gestión educativa. Además, evidencian nueva vez su alta capacidad para aprovechar los recursos de la comunidad, concretamente los provenientes del Ingenio Consuelo, para fortalecer su proyecto pedagógico y afianzar el sentido de comunidad.

En sentido similar, ante las precariedades del local que albergaba la Escuela Divina Providencia y la imposibilidad de suplir la demanda en cobertura que se había gestado en la comunidad, las Hermanas de la Inmaculada Concepción gestionaron ante el Consejo Estatal del Azúcar la *donación de un terreno con el fin de edificar un plantel escolar apropiado*. Accedieron a fondos del Programa Alianza para el Progreso para su construcción, y solicitaron apoyo a la Presidencia de la República Dominicana para su equipamiento, tal como señalan documentos consultados (Reyes et al., 2002). Todas estas iniciativas fueron exitosas.

Estas diferentes iniciativas –solicitud de becas de formación, de plazas de trabajo para estudiantes, y de terreno para edificar una nueva escuela- representan una manifestación de la capacidad desarrollada por las religiosas para aprovechar y gestionar el apoyo externo y los recursos materiales con los que contaban en la comunidad, tal como hemos referido previamente en este informe.

- Apertura del Centro de Salud Divina Providencia:



Figura 21: Mapa de codificación 2.4: Apertura Centro de Salud Divina Providencia

La creación del *Centro de Salud Divina Providencia* constituye un nuevo reflejo de la *dimensión social de la propuesta educativa* implementada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo. Éste empezó a operar en una de las oficinas de la escuela en el año 1967. Tenía una función profiláctica, sustentada en la convicción de la necesidad de un enfoque integral para el desarrollo de los niños. La siguiente cita, extraída de una fuente documental, sirve como ilustración:

La Hermana (June Scully) tenía un envase grande de multivitamínicos en su escritorio. Cada niño recibía una vitamina a la hora de salida al recreo. Ella tenía una forma de descubrir cuando un niño necesitaba lentes, o tenía dificultades auditivas, o las amígdalas inflamadas (Cruz, 1996).

La apertura de este centro significó un aporte al bienestar y a la dignidad de los habitantes de Consuelo. Desde nuestra perspectiva, sirvió también para reafirmar el *posicionamiento de la escuela en la comunidad* y estrechar los vínculos entre ambos. Uno de los informantes comenta al respecto:

“Antes de que hubiese cualquier labor social, la comunidad de Consuelo no miraba a la escuela, por ignorancia, falta de conocimiento, poca educación y poca cultura” (Gerardo Carty, Alumnado P1, DP).

La cita anterior nos invita a pensar que el servicio prestado a los alumnos por este centro de salud fue fundamental para sentar las bases del posterior desarrollo educativo de la comunidad de Consuelo. Autores como Arango (2009) refieren que el crecimiento del ser humano implica un desarrollo tanto en el ámbito personal como comunitario, y que “integrar la satisfacción armónica de las necesidades humanas en el proceso de desarrollo significa la oportunidad de que las personas puedan vivir ese desarrollo desde sus comienzos, dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se puedan conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social, el

crecimiento de las personas y de toda la persona” (p. 154). De esta forma, entendemos que la apertura del Centro de Salud Divina Providencia tuvo un impacto positivo en el fortalecimiento del proyecto educativo desarrollado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en esta comunidad.

Uno de los frutos de este impacto fue el inicio de la *cultura de voluntariado en Consuelo*. Desde sus inicios, el dispensario contó con la ayuda de un cuerpo de voluntarios, la mayoría madres de los alumnos de la Escuela Divina Providencia. Una informante comenta:

“Las Hermanas dijeron que querían damas voluntarias y nosotras estábamos unidas a ellas y levantamos la mano. Éramos 24 mujeres. Teníamos nuestros uniformes, una bata azul con nuestro nombre, muy lindo. Nos sentíamos felices porque aprendíamos mucho. Nos daban clases de protocolo, nos enseñaron a sentarnos en la mesa, cómo comportarnos, hacíamos muchas reuniones y nos llevaban a pasear a los hoteles buenos” (madre grupo focal 1, DP).

Como se aprecia a partir de la cita anterior, fueron impartidos cursos en diferentes ámbitos. Al extender las posibilidades de capacitación y formación a la población adulta, las religiosas lograron incidir en el fortalecimiento de la autoestima individual y colectiva de esta comunidad, alimentando con ello el capital social al que ya hemos hecho referencia en apartados anteriores.

Maya (2004) plantea el concepto de potenciación comunitaria, y destaca el intercambio de ayuda entre los miembros de la comunidad y el fomento del voluntariado como dos elementos que conducen a la misma. En este sentido, podríamos afirmar que la apertura de este centro de salud constituyó un factor clave para potenciar el desarrollo educativo de esta comunidad.

- Apertura Escuela de Adultos Fabio Antonio Sánchez Ruiz:

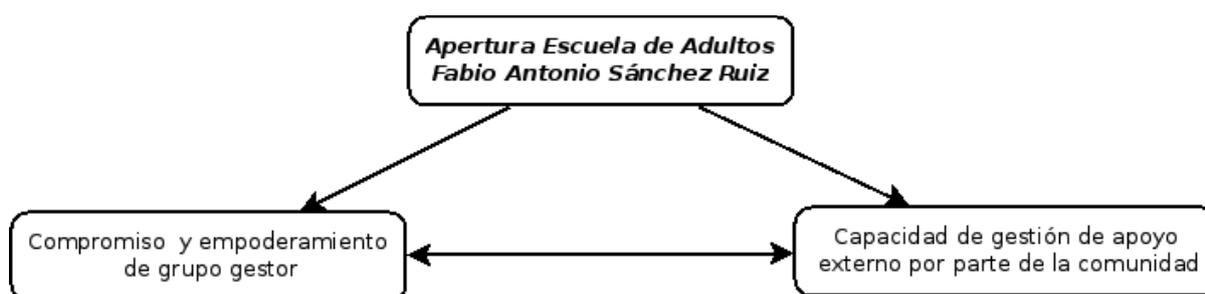


Figura 22: Mapa de codificación 2.5: Apertura Escuela de Adultos Fabio Sánchez Ruiz

La Escuela de Adultos Fabio Antonio Sánchez Ruiz fue fundada a finales de la década de los 60 del siglo pasado, por un grupo de miembros de la comunidad que vieron la necesidad de educar a personas adultas que ya no estaban en edad para asistir a la escuela regular. El nivel de *compromiso* y el *empoderamiento* de este grupo gestor sugiere los niveles de liderazgo y la *capacidad de gestión de apoyo externo* que para entonces había logrado la población de Consuelo. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Había muchos analfabetos. Entonces nosotros nos reunimos e hicimos campaña en los distintos barrios, dimos películas y motivamos a la población. Primero no teníamos local y la escuela estaba fraccionada, una parte en lo que era el local de Promoción Social, que daba de 6° a 8° grado, y los cursos más bajos estaban en otro local” (Miguelina Marchena, Directiva P3, FSR).

Es importante destacar que la idea de la creación de este centro educativo no partió de las Hermanas de la Inmaculada Concepción. Constituyó, sin embargo, un importante hito en el desarrollo educativo de Consuelo. Esta iniciativa, que surgió de la propia comunidad, nos permite observar cómo al cabo de los primeros diez años de gestión educativa se había internalizado un cambio de cultura en cuanto a la valoración de la educación en el batey Consuelo. Posiblemente para entonces se habían empezado a transferir valores y capacidades más allá del ámbito de la escuela.

En este sentido es importante destacar que el éxito de la escolaridad está asociado al valor que la colectividad concede a la educación. Tal como plantea el Informe Delors (1996), “si ésta es apreciada y activamente buscada, la comunidad comparte y respalda la misión y los objetivos de la escuela” (p. 136). Podríamos decir que la valoración de la educación por parte de la comunidad de Consuelo fue el motor que impulsó la creación de esta escuela, aunando las voluntades de su grupo gestor. Constituyó, así, una de las primeras formas de participación comunitaria de cara al desarrollo educativo de la comunidad.

Conviene señalar que la creación de este centro educativo resultó de una intervención articulada por la comunidad de Consuelo, apostando más bien a la cooperación de sus miembros. Según ha señalado Cieza (2006), esto representa uno de los principios rectores del desarrollo comunitario. Observamos, igualmente, la puesta en marcha de dinámicas de co-potenciación (Maya, 2004), lo que refleja el nivel de desarrollo comunitario que a la fecha había logrado esta comunidad.

- Inauguración del plantel Escuela Divina Providencia:



Figura 23: Mapa de codificación 2.6: Inauguración plantel Escuela Divina Providencia

Este 2º período finaliza con un acontecimiento de gran relevancia en el desarrollo educativo de esta comunidad: la *inauguración del primer plantel educativo moderno en Consuelo*, en abril del año 1969. Este hito condujo a la implementación de nuevas prácticas institucionales que fueron sentando las bases de la cultura educativa del municipio. Al respecto se refiere un informante:

“Me tocó estrenar una escuela nueva y pude hacer la comparación de inmediato. Yo había estado en una escuela pública en San Pedro de Macorís, con baños malolientes, ventanas rotas y con muchas necesidades. Era una escuela grande, pero cuando entré en la Divina Providencia, la escuela nueva significó para mí escuchar unas directrices trazadas con claridad con respecto al tratamiento que debía darse a la escuela” (Avelino Stanley, Alumnado P3, DP).

Una anécdota compartida por Sor Leonor Gibb permite rescatar el significado que para los alumnos tenía la educación, y de manera especial, este nuevo y amplio recinto escolar:

“El día de la mudanza del Mess (ver glosario) hacia la nueva escuela, los muchachos entraron con tanta alegría- porque no habían visto una escuela tan linda en toda su vida- que un muchacho salió de la fila y dijo: ‘Hermana, mañana podemos venir con corbata’. Entendía que un ambiente tan bonito merecía un buen comportamiento y una manera diferente de vestir. Les hacía sentirse importantes” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

La inauguración del nuevo y amplio plantel de la Escuela Divina Providencia trajo consigo cambios en las condiciones organizativas de la escuela, los cuales contribuyeron al fortalecimiento de la cultura escolar. De manera especial, este nuevo espacio físico se tradujo en la *reafirmación de la dignidad y autoestima de los estudiantes* de la escuela.

De igual forma, ayudó a fortalecer el sentido de *identidad escolar y comunitaria*, construida sobre la base de una experiencia común o historia compartida. Así, la conexión emocional experimentada por los diferentes miembros de la comunidad en torno a la mudanza al nuevo plantel, ayudó a afianzar el sentido de comunidad escolar, lo que más adelante favoreció el desarrollo educativo del municipio. En sus trabajos sobre potenciación comunitaria, Maya (2004) ha hecho referencia a la importancia de esta conexión afectiva para alimentar el sentido de comunidad.

*A modo de síntesis.* Cabe indicar que durante este segundo período los principales logros en el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo fueron los siguientes: la edificación de un plantel educativo moderno, amplio y bien equipado para la Escuela Divina Providencia; una población estudiantil reafirmada en su dignidad y autoestima; una comunidad que a la fecha valoraba la educación; un grupo de jóvenes beneficiarios de becas para continuar sus estudios secundarios fuera de la comunidad; un grupo de docentes

a quienes se les gestionó oportunidades para su desarrollo profesional; una relación Escuela-Comunidad más estrecha a partir de la creación del centro de salud que operaba en la escuela, y el inicio de la cultura de voluntariado en la comunidad. Podría decirse que al término de este período se había empezado a gestar un capital humano en Consuelo.

### 6.2.3. Período 3: 1970-1987- Autoestima Comunitaria

Este tercer período abarca 18 años. Se inició tras el traslado de la Escuela Divina Providencia al nuevo plantel escolar. Fue un tiempo intenso en el que se empezó a construir la cultura educativa que permitió la transferencia de la experiencia a las demás escuelas de Consuelo. Desde la perspectiva de Sor Leonor Gibb, este período se caracterizó porque durante él se elevó la *autoestima comunitaria*.

Las entrevistas aportaron información de interés en relación a los acontecimientos más relevantes de este período y sus significados para los participantes. Como sabemos, estos hitos constituyeron las categorías de análisis.

A continuación presentamos el mapa de codificación correspondiente al 3º período (Figura 24):

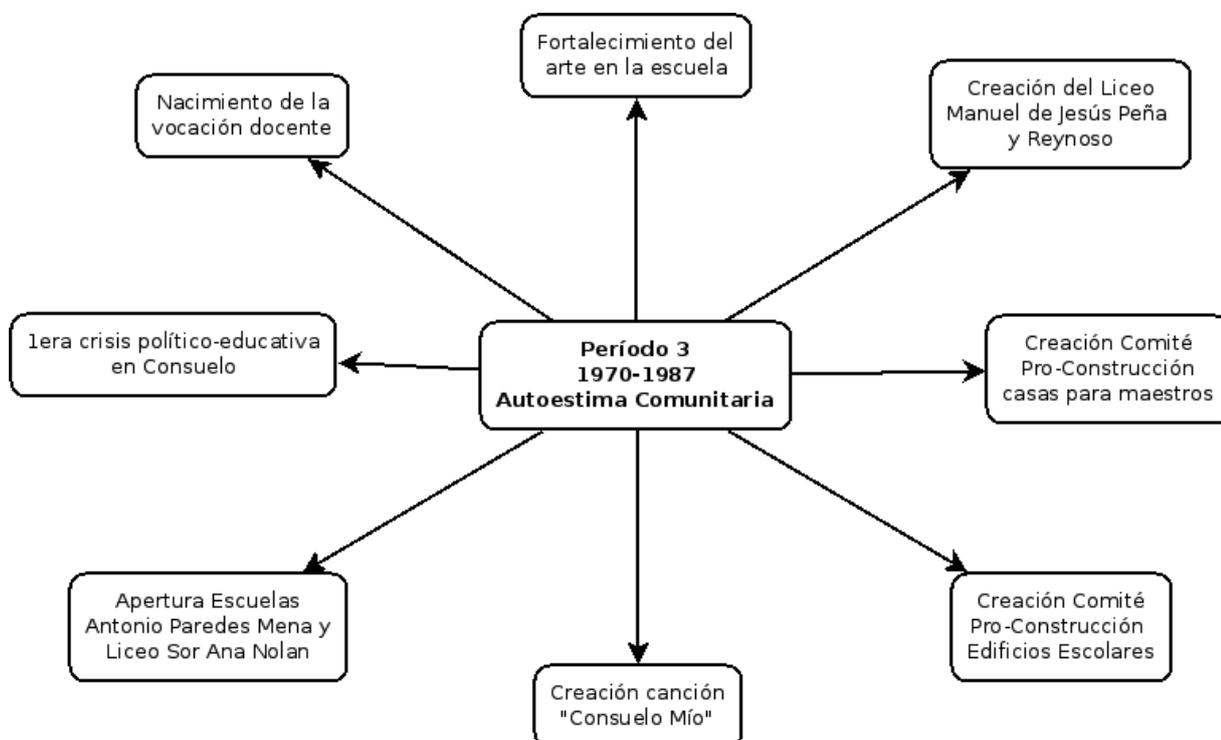


Figura 24: Mapa de codificación Período 3

Como puede apreciarse en la figura anterior, fue una extensa etapa en la que se lograron grandes avances educativos y comunitarios. Las categorías de análisis correspondientes a este período fueron las siguientes: *Nacimiento de la vocación docente*, *Fortalecimiento del arte en la escuela*, *Creación del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso*, *Creación del Comité Pro-Construcción de casas para maestros*, *Creación del Comité Pro-Construcción Edificios Escolares*, *Creación canción “Consuelo Mío”*, *Apertura de las Escuelas Antonio Paredes Mena y el Liceo Sor Ana Nolan*, y *Primera crisis político-educativa en Consuelo*.

Presentaremos, seguidamente, los resultados correspondientes a cada una de estas categorías:

- Nacimiento de la vocación docente:

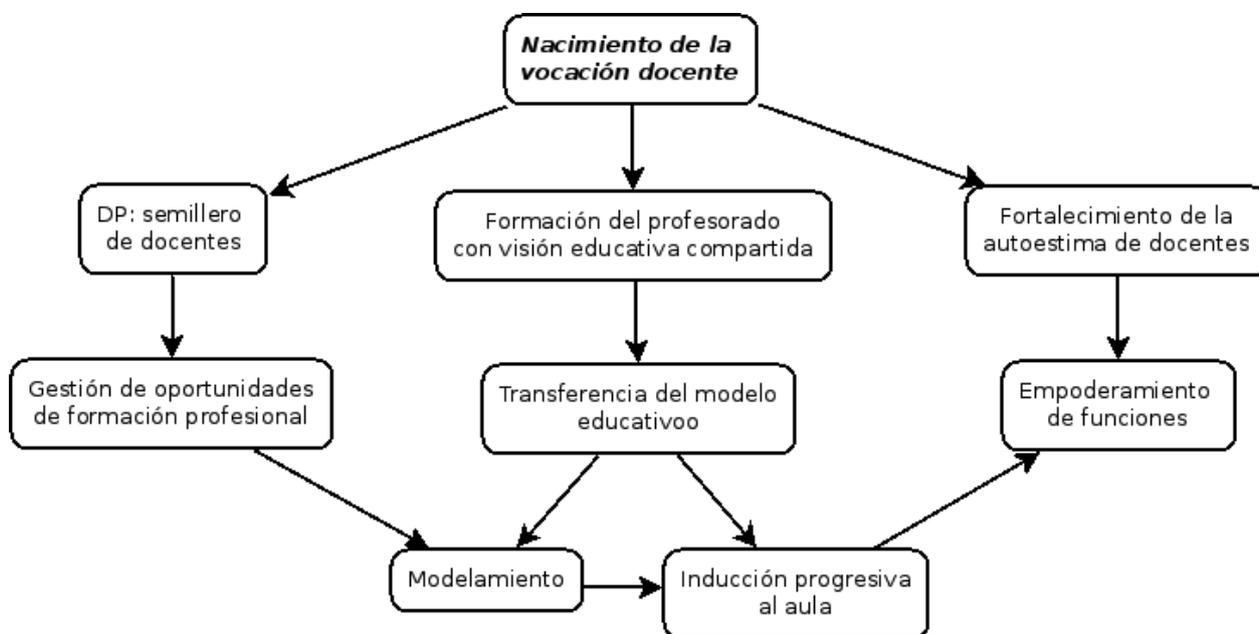


Figura 25: Mapa de codificación 3.1: Nacimiento de la vocación docente

La apertura del nuevo plantel de la Escuela Divina Providencia y el consecuente aumento de la matrícula escolar trajo la necesidad de motivar la profesión docente en Consuelo. Durante este período, las Hermanas se dedicaron a crear el interés por la carrera docente, y fueron exitosas en su propósito. Según un informante refiere:

“Al hacer el edificio, que tenía muchas aulas, se necesitaban más profesores. Entonces venían maestros de San Pedro de Macorís. Cuando los alumnos egresaban (de la escuela), las monjas trataban de motivarlos a que estudiaran en la Escuela Normal Juan Vicente Moscoso. Los primeros profesores fuimos bachilleres en servicio” (Andy Branche, Alumnado P1, DP, posteriormente profesor).

De esta manera, la Escuela Divina Providencia se constituyó en un *semillero para la formación de nuevos maestros*. Una vez identificadas las cualidades de los jóvenes aspirantes a docentes, las Hermanas les ofrecían oportunidades para su desarrollo profesional:

“Me enviaban a diferentes cursos, talleres, ya fuese en San Pedro de Macorís o en la capital, por semanas, meses, los cuales aprovechaba en grande” (Jesús Manzanillo, Alumnado P2, DP, posteriormente profesor).

Es importante destacar la visión a largo plazo que a la fecha poseían las religiosas respecto al futuro de la educación en Consuelo, y que les motivó a promover la carrera docente.

El contenido de las citas permite apreciar que se logró formar un *profesorado con visión y sentido de la educación compartidos*. La siguiente cita da cuenta de ello:

“Era como construir una pieza de barro y usted la va moldeando, la va llevando con sus manos hasta donde usted quiere. Esto permitió que los maestros, casi todos, hablaran el mismo lenguaje” (Manuel de Jesús Marte, Alumnado P3, DP, MJPR).

Según ha planteado Cieza (2006), el tener necesidades, intereses y aspiraciones comunes, en el plano actual como futuro, constituye el motor básico para la acción comunitaria. De esta manera, el haber logrado una visión compartida en el cuerpo docente desde este tercer período probablemente confirió solidez a la experiencia educativa de esta comunidad.

Los datos refieren que durante este momento se inició la *transferencia del modelo educativo* implementado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción a los maestros en servicio. Esto se hizo a través del *modelamiento* por parte de las religiosas. Al respecto comenta un informante:

“Muchas veces durante el recreo, y otras veces después de terminar las clases, nos quedábamos un ratito para que las hermanas nos enseñaran. Otras formas que ellas tenían era que iban a las aulas durante 20 minutos a dar las clases delante de nosotros. Ellas nos enseñaron a todos a enseñar” (Iris Montilla, Profesorado P2, DP).

Otras citas ilustran esta primera fase en la formación del profesorado en Consuelo:

“Las monjas prácticamente le enseñaban a los maestros la disciplina, el trabajo, la caligrafía. Casi todos los profesores escribían igual que las monjas, entonces teníamos ese molde” (Andy Branche, Alumnado P1, DP, posteriormente profesor).

“Había mucha uniformidad en la forma de impartir la docencia porque ellas se encargaban de moldear. Cuando un maestro estaba haciendo algo que no era correcto, Sor Leonor lo llamaba a la oficina [...] y le enseñaba cómo hacerlo” (Manuel de Jesús Marte, Alumnado P3, DP, MJPR).

La *inducción progresiva al trabajo de aula* fue otra de las estrategias utilizadas para lograr el perfil docente esperado. Al respecto comenta una informante:

“Rara vez entraba una de la calle a un curso. Tu tenías que pasar por ese proceso de observación y de inserción. El proceso duraba un mes, y si no había espacio para nombrarte, entonces tu sustituías” (Isabel Calin, Alumnado P2, Profesorado P3, Directiva P4, DP).

Esta práctica coincide con el planteamiento que, tres décadas más tarde, aportó el Informe Delors en relación a la formación del profesorado: “Una formación de calidad supone que los futuros docentes entren en relación con profesores experimentados” (Delors, 1996, p. 166). Entendemos que esta inducción progresiva logró transmitir, a su vez, la seriedad de propósito que implicaba asumir la docencia en la Escuela Divina Providencia.

Durante este período se fortaleció *la autoestima de los docentes* como parte de su formación profesional. Esto se propició a través de la asignación de responsabilidades y *el empoderamiento de funciones*, tal como refiere la siguiente cita:

“Ellas (las Hermanas) trabajaban definitivamente en equipo y daban responsabilidades a los maestros, o sea, delegaban” (Juan Tomás Tavares, participante externo, empresario dominicano, co-fundador EDUCA).

Como sabemos, la formación del profesorado es vital para conducir de forma apropiada los procesos formativos, ya que los maestros se convierten en verdaderos agentes del desarrollo. Así, para que éstos actúen desde el horizonte de construcción de la comunidad, se requiere de una formación global. La autoestima, la confianza de los docentes en su entorno de trabajo, y su capacidad para la toma de decisiones, juegan un papel primordial en este proceso (Cieza, 2006; Escarbajal de Haro, 1992). En este sentido, la práctica de asignar responsabilidades a los maestros fue fortaleciendo su autoestima, lo que a su vez pudo haber incidido en el fortalecimiento de la vocación magisterial.

- Desarrollo del arte en la escuela:

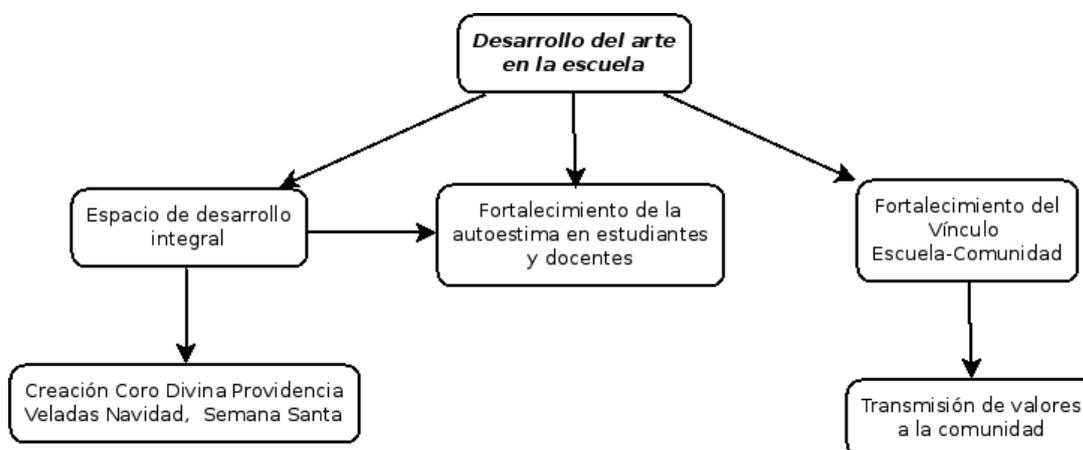


Figura 26: Mapa de codificación 3.2: Desarrollo del arte en la escuela

Durante este tercer período se afianzó el arte en la escuela como un *espacio de desarrollo integral*. Se logró a partir de la creación del coro de la Escuela Divina Providencia, y la presentación de veladas y obras de teatro durante Navidad y Semana Santa. En estos espacios artísticos participaban alumnos y docentes. El arte, como una expresión de la formación integral, sirvió para elevar la *autoestima de estudiantes y maestros*. La siguiente cita da cuenta de ello:

El coro logró fama. [...] Esta experiencia transmitió a los alumnos el mensaje de que 'nosotros podemos', 'nosotros somos personas'. Indudablemente la autoestima ha sido un factor clave para el logro del desarrollo educativo de esta comunidad" (Sor Leonor Gibb, Fundadora –profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Como hemos planteado en la primera parte de este trabajo, la 30ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO promovió la inclusión de las disciplinas artísticas en el currículum escolar, señalando entre otros aspectos, que ésta contribuye al desarrollo de la personalidad del educando tanto en lo emocional como en lo cognitivo, e incide en el fortalecimiento de su identidad y en el desarrollo de su conciencia personal (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999).

Por su parte, autores especializados en el ámbito del arte y de los valores han referido sobre el impacto positivo que éste logra en la salud emocional de niños y jóvenes, ayudando en la construcción de su interioridad (Jiménez, 2010). En este sentido, entendemos que la importancia otorgada al arte en el currículum de la Escuela Divina Providencia, constituyó un elemento que favoreció significativamente el desarrollo humano de estudiantes y docentes, contribuyendo, por tanto, a alimentar la formación del capital social de esta comunidad.

En otro orden, la presentación de veladas y obras de teatro se convirtió en una tradición que *acercó la comunidad a la escuela*, y que sirvió de vehículo para *transmitir valores más allá de sus aulas*. Tal como refiere la siguiente cita, estas veladas se constituyeron en una fiesta comunitaria:

"Las veladas navideñas eran para toda la familia de los estudiantes, y duraban, si mal no recuerdo, como ocho días. Para cada uno de los días había designado unos cursos, con los padres y las familias de los chicos" (Avelino Stanley, Alumnado P3, DP).

Autores como Díaz Rodríguez (2007) han planteado que la música y el arte no tienen sentido sin una puesta en escena con el fin de que toda la comunidad participe de la experiencia, generando con ello una vivencia colectiva inolvidable. En sentido similar, Romero (2010) señala que cuando el colectivo empieza a tener vida propia -por ejemplo con la puesta en escena de una obra-, cobra relevancia el trabajo colaborativo entre estudiantes, artistas y docentes, y las comunidades experimentan la sensación de compartir algo más que un saber instruido. Esto posibilita el reconocimiento de las propias capacidades para constituirse en una

colectividad portadora de experiencias vitales, lo que a su vez reafirma el sentido de pertenencia y la autoestima comunitaria.

Desde la perspectiva de Gouthier (2010), el arte y la escuela constituyen una de las estrategias más poderosas para la transformación social, de ahí su importancia para el desarrollo comunitario.

En función de lo planteado, entendemos que el importante espacio otorgado al arte en la Escuela Divina Providencia, constituyó una de las piezas claves para desarrollar el potencial humano de los miembros de esta comunidad escolar, y para alimentar el sentido de pertenencia y la autoestima comunitaria de Consuelo.

- Creación del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso:

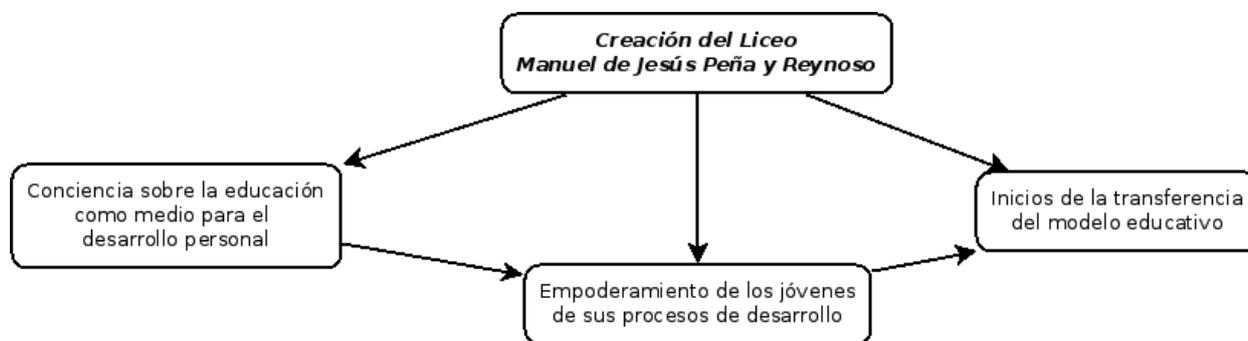


Figura 27: Mapa de codificación 3.3: Creación del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso

La apertura del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso a inicios de la década de los 70 confirma nuevamente el marcado deseo de superación por parte de la población de Consuelo. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Aquí en Consuelo venía sintiéndose la necesidad de una educación secundaria. Era una inquietud no sólo de los estudiantes sino de la comunidad entera” (Emilio Alcalá, Alumnado P2, Profesorado P3, DP).

El análisis de los datos confirma el nivel de conciencia que para entonces había en la comunidad en relación a *la educación como un medio para el desarrollo personal*. Esta conciencia motivó el interés por la creación de una escuela secundaria que a la fecha no existía en el batey. Para entonces, todo estudiante que deseaba continuar sus estudios tras finalizar el 8º grado, debía viajar diariamente a San Pedro de Macorís, lo que constituía una seria dificultad.

Esta escuela secundaria surgió, por tanto, de la iniciativa de un grupo de egresados de la Escuela Divina Providencia empoderado de sus propios procesos de desarrollo personal. Estos datos son confirmados por las fuentes consultadas (Reyes et al., 2002).

La difícil trayectoria inicial del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso, con varios traslados de local y ocho años en que los docentes impartieron clases sin remuneración por parte del Estado Dominicano, permite confirmar el fuerte compromiso con la educación que a la fecha había adquirido la población de Consuelo.

Durante este tercer período se observan los primeros indicios de *transferencia de la praxis pedagógica* a otro centro educativo de la comunidad, al integrarse al cuerpo docente del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso varios maestros que habían sido antiguos alumnos de la Escuela Divina Providencia. Según un informante:

“Había gran influencia de la formación de la Escuela Divina Providencia. Sobretudo se sentía el compromiso en los profesores” (Emilio Alcalá, Alumnado P2. Profesorado P3, DP).

El compromiso por parte de los profesores a que hace referencia el participante anterior pudo haber sido un factor de gran peso para consolidar el modelo educativo. Este compromiso no incidió únicamente en la calidad de la enseñanza, sino también en la transmisión de los valores en los que estos maestros se habían formado.

- Creación del Comité Pro-Construcción Casas para Maestros:

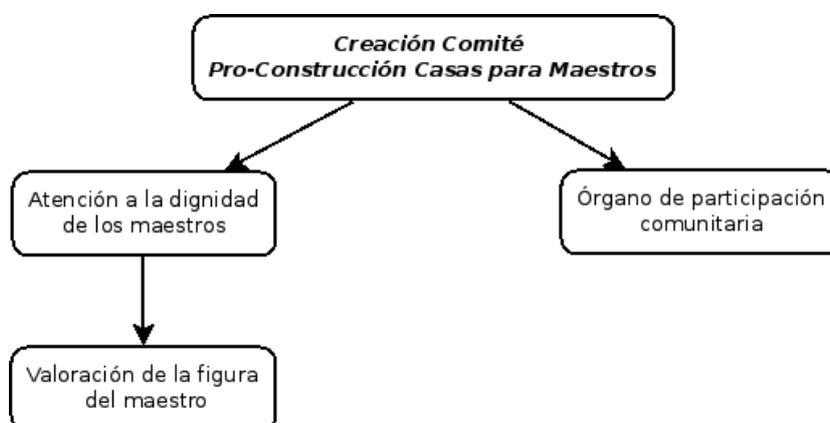


Figura 28: Mapa de codificación 3.4: Comité Pro-Construcción de Casas para Maestros

La atención a la *dignidad del maestro* fue un aspecto al que dieron mucho valor las Hermanas de la Inmaculada Concepción durante este tercer período. Enfocadas en abordar su misión de acuerdo a las necesidades de la comunidad, observaron la precariedad en la que vivían los docentes, lo que las llevó a coordinar acciones para mejorar su forma de vida. Para ello articularon esfuerzos con miras a crear el Comité Pro-Construcción de Casas para Maestros, integrado por miembros de la comunidad egresados de la Escuela Divina Providencia. Éste se convirtió en un *órgano de participación comunitaria*. La siguiente cita ilustra el origen de esta iniciativa:

“En su mayoría, los maestros vivían en situaciones de hacinamiento muy deplorables. Éstos fueron constituyendo familias, lo que les demandaba mejorar su situación. Y no ganaban lo suficiente para hacerlo ellos mismos. Esto motivó la creación del Comité Pro-Construcción de Casas para Maestros en el año 1974, con la finalidad de hacer un complejo habitacional donde los docentes pudiesen vivir con dignidad” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

La creación de este comité sugiere que a la fecha se había logrado en Consuelo una comunidad participativa, con clara conciencia sobre la necesidad de colaborar en equipo para su desarrollo comunitario. Tal como han planteado García y Mondaza (2002), “participar significa sumarse a las iniciativas que el barrio tiene puestas en marcha, a las actividades y proyectos que las distintas asociaciones tienen previstos y que se acogen al Plan Integral de Desarrollo Local” (p.70).

En otro orden, esta iniciativa también refleja el valor que la comunidad escolar de Consuelo otorgaba a la figura del maestro, aspecto que entendemos ha sido clave para el logro del desarrollo educativo de este municipio.

- Creación de Comité Pro-Construcción de Edificios Escolares:

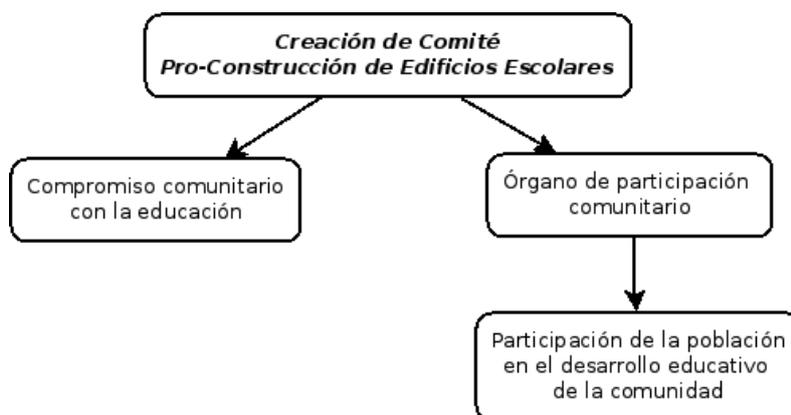


Figura 29: Mapa de codificación 3.5: Comité Pro-Construcción de Edificios Escolares

La creación de este comité puso de manifiesto nuevamente el interés de la población por proveer mayor cobertura en educación básica y media para toda la comunidad, lo que confirma su alto *nivel de compromiso con la educación*. Este comité fue formado por Sor Leonor Gibb, e integrado por un grupo de maestros, antiguos egresados de la Escuela Divina Providencia, tal como confirman fuentes documentales consultadas (Reyes et al., 2002).

En sus trabajos relativos al desarrollo comunitario, Cieza (2006) ha planteado como algunos de sus principios rectores: intentar un desarrollo de la comunidad organizado, responder a las características y realidad espacio-temporal, aprovechar y optimizar los recursos existentes en la comunidad o crear nuevos,

fomentar la participación y auto-organización de la comunidad de tal forma que ésta se convierta en la protagonista y principal agente activador del proceso de cambio social. Plantea, de igual modo, que requiere de la estructuración de un grupo de acción local que paulatinamente vaya dando cabida a actores comunitarios con alto nivel de implicación y compromiso. En este sentido, podemos pensar que la creación de este Comité, así como el de Construcción de Casas para Maestros, fueron el fruto de una educación integral orientada hacia el desarrollo comunitario.

La *participación voluntaria* para la puesta en marcha de estas iniciativas de proyección social nos remite al planteamiento que sobre el *voluntariado* ha hecho Domingo (2000): “Estamos recurriendo a una conciencia que se consigue teniendo la voluntad de formación, teniendo la voluntad de trabajar en equipo y, ante todo, teniendo voluntad de elaborar un marco intersubjetivo de responsabilidades compartidas (p. 170). En una línea similar, Hernández Correa (2006) señala que en la medida que la persona no se aprecie como parte de algo, o no se sienta como útil a los demás, es difícil que pueda superar la marginación. Entiende que el gran desafío del desarrollo comunitario radica “no tanto en cómo ayudar a la gente cuanto cómo hacer para que aporten algo” (p. 290). Por su parte, Marchioni (1989) refiere sobre la importancia de los procesos de educación de adultos a través de la acción social, donde los procesos educativos integrales permiten organizar grupos e implementar iniciativas para la transformación social.

Desde nuestra perspectiva, estos espacios participativos constituyeron oportunidades de formación más allá de las aulas, que se extendieron a la población adulta de la comunidad y contribuyeron con el fomento de la autoestima comunitaria. Esto a su vez favoreció el desarrollo educativo del municipio.

- Creación canción “Consuelo Mío”:

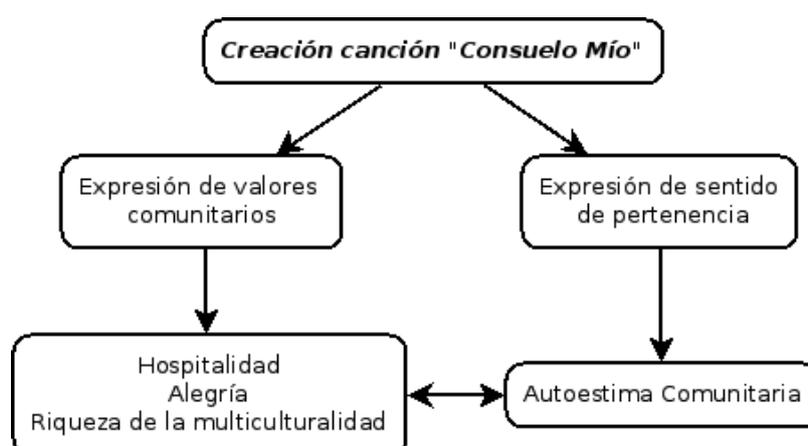


Figura 30: Mapa de codificación 3.6: Creación canción "Consuelo Mío"

Un año previo a la composición de la canción “Consuelo Mío”, el batey Consuelo había pasado a ser

Distrito Municipal. Esto sucedió en el año 1983. La solicitud al Congreso Nacional había sido canalizada por varias instituciones y personalidades. Con ello reflejaban su capacidad de asumir iniciativas y articular esfuerzos en pro de la comunidad. Esto corrobora nuestra apreciación de que a la fecha, Consuelo contaba con una ciudadanía participativa y comprometida con su desarrollo comunitario.

La composición de la canción “Consuelo Mío” vino a ser la expresión de este sentir comunitario. A nuestro parecer, podría considerarse como la definición de identidad de esta comunidad que cada día se iba consolidando. Esta canción fue obra de dos egresados de la Escuela Divina Providencia.

Por el interés que reviste para la presente investigación el contenido de su letra, presentamos a continuación su texto, extraído de una de las fuentes documentales consultadas:

Rodeado de cañaverales/ lleno de gente alegre y hospitalaria/ mezcla de negros,  
haitianos, cocolos y dominicanos/ pero en el fondo somos uno solo./ Consuelo,  
Consuelo mío/ Eres mi lugar querido/ de tu tierra yo soy hijo/ Eres todo realidad/ El  
humear de tu chimenea/ que en la zafra nos alegra/cuando llama al obrero a  
trabajar/ Tierra de buenos, grandes deportistas, educadores y estudiantes/ por lo  
que arriba tu siempre estás/ Consuelo, Consuelo mío/ eres mi lugar querido/ de tu  
tierra yo soy hijo/ eres todo realidad (Reyes et al., 2002).

Como se puede apreciar, la letra de esta canción destaca los valores de hospitalidad, alegría y riqueza de la multiculturalidad. De igual manera, señala el sentido de pertenencia experimentado por sus moradores: eres mi lugar querido, de tu tierra yo soy hijo.

La canción identifica a la población como personas buenas, deportistas, educadores y estudiantes, revelando con ello *la autoestima comunitaria* que ha señalado Sor Leonor como característica de este período. La frase “Por lo que arriba tu siempre estás” constituye una evidencia de ello. Sin duda, esta canción recoge el sentir de esta comunidad.

La identidad colectiva es un factor fundamental en la construcción del capital social de una comunidad, tal como han planteado García y Mondaza (2002). La autoestima y el sentido de pertenencia que contribuyen a la consolidación de la identidad son generadores de dicho capital. Así, desde nuestra perspectiva, la creación de la canción “Consuelo Mío” constituyó no sólo la expresión de la identidad comunitaria, sino también la celebración del capital humano que a la fecha se había formado en esta comunidad.

- Apertura Escuela Antonio Paredes Mena y Liceo Sor Ana Nolan:

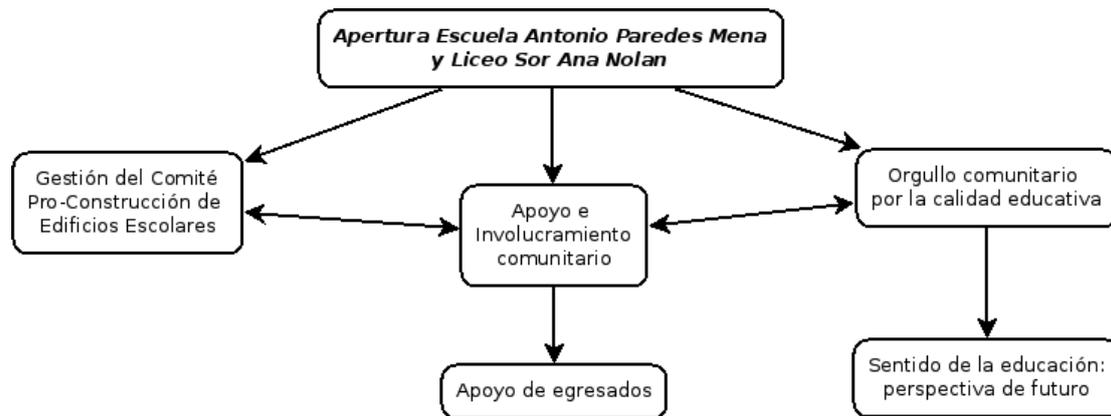


Figura 31: Mapa de codificación 3.7: Apertura Escuela Paredes Mena y Liceo Sor Ana Nolan

Este 3º Período finaliza con la apertura de dos nuevos centros educativos en Consuelo: la Escuela Primaria Antonio Pareces Mena y el Liceo Secundario Sor Ana Nolan. Ambos planteles escolares fueron construidos por el Estado Dominicano gracias a *gestiones realizadas por el Comité Pro-Construcción de Edificios Escolares*. Su edificación implicó el apoyo de toda la comunidad mediante la realización de actividades pro-recaudación de fondos. La siguiente cita ilustra parte de este proceso:

“Los muchachos del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso se organizaron para construir una verja para proteger el terreno [...]. Un ex alumno pelotero donó el dinero para comprar los materiales, blocks, varillas, malla ciclónica de las verjas, y los muchachos han ido a prepararla. [...] Los muchachos hicieron guarapo, que es el jugo de la caña, y organizaron una colecta en el curso para comprar galletas. De día llevaron guarapo y galletas a los muchachos que estaban sudando y trabajando” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

La cita anterior sugiere que se había establecido un compromiso de toda la comunidad con el desarrollo educativo de Consuelo. Datos extraídos de fuentes documentales refieren también sobre *iniciativas de apoyo por parte de egresados*, tanto locales como radicados en el extranjero. Éstos colaboraron con fondos para el equipamiento de las escuelas. De igual manera, mencionan la disposición de la población a colaborar con tiempo y mano de obra para la construcción de ambas escuelas.

Este nivel de *involucramiento comunitario*, así como el de eficiencia para articular estos procesos, sugieren las capacidades que para esa fecha habían sido desarrolladas en la comunidad: liderazgo, trabajo en equipo y responsabilidad.

Consideramos relevante señalar el ambiente que se respiraba en las escuelas de Consuelo durante este tercer período. El Liceo Sor Ana Nolan empezó a recibir estudiantes de las provincias aledañas, y

reinaba *una sensación de orgullo por la escuela y la calidad del proceso educativo*. Al respecto refiere Sor Leonor:

“En los estudiantes había el deseo de lograr el mejor liceo posible. Había orgullo por la escuela, y los alumnos eran felices. Era el único liceo diurno entre San Pedro de Macorís y Hato Mayor, entonces querían destacarse” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Se aprecia que los valores primordiales que definieron la cultura educativa de las escuelas durante este período fueron la educación como un medio de superación personal y las perspectivas de futuro que podrían abrirse a través de ella. Así lo explica una de sus fundadoras:

“Los estudiantes sabían que habían becas disponibles para estudiar en la Universidad. Si el muchacho con un buen índice desde el primer año de bachillerato podía optar por una beca en la Universidad Central del Este, era un premio porque la comunidad no tenía dinero para pagar la universidad.[...] Con un nuevo nivel de educación, podían imaginar lo que podrían llegar a ser” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

La cita anterior pone de relieve el sentido que para esta comunidad había adquirido la educación de cara al futuro. Docentes y alumnado asumieron con seriedad y orgullo los procesos educativos, generando un círculo virtuoso de calidad.

Como hemos ya planteado, literatura relativa a estudios sobre escuelas eficaces en sectores de pobreza dan cuenta de la importancia que reviste la cultura escolar positiva en estos centros educativos, y el fuerte capital simbólico que éstas poseen. Se trata de una motivación compartida por lograr una educación de calidad y por hacer las cosas bien. El reconocimiento que logran alcanzar estas escuelas retroalimenta esta motivación hacia la excelencia, lo que a su vez refuerza aún más dicho capital simbólico (Bellei et al., 2004). Esto explica el compromiso con la calidad y el orgullo por el trabajo bien realizado que experimentaban alumnos y docentes en las escuelas de Consuelo.

- Primera crisis político-educativa en Consuelo:

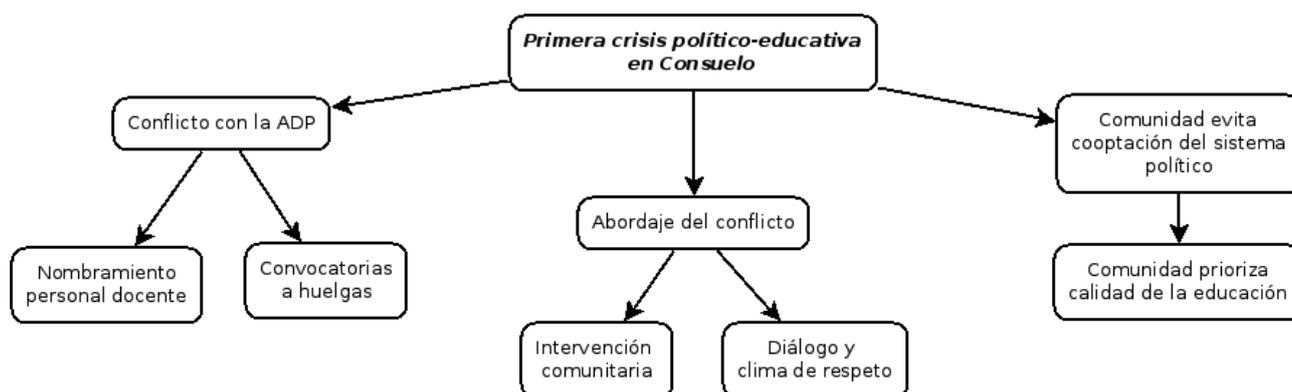


Figura 32: Mapa de codificación 3.8: Primera crisis político-educativa en Consuelo

A finales de este período surgió el primer conflicto de la comunidad de Consuelo con la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), gremio que aglutina a los maestros del sector público de la República Dominicana (ver Glosario 2). El conflicto se centró en la designación del director para la recién inaugurada Escuela Antonio Paredes Mena. Las Hermanas de la Inmaculada Concepción habían hecho gestiones para que la orden Concepcionista, procedente de España, asumiese la dirección de la institución. Se amparaban en el Concordato del Estado Dominicano con la Iglesia Católica -al que hemos hecho referencia anteriormente en este trabajo -que les confería la autoridad para sugerir el nombramiento del personal de las escuelas a su cargo. Por su parte, la ADP tenía interés en designar a otro grupo de docentes para la escuela.

El manejo de este conflicto por parte de la comunidad puso en evidencia nuevamente su nivel de compromiso con la educación. A pesar de la fuerza del sindicato y la lucha de intereses que generó este conflicto, los maestros de Consuelo sentían a las Hermanas de la Inmaculada Concepción como sus mayores defensoras, depositando en ellas su confianza. A este respecto Sor Leonor Gibb refiere:

“Perteneían a la ADP (los maestros de Consuelo), pero no se sentían identificados con ella, porque éste es un sindicato de luchas partidistas, que a medida que pasa el tiempo se ha hecho más fuerte. [...] No gana un grupo de maestros que quieren velar por la mejoría del status del maestro” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Las fuentes documentales consultadas refieren la búsqueda de la solución al conflicto mediante el apoyo de las Asociaciones de Padres, Tutores, Maestros y Amigos de las diferentes escuelas de Consuelo, quienes convocaron a reuniones para analizar la situación. Tras estos encuentros particulares se celebraron otras reuniones, convocando a toda la comunidad. Necesitaban buscar una salida al conflicto. Por su parte, los agentes de la ADP seguían presentándose en las escuelas, con la intención de suspender las clases. A pesar de ello los maestros continuaron sus clases. Sostenían reuniones con los dirigentes del gremio durante el recreo, para evitar la pérdida de docencia. De igual manera, los padres continuaban enviando sus hijos a la escuela. Las directivas de las Asociaciones de Padres y Amigos de la Escuela dialogaron con los maestros y padres de familia. Los líderes mantuvieron calma y evitaron todo tipo de violencia física (Nolan, 1987).

El conflicto se solucionó con el respaldo de toda la comunidad de Consuelo. Sor Ana Nolan, Hermana de la Inmaculada Concepción, asumió la dirección interina de la Escuela Antonio Paredes Mena durante los primeros meses, hasta la llegada de las Hermanas Concepcionistas.

El manejo de esta primera crisis político-educativa en Consuelo permite realizar una mirada al alcance que para entonces tenía el desarrollo educativo de esta comunidad: a) el abordaje del conflicto a través de una *intervención de tipo comunitaria*, en la que las familias apoyaron a las autoridades educativas y a las Hermanas de la Inmaculada Concepción; b) el *uso del diálogo dentro de un clima de respeto* como herramienta fundamental para dirimir el conflicto; c) el *valor otorgado a la educación* por parte de la

comunidad, que determinó que tanto los maestros como los padres y alumnos privilegiaran continuar la docencia en medio del conflicto, no permitiendo la pérdida de horas de clases.

De todo lo anterior se desprende que el arduo trabajo de las religiosas por ofrecer una educación de calidad logró mantener alejada las escuelas de Consuelo de las acciones políticas motivadas por los dirigentes del gremio. En este sentido, podemos afirmar que durante este período prevaleció el *valor de la educación sobre los intereses políticos* en toda la comunidad. La siguiente cita, referida a una convocatoria a huelga por parte de la ADP en el Liceo Sor Ana Nolan, ilustra en detalle esta valoración:

“El 8 de diciembre del año 1987, solamente dos meses después de la inauguración del Liceo Sor Ana Nolan, hubo unos ‘tigres’-que eran maestros- que intentaron sacar a los muchachos de las aulas para juntarse a hacer una huelga, tumbar basura y hacer un desorden. [...] Yo fui al portón a enfrentarles, y detrás de mí los muchachos de 4° año de Bachillerato. Ellos no salieron de la escuela. Se quedaron en el portón vociferando: ‘Váyanse, tigres, nosotros queremos aprender [...]’. Entonces volvieron a su curso, se callaron y escucharon las clases. Se pronunciaron por primera vez como estudiantes que querían dedicarse a sus estudios. Esto me produjo mucha satisfacción” (Sor Leonor Gibb, Fundadora – profesora, Directiva P3, DP, SAN).

A partir de la cita anterior, y de las fuentes documentales antes referidas, se observa el importante *rol que jugó la comunidad para evitar la cooptación política* de las escuelas de Consuelo. Ante el conflicto, un grupo de obreros del ingenio se convirtió en una especie de observatorio con la finalidad de proteger la gestión educativa de las escuelas. La siguiente cita ilustra esta iniciativa:

“Los obreros del ingenio venían todos los días para verificar si Sor Ana estaba asistiendo a la escuela. Venían a chequear que no hubiese problemas” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Durante este período, los diferentes actores del sistema educativo: docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad, junto al liderazgo de las Hermanas, optaron por mantener alejada la política del quehacer educativo en Consuelo, *priorizando la calidad de la enseñanza* por encima de intereses partidistas.

Desde nuestra perspectiva, esto evidenció no sólo el alto compromiso asumido por la comunidad en torno al valor de la calidad educativa, sino también el fuerte capital social que se había construido entre los habitantes de Consuelo, lo que les permitió enfrentar con éxito esta crisis político-educativa. Woolcock y Narayan (2000) han planteado que la posibilidad de participar en la solución de los problemas comunitarios y la articulación de redes de apoyo conducen al desarrollo del capital social, y que aquellas comunidades que cuentan con un abanico diverso de redes y asociaciones cívicas, pueden enfrentar la vulnerabilidad de forma más efectiva. Así, la comunidad de Consuelo pudo encarar con éxito esta primera crisis político-educativa que amenazaba la sostenibilidad del modelo.

*A modo de síntesis.* Este tercer período fue muy fecundo para el desarrollo educativo de Consuelo: en él nació y se consolidó la vocación docente, lo que permitió aumentar la cobertura escolar; se abordó el arte como un medio para la educación integral y para desarrollar la autoestima de docentes y estudiantes; se crearon tres centros educativos: el Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso, el Liceo Sor Ana Nolan y la Escuela Antonio Paredes Mena, éstos dos últimos en planteles escolares nuevos. Se formaron los Comités Pro-Construcción de Casas para Maestros y Pro-Construcción de Edificios Escolares, y se logró mantener la política alejada del quehacer educativo. La gestión de las Hermanas de la Inmaculada Concepción apuntó a rescatar la dignidad de los maestros y a empoderar a la comunidad de sus propios procesos de desarrollo. Este largo período constituye la expresión de la autoestima comunitaria que compartían los moradores de Consuelo, lo que a su vez contribuyó a alimentar el capital social de esta comunidad.

#### **6.2.4. Período 4: 1988-1996 - Progreso Comunitario**

Tras un largo período de 18 años en el que se fue construyendo la autoestima comunitaria, surgió un período de progreso que abarcó los siguientes 9 años. Este constituye el 4º período en el desarrollo educativo de Consuelo. Para entonces la comunidad contaba con 5 escuelas: Divina Providencia, Fabio Sánchez Ruiz, Manuel de Jesús Peña y Reynoso, Sor Ana Nolan y Antonio Paredes Mena. Todas surgidas a partir del impacto de la gestión educativa desarrollada en las tres décadas anteriores.

A continuación presentamos el mapa de codificación, con las categorías de análisis para este cuarto período (Figura 33):

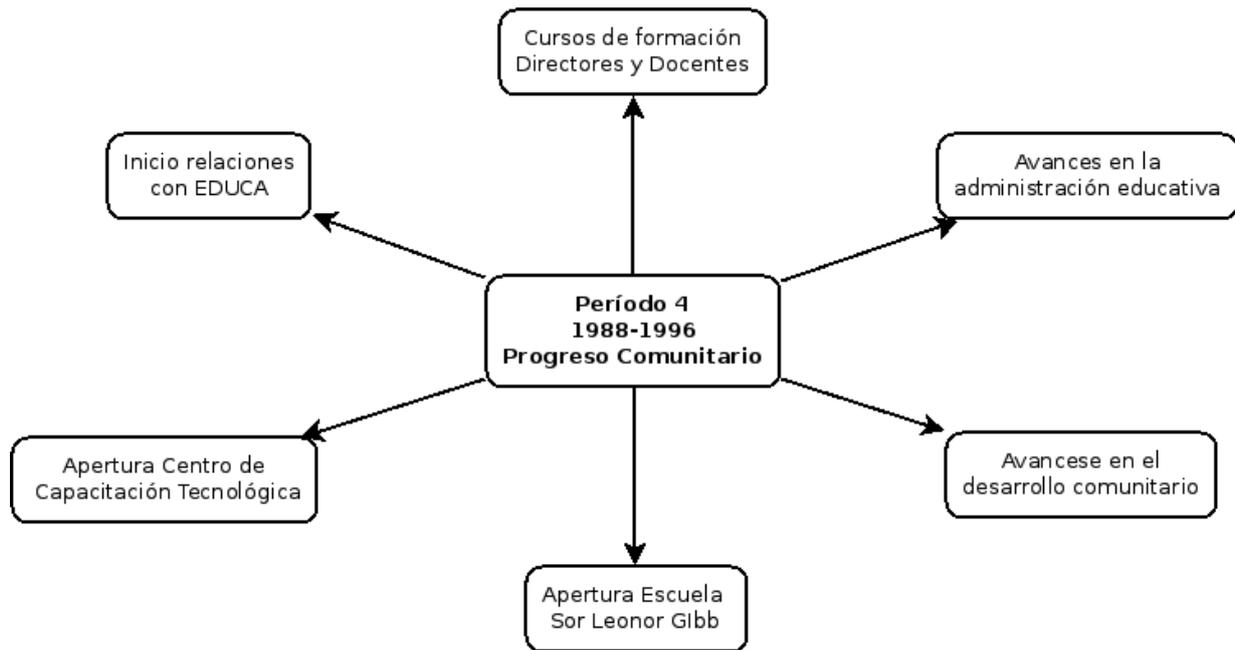


Figura 33: Mapa de codificación Período 4

Este mapa de codificación evidencia el progreso que tuvo Consuelo durante el 4º período. Constituyó una década de gran importancia para el desarrollo de la comunidad. Fue designado por la Hermana Gibb con el nombre de *Progreso Comunitario*.

Las categorías para analizar este período fueron las siguientes: Inicio de relaciones con EDUCA, Cursos de formación para Directores y Docentes, Avances en la administración educativa, Avances en el desarrollo comunitario, Apertura de la Escuela Sor Leonor Gibb, y Apertura del Centro de Capacitación Tecnológica.

Procederemos a presentar y comentar los hallazgos, apoyándonos en los mapas de codificación particulares que hemos generado a partir del análisis de la información.

- Inicio relaciones con EDUCA:

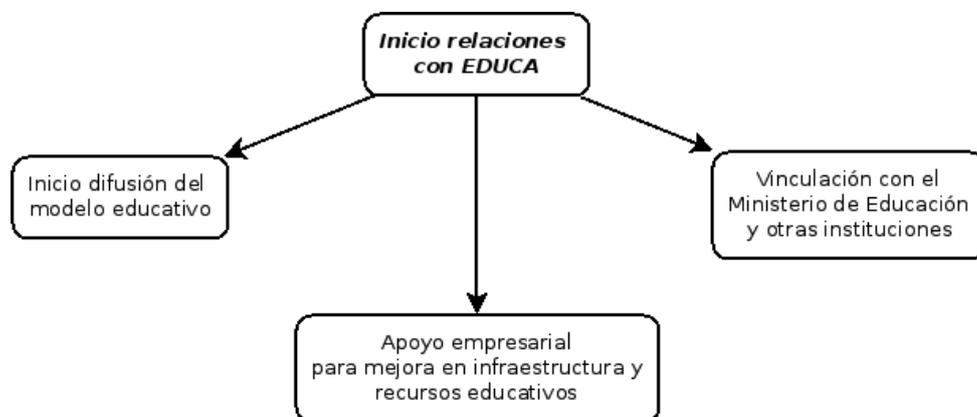


Figura 34: Mapa de codificación 4.1: Inicio relaciones con EDUCA

Durante este período se empezó a *difundir la experiencia educativa* más allá de la comunidad de Consuelo. La vinculación de las Hermanas de la Inmaculada Concepción con la organización no gubernamental Acción por la Educación EDUCA (ver Glosario 2), permitió dar a conocer la experiencia generada en las escuelas de Consuelo en otros ámbitos del país. La referencia que tenían los empresarios respecto a este fenómeno educativo es compartida por uno de los informantes:

“Habían empezado pequeños, pero que ya tenían un liceo y una segunda escuela primaria, y estaban incidiendo en las escuelas de los bateyes, y articulando un sistema poco a poco en esa comunidad. Eran batuta, o sea que realmente tenían don de liderazgo” (Juan Tomás Tavares, participante externo, empresario dominicano, co-fundador EDUCA).

Tras un acercamiento a la comunidad para conocer la experiencia educativa, los directivos de EDUCA propiciaron su difusión gracias a las relaciones de la entidad con el empresariado dominicano y la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. La Lic. Jacqueline Malagón, para entonces Secretaria de Educación de la República Dominicana, refirió al respecto:

“Gustavo Tavares (Fundador de EDUCA) dijo: -‘Tenemos un modelo en Consuelo de unas canadienses y tienen todo impecable. Ahí los niños aprenden, la Asociación Dominicana de Profesores no tiene injerencia, son escuelas modelos’. Y dijo: -‘Vamos a conocer a Consuelo’ (Lic. Jacqueline Malagón, participante externa, Ex Secretaria de Educación de la República Dominicana).

Los datos refieren que en su primera visita a la comunidad, los empresarios encontraron una gran cantidad de estudiantes y padres de familia acondicionando la escuela para el inicio del año escolar. Este proceso estaba liderado por la propia comunidad, ya que las Hermanas estaban en su habitual viaje de verano a Canadá. Esto sugiere que para ese momento Consuelo contaba con una población responsable, participativa, bien articulada y comprometida con la educación, ya que podían generar estas acciones en ausencia de sus principales líderes. La siguiente cita ilustra al respecto:

“Cuando llegamos nos impresionó ver una escuela pública tan diferente, con un verdor, una grama bien cuidada y todo en orden. Llegamos y vimos que estaba toda la comunidad limpiando la escuela. Se estaban preparando para el año escolar. Los estudiantes, los padres, o sea la comunidad, porque había gente de todo tipo pintando la escuela, con la poca pintura que tenían” (Juan Tomás Tavares, participante externo, empresario dominicano, co-fundador EDUCA).

La cita anterior confirma el carácter de educación comunitaria que desde sus inicios tuvo la propuesta educativa desarrollada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo. Bas et al. (2010) plantean que la educación comunitaria supone conducir todos los recursos a favor de la vida social, por lo que trasciende la escolarización. En este mismo sentido, Escarbajal de Haro (1992) señala que “el

sistema educativo integrado es el resultado de una estrategia global y conjunta entre los responsables de una comunidad y las instituciones educativas” (p. 11). Esta propuesta educativa, con su alto componente de formación ciudadana, fue lo que llamó la atención al empresariado que se acercó a la comunidad de Consuelo a finales de la década de los 80.

Durante este período, las posibilidades para el desarrollo educativo de Consuelo se ampliaron gracias a su vinculación con EDUCA. Esta relación permitió a las escuelas recibir apoyo económico de la clase empresarial dominicana para hacer *mejoras en sus instalaciones y adquirir recursos educativos*. Una informante refiere:

“En el año 88-89 se inauguraron dos bibliotecas como un aporte de EDUCA. Ellos fueron como los padrinos para muchas otras cosas que se fueron presentando” (Isabel Calin, Alumnado P2, Profesorado P3, Directiva P4, DP).

De esta manera, las Hermanas de la Inmaculada Concepción pudieron *canalizar sus necesidades de apoyo a través de una red más extensa*. De nuevo se puso en evidencia la capacidad de gestionar apoyo externo por parte de las religiosas y de la comunidad escolar para mejorar los procesos educativos. Recordemos que la puesta en marcha de dinámicas de co-potenciación constituye uno de los elementos que favorecen el desarrollo comunitario, como ha expresado Maya (2004) al referirse a la transformación de las comunidades. Entendemos que esto constituyó un factor relevante para la sostenibilidad de esta experiencia educativa.

- Cursos de formación para Directivos y Docentes:

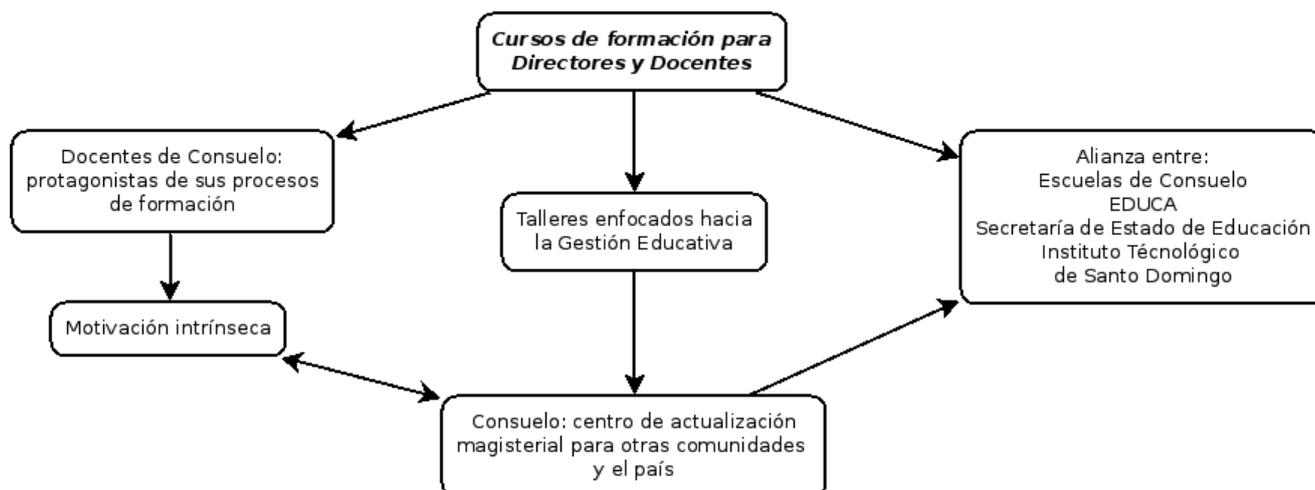


Figura 35: Mapa de codificación 4.2: Cursos de formación para Directores y Docentes

Con el auspicio de EDUCA, se implementaron talleres dirigidos a directores y docentes con la finalidad de fortalecer aspectos relativos a la gestión educativa. Estos cursos se diseñaron gracias a la

asesoría de Sor Ana Nolan y Sor Leonor Gibb. Fueron impartidos en las escuelas de Consuelo para maestros de la comunidad y de todas las zonas circundantes. La siguiente cita da cuenta de ello:

“Se consiguió una pequeña donación y se empezaron unos cursos diseñados por Sor Leonor para los directores de las escuelas de Consuelo y otras zonas del Este. Ella decía que en comunidades tan pobres, el director tenía que suplir muchísimas necesidades. De una manera u otra, tenía que involucrarse con la comunidad [...]. Tenía que trabajar con su equipo para suplir esas deficiencias” (Juan Tomás Tavares, participante externo, empresario dominicano, co-fundador EDUCA).

De esta forma, Consuelo se convirtió en un *centro de actualización magisterial* gracias a los auspicios de diferentes empresas. Es importante destacar el valor que daban los maestros a sus propios procesos de formación, y la *motivación intrínseca* que les impulsaba a seguir aprendiendo:

“Los maestros querían asimilarlo todo, preguntar, indagar. Se notaba que había un trabajo hecho en la comunidad” (Dominicana Pérez, participante externa, formadora de formadores).

Como sabemos, la formación del profesorado es vital para poder conducir de forma idónea los procesos de educación comunitaria, ya que los maestros se convierten en verdaderos agentes del desarrollo. Así, para que éstos actúen hacia la construcción de la comunidad, y desde un armazón metodológico que implique la interdisciplinariedad, se requiere de una formación global, tal como han planteado Cieza (2006) y Escarbajal de Haro (1992). De ahí la trascendencia que implicaron estos cursos para la formación y capacitación de los maestros de cara al desarrollo educativo de esta comunidad.

Profundizando en el análisis, los datos dan cuenta de que los docentes de Consuelo se convirtieron en *protagonistas de sus propios procesos de formación*. Según expresa esta misma informante:

“Ellos se empoderaron del asunto y empezaron a pedirnos que hiciéramos un nuevo adiestramiento ya con materias. Entonces empezamos a trabajar Lengua Española y la metodología de la enseñanza de la Lengua Española, de las Matemáticas, de las Ciencias. Se extendió la voz y comenzaron los maestros de las comunidades vecinas a solicitar ingreso en los cursos” (Dominicana Pérez, participante externa, formadora de formadores).

Tal como hemos referido anteriormente, Bas et al. (2010) plantean que la autoestima, la confianza de los docentes en su entorno de trabajo, y su capacidad para tomar decisiones, son elementos que van proporcionando a los maestros la conciencia sobre su desempeño profesional, lo que les permite a la vez acercarse al perfil propio de su identidad profesional. A partir de la cita anterior podemos inferir, por tanto, que los maestros de esta comunidad se convirtieron en agentes de su propio desarrollo profesional.

El programa de formación al que hace referencia la cita anterior fue fruto de la alianza creada entre las escuelas de Consuelo, las empresas privadas vinculadas a EDUCA, la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo. La calidad de los talleres, y la

sinergia desarrollada por esta alianza, permitieron que la formación se extendiera a los docentes de todo el país. Consuelo fue la cuna de este programa:

“Sirvió de base para llevarlo al país entero, a todas las regionales, a todos los distritos, a todas las escuelas” (Dominicana Pérez, facilitadora de los cursos, participante externa).

Durante este cuarto período, por tanto, la experiencia educativa desarrollada en Consuelo tuvo *impacto en todo el sistema educativo dominicano*. La siguiente cita ilustra este alcance:

“Estos cursos se impartieron originalmente en Consuelo. Luego, sobre esa experiencia se construyó para hacer las capacitaciones y formaciones que se llevaron a cabo en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo para cerca de 800 directores de colegios y escuelas” (Juan Tomás Tavares, participante externo, empresario dominicano, co-fundador EDUCA).

De esta forma, los cursos desarrollados en las escuelas de Consuelo sirvieron de base para la formación en servicio de los maestros de las escuelas públicas dominicanas a inicios de la década de los 90. Esto pone de manifiesto la relevancia del modelo educativo desarrollado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción y su impacto en el país.

- Avances en la administración educativa:

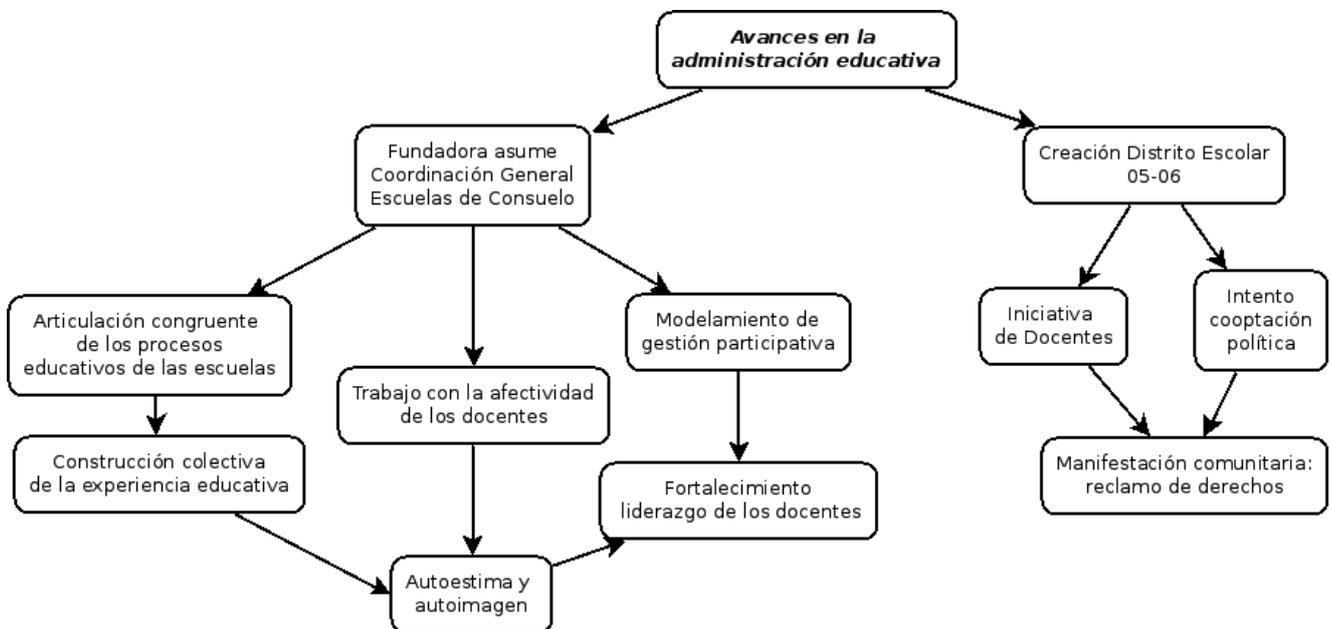


Figura 36: Mapa de codificación 4.3: Avances en la administración educativa

En este período se fortaleció aún más el sistema educativo desarrollado hasta la fecha, gracias a la designación de Sor Leonor Gibb como *Coordinadora General de Educación en Consuelo*, en el año 1991. El

objetivo de esta nueva instancia fue la coordinación del trabajo pedagógico de todas las escuelas de la comunidad. Esto permitió no sólo la supervisión de todos los centros educativos, sino sobretudo asegurar una visión de conjunto y *una articulación congruente de los procesos educativos* en las diferentes escuelas. En palabras de la Hermana Gibb:

“Me reunía con ellos periódicamente para escucharlos y darles pautas, y tratar de coordinar actividades de todas las escuelas” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Se observa, por tanto, que su gestión privilegió el acompañamiento y la construcción colectiva de la experiencia educativa. En sus reflexiones en torno a los referentes para la renovación organizativa de los centros escolares, González, Escudero, Prieto y Portela (2011) plantean la importancia de configurar instituciones escolares fuertes y con altas ambiciones educativas, donde se logre construir cohesión y capital social. Desde nuestra perspectiva, el estilo de liderazgo de la Hermana Gibb condujo a la construcción de dicha cohesión.

El análisis de los datos permite señalar que este estilo de gestión favoreció también el trabajo con la *persona del educador*: el fortalecimiento de la parte humana y afectiva del maestro. Esta práctica incidió de manera directa en *la autoestima y autoimagen* de los docentes, lo que fue de gran impacto para el desarrollo educativo de Consuelo. Tal como hemos referido anteriormente, ayudó a formar el capital humano de esta comunidad:

“Estaba alerta a cualquier curso intensivo los fines de semana [...]. Cualquier curso que yo pensara que podía mejorar la autoestima y la autoimagen de los docentes” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Su forma de gestionar los procesos educativos promovió el trabajo en equipo, modelando *un estilo participativo de gestión*. Esta iniciativa va acorde con el posterior planteamiento contenido en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI cuando expresa: “habría que asociar más estrechamente a los docentes a las decisiones relativas a la educación” (Delors, 1996, p. 169). La siguiente cita da cuenta de ello:

“Yo no trabajo sola. Necesito tener un equipo para planear, para verificar, para evaluar, y esto es para mí una forma de ayudar, de dar ánimo al liderazgo también” (Sor Leonor Gibb, Fundadora, profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Durante este período se logró dinamizar las escuelas y planificar actividades entre los diferentes centros educativos. Las fronteras entre éstos se hicieron mucho más permeables, y se empezó a mirar la educación de Consuelo como un todo, como una unidad. Esta iniciativa fue significativa para el desarrollo y la sostenibilidad del modelo educativo.

En el año 1995 se creó el Distrito Escolar 05-06 como una dependencia de la Regional Educativa de San Pedro de Macorís. Tenía como propósito regular el sistema educativo de esta comunidad y surgió del deseo de extender la calidad a las escuelas de los bateyes ubicados en las zonas aledañas. La idea fue *iniciativa de un grupo de maestros*, respaldados por Sor Leonor Gibb. La Hermana refiere al respecto:

“Ellos (los maestros) dijeron: -¡Qué dichosos somos de tener tantas escuelas y tanta calidad! Ojalá que tuviéramos un distrito para poder brindar este tipo de calidad a las escuelas de los bateyes. Entonces yo dije: -‘Vamos a solicitarlo’. Y ellos respondieron diciendo: -‘Mira, tenemos tan cerca a San Pedro de Macorís, jamás en la vida van a crear un distrito aquí’. Pero yo dije: -‘No nos cuesta nada hacer la solicitud’. Hicimos la solicitud firmando los profesores y yo” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Esta cita pone de relieve la visión de los maestros de cara al desarrollo educativo de su comunidad, así como el nivel de pro-actividad que siempre modelaron las Hermanas de la Inmaculada Concepción para gestionar sus necesidades educativas.

Como hemos mencionado anteriormente, estudios relativos a escuelas eficaces en sectores de pobreza han señalado como características comunes a estos centros educativos la presencia de objetivos superiores, claros y concretos, la gestión coherente y la planificación pedagógica efectiva (Bellei et al., 2004). En este sentido, la apertura del Distrito Escolar bajo el liderazgo de la Hermana Gibb favoreció la difusión del modelo entre las diferentes escuelas del Municipio de Consuelo.

A raíz de la creación del Distrito Escolar se observó en Consuelo un nuevo *intento de cooptación política*. En un inicio, las autoridades educativas no quisieron designar a Sor Leonor Gibb como encargada del mismo, privilegiando a otros docentes ajenos al modelo educativo. Para preservar la filosofía propia de las escuelas, la comunidad había solicitado el nombramiento de maestros de Consuelo para las diferentes funciones del distrito. La siguiente cita, tomada de un reporte de la prensa escrita, recoge la voz de la Hermana Gibb “...que por lo menos que sea una persona de aquí, porque queremos que este distrito lleve la misma filosofía y mística de trabajo, para poder mejorar la educación en las escuelas” (Brito, 1996).

Esta situación trajo como consecuencia una de las *primeras manifestaciones realizadas por la comunidad en reclamo a sus derechos en el ámbito educativo*. Ante la amenaza de hacer un paro en el ingenio y en las escuelas, directivos y maestros motivaron al diálogo para la solución del conflicto. El manejo de esta situación puso en evidencia el *valor de la comunicación y la participación*, a la fecha internalizados en la comunidad. La siguiente cita, tomada de una fuente documental, permite apreciar la forma como fue abordada esta situación por la comunidad de Consuelo:

El pueblo entero se ha reunido en rechazo del nombramiento y en apoyo de los bien preparados educadores de Consuelo. Había movimiento de declarar paro en

el ingenio y las escuelas. Sor Leonor, los directores y los maestros pidieron calmar la situación y que no interrumpieran el trabajo en el ingenio ni la asistencia de los niños a las escuelas. Tratamos de resolver la situación por medio del dialogo (Hermanas de la Inmaculada Concepción, 2009b).

El nombramiento de Sor Leonor Gibb como Encargada Distrital, instituido formalmente en el año 1997, marcó un hito en la historia de la educación en la República Dominicana, al ser la primera vez que se designara una persona religiosa en dicho cargo.

A nuestro entender, la puesta en marcha de estas iniciativas educativas ponen nueva vez de manifiesto la cohesión y el capital social logrado por esta comunidad a través de su propuesta pedagógica.

- Avances en el desarrollo comunitario:

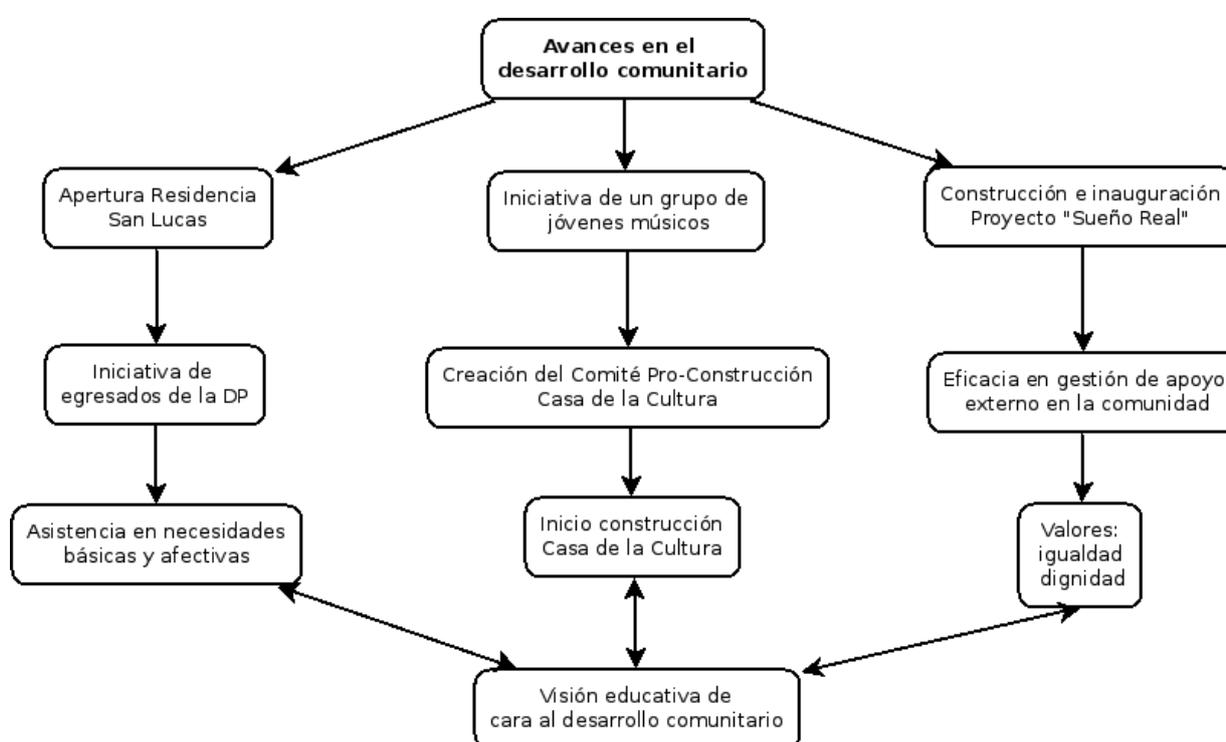


Figura 37: Mapa de codificación 4.4: Avances en el desarrollo comunitario

La apertura de la Residencia San Lucas en el año 1992 constituyó una nueva evidencia del nivel de empoderamiento y liderazgo de los habitantes de Consuelo para lograr su desarrollo comunitario. La creación de este asilo de ancianos fue *iniciativa de un grupo de egresados de las escuelas* con la finalidad de ofrecer asistencia a antiguos braceros haitianos que habían trabajado en el ingenio. La siguiente cita, tomada de una fuente documental, ilustra el tipo de apoyo que se ofrecía y el clima que imperaba en la residencia: "Allí le dan a esos ancianos lo único que en el mundo de hoy casi nadie quiere dar, a pesar de que no cuesta nada: amor. Mucho amor y las atenciones necesarias de alimentación, higiene y aseo personal" (Stanley, 2009).

Como se observa a partir de esta cita, la residencia se ha ocupado de proveer a los ancianos asistencia en las *necesidades básicas y afectivas* que necesitan cada día. Tres décadas después de su llegada a la comunidad, las religiosas todavía han mantenido la filosofía de atender las necesidades particulares de sus moradores, una de las primeras iniciativas implementadas para lograr su inserción en la comunidad.

Resulta de interés destacar que la Residencia San Lucas se ha logrado sostener por donaciones recibidas de los comerciantes de Consuelo, el Ayuntamiento, la Iglesia Bautista, el Consejo Estatal del Azúcar, los egresados de las escuelas y los Clubes Rotarios del Canadá, según han referido Mungham et al. (1995). De nuevo se manifiesta la eficacia en la gestión de apoyo externo desarrollada por esta comunidad, así como su deseo de contribuir al bien colectivo.

En otro orden, gracias a la iniciativa de un grupo de miembros de la comunidad se creó el *Comité Pro-Construcción Casa de la Cultura*. El arte, y en especial la música, habían sido valores internalizados por la comunidad. Para entonces Consuelo contaba con una orquesta juvenil, integrada por estudiantes de las escuelas. La creación de este centro fue *iniciativa de un grupo de jóvenes músicos* que, al regresar de un viaje a Canadá, refirió a la Hermana Gibb la siguiente inquietud:

“Hermana, nos hemos presentado en todos los lugares del país, hemos tocado durante 15 días en un país extranjero y no tenemos ningún lugar para hacer un concierto en la comunidad” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Desde nuestra perspectiva, la creación de la Casa de la Cultura constituyó la manifestación de la visión compartida por la comunidad de Consuelo en cuanto a los beneficios que ofrece una educación integral. A la vez, una clara evidencia del nivel de compromiso de sus miembros con sus propios procesos de desarrollo comunitario.

Durante este período también hubo una actividad muy intensa por parte del Comité Pro-Construcción de Casas para Maestros para la *construcción del complejo habitacional para docentes “Sueño Real”*. Este comité había logrado la cesión de un amplio terreno por parte del Consejo Estatal del Azúcar para la construcción de su esperado complejo habitacional. Resulta relevante destacar que fue la calidad educativa impartida en las escuelas de Consuelo lo que abrió finalmente las puertas para dar concreción al proyecto. Una informante da cuenta de ello en las siguientes palabras:

“Yo recuerdo que cuando vinieron al Liceo (una visita oficial), y vieron la limpieza, dijeron: ‘¿Esto es público?’. Porque lo que parecía era un colegio de alta categoría. Entonces le preguntaron a las Hermanas: ‘¿Qué quieren que nosotros hagamos?’ Los profesores y todos dijeron: ‘Nosotros queremos hacerle un barrio a los profesores’. Y así se hizo, por alguien que vino y se enamoró de los profesores, de la higiene, del trabajo” (madre, grupo focal 2, DP, SAN).

El barrio de los maestros, de 156 viviendas, fue construido con fondos del gobierno dominicano (150 casas), el Club Rotario del Distrito 70-10 del Canadá (5 casas) y una vivienda por donaciones de amigos canadienses y dominicanos. Se evidencia, una vez más, la *eficacia en la gestión apoyo externo por parte de esta comunidad*.

De esta manera, la apertura de la Residencia San Lucas, la creación del Comité Pro-Construcción de la Casa de la Cultura, y la inauguración del proyecto habitacional Sueño Real, han puesto de manifiesto la capacidad para articular y coordinar iniciativas públicas sociales, apostando a la cooperación, al reconocimiento mutuo y a la negociación permanente por parte de la comunidad de Consuelo. Este constituye uno de los principios rectores del desarrollo comunitario, tal como hemos referido anteriormente en este trabajo (Cieza, 2006).

Un aspecto a destacar en relación al proyecto habitacional para maestros fue los *valores que sirvieron de soporte para sustentar la asignación de las viviendas*. Los criterios para dicha asignación, establecidos por los miembros del Comité Pro-Construcción de Casas para Maestros, contemplaron la inclusión no sólo de docentes, sino también del personal de apoyo de las escuelas y del Dispensario Médico. Según un informante:

“Allí habitamos conserjes, maestros y servidores de la salud, porque quisimos que todos estuviéramos en un solo núcleo, y se le dio cabida a todos. No quisimos dejarlos fuera del proyecto” (Jesús Manzanillo, Alumnado P2, DP, posteriormente profesor).

Esto refleja los valores relativos a la *igualdad y el respeto a la dignidad humana*, internalizados por la comunidad de Consuelo. A este respecto se refiere la Hermana Gibb:

“Un gesto que nos llenó de emoción fue ver el desprendimiento de los maestros, cuando permitieron- a pesar de que el proyecto era para maestros- que les dieran participación al personal de apoyo para que adquirieran sus viviendas junto a ellos. No hubo diferencias de roles” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

El proyecto habitacional “Sueño Real” fue la concreción de un sueño alimentado durante más de 20 años. Evidencia la perseverancia y el compromiso comunitario por parte de la comunidad de Consuelo. En su esencia, el proyecto de viviendas apuntaba a ser una extensión del propio proyecto educativo. Había en él la intencionalidad de modelar cómo vivir adecuadamente en comunidad, tal como refieren fuentes consultadas (“Breve historia casas para maestros”, 1996; Gibb, 1996). Esto deja entrever la *visión educativa* imperante en Consuelo, que contemplaba abarcar e *incidir en el desarrollo comunitario en su conjunto*.

- Apertura Escuela Sor Leonor Gibb:

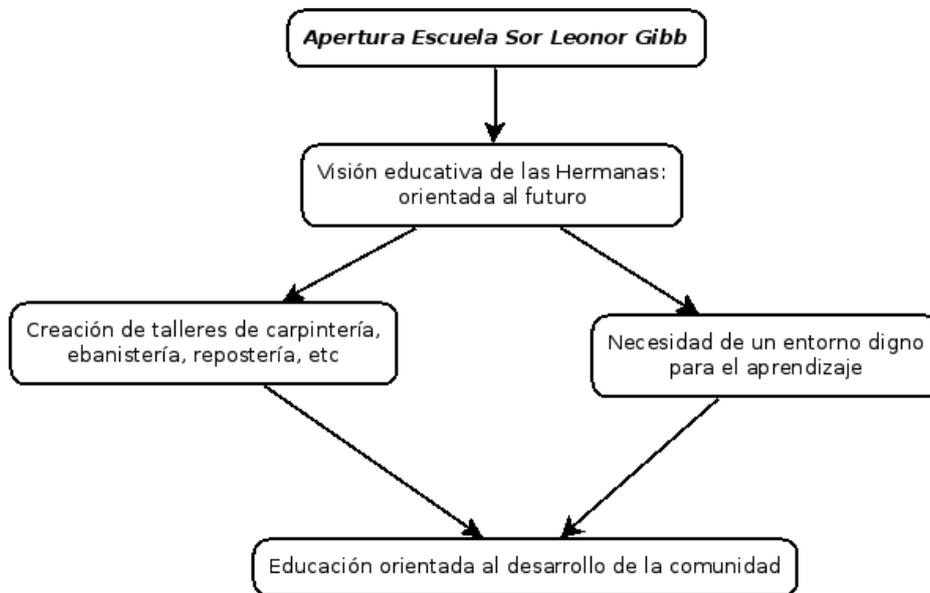


Figura 38: Mapa de codificación 4.5: Apertura Escuela Sor Leonor Gibb

La apertura de la Escuela Sor Leonor Gibb en el año 1995 muestra la *visión de futuro* de las Hermanas de la Inmaculada Concepción, y su convicción sobre la necesidad de proveer un *entorno digno para el aprendizaje*. Ante el significativo aumento en la demanda educativa en Consuelo, la comunidad solicitó a la Secretaría de Educación la construcción de un nuevo plantel escolar. La petición fue denegada, y en su lugar le fue planteado levantar un segundo piso en una de las pequeñas escuelas del lugar, propuesta que no fue aceptada por las religiosas. La siguiente cita da cuenta de ello:

“Yo dije: -‘No, eso no se puede, porque estamos tan cerca de la calle y de la bulla y los alumnos no pueden tener concentración’. Entonces querían ponerla allá atrás, en el patio. Yo dije: - ‘No, porque no será suficiente’. Entonces, al tener un listado de tantos muchachos que no estaban asistiendo a clases por falta de espacio, decidieron hacer una escuela grande. Y esto es lo que hicieron: La Escuela Sor Leonor Gibb” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Resulta de interés destacar que en la Escuela Sor Leonor Gibb se crearon cursos técnicos para ser ofrecidos a estudiantes, padres, madres y miembros de la comunidad. De esta forma, se incluyeron talleres de repostería, barbería, electricidad, entre otros. Según ha planteado Cieza (2006), se hace necesario la recuperación y revitalización de las comunidades para convertirlas en escenarios de convivencia social “que permitan al ciudadano recuperar su protagonismo en el proceso de cambio o de mejora de su realidad social, en la satisfacción de sus intereses y aspiraciones, en la resolución de muchos problemas que han quedado al margen y sin abordar por la clara tendencia marco de nuestra sociedad actual” (p. 770). Estos talleres evidencian la orientación comunitaria que ha caracterizado la propuesta educativa implementada en las

escuelas de esta comunidad.

Nueva vez, se observa el deseo de las religiosas de extender las oportunidades de educación más allá del sistema educativo regular, para alcanzar el desarrollo de la comunidad.

- Apertura del Centro de Capacitación Tecnológica:

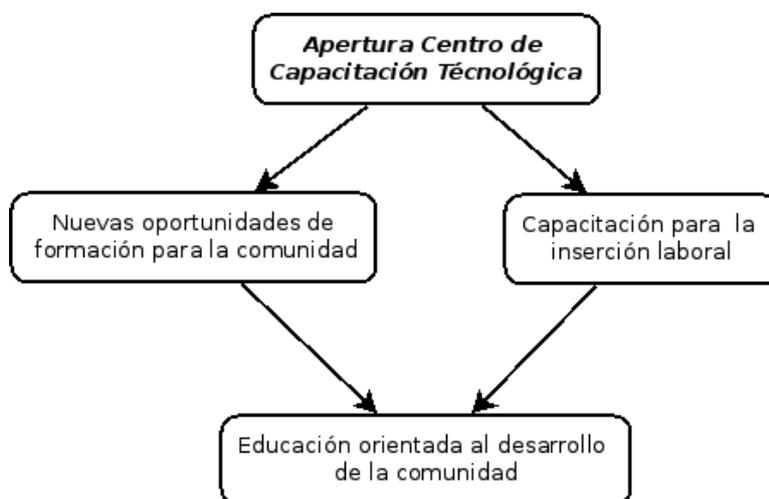


Figura 39: Mapa de codificación 4.6: Apertura del Centro de Capacitación Tecnológica

La apertura del Centro de Capacitación Tecnológica Divina Providencia constituyó el último hito de este período. Ante el traslado de los estudiantes al nuevo plantel de la Escuela Sor Leonor Gibb, la Hermana solicitó el anterior espacio para impartir talleres de economía doméstica a miembros de la comunidad, y gestionó fondos del Club Rotario del Canadá para las reparaciones y adecuaciones de lugar. Esto permitió no sólo *abrir nuevas oportunidades de formación* para los habitantes de Consuelo, sino también *proveer a sus ciudadanos nuevos medios de inserción laboral*. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Hay una muchacha que aprendió algo de repostería. Ella hace bizcochos de coco, y con lo que vende ya ha pagado sus estudios universitarios. Otra que era mamá, con dos hijos, aprendió a cocinar y ha abierto un pequeño restaurante. Hay otros que van a los resorts de turismo y cuando llegan muchas veces les dicen: ‘Yo necesito cuatro personas más, ¿pueden buscarme cuatro más de su pueblo?’ [...] Se están ganando la vida, y además están ayudando a su familia” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Actualmente, el centro cuenta con un edificio de dos plantas. Está totalmente equipado e imparte cursos a través del Instituto de Formación Técnico Profesional de la República Dominicana.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI plantea la importancia que para la educación de los adultos reviste la adquisición de capacidades que les permitan desarrollar actividades económicas (Delors, 1996). En este sentido, vemos que la apertura del Centro de

Capacitación Tecnológica constituyó un espacio formativo de gran valor para esta comunidad. Pasó a ser un componente importante del desarrollo educativo del municipio.

*A modo de síntesis.* Este cuarto período fue de gran importancia para la evolución educativa del Municipio de Consuelo. Durante éste se amplió el foco del quehacer educativo para abarcar otros ámbitos relacionados con el desarrollo comunitario: la apertura de la Residencia San Lucas, la creación de la Casa de la Cultura, el desarrollo del complejo habitacional para maestros “Sueño Real”, y la creación del Centro de Capacitación Tecnológica Divina Providencia. Las relaciones con EDUCA permitieron difundir el modelo y transferir el conocimiento a otros espacios educativos, llegando a impactar a docentes de todo el país. Se creó la Escuela Primaria Sor Leonor Gibb.

Durante este período, Consuelo pasó de ser Distrito Municipal a Municipio, y se oficializó la canción “Consuelo Mío” como himno de la comunidad.

Dos hitos especialmente relevantes de este período fueron la designación de Sor Leonor Gibb como Coordinadora General de Educación para las escuelas de Consuelo, y más adelante, su nombramiento como Encargada del Distrito Escolar 05-06. Esto permitió transferir el modelo educativo a todos los centros educativos del municipio bajo una mirada cuidadosa y comprometida. Podemos concluir con que este 4º período fue de amplio *progreso comunitario* para Consuelo, gracias al fuerte capital social creado a partir de la propuesta pedagógica implementada en sus escuelas.

### **6.2.5. Período 5: 1997-2004 - Calidad en el Proceso Educativo**

El 5º período tuvo una extensión de 8 años. Sor Leonor Gibb se ha referido a él como un espacio de tiempo en el que se afirmó la *calidad en los procesos educativos*. A la fecha se había resuelto el conflicto relativo a la designación de los técnicos del Distrito Escolar 05-06. Este quedó conformado por un equipo de maestros provenientes de las escuelas de Consuelo, siendo liderados por Sor Leonor Gibb. Con ello, Consuelo entró en una nueva etapa de su desarrollo comunitario: la extensión de la calidad educativa a las escuelas de los bateyes.

A continuación presentamos el mapa de codificación general para este período (Figura 40):

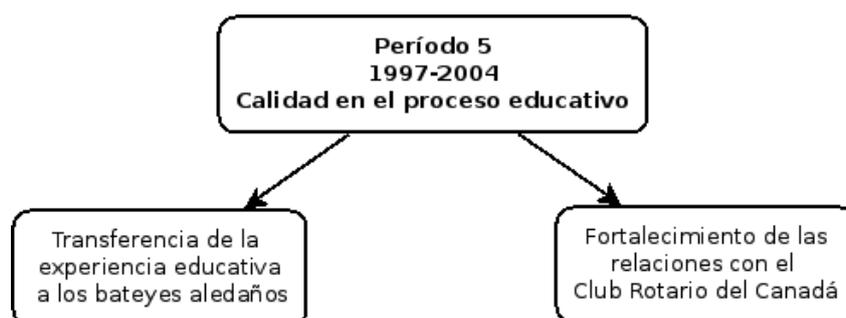


Figura 40: Mapa de codificación Período 5

Como se observa en la figura anterior, son dos las categorías de análisis establecidas para este período: la transferencia de la experiencia educativa a los bateyes, y el fortalecimiento de las relaciones con el Club Rotario del Canadá.

A continuación pasamos a comentar los hallazgos correspondientes a cada categoría de análisis:

- Transferencia de la experiencia educativa a los bateyes:

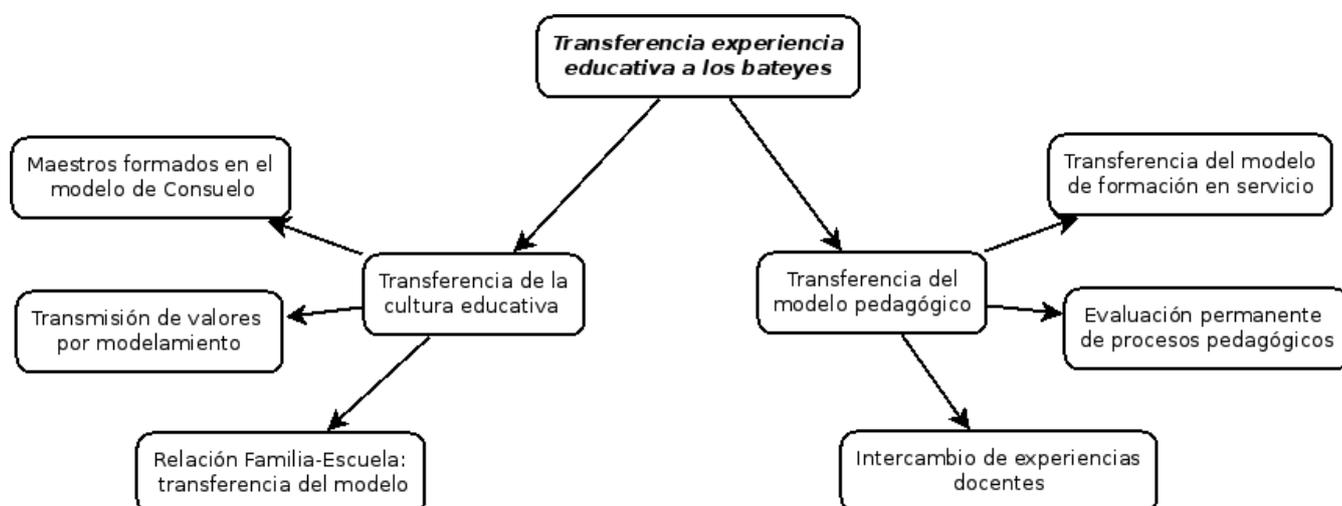


Figura 41: Mapa de codificación 5.1: Transferencia experiencia educativa a los bateyes

La filosofía educativa desarrollada en los centros educativos de Consuelo pudo transferirse a las escuelas de los bateyes gracias a la cantidad de maestros formados en el modelo que había entonces en la comunidad. Es importante recordar que durante el tercer período había nacido la vocación docente, y fueron muchos los bachilleres que optaron por la profesión de magisterio en Consuelo. De esta manera, mediante una transferencia de primera mano, se logró ir creando una cultura educativa similar en los bateyes del municipio.

Las entrevistas refieren que los primeros valores que se fomentaron en los bateyes fueron la

asistencia y puntualidad a la escuela. Desde la perspectiva de Sor Leonor Gibb, la *transmisión de valores por modelamiento* era fundamental, por lo que entendía vital asegurar la llegada puntual de los docentes a sus respectivos lugares de trabajo. En este sentido, desde su rol de Encargada del Distrito Escolar 05-06, implementó una logística para proveer el transporte de los maestros a las escuelas del campo. La siguiente cita da cuenta de ello:

“Cuando yo era la directora (del Distrito Escolar) teníamos un jeep viejo, y llevamos los maestros a las escuelas.[...]. Los depositamos en cada escuela y por la tarde el jeep volvía a recogerlos. Así yo podía asegurarme que los maestros llegaran puntuales y se quedaran todo el tiempo” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

El compromiso de los maestros con su vocación, expresado en su nivel de responsabilidad, permitió que los moradores del área empezaran a valorar la educación como una oportunidad de desarrollo personal y comunitario. Un participante refiere:

“Los mismos padres veían que aún lloviendo llegábamos con nuestra sombrilla, desde la carretera a pie, donde nos dejaba el transporte” (Nestor Louis, participante externo, profesor de los bateyes).

El modelamiento en la asistencia y puntualidad fue de vital importancia para la creación de la cultura educativa en los bateyes, lo que pronto condujo al aumento de la demanda escolar en estas escuelas. Se logró, por tanto, la transferencia de la cultura positiva de las escuelas de Consuelo a los centros educativos de las zonas rurales, transfiriéndose también su misma carga simbólica relativa al interés por la calidad educativa. Sor Leonor Gibb continua el relato:

“Entonces la inscripción comenzó a aumentar en las escuelas básicas de los bateyes y comenzamos a solicitar la reparación de las escuelas, y la construcción de otras nuevas” (Sor Leonor Gibb, Fundadora – profesora, Directiva P3, DP, SAN).

La visita periódica de los técnicos del Distrito Escolar para supervisar el trabajo académico fue de gran impacto en la calidad educativa. Para la formación de los nuevos maestros se implementó el sistema de la actualización en servicio. Según refiere la Hermana Gibb:

“Recibían el entrenamiento en la escuela práctica, pero con la supervisión de los técnicos” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Se observa también una *transferencia del modelo de formación en servicio* utilizado en la Escuela Divina Providencia durante los primeros periodos, al cual hemos hecho ya referencia. Se trataba de los cursos de formación permanente impartidos a los docentes de los bateyes.

En otro orden, la *integración de las familias* fue un aspecto de gran relevancia en la gestión educativa implementada en estos centros educativos, tal como se había logrado en las escuelas de Consuelo:

“Había que integrar a los padres a la escuela. Los padres mandaban a los estudiantes a la escuela muchas veces sin nada en las manos. Aprendieron a valorar su escuela, a asistir a reuniones, a pertenecer a una asociación” (Nestor Louis, participante externo, profesor de los bateyes).

Al igual que habían hecho las religiosas a su llegada en el año 1959, se implementó la práctica de visitar los hogares de los alumnos para motivarlos a asistir a la escuela. La siguiente cita sirve de ilustración:

“En la primera reunión no asistieron muchos padres, y aprendí que debía visitar a cada padre. Había que visitarles y beberse un cafecito con ellos” (Nestor Louis, participante externo, profesor de los bateyes).

Estos hallazgos permiten destacar el valor que este modelo educativo ha concedido al vínculo escuela-familia como condición fundamental para el aprendizaje, así como la *efectividad que tuvo la transferencia del modelo educativo*. El capital humano desarrollado en las escuelas de Consuelo fue un factor decisivo para lograr la implementación del modelo en estas escuelas.

En otro orden, la *evaluación permanente de los procesos pedagógicos* de los centros escolares de los bateyes, junto al *intercambio de experiencias entre los docentes*, fueron dos aspectos fundamentales que caracterizaron la gestión liderada por Sor Leonor Gibb en el Distrito Escolar. De forma sistemática, los maestros de todas las escuelas se reunían una vez al mes, de esta forma construyeron una gran comunidad de aprendizaje en los bateyes:

“En esa socialización compartíamos ideas. ¿Cómo estoy yo en el centro? Debilidades y fortalezas. Yo voy a fortalecer y tu me vas a fortalecer en mis debilidades, y compartíamos ideas de cómo yo logré eso y como tu lo lograste. Compartíamos estrategias” (Nestor Louis, participante externo, profesor de los bateyes).

El desarrollo de esta cultura de apoyo permanente fortaleció la calidad de los procesos educativos no sólo en los bateyes, sino en las demás escuelas del municipio. Fomentó a la vez la autoestima de los docentes. Como sabemos, profesores más motivados, que trabajen en redes y con adecuadas condiciones de trabajo, así como directores y gestores encaminados a satisfacer las altas expectativas de las escuelas, favorecen en gran medida la calidad educativa (M. T. González G. et al., 2011).

La exitosa transferencia del modelo educativo a los bateyes permite reafirmar el carácter de educación comunitaria que ha caracterizado la propuesta educativa implementada en las escuelas de Consuelo, al que hemos venido haciendo referencia en este apartado. Se observan varios de los factores planteados por Woolcock y Narayan (2000) en relación con el capital social de una determinada comunidad. De forma concreta: la participación de la comunidad local, la acción pro-activa en un contexto social, los sentimientos de confianza y seguridad, y los contactos laborales.

- Fortalecimiento de las relaciones con el Club Rotario del Canadá:

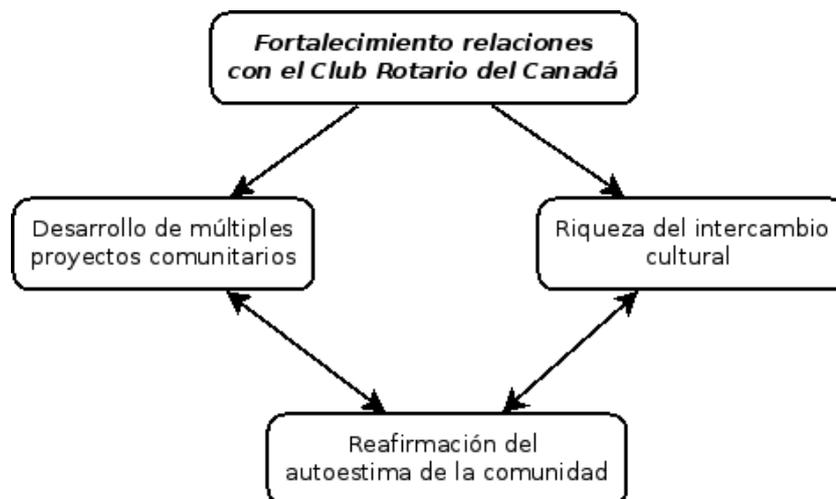


Figura 42: Mapa de codificación 5.2: Fortalecimiento relaciones Club Rotario de Canadá

Las relaciones entre las escuelas de Consuelo y el Club Rotario de Canadá permitieron el *desarrollo de múltiples proyectos comunitarios*. Gracias a fondos gestionados por esta organización, y a la mano de obra voluntaria que se ha trasladado desde Canadá para ejecutar los proyectos, se han logrado muchas iniciativas. Algunas de éstas son: la reparación de escuelas, la construcción de otro albergue de ancianos, el sembrado de huertos y la adecuación del Centro de Capacitación Tecnológica Inmaculada Concepción.

Esta relación ha sido beneficiosa tanto para la comunidad de Consuelo como para el Club Rotario, teniendo un matiz más de *intercambio cultural* y *cooperación* que de asistencialismo. En este sentido, la visión educativa de las Hermanas apuntaba a valorar la riqueza del intercambio horizontal:

“Por ejemplo, el dominicano quizás no tiene las herramientas sofisticadas para hacer el trabajo, pero sabe hacerlo, y ha podido enseñar mucho al canadiense sobre una carencia, de lo que podía hacer sin tener una herramienta” (Sor Leonor Gibb, Fundadora- profesora, Directiva P3, DP, SAN).

Autores como García y Mondaza (2002) plantean que la asistencia consiste en una ayuda en condiciones asimétricas, mientras que la cooperación implica reciprocidad. Esta última permite a sujetos con diferentes disponibilidades comprometerse en un trabajo común, en el que el empeño mayor radica en crear condiciones de simetría y crecer juntos. Desde nuestra perspectiva, este tipo de dinámica, muy distinta a una relación de tipo paternalista, constituyó un factor clave para el desarrollo de Consuelo, al promover oportunidades sociales y capacidades humanas.

*A modo de síntesis*. Este 5º período se caracterizó por la transferencia de la calidad educativa a las escuelas ubicadas en los bateyes de Consuelo, así como por la apertura a nuevas posibilidades de desarrollo

comunitario a partir de la relación con el Club Rotario del Canadá. La capacidad de gestión de apoyo externo generada en la comunidad se vio incrementada, y la autoestima de sus habitantes fortalecida.

### 6.2.6. Período 6: 2005-2012 - Nuevos Desafíos

Este último período abarca del año 2005 al 2012, fecha en la que decidimos acotar la investigación. Tras cuatro décadas de desarrollo educativo sostenido, la comunidad ha tenido que enfrentar nuevos retos.

El mapa de codificación correspondiente a este 6º período es el siguiente (Figura 43):

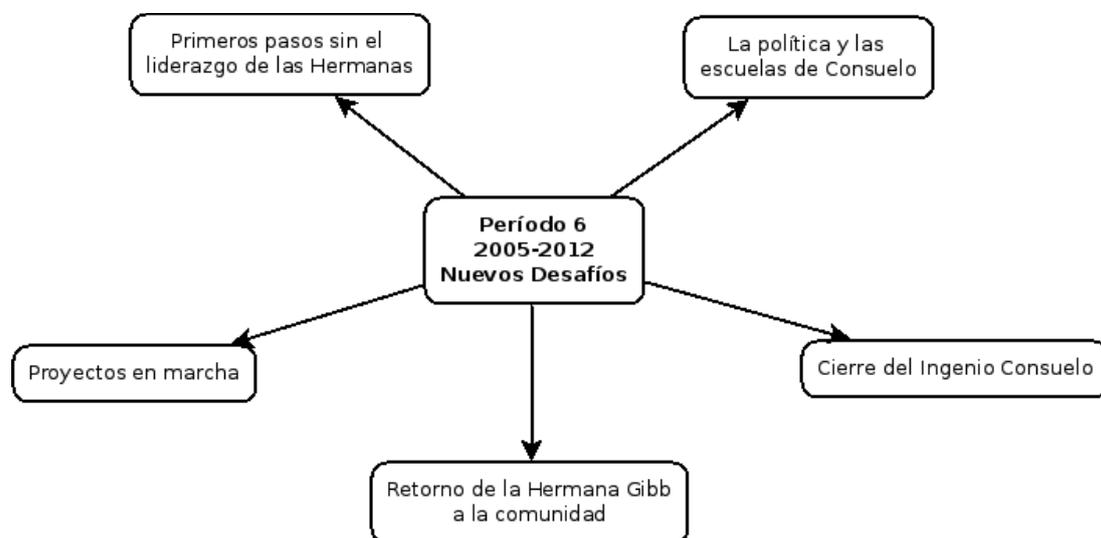


Figura 43: Mapa de codificación Período 6

Como puede observarse en la figura anterior, las categorías de análisis para este 5º período fueron las siguientes: Primeros pasos sin el liderazgo presencial de las Hermanas, La política y las escuelas de Consuelo, Cierre del Ingenio Consuelo, Retorno de Sor Leonor Gibb a la comunidad, Proyectos en marcha.

A continuación presentamos los hallazgos correspondientes a cada una de las categorías de análisis establecidas para este período:

- Primeros pasos sin el liderazgo de las Hermanas:

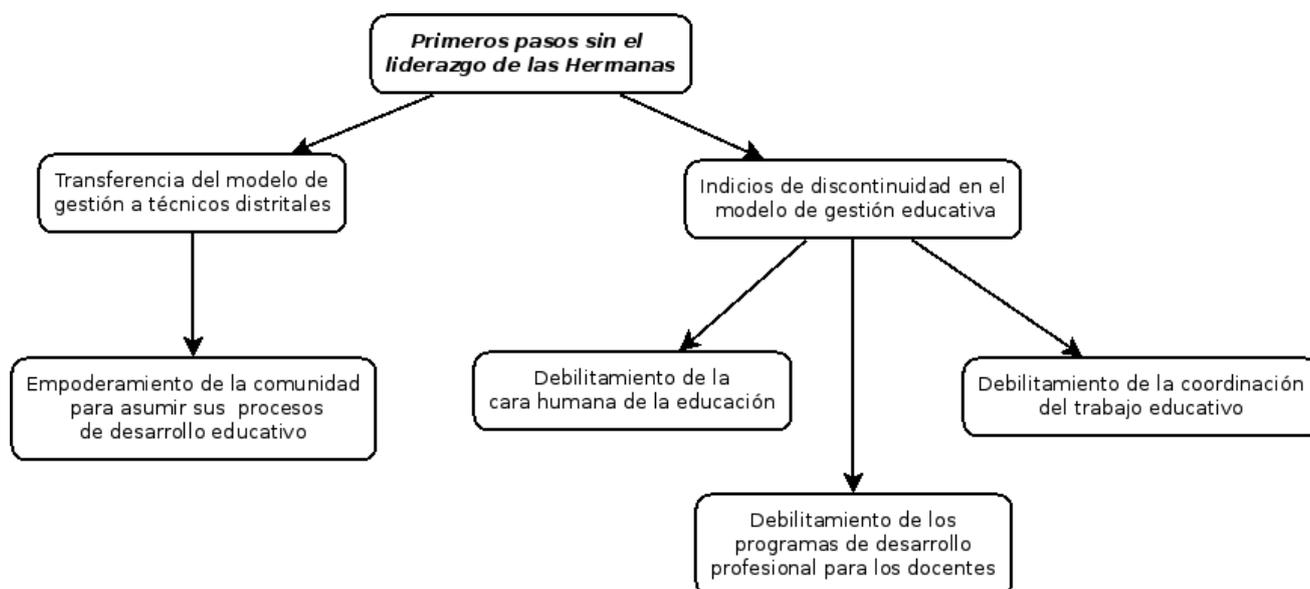


Figura 44: Mapa de codificación 6.1: Primeros pasos sin el liderazgo de las Hermanas

La jubilación de Sor Leonor Gibb, y su posterior traslado a Canadá en el año 2005, plantearon un importante reto a la comunidad de Consuelo: asumir los siguientes pasos sin su liderazgo presencial. En ese momento ya estaba organizado el Distrito Escolar 05-06, donde había fungido como Directora desde el año 1997. Había *logrado transferir a esta instancia educativa su estilo de gestión* de tipo colaborativo, descentralizado y participativo. Habían sido integrados como técnicos distritales maestros de las escuelas de Consuelo, con amplia experiencia docente y conocedores de la cultura educativa desarrollada en sus escuelas. Esto había facilitado la transferencia de la experiencia educativa a los bateyes durante el período anterior, como ya hemos explicado.

A su salida del Distrito Escolar en el año 2004, Sor Leonor Gibb dejó la gestión en manos del equipo que había formado. Se mantuvo por un año más en la comunidad, y propició el *empoderamiento por parte de la comunidad de sus propios procesos de desarrollo educativo*.

La partida de Sor Leonor Gibb a Canadá fue vivenciada en la comunidad como una gran pérdida. Así lo refiere una informante:

“La salida de Sor Leonor fue un impacto grandísimo. Todos nos sentimos huérfanos. La comunidad estaba triste. Se le hizo un acto y eso fue tremendo [...]. Porque la educación empezó aquí con ellas y nunca nos habíamos visto fuera de su conducción” (Catalina Reyes, Directora P5, SAN, MJPR).

Indiscutiblemente el primer gran reto de la comunidad fue asumir las riendas de su sistema educativo sin la coordinación, el acompañamiento y la conducción de la Hermana Gibb. No obstante, la comunidad se sentía con las competencias y la motivación necesaria para asumir este reto. Al respecto expresa la misma informante anterior:

“Cuando se despedía, Sor Leonor depositó en cada uno de nosotros la confianza de que su trabajo iba a ser continuado, y así tratamos de hacerlo siempre. [...] Había mucha gente preparada que podían relevarla con toda dignidad, con todo ese fervor y ese amor con que ella lo hizo” (Catalina Reyes, Directora P5, SAN, MJPR).

Podría decirse que a la fecha la comunidad de Consuelo contaba con el capital simbólico suficiente para continuar la labor educativa con criterio de excelencia.

Sin embargo, los participantes refieren que durante este período hubo un impacto en la educación de Consuelo: *la cara humana de la educación*, que hasta entonces había sido enarbolada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción, había *sufrido*. La siguiente cita da cuenta de la situación:

“Oí a un técnico decir: ‘Tan pronto Sor Leonor no esté aquí (en el Distrito) habrá otra gestión. Ya los maestros de los campos tendrán que buscar su forma de llegar, porque ninguna escuela lleva maestros a los campos [...]. Aquí entra la parte humana” (Nestor Louis, participante externo, profesor de los bateyes).

El traslado de los maestros a los campos, instituido durante el período anterior, no sólo aseguraba la asistencia y puntualidad de los docentes a la escuela, sino que permitía que éstos pudiesen regresar a sus hogares al finalizar la jornada para reunirse con sus respectivas familias. Esto pone de relieve la importancia que previamente se concedía a la dignidad del maestro, y la valoración de su relación con la familia. Esta visión de la educación empezó a cambiar durante este último período, debido a una visión diferente sobre aspectos de gestión educativa por parte de las autoridades escolares que para entonces empezaban a liderar las escuelas de Consuelo.

Otros ámbitos impactados fueron los relacionados con el desarrollo profesional de los docentes y la coordinación del trabajo educativo:

“Se notó la falta de reuniones de maestros. En la gestión de Sor Leonor no pasaba un mes o dos sin que nos reuniéramos y discutiéramos asuntos relacionados con la educación. Fueron desapareciendo cosas importantes para nosotros, los maestros. Nosotros somos como los alumnos, también tenemos necesidades especiales” (Nestor Louis, participante externo, profesor de los bateyes).

Se observa, por tanto, un cambio en la manera de gestionar los procesos educativos durante este período. El trabajo colegiado y colaborativo dejó de ser una práctica cotidiana en la articulación del trabajo pedagógico e institucional. En palabras de este mismo informante:

“La Hermana organizó el Distrito Educativo 05-06, y al salir dejó todo organizado, todo listo, bien establecido. Cuando llegó la nueva gestión, no hubo continuidad” (Nestor Louis, participante externo, profesor de los bateyes).

Estos indicios de discontinuidad en el modelo de gestión educativa desarrollado en la comunidad de Consuelo se manifestaron de forma concreta en el debilitamiento de la cara humana de la educación, la falta de atención a los programas de formación permanente para los docentes, y la fragilidad en los procesos de articulación y coordinación del trabajo educativo entre las distintas escuelas del municipio.

- La política y las escuelas de Consuelo:

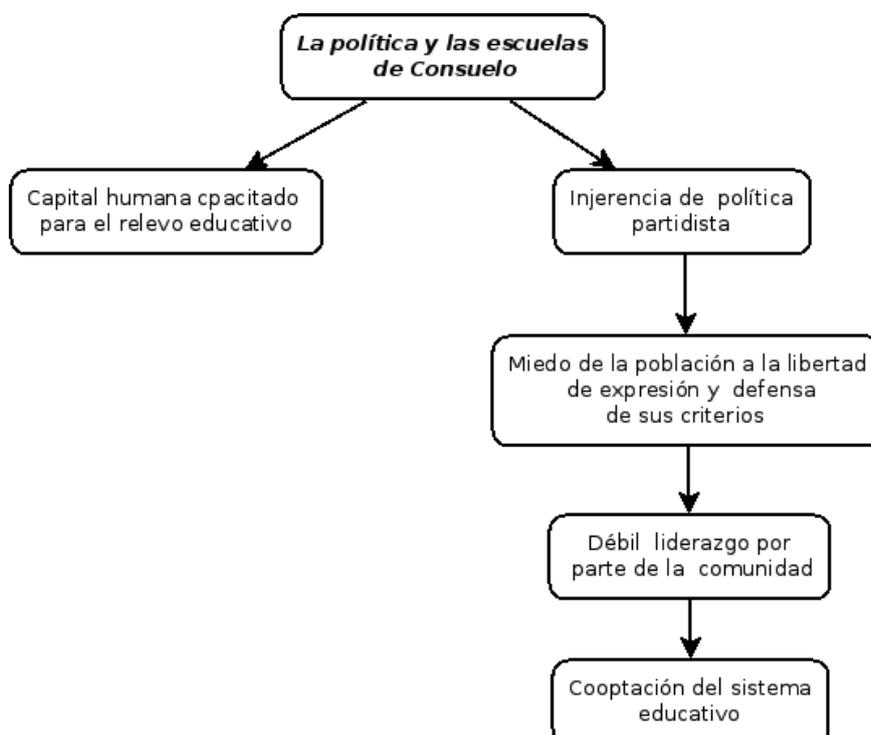


Figura 45: Mapa de codificación 6.2: La política y las escuelas de Consuelo

Como hemos señalado anteriormente, durante este 6º período los informantes refieren una *falta de continuidad en la gestión educativa*. Atribuyen esta discontinuidad a intereses personales ejercidos por las autoridades educativas que administraban la educación en Consuelo para entonces. Concretamente se referían a las nuevas disposiciones emanadas del Distrito Escolar, que desde su perspectiva, obedecían a intereses particulares relacionados con una política de tipo partidista. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Nuestros líderes políticos muchas veces en vez de construir lo que hacen es que destruyen, por intereses personales, y no ven el futuro. Las Hermanas nos enseñaron a ver el futuro. [...] Ellas tenían una visión futurista. Entonces, ellos (los líderes políticos) no tienen visión de futuro sino que ven lo de ahora” (Nestor Louis, participante externo, profesor de los bateyes).

El contenido de las citas permite apreciar que algunos miembros de la comunidad se sentían reprimidos para expresar sus ideas, sentimientos y defender sus criterios. Al parecer esta situación dejó un vacío de liderazgo en una población que contaba con el capital humano para hacer el relevo. Al respecto el mismo informante refiere:

“Como muchos de nosotros somos de aquí, y tenemos esa visión futurista, muchas veces se nos priva de expresarnos libremente porque quizás hay temor de que surja un liderazgo fuerte y revolucionario, y tal vez esto es lo que se teme. No hubo un liderazgo que siguiese” (Nestor Louis, informante externo, profesor de los bateyes).

Podemos observar, por tanto, la *cooptación política que experimentó el sistema educativo de Consuelo* durante este período, lo que constituye una seria amenaza para la sostenibilidad del modelo. Una informante resume la situación en los siguientes términos:

“Aquí había mucha gente preparada que podían relevarlas (a las Hermanas) con toda dignidad. Al introducirse el sistema político variaron los asuntos, porque junto a los valores que ellas habían dejado, se antepusieron algunos intereses políticos.[...] Cuando hay profesionales que se preparan y no pueden entrar al sistema porque no son del color del partido que está en la actualidad, ahí se dificultan las cosas” (Catalina Reyes, Directiva P5, SAN, MJPR).

Lo anterior nos remite al planteamiento de Cortina (1994) cuando planteó que se necesita una sólida infraestructura moral, una sólida ética ciudadana para poder sustentar la democracia. La situación planteada por los informantes pone de manifiesto las debilidades propias del Sistema Educativo Dominicano más allá de las escuelas de Consuelo, y que esta comunidad había logrado sortear con éxito hasta la fecha. Se trata de la injerencia de la política partidista en la gestión de las escuelas, dado los intereses particulares que se generan al interior del sistema educativo.

- Cierre del Ingenio Consuelo:

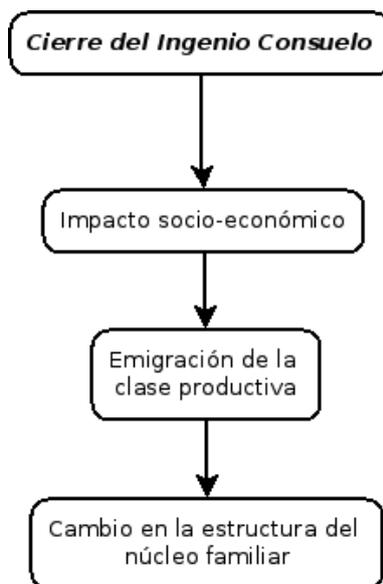


Figura 46: Mapa de codificación 6.3: Cierre del Ingenio Consuelo

El análisis de esta categoría permite apreciar la magnitud del impacto que significó para la población de Consuelo el cierre definitivo de las operaciones del Ingenio Consuelo en el año 2006. Los informantes se refieren a ello en los siguientes términos:

“Todo el mundo tuvo que dispersarse a trabajar en lo que pudiera, y nosotros todavía vemos el ingenio, que sólo quedan escombros, y las lágrimas se nos saltan, porque Consuelo sin ingenio ha sido una situación muy dura. Cada día nuestra comunidad está más pobre” (Catalina Reyes, Directiva P5, SAN, MJPR).

La consecuencia directa del cierre del ingenio fue el cambio en las condiciones de vida de la población. Se produjo la *emigración de la clase productiva* en búsqueda de empleo en otros ingenios, zonas francas y en el sector turismo. Las personas preparadas profesionalmente obtuvieron empleos en bancos, tiendas y hospitales. Esta emigración, a su vez, trajo como consecuencia *un cambio en la estructura del núcleo familiar* en esta comunidad. Padres y tutores han tenido que dejar el hogar para residir en zonas alejadas por motivo de trabajo, dejando el cuidado de los menores en manos de abuelos, vecinos o hermanos mayores.

Esta nueva condición socio-económica y de tipo familiar generó factores importantes que deben ser considerados en relación con la sostenibilidad del modelo educativo. Tal como han expresado Ortega y Mínguez (2001b), “no es posible idear un proyecto de actuación educativa sin tener en cuenta la realidad familiar” (p.37). Como sabemos, el ámbito afectivo de la familia constituye el lugar por excelencia para la primera socialización del sujeto, por lo que su primera forma de participación e implicación en este proceso

consiste en asumir su responsabilidad en la educación de los hijos (Bolívar, 2007). En este sentido, la ausencia de los padres en el hogar y su consecuente alejamiento de la escuela, constituyen un importante desafío para el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo.

- Retorno de Hermana Gibb a la comunidad:

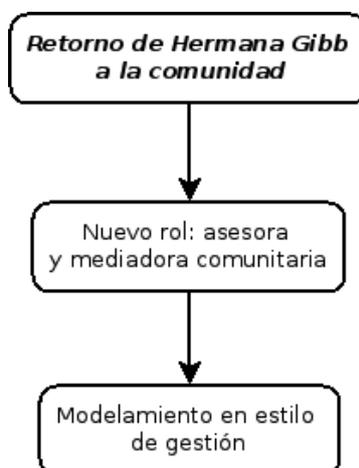


Figura 47: Mapa de codificación 6.4: Retorno de Hna. Gibb a la comunidad

El regreso de la Hna. Gibb a Consuelo en el año 2009 trajo nuevas esperanzas a la comunidad. La siguiente cita da cuenta de ello:

“La gente estaba muy alegre. Por fin llegó la madre de la educación” (Catalina Reyes, Directiva P5, SAN, MJPR).

A su llegada, la religiosa asumió un *nuevo rol de cara a las necesidades comunitarias* del municipio, colaborando con las escuelas de manera indirecta:

“Pertenezco al foro de la comunidad, al plan de desarrollo local. Están invitándome a pertenecer” (Sor Leonor Gibb, Fundadora-profesora, Directiva P3, DP, SAN).

A la fecha de este informe, Sor Leonor Gibb ocupa el rol de *mediadora y asesora de nuevos proyectos* para la comunidad. Esta función ha implicado un importante respaldo al trabajo comunitario. A su vez, ha seguido *modelando su estilo de gestión colaborativo, participativo y democrático, fundamentado en el servicio*. A nuestro entender, esto ha supuesto transferir competencias y valores a los habitantes de Consuelo para asumir una ciudadanía activa y responsable de cara al desarrollo de la comunidad. Autores expertos en la ámbito de la educación comunitaria han referido la importancia de contar con la presencia de un profesional o agente de desarrollo externo que estimule, guíe, impulse y capacite a la población para iniciar el proceso de desarrollo, que facilite la dinámica del grupo y que comparta la toma de decisiones (Cieza, 2006; Maya,

2004). Este ha sido el rol que han jugado las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo.

- Proyectos en marcha:

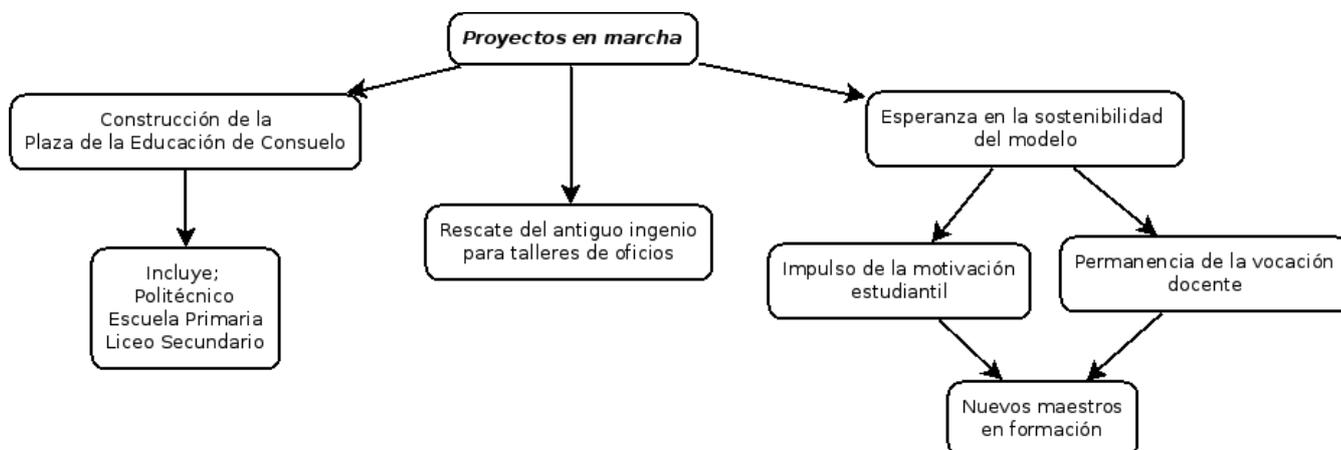


Figura 48: Mapa de codificación 6.5: Proyectos en marcha

Las múltiples iniciativas comunitarias que se están llevando a cabo en el Municipio de Consuelo a la fecha de realización de este informe constituyen una evidencia de la organización de la comunidad, del compromiso con su desarrollo, y del alto nivel de responsabilidad, participación y conciencia ciudadana fomentados en sus habitantes.

En este sentido, los participantes han señalado los distintos proyectos que están en marcha: la construcción de la *Plaza de la Educación de Consuelo*, que incluye un Politécnico, un nuevo liceo secundario y una nueva escuela primaria; y el rescate y *adecuación del viejo ingenio para realizar talleres* que permitan a los jóvenes aprender oficios técnicos y trabajar para colaborar con el sustento familiar.

Según la apreciación de los informantes, a pesar de las situaciones adversas que ha enfrentado el Municipio de Consuelo debido al cierre del ingenio y la injerencia de la política en sus escuelas, aún resta un capital humano de incalculable valor en la comunidad. La siguiente afirmación da cuenta de ello:

“Definitivamente hay elementos negativos que se han ido introduciendo, pero queda mucho material bueno. Aún con los contratiempos que tenemos con la educación de aquí, tenemos esperanza. Hay muchos maestros buenos, y muchos estudiantes buenos. Aquí tenemos muchos estudiantes de la carrera de Educación” (Catalina Reyes, Directiva P5, SAN, MJPR).

Esta última afirmación devuelve la esperanza para la sostenibilidad de este modelo educativo. Parecería que el relevo requerido para mantener una educación de calidad en Consuelo está a la mano. La reserva de maestros se incrementa gracias a la *permanencia de la vocación docente*, los *estudiantes conservan la motivación por el estudio*, y la *comunidad se mantiene activa en su interés por el desarrollo*

*comunitario*. Además, como hemos mencionado anteriormente, la población de Consuelo ha evidenciado competencias para el trabajo en equipo y capacidad para la gestión de apoyo externo.

Coincidimos con Escarbajal de Haro (1992) cuando ha planteado que “sin la participación real de los interesados, de la propia comunidad en su desarrollo cultural, no se puede pensar en el éxito del Desarrollo Comunitario” (p.15). También con García y Mondaza (2002) cuando expresan que cada comunidad tiene un “acerbo de energías que le permiten o dificultan desarrollarse, cada organización posee un potencial de convicciones que conforman su esqueleto moral”(p. 68-69). Ambos autores se refieren al capital social, elemento fundamental para el desarrollo comunitario.

Como hemos ya planteado, los procesos comunitarios tienen como objetivo la transformación social de la comunidad a mediano y a largo plazo, tomando como punto de partida la persona humana y sus necesidades de desarrollo. Desde esta perspectiva, entendemos que el Municipio de Consuelo cuenta aún con una importante reserva de capital humano con la que seguir asumiendo las riendas de su propio desarrollo educativo.

*A modo de síntesis*. En este 6º período han sido muchos los factores externos que se han conjugado para amenazar la sostenibilidad del modelo educativo implementado en las escuelas del Municipio de Consuelo. La comunidad enfrenta nuevos desafíos; no obstante, los datos arrojados por la investigación parecen indicar que aún cuenta con suficientes recursos internos para encararlos: maestros preparados y comprometidos, una población empoderada de sus procesos de desarrollo y poseedora de competencias para el trabajo colaborativo. También nuevos docentes en formación.

Con esto hemos finalizado la presentación de los hallazgos que dan respuesta al segundo objetivo específico de la investigación. A continuación exponemos los resultados correspondientes al tercer objetivo planteado en el estudio.

### **6.3. OBJETIVO 3: PRESENTAR LAS CARACTERÍSTICAS Y DATOS EVOLUTIVOS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS SURGIDAS EN LA COMUNIDAD DURANTE EL PERÍODO QUE ABARCA EL ESTUDIO**

En este apartado presentaremos los hallazgos que dan respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, concretamente, la descripción de las características y la evolución de las escuelas públicas surgidas en la comunidad durante el período 1959-2012.

Los hallazgos correspondientes al 2º objetivo refieren que estos centros son: la Escuela Primaria Divina Providencia, la Escuela Fabio Antonio Sánchez Ruiz, el Liceo Nocturno Manuel de Jesús Peña y Reynoso, el Liceo Sor Ana Nolan, la Escuela Primaria Antonio Paredes Mena y la Escuela Primaria Sor Leonor Gibb.

Estas seis escuelas pertenecen al Distrito Escolar 05-06, que administra y regula el sistema educativo del Municipio de Consuelo desde el año 1997.

La información recogida para cada centro educativo está centrada en los siguientes ámbitos:

1) *Datos relativos a las características generales de la escuela*: localización, niveles educativos que imparte, tandas en la que opera.

2) *Datos relativos a las condiciones edilicias y recursos* de que dispone el centro educativo: tipo de edificación, espacios y recursos que posee el plantel.

3) *Datos relacionados con la filosofía educativa de la escuela*: misión, visión y valores que fundamentan su quehacer educativo.

4) *Datos evolutivos sobre las escuelas*: directores que ha tenido el centro educativo desde su fundación, extensión de sus respectivos períodos de gestión y procedencia de su formación académica, y evolución de la matrícula estudiantil correspondiente a la escuela.

5) *Y datos relativos al porcentaje de docentes en cada centro educativo que han egresado* de las escuelas del Municipio de Consuelo: para este dato optamos por recoger la información correspondiente al año escolar 2011-2012.

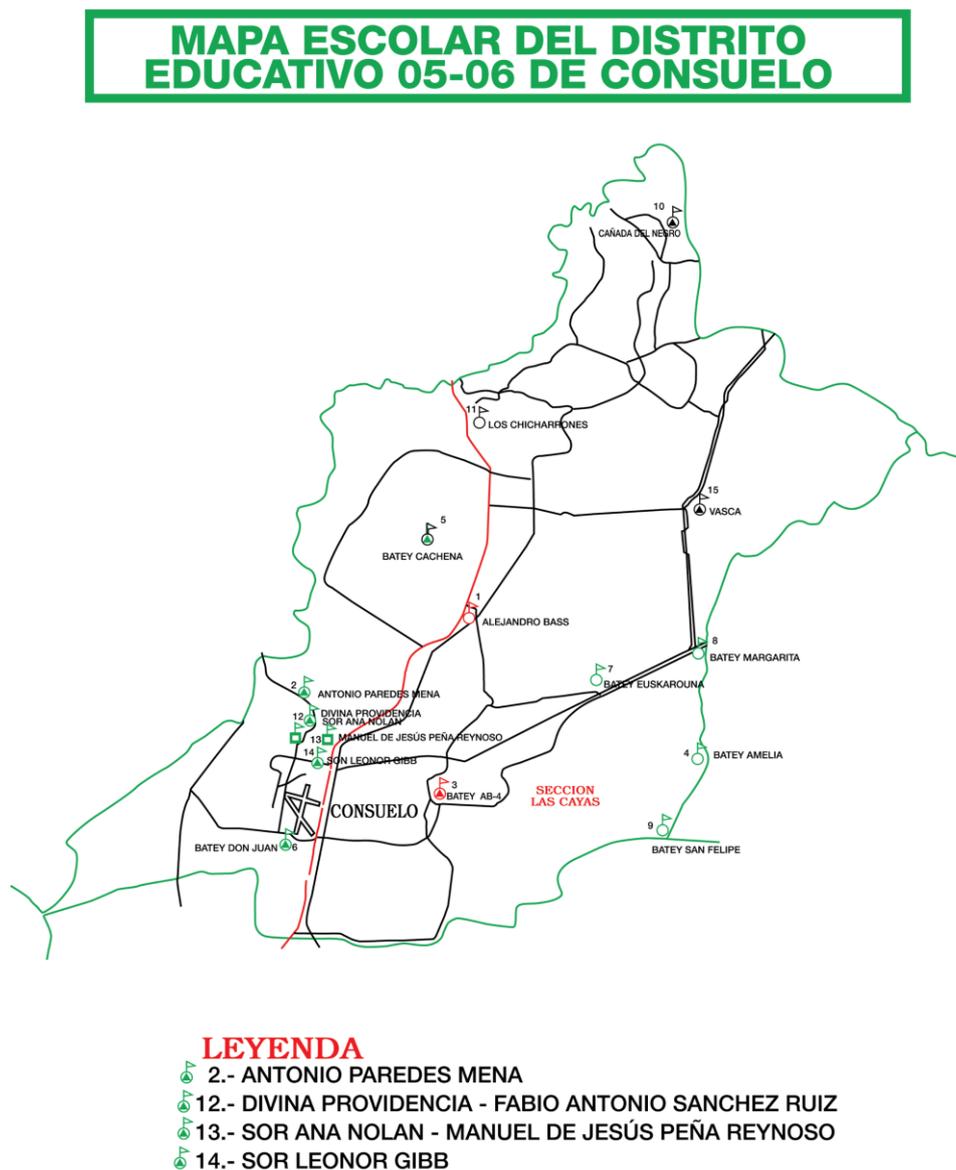
Realizaremos la presentación de los resultados en función de los ámbitos anteriormente mencionados. Acompañaremos esta presentación de fotografías de los planteles escolares, con la finalidad de ilustrar el tipo de edificación que alberga a los centros educativos. De igual manera, iremos comentando los datos, buscando dar sentido a la información recogida en función del desarrollo educativo del municipio.

Parte de estos hallazgos los retomaremos más adelante en este informe de tesis, tras ser presentados los resultados de los restantes objetivos específicos. Llegado a ese punto, tendremos una visión más clara y profunda sobre cómo ha acontecido el desarrollo educativo de esta comunidad y los valores que se pueden asociar al mismo.

Como podemos observar a partir del mapa que presentamos a continuación, los 6 centros educativos a los que haremos referencia en los siguientes apartados se encuentran muy próximos unos de otros. Éstos operan en 4 planteles escolares ubicados en el casco urbano del Municipio. Todas estas escuelas están

localizadas en un área de 8 kilómetros cuadrados, lo que permite destacar dos aspectos fundamentales relacionados con el desarrollo educativo de Consuelo: por un lado, el auge en la demanda educativa experimentado por la comunidad en las últimas cinco décadas; y, por otro, la respuesta positiva por parte del Estado Dominicano para suplir dicha demanda. De ahí que este municipio cuente con tantas escuelas públicas en una extensión pequeña de terreno.

A continuación presentamos el mapa de localización de las escuelas públicas correspondientes al Distrito Educativo 05-06, en el Municipio de Consuelo:



*Figura 49: Mapa de localización de las escuelas públicas del Distrito Escolar 05-06*

(Tomado de Nolasco, 2012).

En los siguientes apartados abordaremos los resultados correspondientes a cada centro educativo. Con ello daremos respuesta al 3º objetivo específico de la investigación.

### 6.3.1. Escuela Divina Providencia

La Escuela Divina Providencia (DP) fue la primera institución educativa creada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo. Su origen se remonta al año 1959, fecha de la llegada de las Hermanas al batey. Inicialmente funcionó en un antiguo local perteneciente al ingenio, llamado el Mess, al que hemos hecho referencia anteriormente en este trabajo. En el año 1969 se trasladó al primer plantel moderno construido por el gobierno dominicano para una escuela pública en la comunidad.

- *Localización:* la Escuela Divina Providencia está ubicada en la calle José Francisco Peña Gómez #4, una de las vías centrales del Municipio de Consuelo.
- *Niveles que imparte:* Pre-escolar y Básica, cursos de 1º a 8º grados.
- *Tandas en las que opera:* matutina y vespertina.
- *Tipo de construcción:* edificación en concreto.
- *Espacios y recursos educativos:* 27 aulas; laboratorios de Ciencias Experimentales, Matemáticas y Medios Audiovisuales; laboratorio de Informática; biblioteca; oficinas de dirección y secretariales; amplio patio; canchas deportivas; cafetería; sanitarios; equipos tecnológicos; impresoras; fotocopadoras; proyectores; equipos de música; equipos deportivos; planta eléctrica.

Como se puede apreciar a partir de los datos antes expuestos, desde el año 1969 la Escuela Divina Providencia cuenta con un amplio, seguro y bien equipado plantel. La cantidad de aulas que posee le ha permitido crear varias secciones por grado, lo que evita la sobrepoblación estudiantil. Sus condiciones edilicias y recursos educativos constituyen un factor que favorece la calidad en los procesos pedagógicos.

- Aspectos relacionados con la filosofía educativa:

Misión:

Brindar una educación pública, popular, democrática y con calidad; expandiendo aprendizajes significativos a través de diferentes fuentes, haciendo énfasis en la construcción de conocimiento científico y tecnológico, proviniendo de la integración del sujeto con su entorno social, cultural y natural mediante la

formación intelectual de alumnos/as pensantes, críticos y participativos, con capacidad de enfrentar su diario vivir (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

**Visión:**

Que los/as egresados/as del plantel educativo sean protagonistas de su propio desarrollo. Sujetos capaces de interactuar de su entorno social, cultural y natural, aplicando sus conocimientos científicos y tecnológicos; competentes para accionar en relación a los nuevos tiempos tomando en cuenta los valores humanos, morales y patrióticos (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Valores: (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas):

-valores morales: honestidad, lealtad, respeto, dignidad

-pudor

-valores cristianos: amor, paciencia

-humanismo

-liderazgo

-tolerancia

-y valores éticos: responsabilidad, puntualidad

Como se observa, este centro educativo privilegia una *educación integral*, de cara a la *inserción de los sujetos en su entorno social, cultural y natural*, esto es, una *educación para la vida*. Se enfatizan aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía, a saber: una educación *democrática*, en la que se fomente el pensamiento *crítico y la participación*. Otros elementos a destacar en su filosofía educativa son: el *empoderamiento de los sujetos* en relación a sus procesos de desarrollo personal, y *la calidad de los procesos educativos*.

En otro orden, hemos incluido el análisis de la letra del Himno Escolar de esta escuela por su interés para fines del estudio. Su contenido constituye una expresión de los valores que definen su cultura institucional, tal como se aprecia en los siguientes versos:

La Divina Providencia es la escuela del amor  
 Que ilumina la conciencia en presencia de Dios.  
 Siempre activa la hermandad de sus hijos que practican  
 La Moral que simboliza y mantiene la unidad.  
 Recordemos sus fundadores que supieron engendrar  
 La enseñanza que ahora puede nuestra patria elevar  
 En las aulas los maestros nos reflejan su vivo calor  
 Y el saber que es pan nuestro de la mente cultivador.

Una mirada a la letra de este himno permite destacar lo que podría definirse como el ethos de la Escuela Divina Providencia: una escuela basada en el amor; un clima escolar de tipo familiar, vivenciado a través de la fraternidad; un énfasis en la unidad; y el amor por el conocimiento. También están presentes los valores cristianos.

- *Historial de los períodos de gestión directiva:* Las fuentes consultadas dan cuenta de que la Escuela Divina Providencia ha contado con 4 directoras desde su fundación (Reyes et al., 2002). La siguiente tabla presenta la extensión de los períodos de gestión, y sus respectivas procedencias.

Tabla 11: Listado de Directores Escuela Divina Providencia

<i>Directores</i>	<i>Años de gestión</i>	<i>Procedencia</i>
Ana Nolan	1959- 1978	Fundadora. Hna. de la Inmaculada Concepción
Leonor Gibb	1978- 1987	Fundadora. Hna. de la Inmaculada Concepción
Isabel Calin Calderón	1987-2001	Egresada Escuela DP
Norma Ozoria	2001- actualidad	Egresada Escuela DP

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores claves del centro a través del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

La rotación de las directoras de la Escuela Divina Providencia ha sido mínima a través de su historia, como puede apreciarse en la tabla anterior. Los períodos de gestión han tenido una duración de 19, 9, 14 y 11 años, respectivamente, hasta la fecha de elaboración del presente informe. Esto ha significado un factor fundamental para sentar las bases del modelo educativo implementado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en el Municipio de Consuelo, lo que ha permitido consolidar su visión educativa y estilo de gestión institucional. En adición a ello, sus dos primeras directoras fueron Hermanas de la Inmaculada

Concepción, lo que significa que durante los primeros 28 años de gestión, la Escuela Divina Providencia estuvo liderada por sus fundadoras.

- *Evolución de la matrícula escolar.* La cantidad de alumnos matriculados en la escuela a través de los años fue otro aspecto a considerar en el estudio, dada la relación directa de estos datos con el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo. La Figura 50 ilustra esta evolución desde la fundación de la Escuela Divina Providencia en el año 1959.

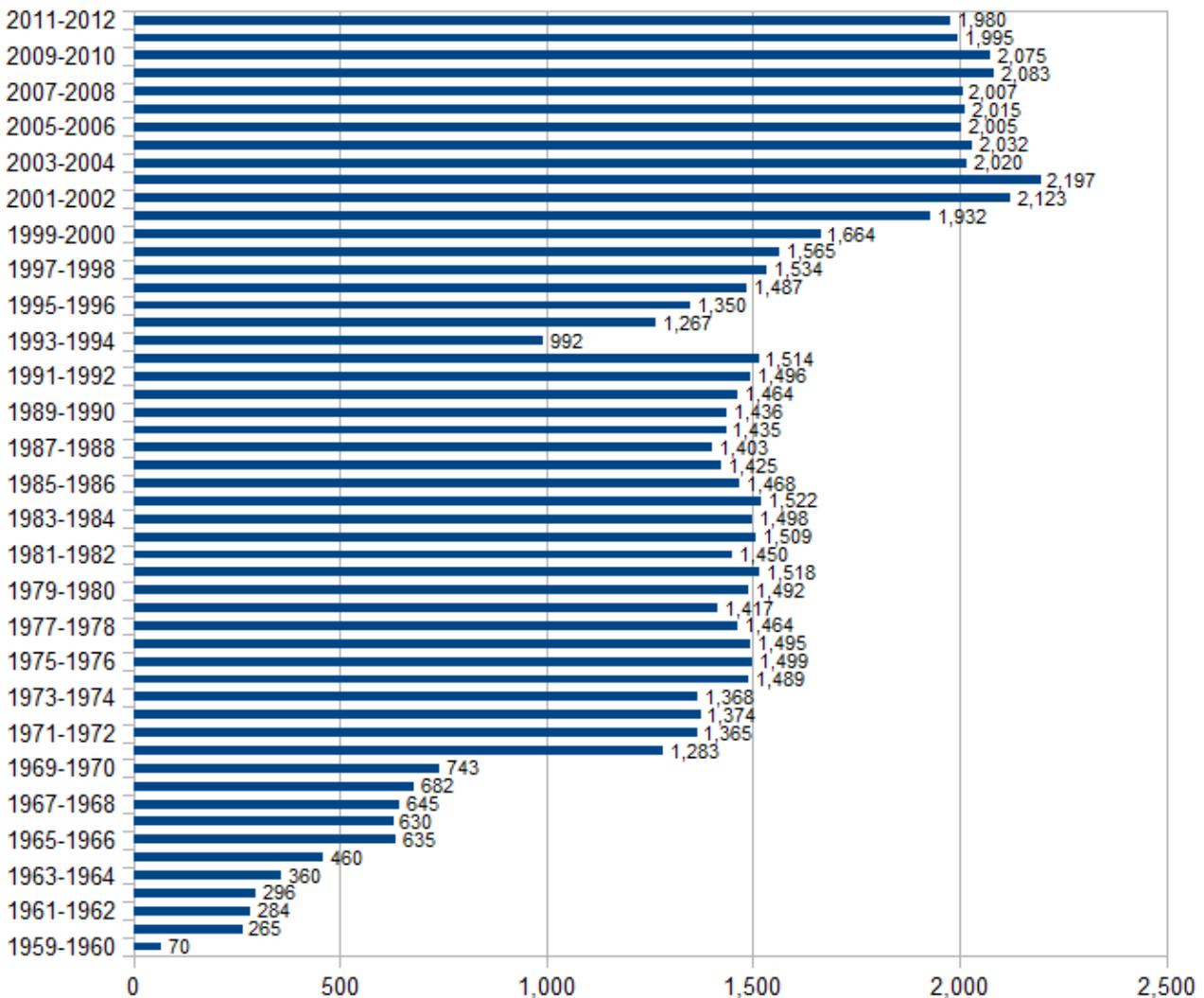


Figura 50: Evolución de la matrícula escolar Escuela Divina Providencia

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores claves del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Como podemos observar en esta figura, en el segundo año escolar, la matrícula estudiantil de esta escuela se incrementó en un 278%. A partir de este dato se podría inferir que desde sus inicios, la gestión educativa implementada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción tuvo un gran impacto en la

comunidad. Logró con éxito convencer a la población de la importancia de asistir a la escuela. Asimismo, la inauguración del nuevo plantel en el año 1969 constituyó un hito significativo para el desarrollo educativo de Consuelo, al registrarse un aumento de un 72.6% en la matrícula estudiantil para el año escolar 1970-1971.

Se observa una disminución significativa en la matrícula estudiantil en el año escolar 1993-1994: de un total de 1514 estudiantes en el año previo bajó a 992 alumnos. Esta disminución se explica por la apertura de una nueva tanda del nivel básico en el plantel del Liceo Sor Ana Nolan, en horario vespertino. Esto permitió desahogar la sobrepoblación que para entonces existía en la Escuela Divina Providencia. El incremento de la matrícula estudiantil en un 27.7% en el año escolar siguiente constituye una muestra del crecimiento de la demanda educativa en el Municipio de Consuelo. En los años subsiguientes la matrícula escolar siguió una trayectoria de crecimiento.

- *Porcentaje de maestros egresados de las escuelas de Consuelo:* El cuerpo docente de esta escuela durante el año escolar 2011-2012 estuvo constituido por 54 profesores. De éstos, 22 eran antiguos egresados de las escuelas de Consuelo. Esto representa el 41% de los docentes, tal como muestra en la siguiente figura:

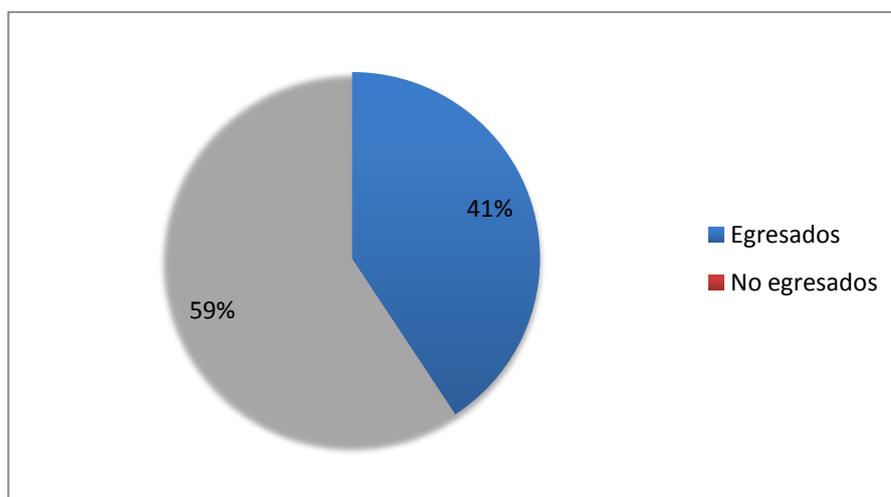


Figura 51: Porcentaje maestros de la DP egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012

(Datos obtenidos a partir del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

La Figura 51 ilustra el alto porcentaje de maestros que durante el año escolar 2011-2012 han sido antiguos egresados de las escuelas de Consuelo (41%). Esta información podría explicar la sostenibilidad que este modelo educativo ha tenido a través de los años. Desde nuestra perspectiva, la incorporación de este alto porcentaje de maestros conocedores de la mística de trabajo ha permitido una efectiva transmisión de la praxis educativa, y ha favorecido su sostenibilidad.

La siguiente fotografía presenta el plantel escolar de la Escuela Divina Providencia, tomada con la finalidad de ilustrar el tipo de edificación que alberga el centro educativo desde el año 1969.



*Figura 52: Plantel Escuela Divina Providencia*

Como se observa en la ilustración anterior, se trata de un plantel edificado en concreto, con área verde y espacios para la circulación y recreación.

### **6.3.2. Escuela Fabio Antonio Sánchez Ruiz**

La Escuela Fabio Antonio Sánchez Ruiz (FSR) abrió sus puertas como institución educativa en el año 1969 con un programa de alfabetización de adultos. Su apertura partió de la motivación de un grupo de miembros de la comunidad, tal como hemos señalado en el apartado relativo a los hitos en el desarrollo educativo de Consuelo. Fue oficializado por la Secretaría de Educación en el año 1970. Su nombre proviene del profesor Fabio Antonio Sánchez Ruiz, uno de los pioneros en la gestión de apertura de la escuela.

- *Localización:* este centro educativo está ubicado en la calle José Francisco Peña Gómez #4. Comparte el plantel con la Escuela Divina Providencia.
- *Niveles que imparte:* Nivel Básico – Adultos. Recibe alumnos a partir de 14 años de edad.
- Tanda en la que opera: nocturna.
- *Tipo de construcción:* edificación en concreto.
- *Espacios y recursos educativos:* 8 aulas; amplio patio; canchas deportivas; 4 sanitarios; cafetería; oficina secretarial.
- Aspectos relacionados con la filosofía educativa:

### Misión:

Dar a nuestros educandos una preparación de calidad, donde los jóvenes y adultos puedan enfrentarse a la vida, y así lograr insertarse en la sociedad como ciudadanos ejemplares, capaces, críticos, participativos y productivos, con altos conocimientos de las relaciones comunitarias, y de sus derechos y deberes como ente social y democrático (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

### Visión:

Ser un Centro Educativo de prestigio y de proyección comunitaria, regional y nacional, en el desarrollo y la gestión del conocimiento, centrado en la formación de jóvenes y adultos; disminuyendo el analfabetismo a través de una educación integral, forjando líderes comunitarios, con apoyo y apego a valores, principios éticos, morales y religiosos, que respondan a las necesidades que demanda la sociedad (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

### Valores (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas):

- amor al prójimo
- amor al estudio
- responsabilidad
- trabajo en equipo
- valorización del trabajo
- motivación y creatividad
- actitud crítica e investigadora
- y cooperación, compañerismo y solidaridad con los demás

Una mirada a los aspectos fundamentales contenidos en la misión, visión y los valores de esta institución, permite destacar que su ideario enfatiza la *calidad educativa*, la *formación integral* y el énfasis en los *valores morales y religiosos*. Contempla, asimismo, el desarrollo del *pensamiento crítico*, la *participación* y las *relaciones comunitarias*, de cara a una *educación para la vida democrática*.

- *Historial de los periodos de gestión directiva:* Desde su fundación, este centro educativo ha contado con 5 directores. La siguiente tabla presenta los periodos de gestión de éstos, así como su procedencia.

Tabla 12: Listado de Directores Escuela Fabio Antonio Sánchez Ruiz

<i>Directores</i>	<i>Periodo de Gestión</i>	<i>Procedencia</i>
Tundo Knight	1969-1971	Miembro del comité gestor Escuela FSR
Miguelina Marchena	1971-1988	Docente
Nilda de León	1988-1998	Docente
Rosa Elena García	1998-2007	Docente
Maritza Mejía	2007-2010	Egresada Escuela PM
Nubia Miranda	2010-actualidad	Docente

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Los datos contenidos en la Tabla 12 revelan que los directivos de este centro educativo han asumido periodos de gestión prolongados. De esto podemos inferir que el interés original por crear este centro logró sostenerse a través del tiempo, dada la estabilidad en los periodos de gestión de sus diferentes directores.

Para fines del estudio es relevante señalar que durante el periodo 2007-2010 -en el que la Secretaría de Educación no nombró director oficial para esta escuela- estas funciones fueron asumidas por una egresada de la Escuela Divina Providencia. Esto pone de relieve el alto compromiso con la educación por parte de los maestros que se formaron como alumnos en esa primera institución educativa de Consuelo.

- *Evolución de la matrícula escolar:* La evolución de la matrícula escolar desde el año 1969 a la fecha del cierre de esta investigación se presenta en la siguiente gráfica:

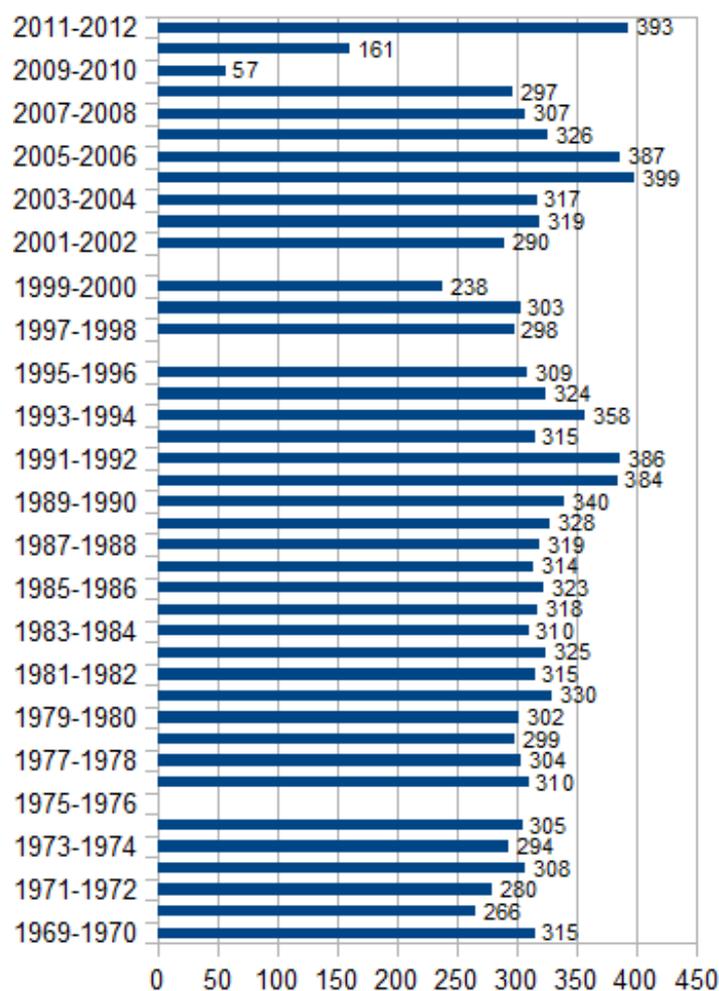


Figura 53: Evolución de la matrícula estudiantil de la Escuela Fabio Sánchez Ruiz

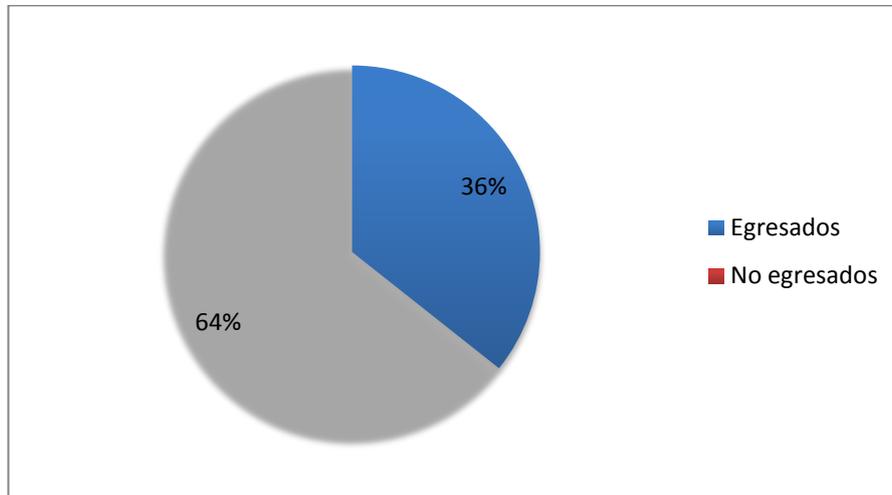
(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Como se observa en la Figura 53, la evolución de la matrícula estudiantil revela una clara estabilidad desde la fundación de la escuela hasta la fecha. En los años 2009-2010 y 2010-2011, se evidencia una disminución en la demanda escolar, que podría deberse a la desmotivación por parte de los estudiantes ante la falta de apoyo de la Secretaría de Educación para el nombramiento de un director oficial.

En otro orden, es de interés destacar el alto número de estudiantes con el que abrió la escuela en el año 1969: un total de 315 adultos. Este dato refleja lo exitosa que había sido la labor de concienciación con respecto al valor de la educación llevada a cabo por las Hermanas de la Inmaculada Concepción durante los primeros diez años de su gestión educativa en Consuelo.

- *Porcentaje de maestros egresados de las escuelas de Consuelo:* En el año escolar 2011-2012 la escuela contó con un total de 14 maestros, de los cuales 5 eran antiguos egresados de las

escuelas de Consuelo, lo que significa un total de un 36%. La siguiente figura ilustra este porcentaje:



*Figura 54: Porcentaje maestros de la FSR egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012*

(Datos obtenidos a partir del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Estos datos presentados en la Figura 54 invitan a pensar que la alta presencia de maestros que realizaron sus estudios básicos y medios en las escuelas de Consuelo podría ser un factor de incidencia en la transferencia del modelo inicial de las Hermanas de la Inmaculada Concepción a otros espacios educativos en la comunidad, colaborando con su sostenibilidad.

A continuación presentamos una fotografía del plantel escolar donde opera el centro:



*Figura 55: Plantel Escuela Fabio Antonio Sánchez Ruiz*

Como se aprecia en la fotografía, esta institución labora en un plantel edificado en concreto, con amplia área verde y espacios de circulación y esparcimiento. Esta ilustración corresponde a la Escuela Divina Providencia, donde la Escuela Fabio Sánchez Ruiz opera en horario nocturno.

### 6.3.3. Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso

El Liceo Nocturno Manuel de Jesús Peña y Reynoso (MJPR) inició sus labores en el año 1971. Fue oficializado por la Secretaría de Educación en el año lectivo 1975-1976.

El rango de edad de los alumnos que asisten a este centro educativo varía de 15 a 57 años. Son jóvenes y adultos que por razones de trabajo prefieren la tanda nocturna. Fue la primera escuela del nivel Medio que se creó en la comunidad de Consuelo, para responder a la cantidad de egresados de la Escuela Primaria Divina Providencia que deseaban continuar sus estudios secundarios.

- *Localización:* actualmente, el Liceo está ubicado en la Calle Sor Antonia Scully No. 1. Desde el año 1987 comparte el plantel con el Liceo Sor Ana Nolan, que funciona en las tandas matutina y vespertina.
- *Niveles que imparte:* Nivel Medio, de 1º a 4º de Bachillerato.
- Tanda en la que opera: nocturna.
- *Tipo de construcción:* edificación en concreto.
- *Espacios y recursos educativos:* 14 aulas; Laboratorios de Ciencias; Laboratorio de Informática; Sala de Medios audiovisuales; patios; sanitarios; canchas deportivas; cafetería; oficina secretarial; equipos tecnológicos; impresoras; fotocopadoras; proyectores; equipo de música; televisores; equipos deportivos.
- Aspectos relacionados con la filosofía educativa:

#### Misión:

Contribuir al desarrollo educativo nacional mediante la formación integral de sujetos altamente calificados y responsables, con capacidad de convertirse en agentes de su propia realidad, contribuyente a la solución de problemas, críticos, capaces de insertarse con éxito productivo a la sociedad y a la vida, y poder continuar con la educación superior (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

## Visión:

Formar hombres y mujeres que construyan permanentemente su identidad personal, capaces de defender su entorno, valorar y amar su patria, que contribuyan a fomentar la equidad con responsabilidad, sean autocríticos, conocedores de sus deberes y derechos (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Valores (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas):

-formación cristiana

-fe

-honestidad

-dignidad

-tolerancia

-justicia

-respeto mutuo

-y paciencia

El ideario de este centro educativo pone de relieve el énfasis en una *formación integral* de alta *calidad*, fundamentada en el *pensamiento crítico*, la capacidad de contribuir a la *solución de problemas* y de *inserción en los medios productivos*. Contempla el *empoderamiento de los estudiantes de sus procesos de desarrollo personal*, de cara a una *educación para la vida*. Se observan valores de tipo religioso.

- *Historial de períodos de gestión directiva*: Desde su fundación, este centro educativo ha contado con 8 directores. Sus respectivos períodos de gestión se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 13: Listado de Directores Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso

Directores	Período de Gestión	Procedencia
Mario González	1971-1972	Egresado DP
César Olivo Lajara	1972-1980	Egresado DP
Roberto Harrigan Valoy	1980-1986	Egresado DP
Parmenio Ramírez	1986-1989	Egresado DP
Cesar Andy Branche	1989-1991	Egresado DP
Crescencio Fulgencio Reyes	1991-1997	Egresado DP
Catalina Reyes Sánchez	1997-2006	Egresado DP
Ramón Matías González	2006-actualidad	Egresado MJPR

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

El Reverendo Marino Batista fue director nominal en el año 1971, siendo el representante oficial de la escuela. No obstante, fungió como director del centro el Lic. Mario González.

Como se observa en la Tabla 13, prácticamente todos los directores de este centro educativo han sido antiguos alumnos egresados de la Escuela Divina Providencia. Esto ha permitido no sólo la transferencia del modelo de gestión inicial implementado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción, sino que además ha favorecido el logro de una visión compartida entre diferentes instituciones educativas de la comunidad. Desde nuestra perspectiva, esto ha implicado un impacto en el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo.

- *Evolución de la matrícula estudiantil:* La evolución de la matrícula escolar de este centro educativo puede observarse en la gráfica siguiente:

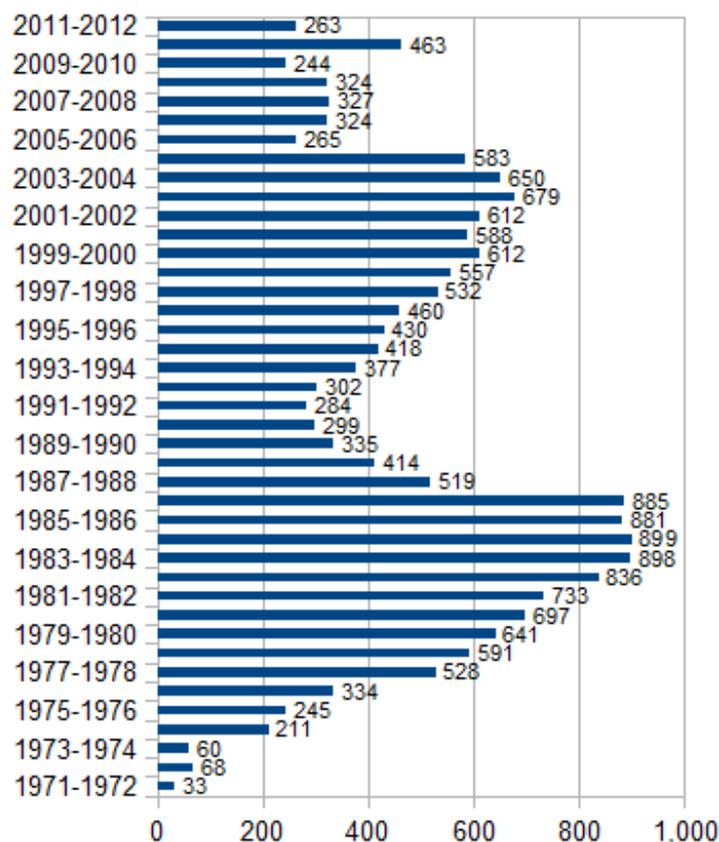


Figura 56: Evolución matrícula estudiantil Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores claves del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Como se aprecia en la Figura 56, el Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso empezó con 33 alumnos, y tuvo un largo período de incremento sostenido en la matrícula estudiantil hasta el año escolar 1986-1987. Se evidencia una abrupta disminución en el año 1987-1988, que responde a la apertura del Liceo Sor Ana Nolan en horario matutino, lo que permitió descongestionar las aulas sobrepobladas del horario nocturno. Desde ese momento hasta el 1991-1992 siguió una disminución constante de la matrícula escolar, probablemente debido al creciente interés de los jóvenes por seguir sus estudios de nivel Medio en horas de la mañana en el Liceo Sor Ana Nolan.

- *Porcentaje de docentes egresados de las escuelas de Consuelo:* Durante el año escolar 2011-2012, el Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso contó con 16 docentes, de los cuales 13 habían sido alumnos egresados de la Escuela Divina Providencia, y 3 del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso. La siguiente figura ilustra este dato:

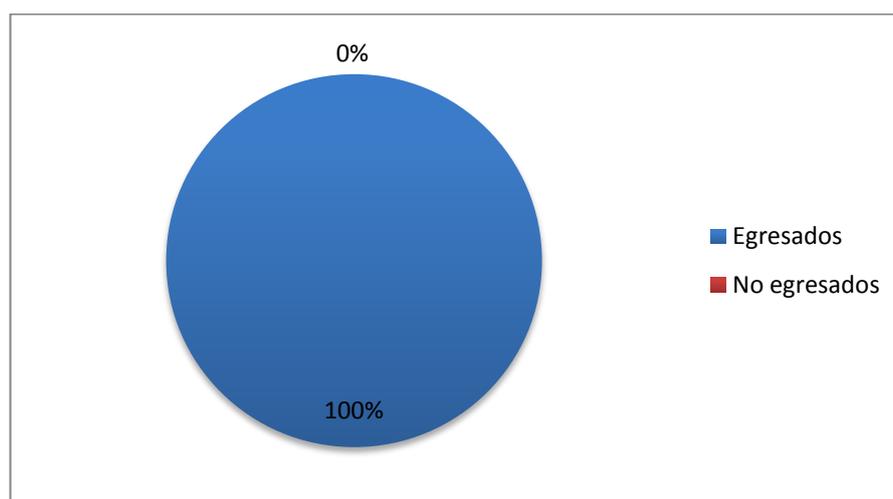


Figura 57: Porcentaje maestros de MJPR egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012

(Datos obtenidos a partir del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Como se observa en la figura anterior, el 100% del cuerpo docente correspondiente al año escolar 2011-2012 estuvo constituido por antiguos alumnos egresados de alguna de las escuelas de Consuelo. Este dato pone de relieve cuán exitosa ha sido la transferencia de la experiencia educativa de un centro escolar a otro en esta comunidad. De igual manera, permite identificar dos factores que han podido intervenir en el desarrollo educativo del municipio: la exitosa transferencia del modelo y la vocación docente desarrollada por muchos de los egresados de sus escuelas.

A continuación presentamos una fotografía del plantel escolar, con la finalidad de mostrar el tipo de edificación en que opera esta institución.



*Figura 58: Plantel Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso*

El plantel en el que opera el Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso es de concreto, con suficiente espacio para la circulación y recreación. Comparte el plantel con el Liceo Sor Ana Nolan, donde funciona en horario nocturno.

### **6.3.4. Liceo Sor Ana Nolan**

El Liceo Sor Ana Nolan (SAN) fue inaugurado en el año 1987. Opera desde sus inicios en un plantel escolar construido por el gobierno dominicano a solicitud de las Hermanas de la Inmaculada Concepción y el Comité Pro-construcción de Edificios Escolares.

- *Localización:* se encuentra ubicado en la calle Sor Antonia Scully #1.
- *Niveles que imparte:* Nivel Medio, de 1° a 4° de Bachillerato.
- *Tandas en la que opera:* matutina y vespertina. La tanda matutina se inició con la inauguración de la escuela, mientras que la vespertina se creó en el año 1995.
- *Tipo de construcción:* edificación en concreto.
- *Espacios y recursos educativos:* 19 aulas; Laboratorio Química; Laboratorio de Informática; amplio patio; canchas deportivas; sanitarios; cafetería; oficinas secretarias y de dirección; fotocopiadoras; televisores; equipos deportivos.

- Aspectos relacionados con la filosofía educativa:

Misión:

Contribuir al desarrollo educativo nacional mediante la formación integral de futuros profesionales altamente calificados y responsables, con capacidad para convertirse en agentes de su propia realidad, contribuyentes a la solución de problemas críticos, que puedan insertarse con éxito a la sociedad y continuar con la Educación Superior (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Visión:

Formar hombres críticos, autocríticos, con capacidad para valorar su entorno y defenderlo, reconociendo que son parte de él (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Valores (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas):

-morales: honestidad, lealtad, respeto, dignidad, pudor

-cristianos: amor, paciencia, humanismo, liderazgo, tolerancia

-Y éticos: responsabilidad, puntualidad

Una mirada a la misión, la visión y los valores de este centro nos permite señalar los siguientes objetivos en su propuesta pedagógica: una *formación integral de calidad* que permita al educando aportar a la *solución de problemas, insertarse con éxito en la sociedad y valorar su entorno*. Resulta de interés observar que en este ideario se busca formar a los alumnos para ser *agentes de cambio de su propia realidad*. En otras palabras, persigue el *empoderamiento de los estudiantes de sus procesos de desarrollo personal*.

- *Historial de los períodos de gestión directiva*: Los datos provenientes de las fuentes documentales consultadas dan cuenta que desde su apertura el Liceo Sor Ana Nolan ha contado con distintos directores para las tandas matutina y vespertina. Los nombres de estos directores y sus respectivos períodos de gestión se presentan en las dos siguientes tablas:

Tabla 14: Listado de Directores Liceo Sor Ana Nolan, tanda matutina

<i>Directores</i>	<i>Período de Gestión</i>	<i>Procedencia</i>
Leonor Gibb	1987-1989	Hna. de la Inmaculada Concepción
Cesar Andy Branche	1989-1991	Egresado DP
Crescencio Fulgencio	1991-1997	Egresado DP
Catalina Reyes Sánchez	1997-2006	Egresada DP
Ramón Matías González	2006-actualidad	Egresado MJPR

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Tabla 15: Listado de Directores Liceo Sor Ana Nolan, tanda vespertina

<i>Directores</i>	<i>Período de Gestión</i>	<i>Procedencia</i>
Crescencio Fulgencio	1995- 1997	Egresado DP
María Francisca Sosa	1997- actualidad	Egresada DP

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

A partir de las tablas anteriores se observa que la primera directora del Liceo Sor Ana Nolan fue Sor Leonor Gibb. Esto implica que desde sus inicios, la Hermana pudo transferir a este nuevo contexto escolar la cultura, organización y el clima relacional desarrollado previamente en la Escuela Divina Providencia.

Tras finalizar el primer período de gestión, los demás directores que ha tenido el centro educativo han sido antiguos alumnos egresados de la Escuela Divina Providencia y del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso. Nuevamente se pone en evidencia un factor que puede haber incidido tanto en la transferencia de la praxis educativa a otras instituciones como en la expansión y sostenibilidad del modelo educativo en el Municipio de Consuelo.

- *Evolución de la matrícula escolar:* La evolución de la matrícula de esta escuela se representa en la siguiente figura:

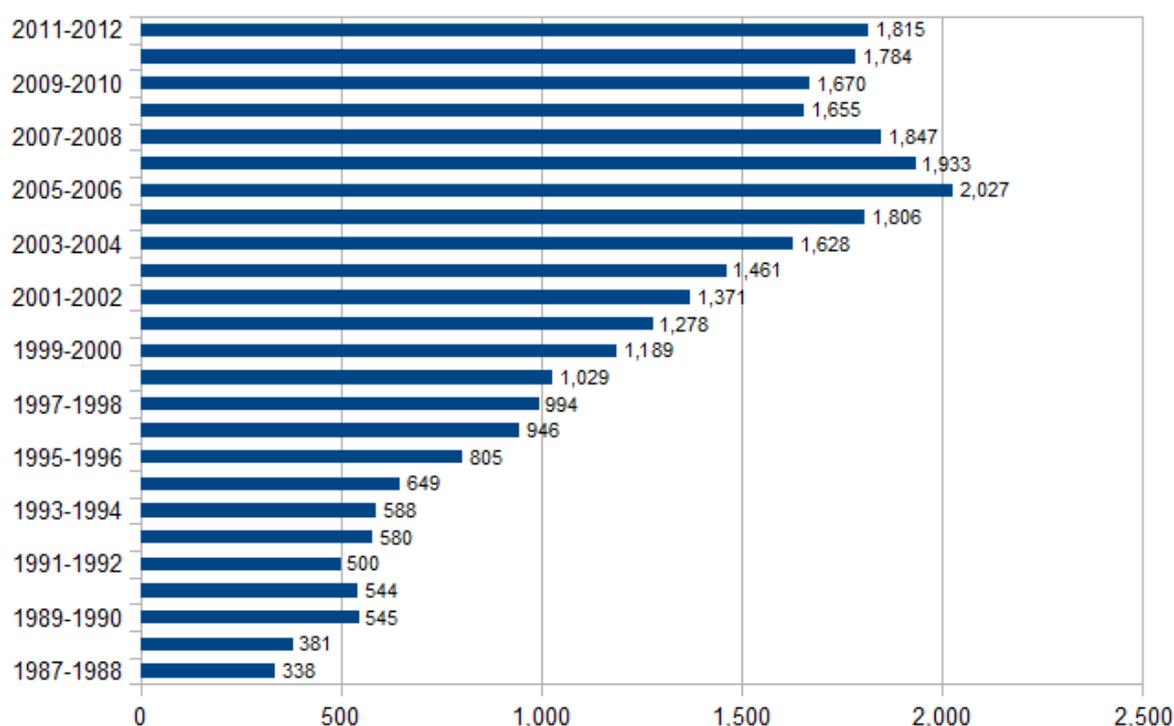


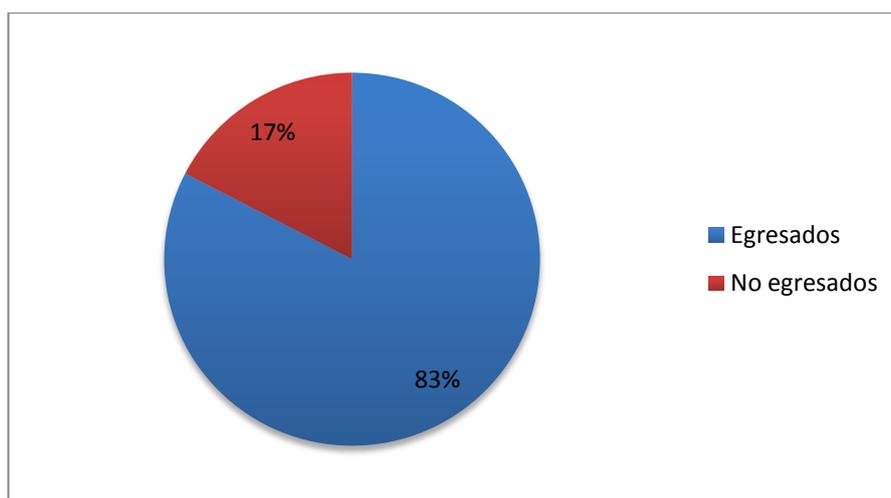
Figura 59: Evolución matrícula estudiantil Liceo Sor Ana Nolan

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores claves del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

El historial evolutivo de la matrícula estudiantil de este Liceo constituye un indicador más del desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo, como se puede apreciar a partir de la Figura 59. Esta escuela tuvo una matrícula inicial de 338 estudiantes en el año 1987, en su mayoría alumnos transferidos del Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso para continuar sus estudios en horario matutino. A través del tiempo, el crecimiento de la matrícula tuvo un comportamiento ascendente, siempre moderado. En el año 1995, con la apertura de la tanda vespertina del Liceo Sor Ana Nolan, la población estudiantil aumentó a 805 estudiantes. Siguió en ascenso hasta alcanzar la mayor cantidad de alumnos en el año 2006-2007.

En los últimos cinco años se observan alzas y bajas en la matrícula estudiantil. Posiblemente este comportamiento encuentre su explicación en la difícil situación económica que ha experimentado el municipio debido al cierre del Ingenio Consuelo en el año 2007. Esto ha motivado la inserción de muchos jóvenes a la fuerza laboral.

- *Porcentaje de docentes egresados de las escuelas de Consuelo:* Los datos obtenidos a partir del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas refieren que durante el año 2011-2012 el Liceo Sor Ana Nolan contó con un cuerpo docente de 23 profesores, de los cuales 19 habían sido egresados de la Escuela Divina Providencia, tal como presentamos en la siguiente figura:



*Figura 60: Porcentaje maestros de SAN egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012*

(Datos obtenidos a partir del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Como se aprecia en la Figura 60, en el año 2011-2012 un 83% de los maestros del Liceo Sor Ana Nolan habían sido antiguos alumnos de las escuelas de Consuelo. De nuevo se evidencia la importancia que ha significado el compromiso con la vocación docente por parte los egresados de las escuelas de cara al desarrollo educativo de este municipio.

A continuación presentamos una imagen que muestra el tipo de plantel escolar en que opera el Liceo Sor Ana Nolan.



*Figura 61: Plantel Liceo Sor Ana Nolan*

Como se observa en la fotografía, el Liceo Sor Ana Nolan posee un plantel escolar de concreto, con gran área verde y espacios para la circulación y recreación.

### **6.3.5. Escuela Antonio Paredes Mena**

La Escuela Antonio Paredes Mena (PM) fue fundada en noviembre del año 1987. Desde un inicio operó en un amplio plantel edificado por la Secretaria de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, a solicitud de las Hermanas de la Inmaculada Concepción y del Comité Pro-construcción de Edificios Escolares de esta comunidad.

La Orden religiosa Concepcionista, procedente de España, ha dirigido la escuela desde enero del 1988 hasta la actualidad. Previo a su llegada, Sor Ana Nolan asumió la dirección interina de la institución. Recibe su nombre en honor al destacado educador dominicano Prof. Antonio Paredes Mena.

- *Localización:* la escuela está ubicada en la calle Carmen Sallés No. 25, en una zona urbana marginal.
- *Niveles que imparte:* Educación inicial y Básica. Cursos de pre-escolar y de 1° a 8° grados.
- *Tandas en la que opera:* matutina y vespertina

- *Tipo de construcción:* edificación en concreto
- *Espacios y recursos educativos:* 19 aulas; biblioteca; amplio patio; canchas deportivas; sanitarios; cafetería; oficinas secretariales; impresoras; fotocopadoras; proyectores; equipo de música; televisores.
- Aspectos relacionados con la filosofía educativa:

### Misión:

Nuestro centro concepcionista tiene la misión de prestar un servicio educativo de calidad a los alumnos/as, a las familias y a la sociedad en la que está inserto, mediante el testimonio, el anuncio y la experiencia de un conjunto de valores propios del Carisma y de la espiritualidad de Carmen Sallés. Madre Carmen utiliza la pedagogía preventiva, pues siempre decía “es mejor prevenir que curar”, es decir, educar al joven, niño/a, para que en un futuro sea una persona crítica y capaz de enfrentarse a las diferentes situaciones de la vida. Por ello es una escuela que evangeliza teniendo como referente a María Inmaculada, favorece la formación integral de cada persona, y se compromete en la construcción de una sociedad más justa y fraterna (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

### Visión:

Aspiramos a ser un Centro reconocido en la Comunidad por la calidad educativa que ofrece. A ser un Centro Educativo que forme líderes comunitarios capaces de integrar los avances tecnológicos de la Información y la Comunicación a sus vidas y al desarrollo de su comunidad. Estar permanentemente abierto al diálogo con la realidad que le rodea, a los cambios sociales y a la innovación. Un Centro en el que todos sus miembros, desde una lectura cristiana, o trascendente de la vida, se sientan comprometidos a dar respuestas de calidad a las necesidades de los destinatarios (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Valores (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas):

-amor

-vida

-belleza

- libertad
- verdad
- apertura a la trascendencia
- sentido de pertenencia
- apertura a la diversidad
- solidaridad
- profesionalidad
- y responsabilidad

La misión, la visión y los valores de este centro nos permite apreciar la importancia dada por la Escuela Paredes Mena a los valores de la Orden Concepcionista. La propuesta pedagógica destaca fundamentalmente la *formación integral*, el interés en la *tecnología y la innovación*, la *apertura al diálogo* y la *creación de líderes comunitarios*.

- *Historial de los períodos de gestión*: Las fuentes documentales consultadas señalan que desde su apertura la Escuela Antonio Paredes Mena ha contado con 9 directoras. La Tabla 16 da cuenta de los respectivos períodos de gestión.

Tabla 16: Listado de Directores Escuela Antonio Paredes Mena

<i>Directoras</i>	<i>Período Gestión</i>	<i>Procedencia</i>
Altagracia Cordero R.	1988-1990	Hna. Concepcionista
Pilar López Madueño	1990-1995	Hna. Concepcionista
Rosa Bacquer Sistach	1995-1998	Hna. Concepcionista
Altagracia Cordero R.	1998-2003	Hna. Concepcionista
Natividad Campos	2003-2005	Hna. Concepcionista
María Ángeles González	2005-2007	Hna. Concepcionista
Ana María Garrido Adán	2007-2010	Hna. Concepcionista
María Cristina Araujo	2010-2011	Hna. Concepcionista
Minerva Martínez A.	2011-2012	Hna. Concepcionista

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Como se aprecia en la tabla anterior, la gestión de este centro educativo ha estado siempre en manos de las Hermanas Concepcionistas. Se evidencia la continuidad que ha tenido esta institución en el ámbito de su gestión educativa.

- *Evolución de la matrícula escolar:* La evolución de la matrícula estudiantil de este centro educativo puede apreciarse en la siguiente gráfica:

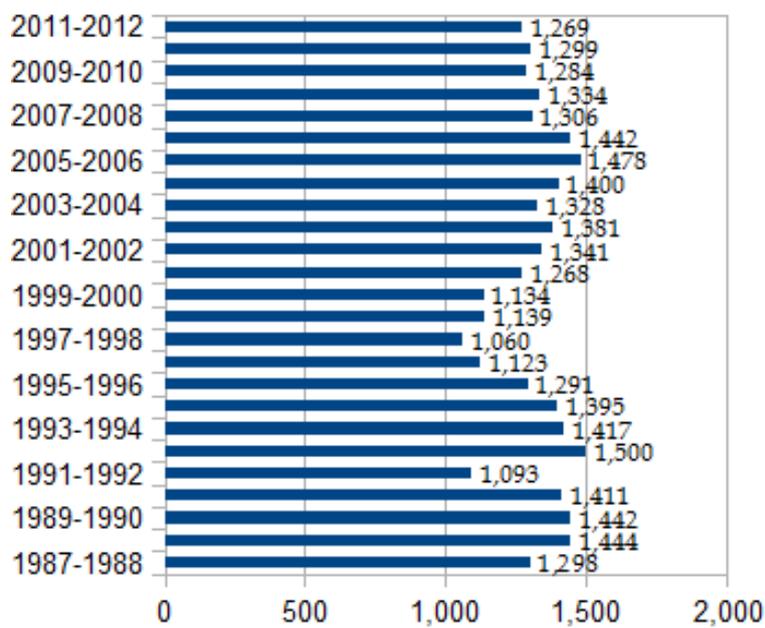
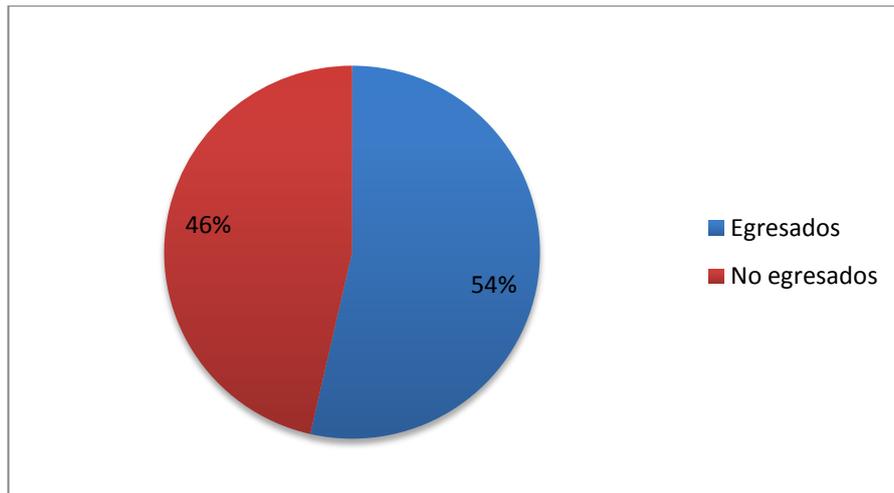


Figura 62: Evolución de matrícula de estudiantes Escuela Antonio Paredes Mena

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

La Figura 62 muestra que la matrícula escolar de este centro educativo ha variado de 1,298 alumnos en el año 1987, a 1,269 en el año escolar 2011-2012. Su trayectoria, por tanto, ha sido muy estable, lo que da cuenta de la propia estabilidad del centro.

- *Porcentaje de docentes egresados de las escuelas de Consuelo:* A pesar de estar dirigida por las Hermanas Concepcionistas, una parte del personal docente de esta institución se formó en las escuelas de Consuelo. Los datos refieren que en el año 2011-2012 esta escuela contó con un total de 56 docentes, de los cuales 30 han sido egresados de la Escuela Divina Providencia. La siguiente figura ilustra estos datos:



*Figura 63: Porcentaje maestros de PM egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012*

(Datos obtenidos a partir del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

La Figura 63 refiere que en el año 2011-2012, el 54% de los docentes de esta institución eran antiguos alumnos egresados de las escuelas de Consuelo. Esto permite pensar que aún siendo dirigida por una orden religiosa distinta a la de las Hermanas de la Inmaculada Concepción, probablemente el modelo desarrollado en las escuelas de Consuelo también se transfirió a este centro educativo, gracias al alto porcentaje de docentes egresados del mismo.

A continuación presentamos una fotografía del plantel escolar de la Escuela Antonio Paredes Mena, con la finalidad de mostrar el tipo de edificación que alberga la escuela.



*Figura 64: Plantel Escolar Escuela Antonio Paredes Mena*

El plantel es de concreto. Posee seguridad y amplios pasillos para la circulación, como se aprecia en la fotografía anterior.

### 6.3.6. Escuela Sor Leonor Gibb

La Escuela Sor Leonor Gibb (SLG) es la más reciente de las escuelas públicas urbanas surgidas en el Municipio de Consuelo durante el período que abarca el presente estudio. Se fundó en el año 1995, en un amplio plantel construido por el gobierno dominicano a solicitud de las Hermanas de la Inmaculada Concepción y del Comité Pro-construcción de Edificios Escolares.

- *Localización:* el plantel está ubicado en la calle Isidro Barros #119, Barrio Libertad.
- *Niveles que imparte:* Nivel Básico, de 1º a 8º grados.
- *Tandas en las que opera:* matutina y vespertina.
- *Tipo de construcción:* edificación en concreto.
- *Espacios y recursos educativos:* 24 aulas; dos talleres; Laboratorio de Informática; biblioteca; amplio patio; canchas deportivas; sanitarios; cafetería; oficina dirección; oficina sub-dirección; sala de reuniones; salón multiusos; equipos tecnológicos; impresoras; fotocopadoras; proyectores; equipo de música; equipos deportivos.
- Aspectos relacionados con la filosofía educativa:

Misión:

Ofrecer una educación de calidad, dirigida al fortalecimiento de los valores, promoviendo en los educandos/as la dignidad humana, la formación de una identidad personal y social basada en los principios de libertad, participación y corresponsabilidad social, aplicando el uso de la tecnología acorde a los adelantos de la ciencia (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Visión:

Deseamos ser un centro reconocido en toda la comunidad por la calidad educativa que ofrece, además que las y los egresados sean alumnos/as pensantes, críticos, participativos, con valores, capaces de integrarse a la sociedad con acervo

cultural, amor a Dios, a su patria, a la naturaleza y a sus raíces. Con amplio dominio de los conocimientos básicos y tecnológicos (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Valores (Extraído del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas):

- amor
- respeto
- responsabilidad
- y excelencia

Una aproximación a la misión, visión y a los valores de la Escuela Sor Leonor Gibb, nos permite señalar los siguientes aspectos como base de su propuesta educativa: el fomento de una *educación de calidad fundamentada en valores*. Se observa que introduce el concepto de *desarrollo de la identidad individual y colectiva*. Persigue la formación en la *corresponsabilidad social a partir de la libertad y la participación*. Incluye la *dimensión tecnológica*.

- *Historial de los periodos de gestión*: Los datos recogidos refieren que desde su apertura la Escuela Sor Leonor Gibb ha contado con 3 Directores. Sus respectivos periodos de gestión se observan en la siguiente tabla:

- 

Tabla 17: Listado de Directores Escuela Sor Leonor Gibb

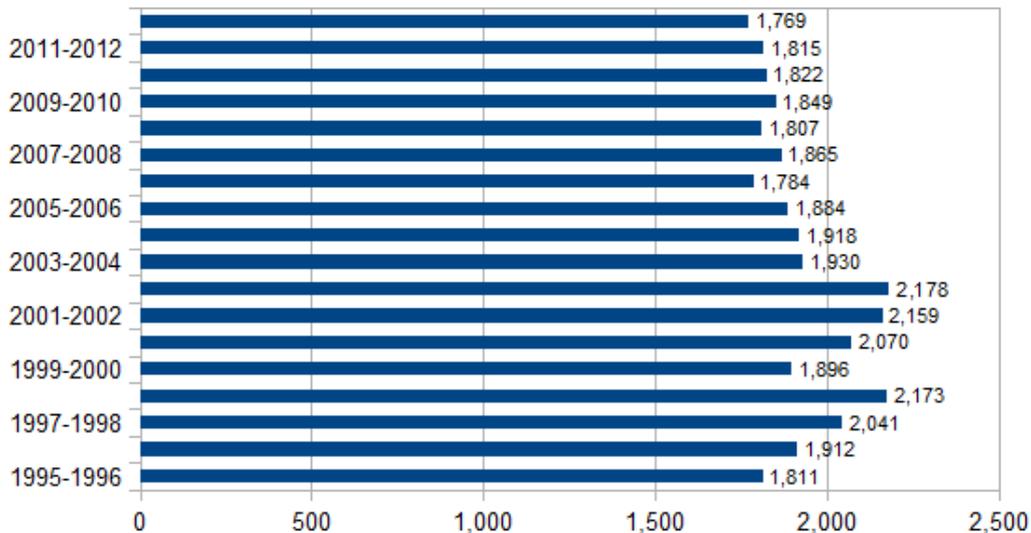
<i>Directores</i>	<i>Período de Gestión</i>	<i>Procedencia</i>
Alberto Ramírez	1995-2006	Egresado DP
Álvara Bazán	1998-2006	Egresada DP
Nancy Ramírez	2007-2012	Egresada DP

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

Álvara Bazán ha sido subdirectora del centro escolar desde su fundación en el año 1995. Durante los años 1998-2006 fungió como Directora Interina, período en el que el director oficial era el Lic. Alberto Ramírez.

Como se evidencia en la Tabla 17, la Escuela Sor Leonor Gibb ha contado en su trayectoria con tres directores egresados de la Escuela Divina Providencia. Esto constituye un factor que debe haber incidido en la exitosa transferencia a este nuevo centro del modelo educativo desarrollado originalmente en esta comunidad.

- *Evolución de la matrícula estudiantil:* La siguiente gráfica permite apreciar la evolución de la matrícula escolar desde la fundación de la escuela hasta el año escolar 2011-2012:

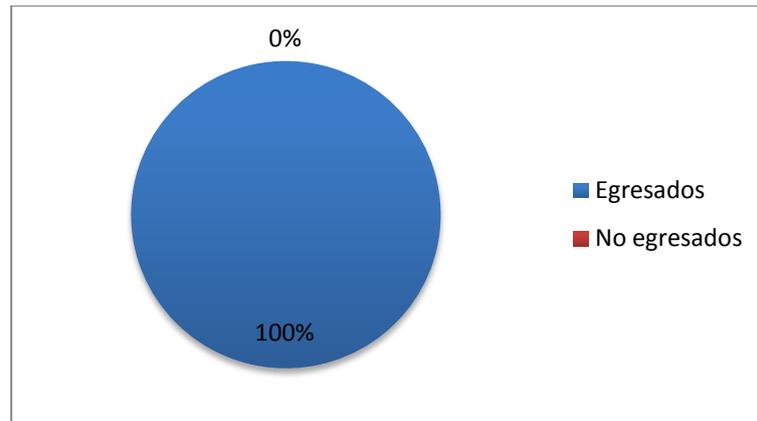


*Figura 65: Evolución de la matrícula estudiantil de la Escuela Sor Leonor Gibb*

(Datos tomados de fuentes documentales (Reyes et al., 2002) y completados por actores clave del centro mediante el Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

La Figura 65 presenta que desde sus inicios esta escuela contó con una matrícula alta, de 1811 estudiantes. Llegó a tener la mayor cantidad de alumnos en el año 2002-2003. El comportamiento estable observado en la evolución de la matrícula estudiantil evidencia una vez más el valor que esta comunidad ha dado a la educación.

- *Porcentaje de docentes egresados de las escuelas de Consuelo:* Los datos recogidos señalan que en el año 2011-2012 la escuela contó con 38 docentes, todos egresados de las escuelas de Consuelo. La siguiente gráfica presenta esta información:



*Figura 66: Porcentaje maestros de SLG egresados de escuelas de Consuelo, 2011-2012*

(Datos obtenidos a partir del Formulario de Registro de Información acerca de las escuelas).

El hecho de que durante el año escolar 2011-2012 el 100% de los maestros de esta escuela fuesen antiguos egresados de las escuelas de Consuelo pone de manifiesto, una vez más, el alcance del desarrollo educativo de esta comunidad. La marcada vocación docente, el compromiso comunitario y el valor otorgado a la educación, han sido factores fundamentales para la sostenibilidad del modelo educativo través de estas cinco décadas.

A continuación presentamos una fotografía que ilustra el tipo de plantel escolar en el que opera la Escuela Sor Leonor Gibb.



*Figura 67: Plantel Escuela Sor Leonor Gibb*

Como se aprecia en la fotografía, la escuela opera en un edificio de concreto, con amplia área verde y espacios para la circulación y recreación.

*A modo de síntesis.* Tras haber presentado las características de las seis escuelas públicas urbanas surgidas en el Municipio de Consuelo durante el período de estudio, procedemos a sintetizar los hallazgos principales:

- Las seis escuelas contempladas en el estudio se encuentran ubicadas en la *zona urbana* del Municipio de Consuelo, en un área de *8 kilómetros cuadrados*, por lo que están localizadas muy cerca una de la otra. Esto evidencia el alcance del desarrollo educativo experimentado por esta comunidad.
- En la actualidad todos los centros educativos operan en un *plantel escolar de concreto*, con *amplias aulas, espaciosa área de recreación y están bien equipados*. Además de ser edificaciones seguras, su amplitud favorece la buena disposición de los alumnos en el aula, y evita la sobrepoblación estudiantil.
- Los *períodos de gestión* de los directores de estos centros educativos han sido de *duración prolongada*, lo que ha contribuido con el desarrollo de la cultura institucional propia de cada escuela.
- Se observa una trayectoria ascendente, o bien un comportamiento estable, en la *evolución de la matrícula escolar* de los diferentes centros educativos. Esto constituye una manifestación de la importancia que la comunidad de Consuelo ha dado a la educación a través de estas cinco décadas.
- Se evidencia el *impacto que la vocación docente* desarrollada por sus egresados ha tenido en la evolución educativa de esta comunidad. El alto porcentaje de maestros formados inicialmente como alumnos en el modelo implementado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción ha ayudado a unificar la visión educativa y la praxis pedagógica en las seis escuelas de la comunidad.
- En cuatro de los seis centros educativos, *la dirección ha estado siempre en manos de egresados* de las escuelas de Consuelo, lo que ha facilitado la transmisión efectiva del modelo educativo. Esto ha constituido un factor importante para el desarrollo educativo del municipio.
- Se observan lineamientos pedagógicos afines en las seis escuelas, expresados en sus respectivas misiones y visiones: Éstos son: *énfasis en una educación integral de calidad; formación en valores humanos y religiosos; desarrollo del pensamiento crítico y competencias de*

*participación; educación dirigida a enfrentar la vida, buscar solución a los problemas, y fomentar las relaciones comunitarias.*

- Existen *valores compartidos* por los seis centros educativos: *amor, respeto, responsabilidad, honestidad, dignidad, paciencia y tolerancia*. La matriz que sirvió de apoyo para la reducción y análisis de estos datos puede verse en el Anexo 9.21.

Con esta síntesis concluimos la presentación y discusión de los hallazgos correspondientes al 3º objetivo específico de la investigación.

#### **6.4. OBJETIVO 4: IDENTIFICAR Y ANALIZAR LOS VALORES QUE HAN SIDO FOMENTADOS EN LAS ESCUELAS DEL MUNICIPIO DE CONSUELO**

Tal como hemos mencionado anteriormente, la información para este objetivo partió de las entrevistas individuales realizadas a los colectivos de alumnado, directivos y profesorado, así como de las entrevistas grupales conducidas con el colectivo de familias.

El análisis de los datos nos permitió la identificación de un total de *35 valores específicos*. Estos valores, junto a la frecuencia de citas referidas a cada valor en particular, pueden verse en los Anexos. Presentamos la información en dos tablas independientes: una que refleja la cantidad de citas en función de los colectivos de informantes (Anexo 9.19), y otra que incluye la frecuencia de citas en función de los períodos evolutivos a los que han pertenecido los participantes (Anexo 9.20).

Tras identificar estos *35 valores específicos*, establecimos los *criterios* que podrían ayudarnos a seleccionar la información más relevante para el estudio. En este orden, y con el propósito de acotar la investigación, optamos por priorizar *aquellos valores que fueron mencionados por informantes de todos los colectivos* (alumnado, equipos directivos, profesorado y familias), *y por informantes pertenecientes a los seis períodos evolutivos* (Períodos 1, 2, 3, 4, 5 y 6). Como criterio de selección adicionamos que estos valores hubiesen obtenido un mínimo de 25 citas en el proceso de codificación de los datos.

El hecho de que este conjunto de valores fuese referido por informantes de los diferentes colectivos y de los distintos momentos del desarrollo educativo de esta comunidad nos hizo pensar que los mismos están muy arraigados en la cultura educativa de estas escuelas. Desde nuestra perspectiva, podría tratarse de valores claves de este modelo educativo. De ahí que decidiéramos centrar en ellos nuestro análisis.

En adición a los valores seleccionados, según el criterio anteriormente expuesto, decidimos incluir otros que, por su interés, podrían ayudar a dar sentido interpretativo al fenómeno educativo en conjunto. De esta forma, arribamos a una selección de *17 valores* en los que centraremos la discusión de los resultados.

La siguiente tabla los presenta, junto a sus respectivas frecuencia de citas (Tabla 18):

*Tabla 18: Valores seleccionados para el análisis*

<i>Valores seleccionados para el análisis</i>	<i>Cantidad de citas</i>
Respeto	104
Religiosos/Espirituales	94
Disciplina y Orden	82
Afecto físico	68
Compromiso con la vocación docente	59
Arte	58
Responsabilidad	55
Educación/Conocimiento	50
Realización Profesional	48
Calidad de la Educación	45
Solidaridad y Servicio	38
Higiene y cuidado de los bienes escolares	38
Amor	32
Honestidad	30
Participación	30
Juego	26
Autoestima	14

Abordaremos la presentación de los resultados relativos a cada valor de forma particular, con la finalidad de profundizar en el análisis. Para la conceptualización de cada uno nos hemos apoyado en las definiciones de los 125 valores universales establecidos en el modelo Hall-Tonna, presentados en los trabajos de Bunes et al. (1993), Elexpuru y Medrano (2002), y Hall (2006b). Desde nuestra perspectiva, la exhaustividad y claridad de estos conceptos constituye un marco de referencia ideal para unificar criterios en torno a la definición de los valores en el contexto de nuestra investigación.

Una vez definido el valor, analizaremos la frecuencia de citas obtenida en función de los diferentes colectivos y períodos evolutivos, buscando pistas para comprender la evolución del mismo en el entramado del desarrollo educativo de esta comunidad.

Apoyaremos la discusión de los resultados con citas textuales de los participantes. Con ello buscamos dar sentido a los datos desde una mirada holística. Dado que se trata de un estudio de corte cualitativo, enfatizaremos en los aspectos interpretativos surgidos a partir del análisis. De esta forma, destacaremos las relaciones encontradas entre distintos valores y señalaremos el papel que han podido desempeñar en el desarrollo educativo de esta comunidad. Así, iremos relacionando los hallazgos correspondientes a este 4º objetivo con los presentados previamente en el 2º y en el 3º de este trabajo.

Para una mejor visualización de los resultados, iniciaremos la presentación con mapas ilustrativos, en los que destacaremos los hallazgos más relevantes obtenidos a partir del contenido de las citas. Hemos agrupado en *tres ámbitos* los valores que emergieron con mayor peso en este estudio, con la intención de facilitar su exposición y profundizar en la interpretación. Estos ámbitos son:

- a) Valores relacionados con el Desarrollo Personal
- b) Valores relacionados con el Clima y la Organización Escolar
- c) Y valores relacionados con el Sentido de la Educación

Es importante señalar que esta agrupación ha tenido como propósito únicamente relacionar valores afines para facilitar su discusión, sin pretender con ello plantear una clasificación de tipo axiológica.

A continuación presentamos los hallazgos correspondientes a este 4º objetivo.

#### 6.4.1. Valores relacionados con el Desarrollo Personal

Hemos agrupado bajo este ámbito los valores relacionados directamente con el desarrollo de la persona, internalizados y vivenciados en su interacción con el entorno. Son los siguientes: 1) Respeto; 2) Religiosos/Espirituales; 3) Disciplina y Orden; 4) Arte; 5) Responsabilidad; 6) Solidaridad y Servicio; 7) Amor; 8) Honestidad; 9) Juego; 10) Autoestima.

Las siguientes tablas presentan la frecuencia de citas obtenidas por cada uno en función de los colectivos de informantes (Tabla 18) y de los períodos evolutivos (Tabla 19):

Tabla 19: Valores relacionados con el Desarrollo Personal, frecuencia citas por colectivos

Valores	Alumnado	Equipos Directivos	Profesorado	Familias	TOTALES
Respeto	34	29	32	9	104
Religiosos y/o Espirituales	28	28	29	9	94
Disciplina y Orden	37	11	25	9	82
Arte	37	11	6	4	58
Responsabilidad	15	17	16	7	55
Solidaridad y Servicio	20	6	11	1	38
Amor	7	9	9	7	32
Honestidad	13	4	8	5	30
Juego	17	6	2	1	26
Autoestima	2	3	6	0	11

Tabla 20: Valores relacionados con el Desarrollo Personal, frecuencia citas por períodos

Valores	Período 1 (1959- 1964)	Período 2 (1965- 1969)	Período 3 (1970- 1987)	Período 4 (1988- 1996)	Período 5 (1997- 2004)	Período 6 (2005- 2012)	TOTALES
Respeto	16	10	25	14	19	11	95
Religiosos y/o Espirituales	12	8	21	15	14	15	85
Disciplina y Orden	10	5	31	10	11	6	73
Arte	6	17	12	9	5	5	54
Responsabilidad	10	4	7	7	9	11	48
Solidaridad y servicio	3	2	9	7	11	5	37
Amor	1	1	4	5	6	8	25
Honestidad	4	2	5	3	10	1	25
Juego	6	2	5	5	4	3	25
Autoestima	4	1	2	2	1	1	11

Para la presentación y discusión de los resultados seguiremos un orden en función de la cantidad de citas obtenidas por cada valor en el proceso de análisis de los datos. Al final del apartado haremos una breve síntesis de los hallazgos más significativos en referencia a cada ámbito. Destacaremos las relaciones entre estos diez valores y sus implicaciones para el desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo.

- Valor de Respeto:

Hemos definido este valor como el principio moral que se refiere al reconocimiento de la valía, los logros y la propiedad de las demás personas, de la misma forma como se espera que los otros respeten la valía y propiedades de uno.

Codificamos como “valor de respeto” todo fragmento de discurso que se refería de forma explícita al respeto ante la pregunta: *¿Qué valores formaba la escuela?* También se codificaron como tal citas que hacían alusión al respeto en respuesta a interrogantes tales como: *¿Cuál consideras que son las claves del éxito de las escuelas de Consuelo?* En otras palabras, se codificaron también las referencias implícitas en el discurso de los participantes.

Como puede observarse en las Tablas 19 y 20, queda claro que el respeto constituyó uno de los valores pilares de la educación en Consuelo. Es el que cuenta con mayor cantidad de referencia, como evidencia la Tabla 18. Esto refleja el peso que ha tenido en la cultura educativa desarrollada en las escuelas del Municipio de Consuelo. El hecho de haber sido referido por los diferentes colectivos y por informantes pertenecientes a los seis períodos evolutivos, nos invita a pensar que el respeto fue asumido como un valor básico a lo largo de toda la historia educativa de Consuelo.

Desde la perspectiva cualitativa, el análisis de las citas nos permitió conocer el sentido del valor del respeto en el modelo educativo desarrollado en esta comunidad. A continuación ilustramos los aspectos más relevantes en torno a su significado y alcance:

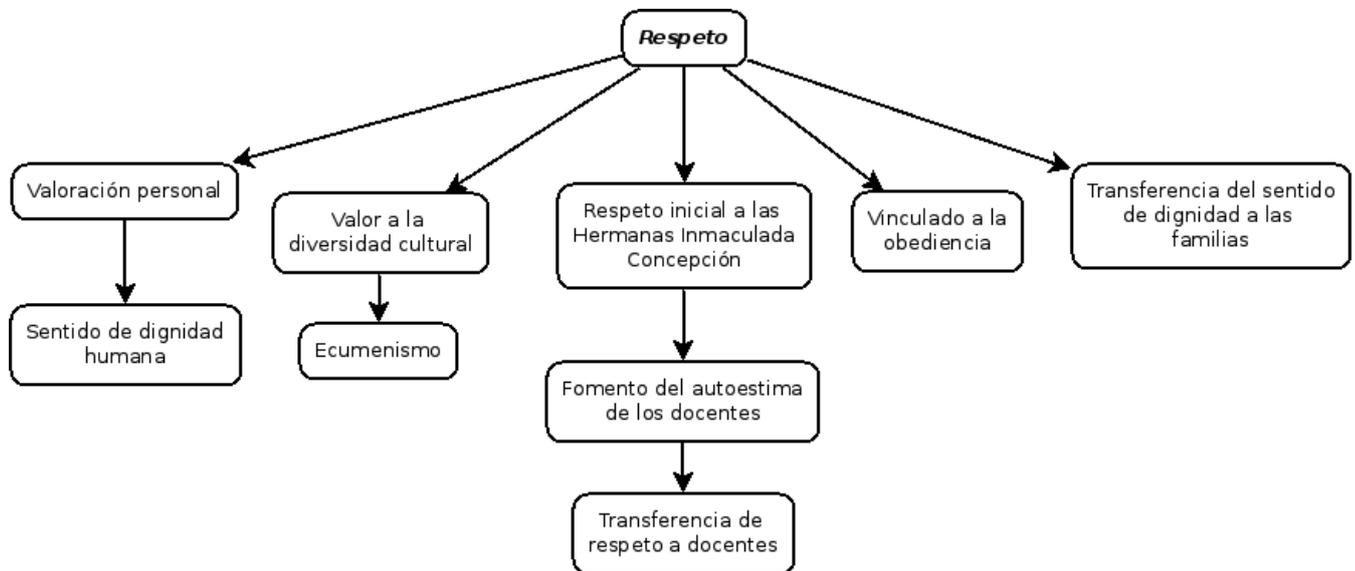


Figura 68: Mapa análisis valor de Respeto

Cabe resaltar que desde sus inicios, la filosofía educativa implementada en Consuelo se fundamentó en el valor del respeto. Las siguientes citas permiten entender su significado para las Hermanas de la Inmaculada Concepción. Ante la pregunta: ¿Qué valores promovía la escuela?, dos de sus fundadoras refieren:

“Se fundamentaba en el sentido de la auto-valía y el respeto por todo” (Sor Susan Daly, Hermana de la Inmaculada Concepción, Fundadora, Profesorado DP, Período 1).

“Respeto, en todo el sentido de la palabra: auto-respeto, respeto por el hermano, respeto ajeno, respeto a todo lo que hay en la creación, y reverencia para sus cuerpos, para el del otro, para los animales, para todo. Tratar con reverencia a todo el mundo” (Sor Leonor Gibb, Hermana de la Inmaculada Concepción, Fundadora, Directora SAN, Período 3).

Es importante recordar los primeros momentos del desarrollo educativo al que hemos hecho referencia en los hallazgos correspondientes al 2º objetivo de este estudio. Los habitantes del batey apenas se reconocían como personas, por lo que tenían poco conocimiento sobre su valía personal. Esto motivó que las Hermanas optaran por conducir su propuesta educativa con un claro enfoque: la necesidad de rescatar la dignidad de los estudiantes y niños del batey a partir del valor del respeto.

Aquí entra en juego el respeto a la diversidad cultural, valor central de esta propuesta educativa. En palabras de Sor Susan Daly:

“Valoramos el conocimiento de otras culturas, el respeto por ellas y cierta comprensión de nuestras diferencias (...) Nosotros intentamos tratar a cada niño con respeto, sin importar su nacionalidad” (Hermana de la Inmaculada Concepción, Fundadora, Profesorado DP, Período 1).

Autores como Arnaiz y De Haro (2004) han planteado la necesidad de dar paso a nuevas formas de actuar acorde con la multiculturalidad que caracteriza a las sociedades plurales. Sugieren “construir un proyecto de ciudad que considere que, más allá de las fronteras y las barreras, existen las personas que habitan ese espacio” (p.2). Invitan a la toma de decisiones frente a la segregación, la discriminación, la falta de reconocimiento y la ausencia de libertad cultural. Esta misma visión fue compartida por las Hermanas de la Inmaculada Concepción, quienes desde el inicio de su propuesta educativa han destacado la valoración y el respeto por la diversidad cultural.

Recordemos que fruto de la inmigración de diferentes etnias para trabajar en el batey, existían en la comunidad de Consuelo muchas denominaciones religiosas a inicios de la década de los 60. Éstas eran mayormente protestantes, tal como ya hemos mencionado en este trabajo. La apertura al ecumenismo por parte de las Hermanas constituyó una clara expresión del valor otorgado a la diversidad cultural, fundamento de su espiritualidad.

Algunos informantes destacaron el impacto que el fomento del respeto a la diversidad cultural tuvo en su desarrollo personal:

“Lo que más valoro es reconocer la dignidad del otro, sin importar qué grupo religioso, político o clase social sea” (Roberto Harrigan, Alumnado DP, Período 1).

A partir del análisis del discurso podemos afirmar que la valoración a la diversidad cultural constituyó la base sobre la cual se desarrolló el valor del respeto en las escuelas de Consuelo.

Resulta de interés señalar que el respeto profesado por los estudiantes hacia las Hermanas de la Inmaculada Concepción se logró desde un inicio, tras su exitosa inserción en la comunidad. No obstante, más adelante se hizo necesario transferir este respeto hacia el cuerpo docente de la Escuela Divina Providencia. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Tenían mucho más respeto a las monjas que a las profesoras que no eran monjas. Y luego las monjas tenían que salir de un aula a otra a influir para que le guardaran el mismo respeto, que era lo mismo, pero con el tiempo esto se superó. Era casi igual” (Mariachi Alburquerque, Alumnado DP, Período 2).

La transferencia del valor del respeto hacia el profesorado se logró a partir del fortalecimiento de la autoestima de los docentes. A esta acción también hemos hecho referencia en los hallazgos correspondientes al 2º objetivo.

Algunas citas sugieren que la relación de respeto fomentada en la escuela en sus inicios puede haber estado fundamentada en el temor al castigo. Así lo planteó un informante:

“Había hasta su poquito de temor, a veces para evitarse el castigo de que le llamaran la atención a uno. Había cierta distancia, no era una relación muy cercana” (Emilio Alcalá, Alumnado DP, Período 2).

Siguiendo la misma línea, podemos pensar que aunque el valor del respeto apuntaba hacia el reconocimiento de la dignidad, es probable que en un inicio se relacionara con el concepto de obediencia. Las siguientes citas pueden servir de ilustración:

“Había un respeto muy grande, porque cuando uno llegaba, ellos tenían que pararse y era un respeto, un silencio” (Grupo Focal 1, DP, Familias).

“Los muchachos tenían mucho respeto por sus maestros, escuchaban y obedecían” (Nilda de León, Directora FSR, Período 4).

La vinculación entre el respeto y la obediencia/ castigo cobra sentido en virtud de la teoría sobre el desarrollo moral planteada Kohlberg (1976). Según este autor, las seis etapas del desarrollo moral aplican a todas las personas, si bien su ritmo de crecimiento y nivel alcanzado estaría determinado por factores de tipo ambientales y culturales. Podríamos pensar que, para entonces, la población de Consuelo estaría en el nivel pre-convencional, donde se respetan las normas por las consecuencias que puedan derivarse de su incumplimiento. A nuestro entender, la propuesta educativa implementada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción tuvo que partir de este primer nivel, para construir en lo adelante la personalidad moral de la comunidad escolar.

Un aspecto importante que debemos señalar es que las Hermanas lograron transferir con éxito a las familias el sentido de dignidad y de respeto fomentado en las escuelas. El trabajo que realizaron con padres y madres en relación al rescate de su dignidad puede haber sido uno de los factores fundamentales que incidieron en la expansión y sostenibilidad de este modelo educativo. La Hna. Gibb se refiere a esta iniciativa en los siguientes términos:

“La mayoría de los padres no sabían leer ni escribir, pero tenían una dignidad, y quise hacerles saber que tenían una dignidad de personas” (Sor Leonor Gibb, Hermana de la Inmaculada Concepción, Fundadora, Directora SAN, Período 3).

Esta acertada visión permitió a las familias reconocer su propia valía y a partir de ello poder contribuir con los procesos educativos de sus hijos. Autores como Domingo (2006) plantean que la vida familiar constituye una referencia permanente en los procesos de identificación y reconocimiento de la persona, en la construcción de su identidad moral. En esta misma línea, Ortega y Mínguez (2001a) han señalado que no es

posible idear un proyecto educativo sin tomar en consideración la realidad familiar. En consonancia con estos planteamientos, entendemos que el trabajo realizado con las familias en torno a reconocer su propia dignidad, constituyó un elemento vital en la propuesta educativa desarrollada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo.

Fierro y Carbajal (2005) refieren que el respeto constituye un valor primordial para la formación de los alumnos, ya que tiene el rol de gran organizador del conjunto de convenciones escolares. En la investigación que estos autores condujeron, los profesores relacionaron el respeto con el orden de la clase, el tratar a los adultos cortésmente, la limpieza, el trato a los compañeros o a la autoridad, el formar filas y esperar turno para tomar la palabra. Para estos docentes constituía un valor de tipo instrumental.

En contraste con lo propuesto por los autores anteriores, desde nuestra perspectiva el sentido otorgado al valor de respeto en la comunidad escolar de Consuelo va más allá del cumplimiento de normas y reglas de urbanidad. Éste parece haber tenido su razón de ser en la valoración de la dignidad humana, el reconocimiento de la valía personal y la valoración del “*otro*”. Estaríamos, por tanto, frente a un valor de tipo “*meta*” en el modelo de clasificación de valores Hall-Tonna (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b) En este sentido, sería un valor relacionado con la dignidad humana, que conduce a lo que en ese modelo de denomina “creación de un nuevo orden”.

Así, tal como plantea Von Hildebrand (2004), podría considerarse que el respeto constituye la madre de todas las virtudes, un presupuesto para entender y captar los demás valores.

- Valores Religiosos/ Espirituales:

En el marco de este estudio hemos definido los valores religiosos/ espirituales como la adhesión a un sistema de creencias, conjunto de principios o filosofía establecida, que guían la vida y las acciones. Estas creencias abogan por un orden universal.

Realizamos la asignación del código “valores religiosos/espirituales” en función de dos parámetros: 1) ante la referencia explícita al valor como respuesta a la pregunta *¿Qué valores formaba la escuela?*, y 2) cuando los informantes mencionaban alguna frase relacionada al ámbito religioso-espiritual, como por ejemplo: “*A Dios gracias, tuve la oportunidad de estudiar*”. De esta forma, se codificaron como valores religiosos/espirituales aquellos fragmentos de discurso que hacían referencia a ellos tanto de forma *explícita* como *implícita*.

Como se puede observar a partir de la Tabla 19, resulta interesante destacar la similitud en la cantidad de citas provenientes de los diferentes colectivos. Esto parece reflejar que los valores religiosos/espirituales fueron bien internalizados por todos los actores de la comunidad escolar.

Desde la perspectiva evolutiva, estos valores fueron fomentados desde el primer período, y siguieron una trayectoria consistente durante las demás etapas, como bien se observa en la Tabla 20. Se podría afirmar que calaron de manera significativa en todos los actores desde los albores de esta experiencia educativa.

Una mirada al contenido de las citas nos permite comprender el alcance y significado que éstos han tenido en el mundo subjetivo de los informantes. El siguiente mapa recoge los hallazgos más relevantes:

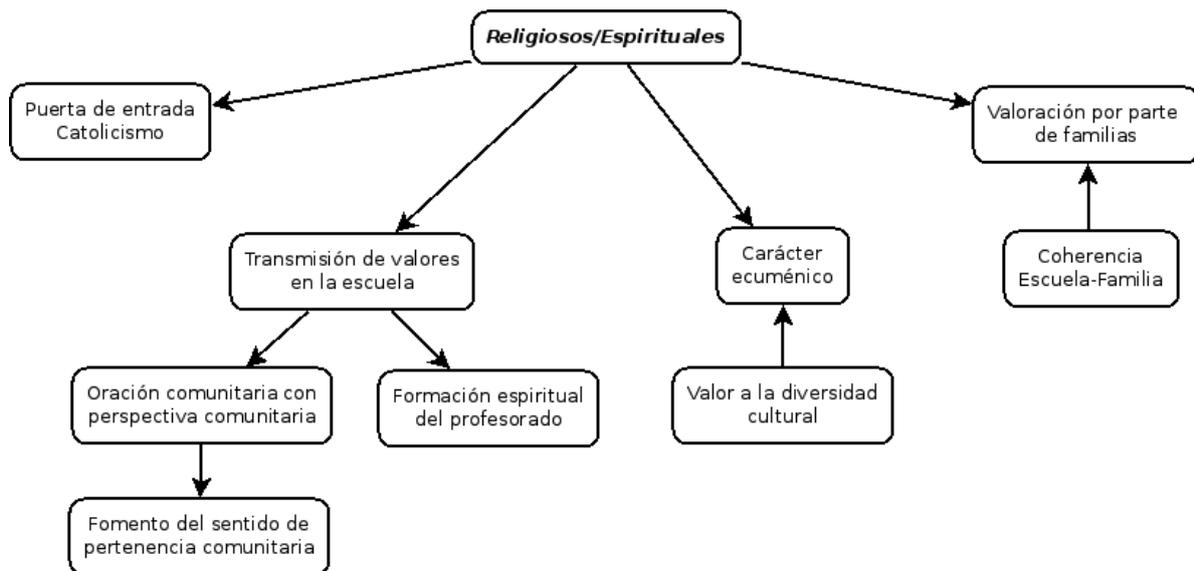


Figura 69: Mapa análisis valores Religiosos/ Espirituales

El fomento de los valores religiosos/espirituales fue la puerta de entrada del Catolicismo a las escuelas de Consuelo, así como el punto de partida para el desarrollo de la espiritualidad, tal como expresan los siguientes informantes:

“Nos condujeron a la Iglesia, porque en esa época la iglesia principal era la Iglesia Episcopal, esa de los inmigrantes. Y ellas lograron volcarnos a la Iglesia Católica con esa enseñanza de amor al prójimo” (Gerardo Carty, Alumnado DP, Período 1).

“Tuve la ocasión de tener a alguien que me diera los primeros conocimientos sobre Dios. Antes no los tenía” (Emilio Alcalá, Alumnado DP, Período 2).

En otro orden, la oración comunitaria parece haber sido un vehículo para la transmisión de estos valores de manera homogénea a toda la comunidad escolar. Esta práctica se extendió en los diferentes períodos, tal como muestran las siguientes citas:

“Se hacía oración todas las mañanas de entrada, y para salir también” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

“En la mañana, antes de iniciar las clases, toda la escuela recibía el mensaje de las Hermanas, desde la dirección, que llegaba por señal individual a cada una de las aulas. Este mensaje era escuchado en profundo silencio para meditar” (José Giovanni Reyes, Alumnado DP, Período 4).

Observamos, igualmente, que se otorgaba un sentido práctico a la oración, dándole un matiz de alcance comunitario, como refleja esta cita:

“A veces había situaciones en el ingenio donde alguien había sufrido un accidente, entonces se oraba por la familia, por la persona. Si había una situación de crisis en la comunidad, se ponía como la intención del día, y luego se rezaba el Padrenuestro y el Ave María” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

De este modo, desde un inicio se empezó a crear en Consuelo una cultura escolar fundamentada en los valores espirituales. La oración compartida, de proyección comunitaria, fue alimentando poco a poco esta cultura hasta consolidarse. Domingo (2002) plantea que la “cultura” de una escuela no pertenece a un ámbito aislado del currículum, sino que necesariamente define a la institución, dando paso a que las actividades cotidianas sean leídas como símbolos de vida. Esto explica la elevada cantidad de citas en la que los informantes aludían a elementos de carácter religioso/espiritual en el contexto de este estudio.

La formación del profesorado en los valores religiosos/ espirituales fue un elemento vital en la propuesta educativa desarrollada en las escuelas de Consuelo. Constituyó una parte fundamental del programa de capacitación en servicio implementado desde muy temprano en esta comunidad, y logró extenderse a través de los diferentes períodos. Las siguientes citas ponen de relieve el alcance de este programa formativo:

“Nos daban charlas, cursillos, hacíamos retiros” (Iris Montilla, Profesorado DP, Período 2).

“Yo iba a retiros en la Casa San Pablo en Santo Domingo y en Manresa Loyola” (Emilio Alcalá, Profesorado DP, Período 3).

De esta manera, se observa que las Hermanas tuvieron la visión de formar primero al profesorado, para asegurar una trasmisión adecuada al resto de la comunidad escolar. Según ha planteado Maritain (2008), si el maestro está animado por la sabiduría cristiana, ésta aportará una impronta a su forma de impartir la docencia y de relacionarse con los estudiantes. De esta forma, puede modelar e iluminar el alma y el espíritu del alumnado, permitiéndole descubrir el sentido de trascendencia propio de las diferentes disciplinas. El autor plantea que el deber del maestro sería desarrollar convicciones profundas que favorezcan el modelamiento de un ethos cristiano para lograr la formación integral de los estudiantes.

Un elemento importante que deseamos destacar es el carácter ecuménico conferido a los valores religiosos/espirituales a través de toda la trayectoria educativa de Consuelo. Esta forma de abordar la espiritualidad pone de relieve la importancia del respeto y el valor otorgado a la diversidad cultural por parte de las Hermanas de la Inmaculada Concepción, lo que a su vez fue transmitido a toda la comunidad. La siguiente cita lo expresa con claridad:

“Nosotros inculcábamos lo que nos enseñaron las monjas, generalmente son valores de tipo cristiano, aunque no llevamos las escuelas rígidamente por lo que era la base de la Iglesia Católica. Cada cual elegía lo que era la base de adorar a Dios o hacer su voluntad. Nunca hemos coartado el derecho a seguir otro régimen religioso que se quiera” (Ramón Matías González, Director SAN, MJPR, Período 6).

La cita anterior nos permite apreciar que la propuesta educativa desarrollada en Consuelo ha concebido la escuela como un espacio público para el encuentro con la diversidad. Esta apertura al ecumenismo se acerca a lo que hoy se conoce como modelo de convergencia, en el que se da cabida a diferentes cosmovisiones. Según Artacho (2006), “la escuela debe iniciar a los alumnos en el intercambio entre las respectivas cosmovisiones religiosas y ensayar formas de participación en proyectos comunes, desde el respeto a la identidad cosmovisional de cada cual” (p.31). Sin duda, las escuelas de Consuelo fueron terreno fértil para esta convergencia religiosa-espiritual.

Recordemos que la actitud ecuménica asumida por las Hermanas de la Inmaculada Concepción frente a las diferentes denominaciones religiosas que encontraron a su llegada al batey favoreció su integración a la comunidad, tal como hemos referido en los resultados correspondientes al 2º objetivo de este trabajo. Esta apertura a los diferentes credos les abrió el camino para su aceptación por parte de la población, y favoreció la conservación de la identidad propia de los diferentes grupos religiosos. Su propuesta educativa resaltaba los valores de igualdad y de justicia, además de los máximos cristianos. Se observa, por tanto, que la integración del factor religioso en la vida institucional de Consuelo lejos de ser un espacio para el adoctrinamiento confesional, constituyó una ocasión privilegiada para la construcción de valores comunes de cara a una sociedad justa, tal como ha sugerido Domingo (2007) al referirse a la formación religiosa en el contexto de la educación para la ciudadanía.

Un aspecto final que deseamos destacar es el relativo a la importancia que el colectivo de familias ha conferido a estos valores como parte de la propuesta educativa. Esto ha constituido un elemento a favor de la coherencia del modelo. Un padre se refiere en los siguientes términos:

“Lo más valioso ha sido la formación cristiana. Yo creo que fue lo que nos ayudó más. Y que los profesores eran casi sacerdotes. Eran personas de mucho respeto en la comunidad” (Grupo focal de Padre No. 3).

Los valores religiosos-espirituales son de tipo “meta” en la clasificación propuesta por el modelo Hall-Tonna. Estos constituyen objetivos a mediano y largo plazo, que tienden a permanecer a lo largo de la vida. El modelo se refiere a ellos como culto/fe/credo y pertenecen a la segunda fase del desarrollo de los valores. Esta fase se relaciona con la búsqueda del éxito a través del sentido de pertenencia y la conformidad con las normas de la sociedad (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

Desde nuestra perspectiva, los valores religiosos/espirituales ayudaron a ampliar el horizonte de sentido otorgado al quehacer educativo desde los orígenes de este modelo educativo. A la vez contribuyeron a fomentar el sentido de pertenencia a la escuela.

- Valores de Disciplina y Orden:

Éstos se refieren al desarrollo de uno mismo para ordenar las cosas de acuerdo con las reglas establecidas. En otras palabras, se relacionan con tener pautas que permitan comportarse de acuerdo con las normas requeridas.

Asignamos este código a aquellos fragmentos de discurso que se referían a la disciplina, la organización y la puntualidad como valores adquiridos en el proceso educativo. Éstos fueron identificados a partir de la pregunta: *¿Qué valores formaba la escuela?* También fueron codificadas otras frases que, respondiendo a otras interrogantes de la guía de entrevista, hacían alusión a los mismos.

La frecuencia de citas referidas a estos valores indica la importancia dada a la disciplina y al orden en la cultura educativa desarrollada en las escuelas de Consuelo. Llama la atención de forma particular la cantidad de referencias realizadas por el colectivo de Alumnado (37 citas), lo que sugiere que se trata de un valor internalizado de forma especial por dicho colectivo (Tabla 19).

Los datos sugieren que estos valores tomaron especial importancia durante el 3º período, al arrojar la mayor cantidad de citas en este momento histórico (Tabla 20). Entendemos que el traslado de la Escuela Divina Providencia al nuevo plantel escolar, amplio y adecuadamente equipado, pudo haber sido un factor que ayudara a la consolidación de la disciplina y el orden, fomentados desde el primer período.

Continuando con el análisis del contenido de las citas, profundizamos en las implicaciones que estos valores han tenido en la cultura educativa desarrollada en esta comunidad. El siguiente mapa sirve de apoyo para la presentación de estos hallazgos:

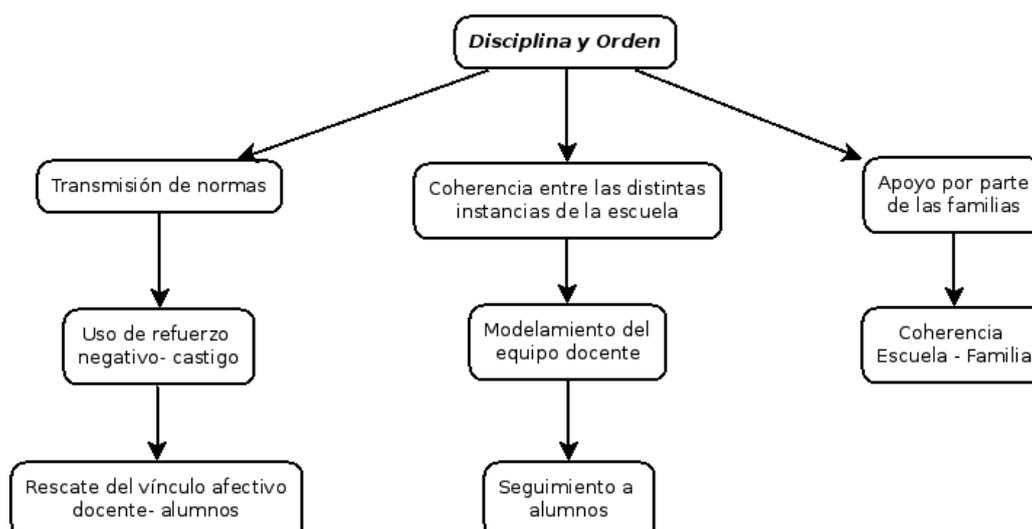


Figura 70: Mapa análisis valores Disciplina y Orden

En primer lugar, consideramos importante destacar lo que se entendía por orden y disciplina en las escuelas de Consuelo: básicamente realizar lo que corresponde en cada momento del proceso educativo. La siguiente cita clarifica al respecto:

“La disciplina no es más que hacer lo que se debe en el momento adecuado. Entonces, ¿qué corresponde ahora? Estar concentrado en la clase. Cuando toque el recreo, vamos al patio de recreo. A la hora de entrar, el orden en la fila. El primer toque, el segundo toque es para esto, el tercer toque es para aquello” (Libertad Mateo, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

El fomento de los valores de disciplina y orden durante los dos primeros períodos del desarrollo educativo de Consuelo implicó el uso del reforzamiento negativo. Se utilizó el castigo físico como un medio para lograr el apego a las normas establecidas en la propuesta educativa. Para entonces, la comunidad no estaba acostumbrada a las reglas propias de una comunidad escolar.

Recordemos, igualmente, que este tiempo se remonta a la década de los 60 del pasado siglo, cuando todavía el castigo físico era visto como un recurso para fomentar valores tales como la obediencia. El uso de esta técnica puede haber contribuido al desarrollo moral de los alumnos durante esta primera etapa de socialización, en la que la transmisión y adaptación a las normas y valores constituían una prioridad. Tal como refieren Fierro y Carbajal (2005), “obedecer a la autoridad porque de ella emanan las normas o porque puede haber un castigo de por medio, es un típico razonamiento de esta etapa” (p. 47).

Como sabemos, la fe cristiana concibe la naturaleza humana como buena, pero entiende que se hace vulnerable por el pecado. Así, desde esta perspectiva, la educación ha planteado la necesidad de educar a niños y jóvenes con una fuerte disciplina, incluso con cierto temor, con el objetivo de que más adelante pueda convertirse en una disciplina voluntaria, pasando del miedo a actitudes de respeto y reverencia (Maritain,

2008). En este sentido, las prácticas pedagógicas empleadas por este modelo en sus inicios, parten de la cosmovisión que a la fecha imperaba en el mundo de la educación religiosa.

La siguiente cita refleja la perspectiva de un alumno en relación a la forma de manejo disciplinario implementada durante los primeros períodos:

“Las Hermanas eran rígidas con la educación. Nunca fueron blanditas. Eso sí me consta. E incluso tenían una suela que cuando el muchacho hacía su fechoría, ellas le ponían la suela en la mano para darle por la mano, y le decían: ‘Nunca vuelva a hacer eso, no vuelva a hacer eso jamás’. Nunca le dieron en el cuerpo, pero en las manos sí. Ese era el castigo, y a veces les dejaban sin el recreo. Otras veces hacían hacerse amigos a los que peleaban” (Mariachi Alburquerque, Alumnado DP, Período 3).

A pesar del uso de esta técnica de reforzamiento, los estudiantes refieren que tras la reflexión que acompañaba a la corrección disciplinaria, las Hermanas y maestros se les acercaban, rescatando así el vínculo afectivo docente-alumno.

Un elemento importante que hemos de destacar es el nivel de organización y autodisciplina desarrollado por el propio equipo docente. Esto favoreció la creación de un clima de orden y apego a las reglas en todo el conjunto de la escuela. Una profesora se expresa en los siguientes términos:

“La organización de nosotros los maestros, o sea, que éramos organizados, éramos disciplinados, y por ende, los muchachos nos veían, y la escuela se mantenía totalmente organizada” (Elvira Astacio, Profesorado FSR, Período 3).

Esto permitió que estos valores fueran trabajados desde las distintas instancias de la escuela de manera articulada. Según una informante:

“La disciplina era un trabajo en conjunto, tanto de la parte administrativa como de los maestros” (Libertad Mateo, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

Estudios llevados a cabo en escuelas efectivas en sectores de pobreza han permitido señalar que la ética del trabajo de los docentes constituye una de las características fundamentales de estos centros educativos (Bellei et al., 2004). Esto corrobora nuestros hallazgos en relación con la apropiación de estos valores por parte de los docentes de las escuelas de Consuelo.

Como sabemos, la experiencia escolar que viven los estudiantes en sus centros está muy vinculada al grado en que el currículo se presenta como un elemento articulado, coherente y significativo (González, 2011). En este sentido, la aproximación a los valores de disciplina y orden de forma conjunta por todas las instancias institucionales, constituyó un factor determinante a favor de su internalización.

El seguimiento por parte de los maestros constituyó otro elemento clave para el fomento de los valores de disciplina y orden en el alumnado de estas escuelas. Un estudiante se refiere en los siguientes términos:

“Los maestros se encargaban de darle seguimiento a los estudiantes (...) para que no tirásemos basura al patio, para que entrásemos a la hora que terminara el recreo” (Manuel de Jesús Marte, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

Finalmente, podemos apreciar que la participación de los padres en el proceso educativo de los hijos fue fundamental para la adquisición de este valor. La siguiente cita deja claramente establecido este apoyo por parte de las familias:

“Si había alguien haciendo algo incorrecto, podíamos corregirlo. Entonces, como en la casa no se le apoyaba en eso, ellos tenían siempre presente no hacer nada malo, sino caminar bien y portarse bien” (Grupo Focal 2, Familias).

A partir de esta frase se puede apreciar que para entonces la familia participaba con autoridad en la formación de sus hijos. La escuela no era la única instancia responsable de la formación. Podemos decir que las familias de esta comunidad se constituyeron en “agentes de apoyo” a la escuela. Según (Nieto, 2011), este rol se refiere a la intervención de la familia en la educación de los hijos basada en el trabajo conjunto con el centro docente. A nuestro entender, esta coherencia en la acción educativa entre docentes y familias fue un factor determinante para el desarrollo de la disciplina y el orden en los estudiantes.

Estos valores son considerados “*medio*” o “*instrumentales*” en la clasificación establecida por el modelo Hall-Tonna. Estos autores se han referido a ellos como obediencia/deber y deber/obligación. Son herramientas que permiten alcanzar otros valores meta, concretamente el sentido de pertenencia a la familia, y a un círculo más amplio como es la escuela, la comunidad, la organización (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

Más adelante veremos cómo la internalización de la disciplina y el orden se ha vinculado al desarrollo de otros valores.

- Valor al Arte:

En el contexto del estudio, este valor es definido como la posibilidad de experimentar el placer espiritual y emocional que proporciona la estética en el arte.

Como “valor al arte” codificamos toda referencia que señalaba la educación artística como parte del modelo educativo desarrollado en las escuelas y su impacto en la vida de los informantes. Estas citas se presentaron como respuesta a las preguntas: *¿Qué tipo de actividades co-curriculares se hacía en la escuela? ¿Qué ha sido lo que más le ha impactado de la educación recibida en Consuelo?* De esta manera,

toda referencia explícita a actividades de tipo artístico, ya fuese musical, teatral o plástica, fue codificada con este valor.

El valor al arte constituyó un elemento fundamental de la propuesta educativa implementada en las escuelas de Consuelo. Como se aprecia en la Tabla 19, este valor fue referido de manera especial por el colectivo de alumnado. Por su parte, los directivos, docentes y familias también hicieron referencia al mismo, lo que confirma que logró permear toda la comunidad escolar.

Las actividades que fomentaban la sensibilidad artística formaron parte de la propuesta integral de educación en la comunidad de Consuelo desde sus inicios. Ésta se mantuvo durante el resto de los períodos, tal como se observa en la Tabla 20. Al parecer, los Períodos 2º y 3º fueron tiempos en que se afirmó este valor, si apreciamos la cantidad de referencias contenidas en el discurso de los informantes correspondientes a estos períodos.

Una mirada a las citas desde la perspectiva cualitativa nos ofrece información de gran interés para el estudio. El siguiente mapa presente los hallazgos más relevantes en torno a este valor:

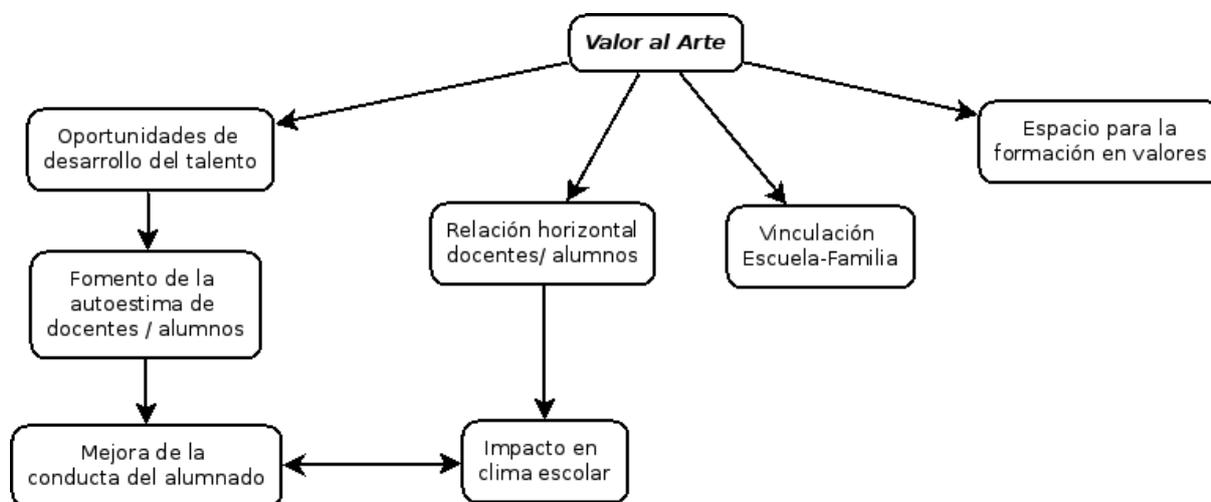


Figura 71: Mapa análisis valor al Arte

Al descubrir talentos artísticos en alumnos y maestros, las Hermanas de la Inmaculada Concepción ofrecían oportunidades para su desarrollo, de esa manera lograron impactar la vida de muchos alumnos y docentes:

“Mi escuela era el principal centro para yo iniciar las bellas artes, porque ellas (las Hermanas) no solamente se preocupaban por enseñar la educación básica, sino que también enseñaban arte. Y fui uno de los beneficiados desde que ellas vieron en mí, desde los 16 años, que tenía talento. Entonces me utilizaban en todas las navidades para decorar

las pizarra. (...) Con esa confianza que me daban, yo me fui adiestrando más y mas. Entonces ellas me mandaban a competir a la capital, me llevaban ellas mismas a esos concursos infantiles” (Mariachi Alburquerque, Alumnado DP, Período 2).

“Entonces, al ella (Sor Ana Nolan) notar el potencial que vio en mí, me designó al cargo del área de música” (Jesús Manzanillo. Alumnado DP, Período 2).

Como hemos planteado anteriormente, la 30ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO promovió la inclusión de las disciplinas artísticas en el currículum escolar, al plantear que contribuyen al desarrollo de la personalidad de los educandos e influyen positivamente en su desarrollo emocional y cognitivo. También inspiran la creatividad, estimulan la imaginación, e inciden en el fortalecimiento de su identidad y conciencia personal (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999). El valor otorgado al arte en la propuesta educativa de las escuelas de Consuelo ha sido, por tanto, un componente vital para la formación integral del alumnado.

El impacto personal logrado en muchos jóvenes gracias a las oportunidades para su desarrollo artístico fue un elemento que contribuyó a su vinculación con la escuela, a la valoración de la educación y al fomento de su autoestima. Autores como Jiménez (2010) plantean que la educación artística constituye un espacio privilegiado para impulsar la recuperación de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La misma constituye a la vez un campo para la exploración de valores como la tolerancia, la diversidad, la disciplina, el respeto y la decisión personal de enfrentar cada vez retos mayores. En este sentido, observamos que desde un inicio el arte se constituyó en un medio para la formación en valores en las escuelas de Consuelo. A esto nos hemos referido previamente en el apartado correspondiente al 2º objetivo. La siguiente cita expresa al respecto:

“También se enseñan valores en la educación artística” (Ramón Matías González, SAN, MJPR, Director, Período 6).

Corroborando el planteamiento anterior, observamos que las actividades artísticas llevadas a cabo en la escuela contribuyeron a la mejora de la conducta del alumnado desde el primer período, justo en la etapa en que se estaban creando las bases para una sana convivencia escolar. La siguiente cita da cuenta de ello:

“La actividad del coro de la escuela, la actividad de la velada navideña, todo eso motivó un cambio en la conducta del estudiantado aquí en Consuelo” (Gerardo Carty, Alumnado DP, Período 1).

A partir de una experiencia llevada a cabo en México con el programa “Aprender con Danza”, Jiménez (2010) observó un cambio en la conducta de los alumnos participantes, expresado en un mayor entusiasmo por aprender, mejores formas de convivencia, y en la alegría de estar en la escuela. Esta autora se refiere igualmente a cómo la educación artística contribuye a la creación de un ambiente afectivo propicio

para el descubrimiento personal y colectivo: “Muchos han ganado el respeto y el reconocimiento de sus familias y aún de sus escuelas, donde antes los consideraban casos perdidos” (p. 208). El ser “reconocido y respetado” en estos dos espacios tan significativos para el desarrollo de una persona se traduce, sin duda, en una mejor actitud ante la vida y, por tanto, en una mejoría en la conducta.

Resulta interesante resaltar cómo el arte constituyó un espacio compartido entre estudiantes y maestros, sin fronteras de edad, lo que indudablemente ayudó a estrechar la relación entre el profesorado y el estudiantado. Fue un elemento determinante para el clima escolar:

“En el coro había maestros y alumnos, en las veladas también participaban maestros y alumnos” (Avelino Stanley, Alumnado DP, Período 3).

De acuerdo a Romero (2010), cuando el colectivo empieza a tener vida propia y cobra relevancia el trabajo colaborativo entre estudiantes, artistas y docentes, las comunidades experimentan la sensación de compartir algo más que un saber instruido. La capacidad de reconocer sus propias capacidades y de constituirse en una colectividad portadora de experiencias vitales, ayudan a reafirmar el sentido de pertenencia y la autoestima comunitaria. De esta manera, el arte pasó a ser un elemento vital para alimentar esta autoestima compartida.

Las actividades artísticas también sirvieron de vehículo para el involucramiento de las familias en la escuela, como evidencia la siguiente cita:

“Las familias participaban a través de las actuaciones de sus hijos en las actividades de fin de año o de navidad. Eso los movía a participar o involucrarse, porque en otros aspectos no se involucraban mucho, por el muy bajo nivel académico de entones” (José Giovanni Reyes, Alumnado DP, Período 4).

Como sabemos, el clima escolar y la vinculación familia-escuela son dos factores que influyen directamente en la calidad educativa. En virtud de estos dos elementos, la propuesta artística desarrollada en las escuelas de Consuelo contribuyeron a fortalecer la calidad de sus procesos educativos.

El arte constituye un valor de tipo “meta” en la clasificación establecida por el modelo Hall-Tonna. Pertenece a la fase III del modelo, concretamente la relacionada con la construcción de un nuevo orden. Aquí el mundo se ve como un proyecto en el que se quiere participar (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b). Desde nuestra perspectiva, el fomento del arte en el modelo educativo implementado en las escuelas de Consuelo contribuyó en gran medida al desarrollo educativo del municipio, al fomentar un valor meta que apuntaba a crear nuevos horizontes de proyección en la comunidad.

- Valor de Responsabilidad:

Este valor se refiere a ser personalmente responsable de la propia vida, así como estar a cargo de una determinada área o proyecto y poder dar cuenta del mismo.

Codificamos como “valor de responsabilidad” aquellos fragmentos de discurso que hacían referencia explícita a este valor ante la pregunta: *¿Qué valores formaba la escuela?* Asignamos este código también a otros fragmentos de entrevista que destacaban el valor de la responsabilidad como parte de la vivencia escolar.

Como se observa en las Tablas 19 y 20, el reconocimiento de este valor por parte de todos los colectivos nos permite afirmar que se trata de un valor central en la educación de Consuelo. La identificación de 10 citas en el discurso de los informantes correspondientes al primer período invita a pensar que se trata de uno de los valores fundacionales del modelo educativo desarrollado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en esta comunidad. Por su parte, la cantidad de citas referidas por informantes del período 6 sugiere que la responsabilidad ha permanecido como un valor de gran peso en la cultura escolar a través de estas cinco décadas.

El contenido de las citas nos permitió comprender la relación de este valor con otros propios de esta experiencia educativa, como veremos más adelante.

La siguiente figura ilustra los aspectos más relevantes asociados al valor de la responsabilidad:

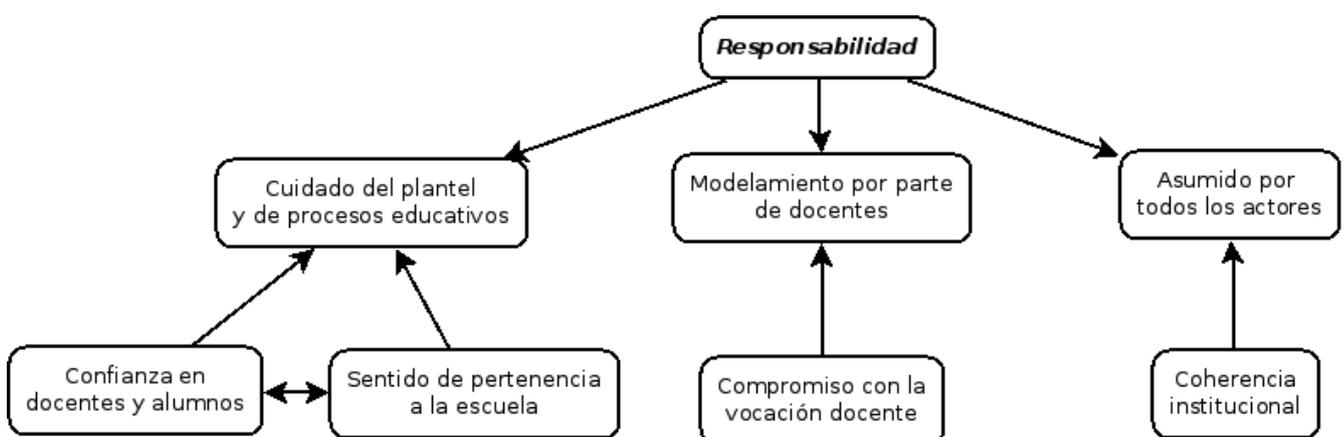


Figura 72: Mapa análisis valor Responsabilidad

Partamos primeramente del significado que ha conferido la comunidad escolar a este valor. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Se trata de la responsabilidad de tus acciones, y de cumplir con lo que corresponde” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

De esta expresión se desprende que para la comunidad escolar de Consuelo la responsabilidad incluye dos dimensiones: la referida a responder por las acciones propias, y la relativa al cumplimiento del deber.

Profundizando en este sentido, vemos que autores como Camps y Giner (1998) plantean que sólo se puede responder por lo que se ha elegido cuando se actúa de forma libre. De esta forma, la responsabilidad está vinculada necesariamente a la libertad. En palabras de Camps (1990), “sólo quien decide autónomamente, prefiriendo una entre dos o más posibilidades, está en condiciones de responder por lo que hace. La responsabilidad, la autonomía y la libertad son lo mismo” (p. 51). Entendemos, por tanto, que en el contexto de nuestra investigación, estos tres valores se vinculan entre sí.

Desde un inicio, las Hermanas fomentaron el sentido de amor y pertenencia a la escuela; con ello estimularon la responsabilidad por el cuidado y limpieza del plantel escolar. Quizás fue ésta la puerta de entrada para introducir el valor de la responsabilidad. De igual manera, la confianza depositada en maestros y estudiantes en relación a asumir el reto de sus propios procesos de aprendizaje, fue otro elemento determinante en el desarrollo de este valor. La siguiente cita nos acerca a esta comprensión:

“(Las Hermanas) nos hacían entender que la escuela era de nosotros y que nosotros teníamos que cuidarla. (...) Ellas siempre hablaban del sentido de la responsabilidad. Cuando ellas no estaban ahí, las cosas funcionaban como si estuvieran, porque ellas siempre confiaron en que íbamos a hacer lo correcto” (Andy Branche, Alumnado DP, Período 1).

Autores como González (2011) han abordado el concepto de “escuela amigable”. La cita anterior nos invita a pensar que las religiosas lograron desarrollar este tipo de escuela, al poner a los alumnos en el punto de mira del modelo educativo. Las escuelas amigables permiten la creación de lazos sociales que conectan a los alumnos con el centro, lo que a su vez motiva su implicación en la toma de decisiones y motiva su interés por el aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, el logro de este tipo de ambiente escolar sirvió de terreno fértil para el desarrollo del valor de la responsabilidad.

En otro orden, al analizar las citas observamos que los informantes han asociado el valor de la responsabilidad al compromiso con la vocación docente. Al parecer, se trataba de un valor no sólo relacionado con el cumplimiento del deber, sino inspirado en el compromiso con la educación per se. Esto nos parece altamente relevante ya que confiere a la responsabilidad una dimensión más allá del simple cumplimiento con lo esperado. Probablemente éste haya sido uno de los factores más significativos para el

desarrollo educativo del Municipio de Consuelo. Las siguientes citas, en las voces de una egresada y un director, sirven de ilustración al respecto:

“Lo que más valoro es el compromiso, la responsabilidad del servicio, el compromiso en el servicio que tenían los maestros con su trabajo” (Libertad Mateo, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

“Ahí no se perdía clase, había una responsabilidad tanto del maestro como de la dirección (...) El compromiso del maestro en ese tiempo con sus estudiantes, con la comunidad” (Crescencio Fulgencio, Director SAN, MJPR, Período 4).

Una mirada al contenido de las citas nos permite reafirmar que la responsabilidad fue un valor asumido por todos los actores de la comunidad escolar: alumnos, directivos, docentes y familias. Esto explica su significativo arraigo en la cultura educativa desarrollada en las escuelas de Consuelo. Las siguientes citas ilustran el alcance e impacto de este valor desde la perspectiva de distintos informantes:

“Si un maestro por X razón no pudo abarcar el programa completo, entonces se reunía con el maestro inmediato del grado superior y le pasaba lo que le faltó por impartir, y a partir de ahí el maestro comenzaba a programar” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

“Mi liderazgo se basaba en el respeto y la responsabilidad que yo tenía en mi trabajo, que yo no tenía que imponerle nada a mis maestros, porque ellos veían como yo trabajaba y ellos se fueron guiando” (Catalina Reyes, Directora SAN, MJPR, Período 5).

“Normalmente, uno como padre es que tiene que velar porque esas responsabilidades se cumplan, porque a veces las personas quieren que los profesores sean los responsables, pero los padres tienen que contribuir con un 50% y el profesor con un 50%.” (Grupo Focal 2, Familias).

A partir de estas informaciones podemos confirmar el nivel de coherencia que ha existido en la comunidad de Consuelo en relación con la vivencia del valor de la responsabilidad. Podríamos decir que se trata de un valor compartido por todos los actores escolares. Como hemos mencionado anteriormente, una experiencia coordinada, coherente y significativa, potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela (González, 2011).

El valor de la responsabilidad es considerado un valor *“instrumental”* o *“medio”* en la clasificación establecida en el modelo Hall-Tonna. Según estos autores, a partir de éste se puede acceder a otros valores de mayor trascendencia, concretamente a los vinculados a lograr cambios y a construir un nuevo orden en el ámbito de las comunidades y organizaciones humanas. Pertenece a la fase III, en la que el mundo se ve como un proyecto en el que se desea participar (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

- Valor de Solidaridad y Servicio:

Este valor se refiere a ser consciente de las necesidades y limitaciones de los demás, y compartir las destrezas propias para ayudarlos, sin esperar nada a cambio.

Codificamos como “valor de solidaridad y servicio” todo fragmento de discurso referido al interés de ayudar a los demás, al servicio voluntario, o a la solidaridad como tal. La mayor cantidad de citas provino de respuestas a las preguntas: *¿Qué valores formaba tu escuela?* *¿Cuáles considera que son las claves del éxito de las escuelas de Consuelo?*

Como se desprende de la Tabla 19, los colectivos de alumnado y profesorado fueron los que más referencias hicieron a este valor. Una explicación a esto podría ser la cantidad de egresados de la escuela Divina Providencia que sintió la vocación de servir a su comunidad a través del magisterio, pasando luego a ser docentes de las demás escuelas de Consuelo. A partir de este compromiso con la educación, se explica la alta frecuencia de referencias al valor de solidaridad y servicio en sus respectivos discursos.

En otro orden, en la Tabla 20 se puede apreciar que la frecuencia de citas más elevada partió de los informantes correspondientes a los períodos 3º, 4º y 5º. En éstos se crearon las demás escuelas de Consuelo: el Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso, la Escuela Fabio Sánchez Ruiz, el Liceo Sor Ana Nolan, la Escuela Antonio Paredes Mena, y la Escuela Sor Leonor Gibb, tal como hemos referido en el apartado correspondiente a los hallazgos del 2º objetivo. La expansión de la vocación magisterial entre los jóvenes egresados de la Escuela Divina Providencia, posiblemente asociado a la interiorización del valor de la solidaridad y el servicio, fue un factor que motivó la apertura de estos nuevos centros educativos.

La siguiente figura permite visualizar los hallazgos más relevantes relativos a este valor obtenidos a partir del análisis de las citas:



Figura 73: Mapa análisis valor de Solidaridad y Servicio

Los valores de solidaridad y servicio fueron modelados por las Hermanas de la Inmaculada Concepción desde su llegada al batey. A partir de su ejemplo, estos valores fueron manifestándose en la cotidianidad escolar, logrando dejar una impronta en el clima relacional de las escuelas a través de toda la trayectoria educativa de esta comunidad. Las siguientes citas sirven de ilustración:

“Las Hermanas han sido muy dadas a dar al necesitado, (...) Si había un compañero que estaba enfermo, y no podía comprar los medicamentos, entonces se pasaba por los cursos y se hacía una colecta. Y se ha continuado haciendo esto en todas las escuelas” (Libertad Mateo, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

“Hay mucho compañerismo y apoyo mutuo en cada una de las cosas que se hacen. Cada vez que, por ejemplo, en el curso se quiere hacer alguna actividad, los estudiantes suelen respaldar esa actividad, ya sea con apoyo monetario o con apoyo personal” (César Andújar, Alumnado DP, SAN, Período 6).

Fuentes documentales coinciden con la apreciación de los informantes anteriores en relación al valor de la solidaridad:

Es hermoso verlas (las Hermanas) hacer todo lo que hacen sacando recursos de la nada, del deseo. (...) Han sentido un gran dolor por los seres humanos condenados por siempre al olvido y han dedicado sus vidas a trabajar por ellos. (...) Todos los centros educativos son de educación pública, sin costo alguno. No son pocos los que recuerdan que las monjas, de sus salarios, le pagaron pasajes (a los egresados) para que siguieran estudiando (Stanley, 1999, p. 9-A).

El análisis de las citas sugiere que la propuesta educativa desarrollada en la comunidad de Consuelo vinculó desde un inicio el valor de la solidaridad a la actividad educativa. Esta vinculación fue interiorizada por docentes y alumnos de tal forma que la valoración de la educación como un bien en sí mismo despertó el deseo en los egresados de la Escuela Divina Providencia para devolver a la comunidad el bien educativo recibido.

Según Ortega y Mínguez (2001b), la solidaridad puede expresar tanto la vinculación entre dos personas, como la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto de cada uno y de todos en conjunto. Incluye, por lo tanto, un componente de compasión, expresado en un sentimiento fundamental de fraternidad. Autores como Elexpuru y Medrano (2002), se refieren a la solidaridad como un asunto de “mirar al otro”, y de fomentar la participación y la interdependencia en la solución de los problemas globales. Constituye un valor fundamental para acondicionar la existencia humana de modo que pueda ser habitable, según plantea Cortina (2009).

Siguiendo esta línea de pensamiento, desde nuestra perspectiva, la vivencia de este valor en las escuelas de Consuelo parte del “*reconocimiento del otro*”, lo que ha movido a sus miembros a asumir acciones para remover los obstáculos que generan privaciones. De forma concreta, el desarrollo de la vocación docente ha constituido una expresión del valor de la solidaridad, al buscar avenidas de formación para los demás miembros de la comunidad.

Las siguientes citas permiten comprender el significado y alcance de este valor desde la perspectiva de diferentes actores. Ante la pregunta sobre el impacto que ha tenido en sus vidas la educación recibida, estos informantes refieren:

“Me ha preparado para servir a la comunidad” (Andy Branche, Alumnado DP, Período 2).

“Me sentía bien pudiendo ayudar a otros. Eso fue lo que me hizo meterme de lleno en el magisterio” (Emilio Alcalá, Profesorado DP, Período 3).

“La escuela hacía énfasis en que teníamos que prepararnos, aprender, educarnos, para servir a la sociedad, para poder ser mañana un profesional, una persona útil” (Manuel de Jesús Marte, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

Las citas anteriores corroboran nuestro planteamiento en el sentido de que una de las formas de concreción del valor de solidaridad y servicio en Consuelo fue a través de la vocación docente. Ante la pregunta sobre cuál considera ha sido la clave de su gestión como directora, una informante refiere:

“Amar lo que hago, ayudar y querer devolver a otro, para que tuviese la oportunidad que yo tuve” (Isabel Calin, Directora DP, Período 4).

En ese mismo orden, y refiriéndose a lo que considera han sido las claves del éxito de las escuelas de Consuelo, un informante señala:

“Definitivamente seguir dando a los demás lo que se ha recibido. La entrega, la dedicación, el servicio” (Ruddy Manzanillo, Profesorado SLG, Período 5).

Como puede apreciarse, el valor de solidaridad y servicio encontró en Consuelo un ámbito de materialización a través de la educación. La comunidad escolar entendió que una forma de devolver a la sociedad el bien recibido era a través de su compromiso con la vocación docente.

Se evidencia, por tanto, una actitud de responsabilidad compartida frente a las necesidades comunitarias. Según Ibáñez-Martín (1998), la solidaridad se expresa en la no resignación a que otras personas vean limitada su dignidad ante la imposibilidad de educarse debido a la situación de desamparo en que se encuentran sumidas. En una línea parecida, autores como Sánchez Torrado (1998) plantean la educación en la solidaridad como una educación orientada al desarrollo y al cambio social, en la perspectiva

de lograr una mejor calidad de vida para todos. Constatamos así, el impacto que ha significado para la comunidad de Consuelo la internalización del valor de la solidaridad de cara a su desarrollo educativo.

La concreción de la solidaridad en el servicio educativo nos remite al valor de “servicio/vocación”, como ha sido concebido en el modelo planteado por Hall-Tonna. Estamos, entonces, frente a un valor de tipo “meta”, relacionado a la etapa de la “auto-iniciativa” o “vocación”. La solidaridad y el servicio corresponden a la fase III, donde se percibe el mundo como un proyecto en el que se desea participar, y donde se viven los valores con mayor sentido de independencia (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

- Valor de Amor:

En el contexto de esta investigación, definimos “el valor del amor” como el sentimiento de profunda consideración y cuidado de la otra persona y del entorno.

Este valor fue referido de forma explícita como respuesta a la pregunta: *¿Qué valores formaba la escuela?* De igual modo, asignamos este código a otros fragmentos de discurso en los que se mencionaba el “amor” como parte de la vivencia escolar.

Como se observa a partir de las Tablas 19 y 20, informantes de todos los colectivos hicieron referencia a este valor como parte del modelo educativo. De igual manera, participantes correspondientes a los seis períodos mencionaron el amor como uno de los valores que formaba la escuela. Esto permite apreciar que fue reconocido como clave por todos los actores y que ha formado parte de la cultura escolar a través de toda su historia evolutiva.

El análisis del contenido dado por los informantes nos acerca al significado que ha tenido este valor para la comunidad escolar de Consuelo, y su forma de concreción. El siguiente mapa presenta los hallazgos más relevantes:

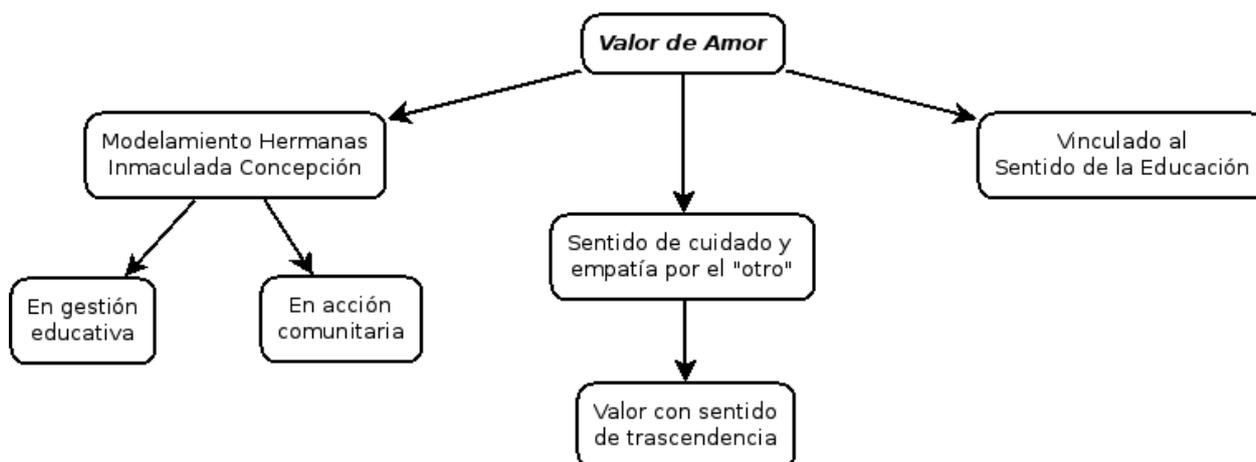


Figura 74: Mapa análisis valor de Amor

Resulta de interés señalar que las referencias realizadas por los informantes al “valor de amor” se hacían en adición a la mención del “valor de amistad/fraternidad” (ver Tablas presentadas en los Anexos 9.19 y 9.20). Esto sugiere que la atribución subjetiva otorgada al mismo excedía la mera cercanía afectiva y el compañerismo. Tenía un sentido de trascendencia, más cercano al valor del cuidado de la otra persona y la empatía.

Observamos que las Hermanas de la Inmaculada Concepción vivieron y modelaron el valor del amor a través de su gestión educativa y de su acción comunitaria. Así lo reconocen y expresan los siguientes informantes:

“Esas monjas siempre han tenido un alto sentido del amor a los demás, de la justicia, del apego a trabajar por el bien común” (Jesús Manzanillo, Alumnado DP, Período 2).

“Nos mostraron tanto amor que además de educación, nos hicieron una clínica que asistía a los muchachos cuando se enfermaban” (Grupo Focal 2, Familias).

Resulta interesante destacar la valoración que han hecho los diferentes actores, especialmente profesores y familias, en relación con una gestión educativa fundamentada en el amor, la empatía y el cuidado. Desde nuestra perspectiva, esto pone de relieve la sensibilidad humana desarrollada por la comunidad escolar, que a su vez le ha permitido apreciar este valor.

Una mirada al contenido de la siguiente cita sugiere la existencia de una vinculación entre el valor del amor y el sentido de la educación para algunos directivos:

“Yo creo que educar es dar vida. Cuando tu educas, educas para la vida. Esto significa educar con el ejemplo, trabajar con ahínco, trabajar con amor, entregarlo todo” (María Francisca Sosa, Directora SAN, Período 6).

Se evidencia, por tanto, que el modelo educativo desarrollado en las escuelas de Consuelo ha constituido la expresión de una pedagogía fundamentada en el amor. El acto educativo se ha desarrollado haciendo especial énfasis en su dimensión humana y trascendente. Tal como han planteado Maturana y Nisis (1997), es a partir de la biología del amor, mediante la cual reconocemos la legitimidad del otro, que el acto educativo tiene razón de ser. Así, la propuesta educativa desarrollada en Consuelo parte de la premisa de que las relaciones sociales con afecto son las que marcan la vida de una persona. Apuntan a una acción educativa orientada a la dimensión del corazón.

Es interesante señalar que para algunos informantes, el amor se ha entendido como un valor central sobre el que se edifican los demás. Así lo expresa un estudiante:

“Si tu tienes amor, si tu eres una persona amorosa, fácilmente vas a poner en práctica los demás valores” (César Andújar, Alumnado DP, SAN, Período 6).

Las dos últimas citas evidencian el sentido de trascendencia otorgado por los diferentes actores al valor de amor en las escuelas de esta comunidad.

Nos parece muy interesante resaltar que este valor no ha sido incluido como tal en la lista de los 125 valores establecidos en el modelo Hall-Tonna. Sin embargo, podría estar muy cerca del valor intimidad/unión/armonía, que se define como la expresión de la apertura mutua y la aceptación de la otra persona (Hall, 2006b). Contemplándolo de esta manera, estaríamos frente a un valor de tipo “*meta*”, vinculado a una de las etapas de mayor desarrollo en las comunidades u organizaciones humanas, la identificada como “sabiduría”. Correspondería a la fase IV en la que el mundo es percibido como un misterio del que “nosotros” nos hacemos cargo de un modo global (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

El valor de amor ha permeado todo el quehacer educativo de Consuelo, fomentando el sentido de pertenencia a la familia, la escuela y la comunidad. También la empatía por toda la creación.

- Valor de Honestidad:

Hemos definido este valor como la libertad de experimentar y expresar sentimientos y pensamientos de una forma directa y objetiva. Esta habilidad surge de la integración personal de estos pensamientos y sentimientos, que resultan en la integridad y la autoridad personal.

Como constructo teórico, la honestidad también se refiere a la cualidad de la persona que refleja rectitud en el proceder, compostura ante lo justo, el honor y la honradez. En este sentido, significa actuar con sinceridad, apegados a la verdad (Arana y Batista, 2002).

Acorde con ambas acepciones, codificamos como “valor de honestidad” aquellos fragmentos de entrevista que contenían referencias explícitas o implícitas a este valor ante la pregunta: *¿Qué valores formaba la escuela?* De esta manera, las citas referidas a la honradez y la rectitud en la acción, también fueron incluidas en esta codificación.

El valor de honestidad obtuvo mayor cantidad de citas en el discurso del alumnado, como puede apreciarse en la Tabla 19. Esto sugiere la importancia que le han conferido los estudiantes de las escuelas de Consuelo. Fue referido también por directivos, profesores y familias, aunque con menor cantidad de citas. Se trata, por tanto, de un valor compartido por todos los actores de la comunidad escolar.

En otro orden, constatar que este valor fue mencionado por informantes de todos los períodos, como evidencia la Tabla 20, permite reafirmar que fue fomentado desde un primer momento y que ha permanecido desde entonces como un valor central en la comunidad escolar.

Pasamos ahora a analizar el contenido de las citas, buscando comprender el significado otorgado al mismo por parte de los diferentes actores.

La siguiente figura permite visualizar los hallazgos más relevantes:

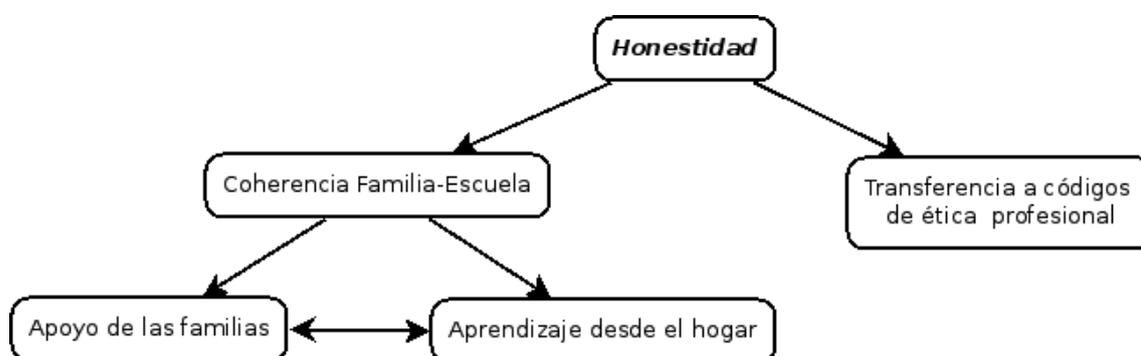


Figura 75: Mapa análisis valor de Honestidad

El análisis de las citas nos ha permitido conocer que la honestidad ha sido un valor compartido y ampliamente respaldado por las familias en las escuelas de Consuelo. Las siguientes citas sirven ilustración:

“Si el padre no trabaja en los primeros años lo que es la responsabilidad, la honestidad, entonces cuando llega a los 7 años, es difícil. Nosotros tenemos que educar primero. Porque si eres un mal padre, y das mal ejemplo a tus hijos, tus hijos van a salir con ese mal ejemplo” (Crescencio Fulgencio, Director SAN, MJPR, Período 4).

“Yo tengo mi formación en valores porque se lo debo a Sor Leonor, se lo debo a mi familia, a mi papá, a mi mamá, porque fueron personas que me inculcaron que hay que ser honesto, hay que decir la verdad, hay que ser serio” (Ramona Ramos, Profesorado FSR, Período 5).

Ambas declaraciones evidencian que para la formación de este valor la escuela recibió un importante respaldo de las familias. Quedaría por indagar si la honestidad ya estaba arraigada en la comunidad de Consuelo a la llegada de las Hermanas de la Inmaculada Concepción, o si su internalización fue el resultado de la exitosa transmisión de valores a las familias por parte de la escuela. Lo que sí es importante destacar es que se trata de un valor compartido por las familias, asumido como prioritario en su discurso. Esto pone nuevamente de relieve la coherencia escuela-familia que ha caracterizado este modelo educativo.

La formación en el valor de la honestidad logró impactar al alumnado de tal manera que pudo transferirse a sus respectivos códigos de ética profesional en la vida adulta. Así lo refiere un informante:

“Las monjas nos recalcaron mucho en eso de la honestidad, y yo le doy gracias a ellas puesto que en los cargos públicos donde he pasado, hasta ahora no he tenido problemas de corrupción, habiendo tenido la oportunidad. Estos fueron los valores que logramos en la escuela” (Gerardo Carty, Alumnado DP, Período 1).

En este orden, al responder sobre lo que considera ha sido la clave del éxito de las escuelas de Consuelo, un informante puso de manifiesto la importancia que ha tenido el valor de la honestidad para toda la comunidad:

“La clave ha sido la educación, sobre todo la honestidad” (Mártires González, Alumnado PM, MJPR, Período 5).

La honestidad constituye un valor de tipo “*medio*” en la clasificación establecida por el modelo Hall-Tonna. Estos autores le han llamado “autoridad personal/honestidad”. En este sentido, una vez internalizado, conduce al desarrollo de la auto-iniciativa y vocación. Corresponde a la fase III, donde se entiende el mundo como una realidad en la que se desea participar, y donde se viven los valores de forma independiente (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

Otros autores relacionan la honestidad a valores tales como: la verdad, la sinceridad, la autenticidad, la valentía, la confianza, la fidelidad, y la responsabilidad (Arana y Batista, 2002). Compartimos esta mirada que vincula todos estos valores como expresión de la honestidad.

- Valor al Juego:

Hemos definido como valor al juego la acción de comprometerse en actividades de tiempo libre que permitan distanciarse del trabajo, y estimulen la creatividad. Se refiere también a propiciar espacios de diversión que ofrezcan un refrescamiento espontáneo de las presiones diarias.

Asignamos el código “valor al juego” a los fragmentos de discurso que hacían referencia a la diversión

y al juego deportivo como parte de la vivencia escolar. Estas citas daban respuesta a las preguntas: *¿Qué tipo de actividades co-curriculares se hacían en la escuela? ¿Qué te ha impactado de la formación recibida en las escuelas de Consuelo?*

El juego, concretamente el deporte, constituyó una actividad de gran impacto para la educación de Consuelo. Como se observa en las Tablas 19 y 20, informantes correspondientes a los diferentes colectivos y períodos evolutivos hicieron referencia al mismo como parte de la formación integral recibida en las escuelas. El colectivo de alumnado fue el que mayor cantidad de citas obtuvo, probablemente por el significado que el juego ha tenido para su desarrollo personal.

De esta forma, se evidencia que el espacio lúdico como actividad de esparcimiento y socialización, se instituyó desde los inicios de la educación en Consuelo y ha permanecido desde entonces, pasando a ser un ámbito pedagógico altamente valorado por toda la comunidad escolar.

El siguiente mapa recoge los hallazgos más relevantes en torno al significado y alcance de este valor:

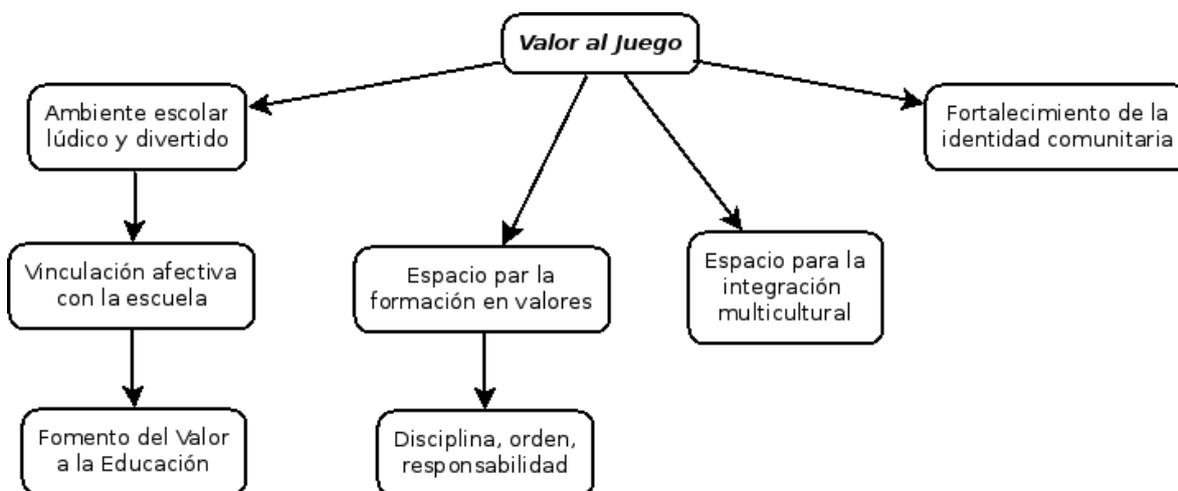


Figura 76: Mapa análisis valor al Juego

El juego -de manera especial el deporte- logró imprimir un ambiente lúdico y divertido a la escuela. A la pregunta: *¿Qué te gustaba de tu escuela?*, los siguientes informantes refirieron:

“Que nos permitían jugar, le enseñaban a uno a jugar, las monjas participaban” (Andy Branche, Alumnado DP, Período 1 ).

“Fue una época preciosa, porque las Hermanas jugaban beisbol con nosotros, siempre tuvimos un espacio para jugar pelota” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

Los estudiantes, desde los inicios, percibieron la escuela como un lugar alegre y divertido. Esto generó en ellos una actitud positiva hacia la experiencia escolar. Autores como Maritain (2008) se han referido al juego como una parte esencial de la vida de la escuela. En sus palabras, constituye “una actividad de expansión libre con un cierto brillo a poesía en lo que respecta a aquellas energías que tienden por naturaleza a la utilidad” (p.83). Pone el acento, por tanto, en que los espacios lúdicos poseen un valor propio.

En las escuelas de Consuelo, el juego abrió oportunidades para el sano compartir y el desarrollo de la amistad, logrando así una vinculación afectiva con los compañeros y con el centro educativo. A la interrogante: ¿Qué significaba la escuela para ti?, un participante señaló:

“Era una forma de estar con su compañero, jugar con los muchachos, o sea que no pensaba mucho en estudios, pero era un lugar de compartir” (Emilio Alcalá, Alumnado DP, Período 2).

Esta cita evidencia el valor del juego como una actividad que representa un fin en sí mismo, sin pretender perseguir un objetivo particular. Pone de manifiesto el componente afectivo que suscita este tipo de espacio recreativo en la escuela.

Autores como Gutiérrez Sanmartín (1995) han asociado las actividades físicas y deportivas con el desarrollo de valores sociales y personales. Entre los valores sociales figuran: la participación, el respeto, la cooperación, las relaciones sociales, la amistad, el sentido de pertenencia, la competitividad, el compañerismo, la justicia, la cohesión de grupo, entre otros. Los valores personales asociados a las actividades físicas y el deporte serían: las habilidades físicas y mentales, la creatividad, la diversión, la autodisciplina, el autoconocimiento, la salud, la deportividad, la honestidad, la perseverancia, el espíritu de sacrificio, autodominio, respeto, humildad, obediencia, autorrealización, entre otros. Compartimos con este autor la riqueza que ofrecen las actividades lúdicas y deportivas como espacios para la formación en valores en la escuela.

En coherencia con el autor antes mencionado, pudimos apreciar que en la comunidad de Consuelo el juego y el deporte han sido vinculados desde un inicio a los valores de orden, disciplina y responsabilidad, potenciando así su formación a partir de la vivencia escolar. La siguiente cita ayuda a comprender esta vinculación:

“Si era las actividades deportivas, todo estaba organizado. Todo se sabía. Que se iba a jugar voleibol, a qué hora se iba a jugar, a qué hora los estudiantes iban a salir de la competencia y a qué hora ellos iban a entrar a las aulas de nuevo” (Isidro Ramírez, Alumnado DP, SAN, Período 4).

En otro orden, tal como hemos mencionado en los hallazgos correspondientes al 2º objetivo, el juego deportivo se convirtió en un espacio para enfrentar las dificultades iniciales propias de la multiculturalidad existente en la comunidad de Consuelo. Al respecto refiere su fundadora:

“Parte de la educación fue el deporte. Yo en mi juventud fui deportista. Me fui a jugar con ellos, y cuando jugábamos, no era como haitianos contra dominicanos y viceversa, era un equipo mezclado. Eso nos ayudó a decir también que todos somos iguales” (Sor Leonor Gibb, Fundadora, Directora DP, Período 3).

Crisorio (2010) ha planteado que la práctica del deporte ofrece las herramientas necesarias para acompañar a los estudiantes en el acceso a su vida adulta, con el consiguiente autocontrol de las emociones. Así, “saber jugar” implica encontrar el necesario equilibrio entre la identificación afectiva y la rivalidad hostil, entre la competición y la cooperación, entre otros aspectos. En este sentido, podemos comprender cómo el juego deportivo se convirtió en un escenario privilegiado para abordar las dificultades iniciales de convivencia en esta comunidad: el “saber jugar” se puso por encima de las diferencias étnicas que los separaban. Sin dudas, el juego deportivo significó un espacio para la integración social y cultural en esta comunidad.

Elías y Dunning (1996), por su parte, se habían referido al deporte como un invento social que permite la emoción de una lucha, en la que invierten habilidad y esfuerzo físico, mientras queda reducida la posibilidad de que alguien resulte dañado. Según este planteamiento, el deporte viene a ser un catalizador de la necesidad de lucha connatural de los seres humanos, y por tanto, una vía para canalizar la violencia y la agresividad. De esta manera, podemos comprender que el juego deportivo vino a jugar un rol primordial en los procesos de pacificación social en la comunidad de Consuelo.

Por último, es necesario señalar que el juego y las actividades deportivas parecen haber constituido un vehículo para el fortalecimiento del sentido de identidad comunitaria en Consuelo, tal como manifiesta la siguiente cita:

“Primero hacíamos competencias entre nuestras escuelas, y luego el equipo que ganaba de esas escuelas representaba a Consuelo, con refuerzo de los demás equipos. Ya no era la Divina Providencia o la Paredes Mena. Éramos Consuelo” (Mártires González, Alumnado PM, MJPR, Período 6).

Algunos autores han planteado el rol del juego deportivo como un instrumento identitario, llegando a identificarlo como uno de los elementos nacionalizadores por excelencia (Caspistegui, 2012) A ello se refiere en los siguientes términos:

En definitiva, la identidad nacional, regional, local, grupal, es una sensación de pertenencia colectiva. [...] Como construcciones de sentido y aunque estén fundamentadas sobre bases más o menos reales, las identidades grupales

requieren ser alimentadas de forma constante y, por ello, constantemente repensadas. Y en ese proceso, parece indudable, el deporte juega un papel de suma importancia (Caspistegui, 2012, p. 29).

De esta manera, podemos comprender el rol que ha jugado el deporte en las escuelas del Municipio de Consuelo, constituyendo un elemento a favor de la construcción de la identidad comunitaria.

El juego representa un valor de tipo “*meta*” en la clasificación establecida en el modelo Hall-Tonna (Hall, 2006b). De igual manera lo concibe Maritain (2008) quien expresa: “El juego posee un valor y una dignidad que le son propias; es una actividad de libre expansión y un reflejo poético del que la vida humana tiene especial necesidad” (p.183). Coincidimos con ambos autores en esta apreciación.

Como valor de tipo “*meta*”, el juego/recreación se relaciona con la búsqueda del éxito a través del sentido de pertenencia a las instituciones, comunidades y organizaciones. La identidad personal supone, por tanto, encontrar el propio lugar en el mundo colectivo. En la fase II, la relación con el mundo se establece a través de los grupos de pertenencia y de referencia (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

Concretando, el juego y el deporte constituyeron espacios educativos que vincularon afectivamente los estudiantes a la escuela, permitieron el abordaje de las dificultades iniciales de convivencia, educaron en valores, y fomentaron la identidad comunitaria. De ahí su alta valoración por parte de los diferentes actores de la comunidad escolar.

- Valor de Autoestima:

Este valor se refiere a sentirse y saberse valorado por aquellas otras personas a quienes se respeta y estima, así como tener seguridad en la habilidad propia para hacer un aporte positivo a la sociedad.

Asignamos el código “valor de autoestima” a todo fragmento de discurso referido de forma explícita a actividades de formación y orientación para el fomento de la autoestima de alumnos, docentes o padres.

Aunque este valor no fue mencionado por el colectivo de familias, optamos por incluirlo en nuestro análisis por su impacto para el desarrollo educativo de Consuelo.

Las Tablas 19 y 20 reflejan que dicho valor fue referido por alumnos, directores y profesores, así como por participantes correspondientes a los seis períodos evolutivos. Esto indica que la autoestima ha sido fomentada a través de todo el desarrollo educativo de esta comunidad.

Un acercamiento al contenido de las citas nos permite comprender cómo se ha fomentado. El siguiente mapa recoge los hallazgos más significativos:

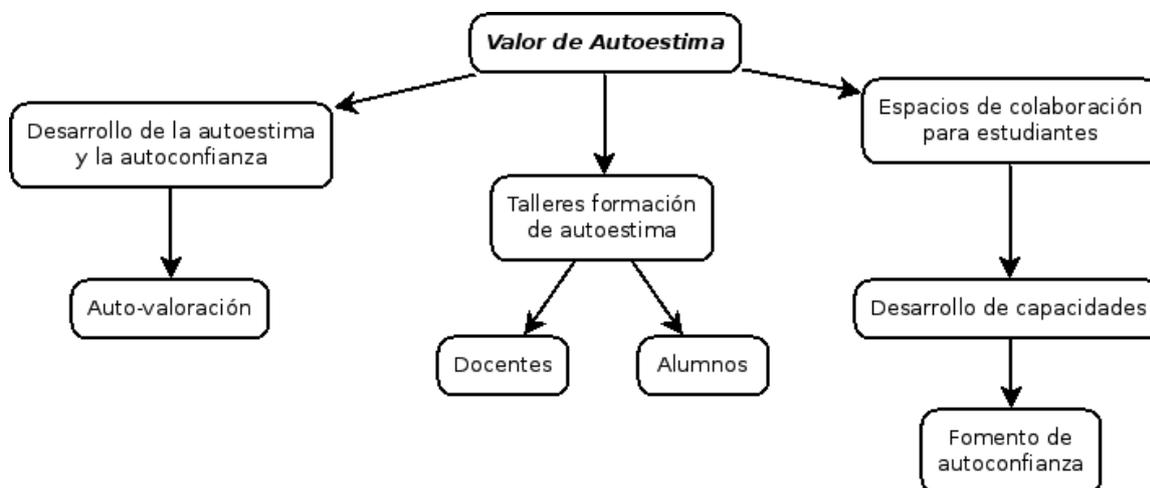


Figura 77: Mapa análisis valor de Autoestima

La necesidad de trabajar con la autoestima de los diferentes actores de la comunidad escolar fue un elemento fundamental en la propuesta pedagógica desarrollada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción. En este sentido, Sor Susan Daly, una de las Hermanas fundadoras, manifestó que el trabajo realizado para fomentar la autoestima y autoconfianza de los estudiantes fue vital para lograr el desarrollo educativo de esta comunidad. En sus palabras:

“Un factor vital para lograr los primeros pasos en el desarrollo educativo de Consuelo fue el esfuerzo realizado para ayudar a cada niño a disfrutar de autoconfianza, lo que luego permitiría el respeto a los demás. (...) Tratamos de inculcar confianza en que cada uno podría lograr una educación si deseaba ponerle esfuerzo” (Sor Susan Daly, Hermana de la Inmaculada Concepción, Fundadora, Profesorado DP, Período 1).

Informantes correspondientes a los primeros períodos señalan cómo el fomento de la valía personal impactó sus vidas, haciéndoles conscientes de su dignidad:

“Nos enseñaron a vivir con una dignidad que nosotros no teníamos” (Gerardo Carty, Alumnado DP, Período 1).

“A mi me ha permitido darme cuenta de que soy persona” (Emilio Alcalá, Alumnado DP, Período 2).

A partir de estas citas queda evidenciado el bajo nivel de autoestima que tenía la población de Consuelo a la fecha, lo que motivó a las Hermanas de la Inmaculada Concepción a encauzar la propuesta educativa haciendo conscientes a los estudiantes de su propia dignidad.

Esta visión es compartida por Cortina (2010), quien plantea que sin el reconocimiento de la propia valía, la persona apenas tiene fuerzas para enfrentar los retos vitales, proyectar su vida, o bien crear. El rescate de la dignidad humana constituye, por tanto, un bien básico, fundamental para llevar adelante una vida. De esta forma, las fundadoras comprendieron que debían primero fomentar la auto-valía para luego promover el auto-respeto y el respeto hacia las demás personas.

Con esta mirada pedagógica iniciaron su labor educativa en la comunidad. Según una participante, lo que más valora de la educación recibida en las escuelas de Consuelo fue hacerse consciente de su valía personal:

“La valoración mía como persona, que me enseñaron que no importa de donde tu vengas, tu tienes siempre el potencial dentro de ti para llegar donde tu quieras. Me enseñaron que el color de piel y la situación económica no eran limitantes. La limitación nos la ponemos nosotros” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

Esta información va en consonancia con el planteamiento de autores como Ortega y Mínguez (1999), quienes entienden que la autovaloración del sujeto no se limita al ámbito de sus cualidades o carencias, sino que la persona se valora también *por lo que es*. El descubrimiento de su valor como persona, es decir, el reconocimiento de su dignidad, constituye la base de las demás valoraciones.

En esta misma línea, Sor Leonor Gibb refiere sobre el impacto que el trabajo con la autoestima tuvo en estudiantes y profesores:

“Los cursos de autoestima que impartimos, que les permitían luego decir, ‘yo lo hice, tu puedes también’, fue una de las grandes cosas que ayudaron a romper la barrera y darles su dignidad” (Sor Leonor Gibb, Fundadora, Directora DP, Período 3).

Vemos, de esta manera, cómo el desarrollo de la autoestima se vinculó directamente con la toma de conciencia sobre la dignidad personal, elemento fundamental para abordar los procesos educativos que luego se fueron logrando en la comunidad.

Según han planteado Ortega y Mínguez (1999), la percepción de la valía personal descansa tanto en la valoración de las competencias personales, como en las atribuciones que la persona hace de sí misma. En este sentido, la colaboración de los alumnos en tareas de apoyo a los docentes fue otro de los medios a través de los cuales se afianzó el valor de la autoestima en la comunidad de Consuelo. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Terminaba la clase y me quedaba con los profesores. Siempre me quedaba haciendo algo o haciendo algún dibujo que ellos querían. Muchos estudiantes no quieren que lo utilicen los profesores, pero lo mejor del mundo es cuando te utilizan porque entonces tu te desarrollas

doble, y era con esa confianza que a mi me gustaba estar en mi escuela” (Mariachi Alburquerque, Alumnado DP, Período 3).

Es importante destacar que el fomento del valor de la autoestima se inició con el profesorado, tal como expresa Sor Leonor Gibb:

“Tuvimos que empezar con nuestros maestros. Hemos tenido talleres de autoestima en muchas ocasiones. Hemos invitado a diferentes personalidades: psicólogos, sacerdotes, cualquier persona que pudiese llevar este mensaje de valor” (Sor Leonor Gibb, Fundadora, Directora DP, Período 3).

“Se les daba talleres. Hasta dos veces al año dábamos retiros. Se trabajó con la persona del maestro” (Crescencio, Fulgencio, Director SAN, MJPR, Período 4).

El trabajo con la autoestima del maestro constituyó una iniciativa de formación de gran impacto para el desarrollo educativo de esta comunidad. Tal como han expresado Ortega y Mínguez (2001b):

Consciente o inconscientemente el profesor ha actuado, y actúa, desde una determinada concepción del mundo y del hombre, desde un determinado sistema de valores, que mediatizando su interpretación de la realidad, también condiciona, en una determinada orientación, su actuación como profesor (p.14).

Podemos comprender, de esta forma, la trascendencia que para esta comunidad implicó el trabajo con la autoestima de los docentes. El maestro enseña con todo su “ser persona”, sin poder evitarlo.

Este valor corresponde a uno tipo “*meta*” en el modelo Hall-Tonna. Actúa como eje para el crecimiento de la persona en toda su vida y corresponde a la fase en la que se percibe el mundo como un problema que se debe resolver. La autoestima, experimentada de forma personal, se relaciona con el sentido de pertenencia y con el deseo de agradar a las demás personas (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

Desde nuestra perspectiva, el fomento de este valor en los diferentes actores escolares, favoreció grandemente el desarrollo de la comunidad de Consuelo, al ir nutriendo poco a poco el capital social que más adelante constituyó un factor clave para el desarrollo educativo del municipio.

*A modo de síntesis.* Tras haber realizado un análisis exhaustivo de las citas más relevantes para cada uno de los valores agrupados en este ámbito, nos abocamos a sintetizar los hallazgos principales:

- Podríamos considerar como *valores fundacionales* de este modelo educativo los diez valores agrupados en este ámbito: el respeto, la responsabilidad, la disciplina/orden, el valor al arte, el valor de amor, los valores religiosos/espirituales, la solidaridad/servicio, la honestidad, el valor al

juego y la autoestima. Los consideramos así puesto que han sido señalados por todos los colectivos de informantes como presentes en la propuesta educativa desde el primer período evolutivo.

- Éstos también pueden ser considerados como *valores clave* de este modelo, ya que han permanecido a través de todos los períodos, y han sido reconocidos por participantes de los diferentes colectivos y momentos evolutivos.
- En su mayoría, se han fomentado a partir del *modelamiento* de las Hermanas de la Inmaculada Concepción y de la *coherencia institucional* lograda entre las diferentes instancias de la comunidad escolar.
- El análisis de las citas ha puesto en evidencia la existencia de la *coherencia familia-escuela*. Éste ha sido un factor esencial para la internalización y apropiación de los valores.
- Las Hermanas de la Inmaculada Concepción partieron del rescate de la *dignidad humana como base para la formación de los demás valores*. La valoración de la *diversidad cultural* y el *fomento de la valía personal* han sido la base para el desarrollo del *valor del respeto*.
- El fomento de la *autoestima* de alumnos y docentes, así como la concientización de las *familias respecto a su propia dignidad*, han constituido elementos medulares sobre los que se han podido articular el resto de los valores.
- El *arte, el juego y los valores religiosos/espirituales* han propiciado el desarrollo del *sentido de pertenencia comunitaria*. De igual manera, han alimentado la vinculación afectiva a la escuela.
- El *valor de amor*, manifestado en la empatía y el cuidado del “otro”, ha matizado el clima relacional de las escuelas, favoreciendo la vinculación entre el sentido otorgado por la comunidad escolar a la educación y el *compromiso con la vocación de servicio*.
- Los valores de *responsabilidad y solidaridad/servicio* han inspirado también el *compromiso con la vocación docente*. Desde nuestra perspectiva, esto ha constituido un factor clave para el desarrollo educativo de esta comunidad.

La siguiente figura, de elaboración propia, sintetiza de forma visual los hallazgos más relevantes relativo a los diez valores antes presentados. Para esta ilustración hemos agrupado los valores en “*meta*” y “*medio*”, según el modelo Hall-Tonna para la clasificación de los 125 valores (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

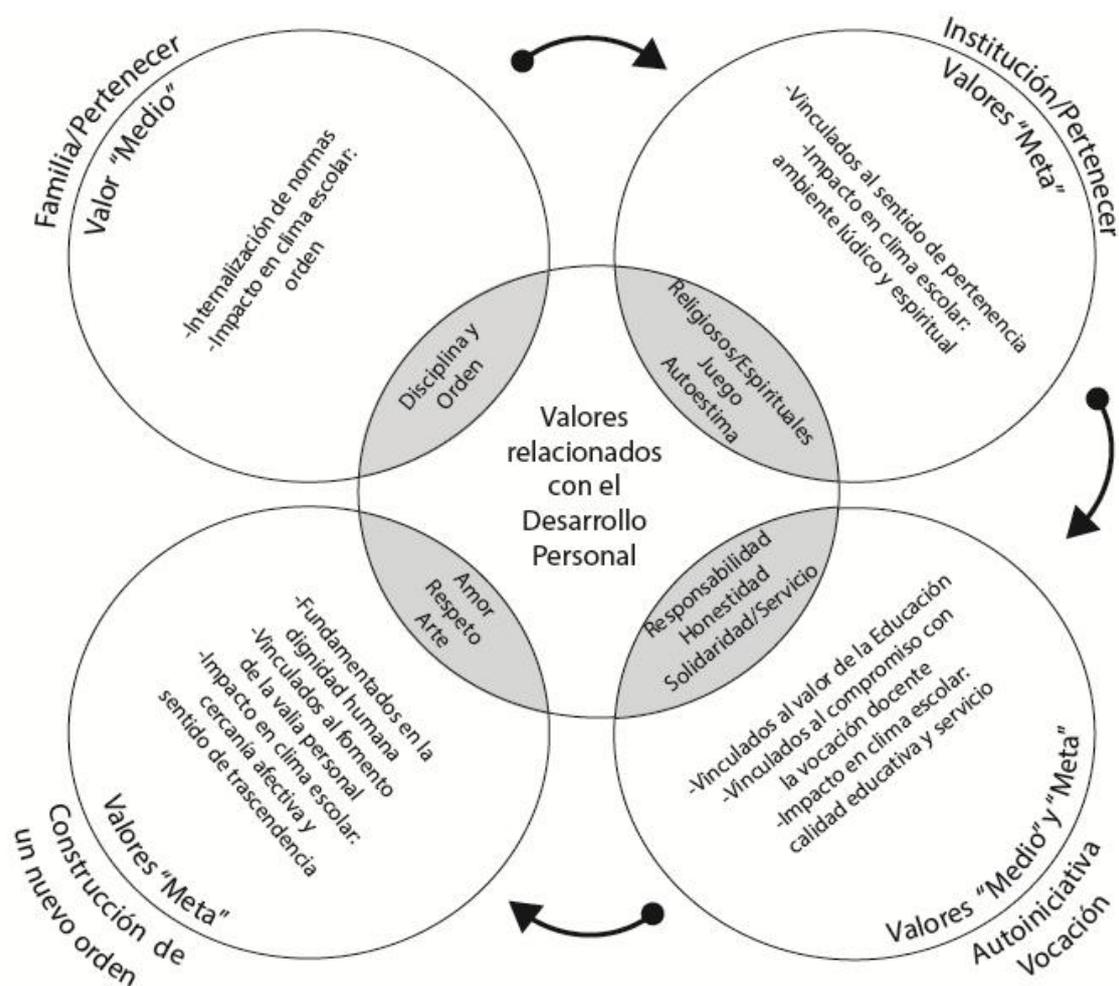


Figura 78: Síntesis valores relacionados con el Desarrollo Personal

Como se evidencia en la figura anterior, cabe destacar que siete de los diez valores analizados en este ámbito constituyen valores de tipo "meta" según la clasificación establecida por el modelo Hall-Tonna (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b). Se trata de objetivos a mediano y largo plazo que suelen permanecer a lo largo de la vida. Éstos son: *el amor, el respeto, el arte, la solidaridad y el servicio, los valores religiosos/espirituales, el valor al juego, y la autoestima*. Éstos han otorgado un sentido de trascendencia al acto educativo, fomentando *el sentido de pertenencia a la escuela*, alimentando *la auto-iniciativa y la vocación*; y, finalmente, contribuyendo a la *construcción de un nuevo orden* en la comunidad de Consuelo.

Los valores de *responsabilidad, honestidad, y disciplina/orden*, son considerados de tipo "medio" en este modelo. Constituyen herramientas que permiten alcanzar otros valores meta. Han logrado *impactar el clima escolar* y el *sentido otorgado a la educación* por parte de los diferentes actores de la comunidad escolar. Junto a los demás, han contribuido a delinear el desarrollo educativo de esta comunidad.

Estos diez valores corresponden a diferentes etapas en el desarrollo de las instituciones y organizaciones humanas. Como se observa en figura anterior, el sentido de los vectores indica el progreso de una etapa a la siguiente. En este sentido, la necesidad de pertenecer a la familia/escuela antecede a la etapa en la que se desarrollan competencias de auto-iniciativa y vocación. A su vez, ésta precede a aquella en la que la persona participa en los procesos institucionales y comunitarios con el objetivo de establecer un nuevo orden.

Podríamos afirmar que estos 10 valores se han ido vinculando entre sí, hasta definir el perfil valórico que ha caracterizado a las escuelas de Consuelo. En consonancia con el planteamiento de Elexpuru y Medrano (2002), podemos constatar cómo la interdependencia e interacción de los distintos valores contribuyen a la creación de una determinada cultura educativa.

Es a la “construcción de un nuevo orden” a lo que nos referimos cuando hablamos del desarrollo educativo logrado en el Municipio de Consuelo durante el período 1959-2012.

#### **6.4.2. Valores relacionados con el Clima y la Organización Escolar**

Como sabemos, las condiciones organizativas de un centro educativo juegan un papel fundamental en las relaciones que se gestan en la escuela, lo que a su vez impacta la experiencia escolar de los estudiantes. Dichas condiciones se refieren a los valores y principios sobre los cuales el centro asienta su funcionamiento, las estructuras y procesos organizativos con que cuenta, y las relaciones entre sus miembros (González, 2011).

Si bien los valores relacionados con el desarrollo personal impactan, a su vez, el clima relacional de las escuelas -tal como pudimos constatar en los hallazgos recién presentados-, quisimos dedicar un espacio particular de este informe a presentar y discutir los resultados de los valores vinculados a las condiciones organizativas y al ambiente relacional de las escuelas de Consuelo. La intención ha sido profundizar en este componente tan vital para las organizaciones educativas, y, de manera especial, para la formación en valores.

Siguiendo esta línea de pensamiento, hemos agrupado en este ámbito los valores que se relacionan de manera directa con el clima relacional y el funcionamiento de las escuelas de Consuelo. La identificación de estos valores partió de las siguientes preguntas: *¿Cómo eran las relaciones en la escuela? ¿Cómo describirías tu escuela? ¿Cómo se tomaban las decisiones? ¿Qué actividades hacían?*

Estos valores son: 1) Afecto físico; 2) Higiene y cuidado de los bienes escolares; y 3) Participación.

Las siguientes tablas presentan estos valores junto a sus respectivas frecuencia de citas. La Tabla 21 refleja las citas en función de los *colectivos* de informantes, y la Tabla 22 en función de los *períodos evolutivos*.

Tabla 21: Valores relacionados con Clima y Organización Escolar, frecuencia citas colectivos

Valores	Alumnado	Directivos	Profesorado	Familias	TOTALES
Afecto físico	24	17	26	1	68
Higiene y cuidado de los bienes escolares	16	10	8	4	38
Participación	3	15	10	2	30

Tabla 22: Valores relacionados con Clima y Organización Escolar, frecuencia citas períodos

Valores	Período 1 (1959- 1964)	Período 2 (1965- 1969)	Período 3 (1970- 1987)	Período 4 (1988- 1996)	Período 5 (1997- 2004)	Período 6 (2005- 2012)	TOTALES
Afecto físico	10	3	10	18	13	13	67
Higiene y cuidado de los bienes escolares	3	2	13	7	7	2	34
Participación	1	1	6	3	14	3	28

A continuación presentamos los principales hallazgos, haciendo especial énfasis en su aspecto interpretativo.

- Valor de Afecto físico:

Este valor se refiere a la expresión del afecto mediante la cercanía y el contacto físico. También se refiere a la cercanía afectiva.

Identificamos el “valor de afecto físico” a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo era el ambiente de la escuela? ¿Cómo era la relación entre los estudiantes? ¿Qué caracterizaba la relación entre profesores y estudiantes? ¿Y entre directores y profesores? ¿Cómo era la relación entre la dirección y los alumnos? ¿Cómo definiría la relación entre las familias y la escuela?

Como se observa en las Tablas 21 y 22, el valor de afecto físico fue referido por todos los colectivos, y por informantes pertenecientes a los seis períodos evolutivos. Esta coherencia en el discurso sugiere que el

clima relacional que ha caracterizado a las escuelas de Consuelo a través de los diferentes períodos evolutivos ha sido el de cercanía afectiva. Esta apreciación es compartida por todos los colectivos.

Una mirada al contenido de las citas nos ha permitido comprender el significado y alcance de este valor en la comunidad escolar. El siguiente mapa destaca los hallazgos más relevantes:

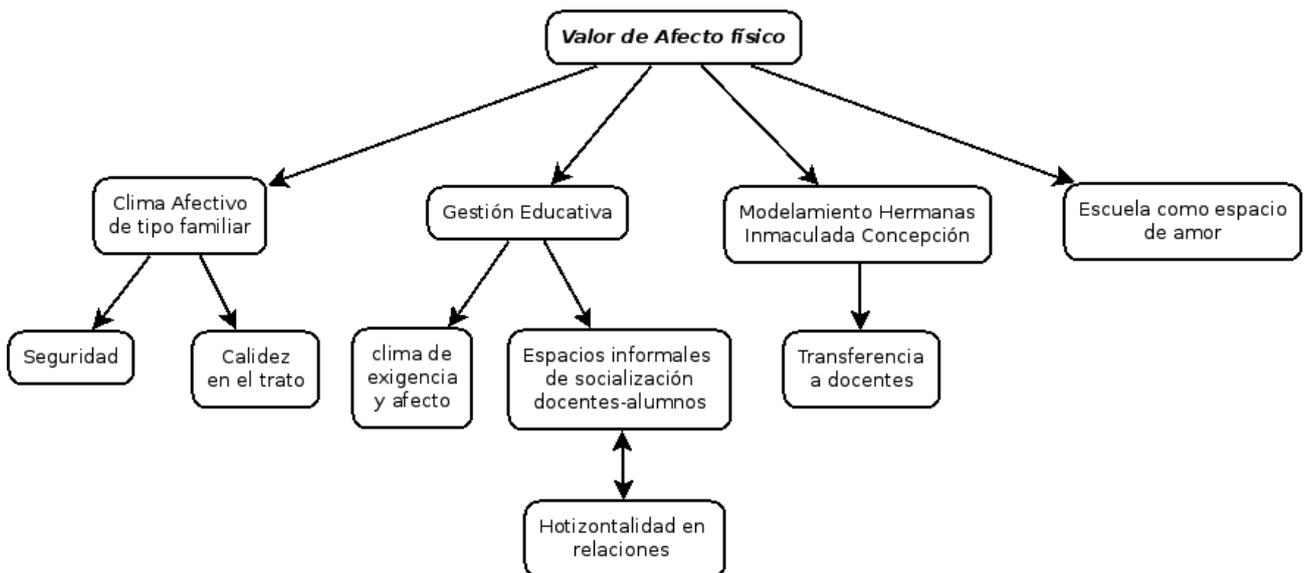


Figura 79: Mapa análisis valor Afecto físico

Como se puede apreciar en la figura anterior, el ambiente relacional creado en las escuelas de Consuelo fue cercano y afectuoso, calificado por muchos informantes como de tipo familiar. Este clima se desarrolló en la Escuela Divina Providencia desde el primer período, y dejó sentadas las bases del estilo de relación que caracterizaría el ambiente escolar de las demás escuelas en lo adelante.

Tal como expresan algunas citas, para algunos informantes la escuela pasó a ser un hogar seguro, en el que primaba el cuidado y la calidez en el trato:

“En ese momento la escuela era como un hogar para mi, porque las monjas nos daban esa acogida y esa preocupación, que si uno se cortaba, ahí mismo ellas tenían algo para curar a uno” (Andy Branche, Alumnado DP, Período 1).

“Me dieron el amor de padre y madre que no tenía” (Roberto Harrigan, Alumnado DP, Período 1).

“Era una relación cercana. Es tanto, que yo tengo ex-alumnos que son ya casados y me dicen : -mi mamá, y me tratan con respeto” (Josefa Colón, Profesorado SAN, SLG, Período 5).

En este punto interesa recordar que a su llegada, las Hermanas de la Inmaculada Concepción lograron integrarse a la comunidad a través de la visita a los hogares de los alumnos, con la intención de ayudarles a resolver sus necesidades particulares. Detalles específicos sobre esta estrategia de integración fueron previamente abordados en la presentación de los hallazgos correspondientes al 2º objetivo de esta investigación. Este acercamiento creó vínculos afectivos que tuvieron repercusión en el clima relacional desarrollado en la escuela.

Autores como González (2011) han planteado cómo las relaciones que se desarrollan entre los distintos actores del centro escolar, así como entre éste y su entorno, contribuyen a generar condiciones organizativas que promueven el aprendizaje académico y social de los alumnos. La relación con los docentes representa un elemento clave en la experiencia escolar de los alumnos. Estas relaciones determinan no sólo su rendimiento académico, sino también su nivel de apego a la institución y su implicación o distanciamiento de las actividades propias del centro.

En este sentido, observamos que la combinación de cariño y exigencia fue el tipo de clima relacional creado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en las escuelas de Consuelo:

“(Las Hermanas) le hablaban a los alumnos siempre muy dulce. Las monjas eran muy rectas, pero también muy cariñosas” (Blanca Hernández, Profesorado DP, Período 1).

Hargreaves et al. (1998) plantean la necesidad de lograr que los centros educativos se conviertan en “comunidades de cuidado y apoyo”, donde el estudiante experimente sentimientos de pertenencia, afiliación, confianza en los demás, inclusión y apoyo. Es en la calidad de las relaciones entre alumnos y docentes donde radica la posibilidad de sentirse “parte” de la institución, y por lo tanto, de comprometerse con sus procesos de aprendizaje y con el desarrollo del centro.

Una práctica que ayudó a fomentar el valor de afecto físico o cercanía afectiva en las escuelas de Consuelo fue la dedicación de tiempo por parte del profesorado y la dirección para compartir con los alumnos en espacios fuera de lo pedagógico, es decir, en el ámbito social. Citas como las siguientes ilustran al respecto:

“Ellas (las Hermanas) compartían con nosotros, ahí las veíamos como una más, sonriendo, haciendo chistes” (Avelino Stanley, Alumnado DP, Período 3).

“Muchas veces los directores iban a los cursos a compartir, no a supervisar al maestro ni a nada, sino a hablar con los estudiantes” (Isidro Ramírez, Alumnado DP, SAN, Período 4).

Las referencias anteriores nos permiten destacar que esta práctica fue implementada inicialmente por las Hermanas, e incorporada más tarde por los demás directores. Desde nuestra perspectiva, esta transferencia del estilo relacional favoreció grandemente el fortalecimiento de las relaciones afectivas en las

escuelas.

Gracias a este modelamiento, más adelante se logró fomentar una relación de tipo horizontal entre docentes y alumnos, así como entre directivos y docentes. Esta forma de relación impulsó, a su vez, los valores de fraternidad y amistad:

“Yo les decía a los muchachos, llámame por mi nombre, dígame Alcalá. No había rigidez de que yo soy el profesor y a mí hay que respetarme. Porque a veces uno estaba en el curso y venía un muchacho y me decía: ‘Profe, quiero hablar con usted’, y uno le concedía el tiempo, y me contaba cosas de su familia” (Emilio Alcalá, Profesorado DP, Período 3).

“Yo siempre tenía una relación muy amistosa, nunca fui como una jefa. No soy jefa, yo sólo soy una compañera más. Yo los consideraba como mis compañeros” (Catalina Reyes, Directora SAN, MJPR, Período 5).

Como hemos planteado, este valor fue modelado desde un inicio por las Hermanas, y asumido de inmediato por los alumnos. La siguiente cita sugiere que a los maestros les costó más esfuerzo desarrollar este tipo de relación con los estudiantes:

“La misma monja era muy cercana, algunos profesores a veces tenían temor de darle mucha confianza a uno, pero a veces se acercaban, no tanto como se acercaban los alumnos tratando de hacer amistad” (Andy Branche, Alumnado DP, Período 1).

Pensamos que esta dificultad inicial por parte del profesorado para establecer una relación cercana con sus estudiantes tiene su explicación en que el estilo de gestión implementado por las religiosas fue una innovación para la época. Así, vemos cómo estudiantes y maestros fueron aprendiendo, a la par, este nuevo estilo de relación y convivencia escolar.

El valor de afecto físico tuvo gran impacto en la educación de Consuelo. A nuestro entender, esto contribuyó grandemente al desarrollo educativo de la comunidad. La siguiente cita permite comprender el alcance de este valor desde la mirada de los alumnos:

“Se conrgraciaban con todos nosotros con tanto cariño, con ese amor, o sea que nosotros vimos la escuela como lo más grande en el mundo” (Gerardo Carty, Alumnado DP, Período 1).

De esta manera, el clima afectivo desarrollado en los centros educativos contribuyó a la alta valoración que desde un inicio otorgaron los estudiantes a sus procesos educativos, y de manera especial, a la escuela.

El afecto físico es considerado como un valor “*medio*” en la clasificación establecida por Hall-Tonna. Constituye una herramienta al servicio de otros valores meta. Pertenece a la primera fase en el desarrollo de las organizaciones y comunidades, donde se busca la seguridad en un entorno que se experimenta como amenazante y hostil. El valor de afecto físico alimenta la seguridad, condición necesaria para dar nuevos pasos en el desarrollo de las instituciones (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

- Valor de Higiene y cuidado de los bienes escolares:

Este valor se refiere a la higiene y al cuidado de los bienes comunes, concretamente los relacionados con el ámbito educativo: el cuidado de los libros y materiales didácticos y del plantel escolar.

Codificamos con este valor toda frase o fragmento de entrevista que hizo alusión a la higiene y/o al cuidado de los bienes escolares como respuesta a la pregunta: *¿Cómo describirías tu escuela?*

Como se aprecia en la Tabla 21, el alumnado fue el colectivo que más destacó este valor. Con menor cantidad de citas, también fue mencionado por directivos, profesores y familias. A su vez, fue señalado por informantes de los seis periodos evolutivos (Tabla 22). Esto confirma que se trata de un valor desarrollado a lo largo de toda la historia del desarrollo educativo de esta comunidad.

Resulta interesante señalar que la mayor cantidad de citas se concentra en los periodos 3º, 4º y 5º, momentos en los que Consuelo contaba ya con los planteles escolares modernos. En este punto es importante recordar que durante los dos primeros periodos, la escuela Divina Providencia operó en un local perteneciente a las antiguas instalaciones del Ingenio Consuelo, con muchas limitaciones de espacio y comodidad. Se deduce, por tanto, que el valor de higiene y cuidado de los bienes escolares se potenció con las nuevas condiciones de los planteles escolares construidos a partir del 3º periodo. A estos nuevos planteles hemos hecho referencia en el apartado correspondiente al 2º objetivo.

Desde la perspectiva cualitativa, las citas ofrecen información relevante sobre el alcance de este valor y cómo logró fomentarse en la comunidad escolar. El siguiente mapa presenta los hallazgos más relevantes en este sentido:

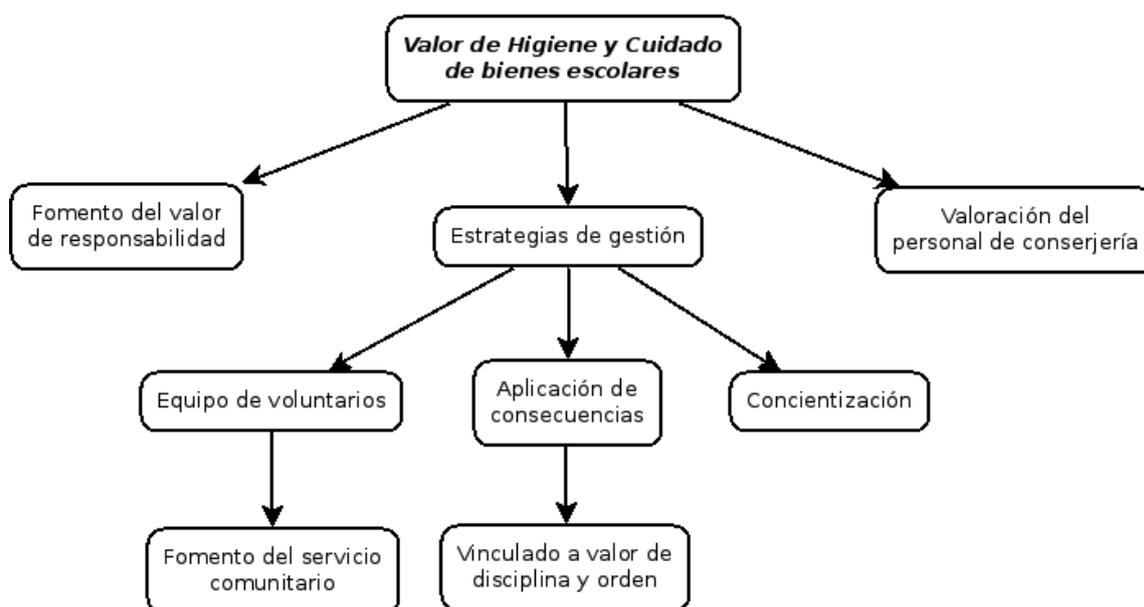


Figura 80: Mapa análisis valor de Higiene y cuidado bienes escolares

En la comunidad de Consuelo, el valor de higiene y cuidado de los bienes escolares abarca tanto el plantel como los materiales educativos. Los libros de texto, por ejemplo, propiedad de la escuela, se reutilizan cada año, y los estudiantes han desarrollado la responsabilidad y el hábito de su cuidado:

“Te presentaban los libros y tu tenías que devolverlo forrado y en buen estado. A veces te daban el juego de libros y tu lo pasabas a otra persona en las mismas condiciones. Y había libros que por cinco años iban de mano en mano” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

En ese mismo orden, con la finalidad de fomentar el valor del cuidado a los materiales educativos, las Hermanas integraban grupos de estudiantes para trabajar en el verano. Es decir, desarrollaron a la vez el valor del servicio comunitario y la cultura del voluntariado. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Cuando terminaba el año escolar, ellas recogían normalmente un grupo de muchachos inquietos, en la época que ellas iban de vacaciones al Canadá, y lo dejaban encargados de trabajar con los libros de toda la escuela, ver el nivel de deterioro que tenían, repararlos y forrarlos de nuevo” (Avelino Stanley, Alumnado DP, Período 3).

El cuidado de las butacas fue un comportamiento habitual en las escuelas de Consuelo. La internalización de este valor parece haber estado vinculado al fomento de la disciplina. La siguiente cita permite comprender con cierta claridad cómo fue fomentado dicho valor:

“Cada año, un día se reparaba una butaca, porque al muchacho le aplicaban la disciplina que a la butaca no se le rayaba, que a la butaca no se le rompía, que no se descascaraba, porque a los que lo hacían los ponían de castigo” (Mariachi Alburquerque, Alumnado DP, Período 3).

Como se observa, la aplicación de consecuencias para aquellos alumnos que no respetaban las normas sobre el cuidado de las butacas parece haber jugado un rol importante en el fomento del valor de higiene y cuidado de los bienes escolares. Ya abordamos detalles concretos sobre el fomento del valor de la disciplina.

Otros informantes refieren sobre la estrategia de orientación utilizada por directores y profesores para el fomento de este valor:

“En esos tiempos estaba de moda el grafiti, y los muchachos nunca rayaron la escuela de allá, porque se les orientaba” (Crescencio Fulgencio, Director SAN, MJPR, Período 4).

Recordemos que desde sus inicios, la escuela Divina Providencia recibió apoyo del Ingenio Consuelo para las necesidades relacionadas con el mantenimiento de la planta física, como hemos mencionado en los hallazgos correspondiente al 2º objetivo. En este sentido, pensamos que la vinculación escuela-ingenio puede haber ayudado a concientizar a la población estudiantil sobre la importancia del valor de la higiene. La siguiente cita refiere sobre el apoyo del ingenio para el mantenimiento del plantel escolar:

“El ingenio le daba servicio a la escuela en todo lo que necesitaba. Apoyo total. Si había que limpiar el patio, el ingenio chapeaba. Si había que reparar una verja, se le reparaba” (Manuel de Jesús Marte, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

Resulta interesante destacar la estrecha relación *escuela-comunidad* que se estableció en Consuelo desde un primer momento de su desarrollo educativo, así como el impacto que significó el modelo de responsabilidad social asumido por la empresa azucarera durante los primeros períodos.

En otro orden, un aspecto que consideramos de gran interés para nuestro estudio es la valoración que hacían estudiantes, directivos y profesores, del personal de conserjería encargado del mantenimiento de las escuelas. Como puede apreciarse en la siguiente cita, este personal ha sido considerado por los alumnos como parte importante del proceso educativo:

“Los conserjes eran personas de mucho valor en el Centro. Eran personas tomadas en cuenta, y yo siento que los conserjes eran una parte importante del proceso educativo” (Isidro Ramírez, Alumnado DP, SAN, Período 4).

La valoración del personal de conserjería, junto al sentido de pertenencia desarrollado por los actores de la comunidad, incidieron en el desarrollo del valor de higiene y cuidado de los bienes escolares que ha caracterizado a las escuelas de Consuelo. Este sentido de pertenencia alimentaba a la vez el de comunidad, inspirando con ello el deseo de alumnos, docentes y familias, de cuidar con esmero su entorno educativo.

Una evidencia de la apropiación de este valor puede apreciarse en frases como la siguiente:

“Con decirles que las escuelas pasaban 10 años sin pintarse. Diez años con miles de personas trabajando mañana, tarde y noche, y podían pasar 10 años sin pintarse. Tu no encontrabas escrituras en las paredes. No había necesidad de estar reparando butacas” (Isabel Calin, Directora DP, Período 4).

Recordemos que el nivel de limpieza de las escuelas y el trabajo voluntario llevado a cabo por familias y alumnos para la adecuación de los planteles escolares y materiales educativos, fueron dos aspectos que llamaron poderosamente la atención de los empresarios dominicanos que visitaron por primera vez las escuelas de esta comunidad a finales de la década de los 80 del siglo pasado. A partir de ello, se abrieron innumerables posibilidades de formación para maestros y directivos de Consuelo, las cuales se extendieron luego a docentes de las diferentes regiones del país. A esto hemos hecho referencia en el apartado referente a los hitos en el desarrollo educativo de Consuelo.

Puntualizando, el análisis de las citas sugiere que la higiene y el cuidado de los bienes escolares estuvo asociado al fomento de otros valores, concretamente: al respeto, la disciplina, la responsabilidad y al servicio. De igual manera, se vinculó al sentido de pertenencia desarrollado por los diferentes actores de la comunidad, expresado a través de la relación de respeto y cuidado del entorno escolar.

La higiene y el cuidado de los bienes escolares también podrían ser una manifestación del valor otorgado a la educación por parte de la comunidad de Consuelo, aspecto que analizaremos más adelante en este informe de tesis.

Este valor es de tipo “*medio*” en el modelo Hall-Tonna. Se acerca a lo que estos autores han planteado como el valor de “*cuidar/criar*”, y apunta a fomentar el sentido de pertenencia a la familia escolar (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

- Valor de Participación:

Hemos definido este valor como cooperar interdependientemente con otras personas e instancias, compartiendo y delegando responsabilidades.

Codificamos como “valor de participación” aquellos fragmentos de discurso que hacían referencia al trabajo compartido, a la colaboración, y a la participación en acciones conjuntas en el ámbito escolar. Algunas preguntas que sirvieron de base para identificar este valor fueron: *¿Cómo se tomaban las decisiones en la escuela? ¿Qué actividades se hacían en la escuela? ¿Qué actividades se hacían con la comunidad?*

Tal como muestra la Tabla 21, los directores y profesores fueron los colectivos que más referencias hicieron en torno a este valor. En otro orden, la Tabla 22 refleja una mayor cantidad de citas a partir del 3º período. Esto coincide con el momento en que los primeros egresados de la Escuela Divina Providencia empezaron su labor como docentes, tal como hemos mencionado en el apartado correspondiente al 2º objetivo de este trabajo.

También coincide con el período en el que se crearon los Comités Pro-Construcción de Casas para Maestros y Pro-Construcción de Edificios Escolares. La participación activa de docentes en la gestión institucional y en la búsqueda de soluciones a las necesidades educativas de la comunidad, se extendió durante los períodos 3º, 4º y 5º, lo que sugiere que se trata de un valor consolidado a través del tiempo.

A continuación presentamos el mapa que contiene los hallazgos más significativos relacionados con el desarrollo y alcance de este valor:



*Figura 81: Mapa análisis valor de Participación*

Una mirada a las citas desde la perspectiva cualitativa permite observar que la participación se empezó a cultivar desde los primeros momentos de la historia educativa de Consuelo. Desde entonces, las Hermanas involucraron a docentes y padres de familia en la toma de decisiones relativas a la escuela, tal como expresa un informante:

“Cuando había cualquier actividad, la monja (Sor Ana Nolan) hacía reuniones con los maestros e invitaba a los padres. Entonces se tomaban las decisiones en grupo” (Andy Branche, Alumnado DP, Período 1).

En esta misma línea, una maestra del segundo período refiere:

“El estudiantado de la Divina Providencia creó responsabilidad con su colegio de participar, de involucrarse, de apreciar el colegio” (Iris Montilla, Profesorado DP, Período 2).

La participación de los diferentes actores de un centro escolar puede tener múltiples niveles. Estos van desde la consulta, la delegación y la asociación, hasta la implicación. Autores como González (2011) se han referido a estas formas de participación en relación al alumnado; sin embargo, lo mismo aplicaría para docentes y familias. Al respecto, plantean sobre el papel que adquieren las relaciones en el centro como antesala para la participación e implicación de los estudiantes en la comunidad escolar.

Aplicando estos conceptos a la realidad de Consuelo, vemos cómo el clima relacional desarrollado en las escuelas y el estilo de gestión implementado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción han favorecido la participación de alumnos, docentes y familias en la vida del centro educativo.

Un ejemplo del tipo de participación característico de estas escuelas se pone de manifiesto en las siguientes citas:

“El Comité Escolar, creado en los cursos 3º a 8º grado, estaba compuesto por el comité de cultura, el de disciplina, el de higiene, el encargado de la clase y el de planta física. Estos alumnos se seleccionaban por curso, celebraban asambleas, y eran los responsables de ayudar al director de la escuela” (Alberto Ramírez, Director SLG, Período 5).

“Los padres eran los primeros colaboradores sin los cuales no podíamos ejecutar ningún tipo de programa con éxito” (Roberto Harrigan, Director MJPR, Período 3).

Investigaciones e informes relativos a la participación de la comunidad escolar en los llamados Consejos Escolares, concretamente en España, han evidenciado la baja participación de sus miembros en gestiones de apoyo a la escuela. El nivel de implicación se limita a cubrir la representación formal o a celebrar reuniones puntuales, de carácter puramente burocráticas (Bolívar, 2007). En sentido similar, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana llevado a cabo en nuestro país en el año 2009 puso de relieve la baja participación de las familias dominicanas en la gestión de los centros educativos (Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas SREDECC, 2010).

En este orden, y en contraste con dichos estudios, podemos destacar que los Comités Escolares y la Asociación de Padres y Amigos de las Escuelas en los centros educativos de Consuelo han constituido estructuras de participación que ejercen una verdadera función de apoyo a la gestión institucional, tal como quedó evidenciado en las citas anteriores.

Es nuestro interés destacar, igualmente, que las escuelas han ofrecido múltiples espacios para la participación de los docentes, tal como expresa el siguiente informante:

“Nos ofrecían diferentes actividades para que los maestros que nos interesaba, las lleváramos a cabo. Se nos animaba a expresar ideas innovadoras” (Ruddy Manzanillo, Profesorado SLG, Período 5).

Por su parte, la participación de egresados, docentes y familias en los asuntos comunitarios se puso en evidencia a través de los distintos espacios colaborativos creados con la finalidad de buscar soluciones a las necesidades de la comunidad. La integración de los Comités Pro-construcción de Edificios Escolares, Pro-construcción de Casas para Maestros, Comité de Amigos de la Residencia San Lucas, entre otros, son una muestra de ello. La participación de los actores de las escuelas en estos comités permitió el avance del Municipio de Consuelo en aspectos más allá del ámbito educativo.

Autores como Oraisón y Pérez (2006) se refieren a la participación como un valor social, siendo la escuela el agente de vinculación con la comunidad. Entienden que se precisa trascender lo pedagógico y asistencial hacia el accionar comunitario, asumiendo la responsabilidad social del contexto en particular. En este mismo sentido, trabajos publicados en el ámbito del desarrollo comunitario y la educación han señalado que la participación implica co-gestión, puesta en común, mutuo apoyo en los planteamientos y continua transmisión de la información (Escarbajal de Haro, 1992). Así, desde nuestra perspectiva, la participación de docentes, egresados, alumnos y familias en la construcción de estos nuevos espacios comunitarios constituye la expresión del impacto que en ellos ha tenido la vivencia de una gestión participativa en la escuela.

Estudios relativos al ámbito de la organización escolar, las teorías sobre el cambio, trabajos sobre reforma y mejora educativa, e investigaciones relativas a las escuelas eficaces coinciden en poner el acento en la dirección educativa y su estilo de gestión como elemento clave de la organización escolar (González et al., 2011). En consonancia con estos autores, Bolívar (2007) apunta:

...un modelo de liderazgo participativo (...) requiere, paralelamente, una cultura colaborativa del profesorado, donde los equipos directivos puedan convertirse en vertebradores de la dinámica colegiada de la escuela, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros (p.77).

En esta misma línea, un estudio realizado en cinco países latinoamericanos sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación puso de relieve que ésta puede surgir a iniciativa de la propia comunidad, en su necesidad misma de recibir educación. Así, sostiene que las historias de esfuerzo común crean el capital social que potencia una participación amplia, sostenible y con posibilidades de influir en la calidad de la educación. Este capital social se forma a partir de los conocimientos, la autoconfianza, y los lazos personales (Asturias, Castro, y Valera, 2004).

Coherente con los planteamientos anteriores, el estilo de gestión participativo implementado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción logró fomentar el valor de la participación de los diferentes actores en la gestión escolar, lo que a su vez se vincula con las destrezas desarrolladas para articular el trabajo de forma colaborativa. A nuestro entender, esto constituyó una de las claves para la expansión educativa del Municipio de Consuelo.

La *participación* constituye un valor de tipo “*medio*” en la clasificación establecida en el modelo Hall-Tonna. Contribuye, por tanto, al desarrollo de otros valores. Correspondería a los valores “colaboración/delegación” y cooperación/complementariedad. La participación se encamina a la construcción de un nuevo orden en la comunidad (Hall, 2006b).

*A modo de síntesis.* Tras analizar de forma particular los valores contemplados en este ámbito, sintetizamos los hallazgos principales:

- En primer lugar, debemos dejar claro que los valores relacionados con el desarrollo personal - presentados en el apartado anterior-, han incidido en el clima y las condiciones organizativas de estos centros educativos, a la vez que se han nutrido de los mismos. En otras palabras, el *ethos* de estas escuelas se ha construido gracias a dichos valores, y al mismo tiempo éstos han favorecido al clima y la organización escolar. Se trata de una *dialéctica circular*.
- La cercanía afectiva que ha definido el clima desarrollado en las escuelas de Consuelo constituye la expresión del *valor del afecto físico* presente en su dinámica escolar. Recordemos que uno de los valores que ha permeado el desarrollo de estas escuelas ha sido el *valor de amor*, abordado en el apartado anterior. Entendemos que ha sido “*el reconocimiento de la otra persona, su cuidado y empatía*” lo que ha matizado el estilo de relación característico de estos centros educativos.
- Además, los valores *de amor y de afecto físico* han favorecido la creación de un *ambiente seguro* en las escuelas. Esto ha permitido la *vinculación afectiva* con el entorno escolar por parte de los diferentes actores, y, más aún, la *valoración de la escuela* como un espacio vital para el desarrollo personal.
- Es importante señalar que este modelo ha sabido conjugar el valor del afecto físico con el clima de exigencia, en su interés por lograr la calidad educativa.

- El valor de *higiene y cuidado de los bienes escolares* constituye la expresión de otros valores, concretamente, la *responsabilidad*, y la *disciplina/orden*. También representan la manifestación del *valor otorgado a la educación* por parte de todos los actores de la comunidad escolar. Analizaremos este valor con detenimiento en el siguiente apartado.
- La puesta en práctica del valor de *higiene y cuidado de los bienes escolares* sirvió de antesala para la creación de la *cultura del servicio y el voluntariado* en las escuelas de Consuelo. De forma vivencial, estudiantes, docentes y familias se integraron en grupos de apoyo para preservar y acondicionar los centros educativos. Estos distintos actores comprendieron el significado y las implicaciones de “*servir y trabajar a favor de la escuela*”.
- La *valoración del personal de conserjería* por parte de toda la comunidad escolar refleja el *valor del respeto a la dignidad humana*, el *valor de amor*, y el de *solidaridad/servicio*. Todos éstos apuntan a la humanización de las relaciones en la escuela.
- La *participación* de los diferentes actores en la vida de la escuela ha puesto en evidencia un *estilo de gestión participativo*, modelado desde los inicios por las Hermanas de la Inmaculada Concepción. *Decisiones compartidas, apertura a la innovación y espacios colaborativos* entre directivos, docentes, alumnos y familias han caracterizado las condiciones organizativas de estas escuelas. La posibilidad de participar en las decisiones del centro ha sido altamente valorada por los informantes.
- Es importante destacar que aunque la participación se fortaleció a partir del 3º período evolutivo, el *estilo de dirección abierto y participativo se gestó desde un primer momento* en el desarrollo educativo de esta comunidad, lo que constituyó una verdadera innovación en aquel momento. La invitación al trabajo colaborativo favoreció el desarrollo de otros valores como son *la responsabilidad, la solidaridad/servicio, y la autoestima*.

A continuación presentamos una figura de elaboración propia en la que hacemos una síntesis visual de los hallazgos más relevantes para este apartado. La ilustración destaca el significado e impacto de estos tres valores de cara al desarrollo educativo del Municipio de Consuelo. Nos hemos apoyado en el modelo Hall-Tonna sobre la clasificación de los valores y su relación con el desarrollo de las organizaciones (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

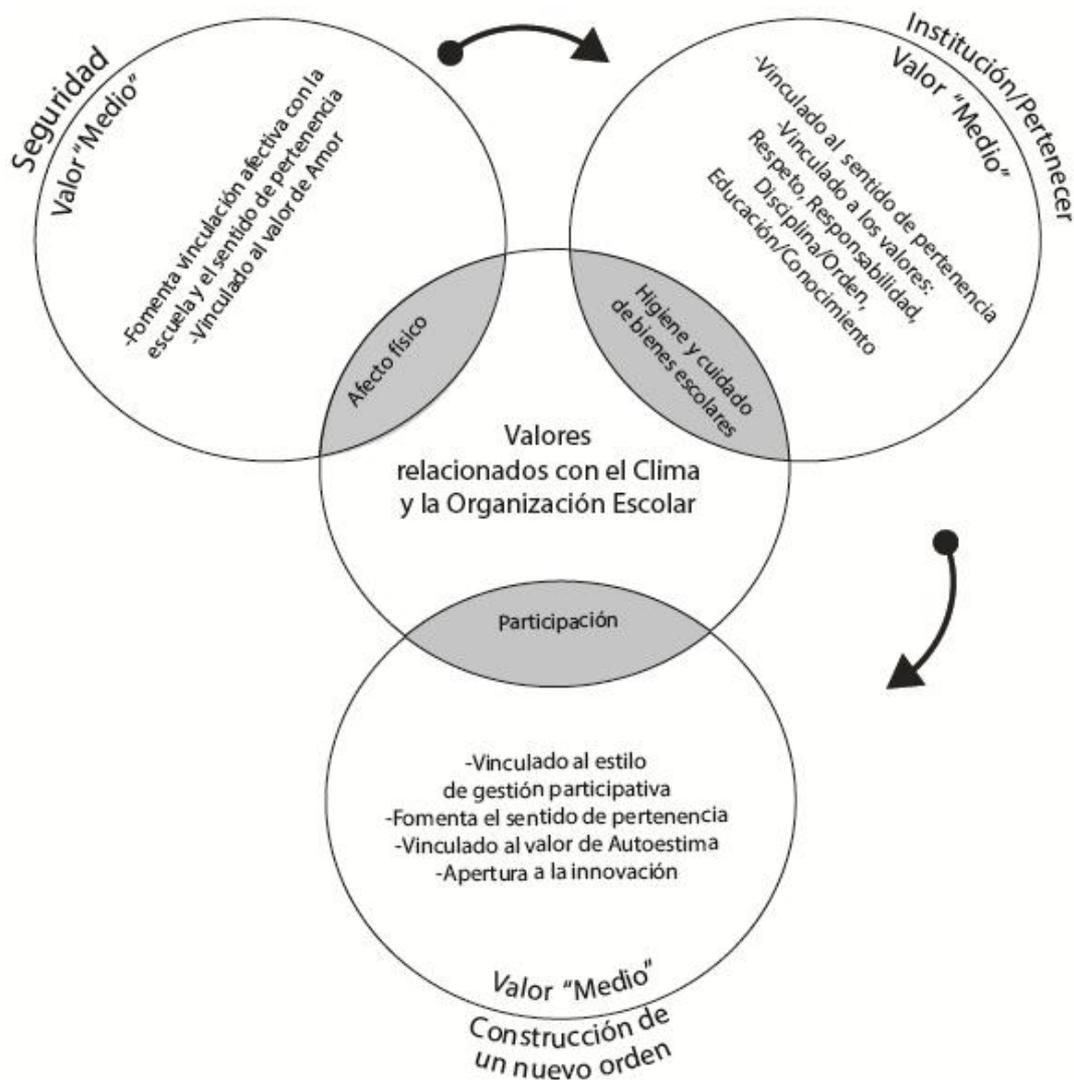


Figura 82: Síntesis valores relacionados con el Clima y la Organización Escolar

Tal como se observa en la figura anterior, los tres valores contemplados en este ámbito son considerados “*medio*” en el modelo Hall-Tonna. Cada uno de ellos ha logrado impactar un aspecto distinto de la comunidad escolar. Así, el valor de *afecto físico* ha alimentado la *seguridad*, aspecto fundamental para el desarrollo de la persona y las organizaciones. El sentirse seguro constituye la primera etapa para el adecuado desenvolvimiento del individuo y de los grupos humanos.

El valor de *higiene y cuidado de los bienes escolares*, correspondiente a la segunda etapa familia/pertenecer, ha favorecido al desarrollo del sentido de *pertenencia* a las escuelas. Finalmente, y siguiendo el mismo orden evolutivo, en una tercera etapa el valor de la *participación* ha permitido la *construcción de un nuevo orden* en Consuelo. Su apropiación ha sido un factor determinante para la evolución educativa del municipio y su impacto en el resto de la comunidad (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

### 6.4.3. Valores relacionados con el Sentido de la Educación

Este ámbito agrupa cuatro valores específicos, relacionados de manera directa con la percepción que tienen los informantes sobre el sentido de la educación para su vida personal y comunitaria. Estos valores son: a) *Compromiso con la vocación docente*; b) *Educación/Conocimiento*; c) *Realización Profesional*; d) *Calidad de la Educación*.

Las siguientes tablas permiten visualizar los valores antes mencionados, junto a sus respectivas frecuencia de citas:

Tabla 23: Valores relacionados con Sentido de la Educación, frecuencia citas por colectivos

Valores	Alumnado	Equipos Directivos	Profesorado	Familias	TOTALES:
Compromiso con la vocación docente	15	24	19	1	59
Educación/Conocimiento	19	6	14	11	50
Realización Profesional	15	9	18	6	48
Calidad de la Educación	13	8	20	4	45

Tabla 24: Valores relacionados con Sentido de la Educación, frecuencia citas por períodos

Valores	Período 1 (1959-1964)	Período 2 (1965-1969)	Período 3 (1970-1987)	Período 4 (1988-1996)	Período 5 (1997-2004)	Período 6 (2005-2012)	TOTALES:
Compromiso con la vocación docente	4	1	17	10	12	14	58
Realización Profesional	1	1	17	5	11	7	42
Calidad de la Educación	2	0	16	3	10	10	41
Educación/Conocimiento	6	5	13	4	7	4	39

Pasamos ahora a analizar y discutir cada valor agrupado en este ámbito.

- Valor al Compromiso con la vocación docente:

Definimos este valor como *la acción de utilizar los dones y habilidades personales para servir a los demás de forma desinteresada en el ámbito educativo*. Esta es una adaptación de la definición presentada por Bunes et al. (1993) sobre el valor de “vocación/servicio”.

Con este valor codificamos toda referencia relativa al nivel de entrega de los maestros para lograr el aprendizaje de sus alumnos, así como toda acción voluntaria realizada por los profesores para contribuir al desarrollo educativo de la comunidad de Consuelo. Las preguntas que sirvieron de base para identificarlo fueron: *¿Qué considera ha sido la clave del éxito de las escuelas de Consuelo? ¿Qué ha sido lo que más le ha impactado de la experiencia educativa vivida en Consuelo?*

Tal como refleja la Tabla 23, la cantidad de citas referidas a este valor refleja la alta valoración que otorgan los diferentes actores escolares al compromiso con la vocación docente en el desarrollo educativo de esta comunidad.

Observamos que informantes de los seis períodos evolutivos hicieron referencia este compromiso, como puede apreciarse en la Tabla 24. Se evidencia una mayor cantidad de citas en los períodos 3º, 4º, 5º y 6º, lo que podría relacionarse con el gran número de egresados de las escuelas de Consuelo que asumió el magisterio a partir del 3º período. Al nacimiento de esta vocación docente hemos hecho referencia en los resultados correspondiente al 2º objetivo.

Los hallazgos relativos al 3º objetivo también dan cuenta del alto nivel de compromiso con la vocación docente, al evidenciar que la mayoría de los directores de los seis centros educativos contemplados en el estudio han sido antiguos egresados de las escuelas de Consuelo.

Un acercamiento al contenido de las citas nos ha ayudado a comprender el significado de este valor y su concreción en el quehacer educativo de estas escuelas.

El siguiente mapa sirve de apoyo para la visualización de los hallazgos más relevantes:

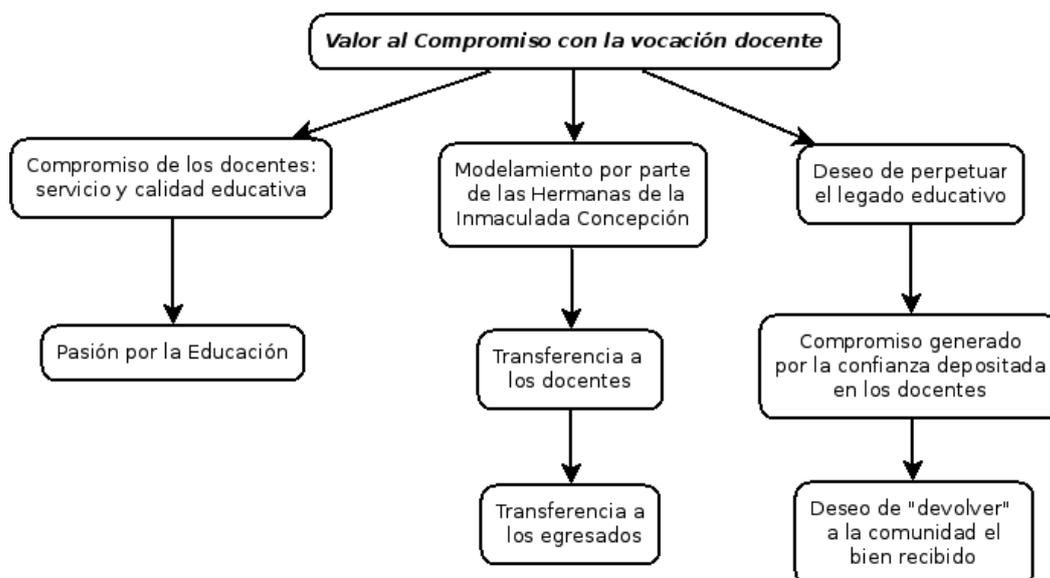


Figura 83: Mapa análisis valor al Compromiso con la vocación docente

Resulta de gran interés señalar que a la pregunta sobre lo que más valoran de la educación recibida en las escuelas de Consuelo, o bien la mayor satisfacción que han recibido como maestros, los participantes refirieron con especial énfasis el compromiso con la vocación docente. Esto pone de relieve la valoración que hace la comunidad escolar del compromiso de los maestros con su quehacer educativo. Las siguientes citas ilustran al respecto:

“Lo que más valoro es el compromiso en el servicio que tenían los maestros. Esa preocupación de los maestros porque los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender y que lo hagan bien” (Libertad Mateo, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

“Un factor importante es la pasión con que esta gente se daba, porque ellos se dieron, dieron su vida” (Isidro Ramírez, Alumnado DP, SAN, Período 4).

“(La mayor satisfacción) Enseñar, mi vocación de servicio, me gusta enseñar. Me preocupo porque mis alumnos aprendan y aprendan bien” (Josefa Colón, Profesorado SAN, SLG, Período 5).

Estas citas ponen de manifiesto la capacidad de servicio y pasión con que los docentes han asumido su labor en las escuelas de Consuelo. Vemos cómo el compromiso con su vocación deriva en una relación intensa con el trabajo, y en un sentirse personalmente responsable de su desempeño profesional.

El contenido de otras citas nos permite conocer que este compromiso con la vocación magisterial fue modelado desde el inicio por las Hermanas de la Inmaculada Concepción:

“Las monjas motivaron mucho. Al llegar aquí, a Consuelo, motivaron todo, con su ejemplo y dedicación, porque ellas no descansaban” (Miguelina Marchena, Directora FSR, Período 3).

Fuentes documentales corroboran esta apreciación. El primer gran compromiso con la educación fue sentido por las Hermanas de la Inmaculada Concepción a su llegada al batey, tal como recoge la siguiente cita:

Quando nos preparamos para iniciar nuestra misión en Consuelo, todo parecía estar en contra de nosotras. Nadie entendía por qué iríamos a un batey. Un día, mientras esperábamos para ver a un oficial del gobierno, yo pregunté a Sor Ana (Nolan): -‘¿Por qué estamos trabajando tan duro para conseguir algo que a nadie le interesa?’ Su respuesta fue clásica: -‘Yo creo que Dios desea que vayamos a Consuelo y que El va a hacer grandes cosas por su gente de allí’. Sor Ana estaba totalmente enraizada en su compromiso (Gibb, 2007).

Este ejemplo de entrega y la permanente actitud de servicio por parte de las Hermanas fueron observados e interiorizados por los maestros. Esto se concretó en su posterior compromiso con la vocación y en el desempeño docente, como se observa en las siguientes citas:

“Si un estudiante estaba atrasado en el contenido, lo ayudaban. Le hacían quedarse una hora más en la escuela, repasando con la maestra” (Mariachi Albuquerque, Alumnado DP, Período 3).

“En vacaciones yo decía: ‘Muchachos, vamos a dar un curso por adelantado’, y cogíamos un libro de matemáticas y de física, o lo que sea. Entonces dábamos ese curso como una preparación para la próximo. Eso lo hacíamos todos los años” (Emilio Alcalá, Profesorado DP, Período 3).

Observamos, de esta forma, cómo el compromiso con la educación expresado a través de la dedicación y la actitud de servicio fue transferido de las Hermanas de la Inmaculada Concepción a los primeros maestros que laboraron en la Escuela Divina Providencia, y de allí, a los egresados que decidieron asumir la vocación magisterial. A nuestro entender, esto ha constituido un factor clave para el desarrollo educativo de la comunidad.

En este punto interesa recordar que cuando se crearon las Escuelas Fabio Sánchez Ruiz y Manuel de Jesús Peña y Reynoso, fruto de la iniciativa de algunos maestros y de los primeros egresados de la Escuela Divina Providencia, estos docentes se lanzaron a la tarea educativa de forma gratuita, previo a la oficialización de estos centros educativos y sus respectivos nombramientos por parte de las autoridades educativas. Esto constituye, sin duda, la manifestación de su vocación de servicio en beneficio de la comunidad.

A partir de lo anteriormente expuesto, podríamos decir que el compromiso con la vocación docente derivó en una especie de voluntariado incipiente. Sánchez Torrado (1998) ha planteado que este tipo de acción requiere motivación y formación por parte de quienes desean llevarlo a la práctica, y que se fundamenta en la solidaridad y no meramente en la gratuidad. Sus elementos constitutivos son la libertad de voluntad y el desinterés altruista. De esta manera, debemos entender esta iniciativa de colaboración como una manifestación del valor de la solidaridad, expresada a través del compromiso con la vocación. En palabras de este autor:

Los voluntarios necesitan descubrir la complejidad de los procesos sociales; no han de perder de vista el horizonte de la emancipación social, de la erradicación de las causas de marginalidad y del sufrimiento innecesario; la acción voluntaria equivale a una opción libre que incluye la estima de uno mismo, la solidaridad con los demás y el compromiso con una sociedad justa (Sánchez Torrado, 1998, pp. 111-112).

Consideramos de interés comprender la motivación intrínseca que ha movido a los maestros de Consuelo a desarrollar este alto compromiso con la vocación docente. En este sentido, algunas citas son reveladoras:

“Yo creo que tenemos un compromiso de no fallarle a Consuelo y al legado que nos han dejado las Hermanas, y que se ha confiado a nosotros. Creo que nosotros debemos aprovechar esto y seguir adelante” (Alberto Semper, Profesorado SAN, Período 6).

“El seguimiento de quienes todavía nos duele la educación que ellos nos dieron (refiriéndose a maestros anteriores). El legado que ellos nos dejaron nos duele, y todavía le damos seguimiento (...)Se debe devolver a los demás en la comunidad, a los demás compueblanos, o sea, que no debemos ser egoístas. Yo no debo sentir que me voy a formar para quedarme con eso, porque no sirve de nada. Lo que yo voy a tener es para yo darle a otros ese poquito” (Ramón Matías González, Director SAN, MJPR, Período 6).

Estas citas ponen de manifiesto tres aspectos fundamentales que han alimentado la vocación docente en el Municipio de Consuelo: la conciencia sobre el legado recibido y su necesidad de perpetuarlo, la confianza depositada en los maestros, y el compromiso de devolver a la comunidad el bien recibido. Esto refleja el fuerte capital simbólico que ha caracterizado a las escuelas de esta comunidad.

Tal como ha referido un estudio realizado en Chile sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza, este capital simbólico se relaciona con la construcción una identidad comunitaria fundamentada en una historia compartida (Bellei et al., 2004). Desde nuestra perspectiva, ha sido este capital el que ha inspirado el deseo de contribuir con el desarrollo de la comunidad abrazando la vocación docente.

El estudio al que hemos hecho referencia ha planteado que el compromiso de los docentes con su vocación tiene diferentes matices. Para algunos maestros constituye un compromiso consigo mismo y ha nacido de una clara vocación por la enseñanza cultivada tempranamente en su formación profesional. Para otros, el compromiso de enseñar parte de una convicción sobre la potencialidad transformadora de la educación, por lo que se nutre del deseo de trabajar en pro de la promoción humana. En otros casos, el compromiso es fundamentalmente un sentimiento de filiación con la escuela en la que trabajan, ya sea porque están muy involucrados con su proyecto institucional, o porque fueron antiguos alumnos del centro educativo. Para otros, el compromiso tiene un carácter comunitario. Éstos han cultivado lazos sociales sólidos con sus colegas, con las familias y la comunidad local, por lo que se sienten parte de un grupo humano que comparte una institución, un pasado y un futuro (Bellei et al., 2004).

En coherencia con el estudio anterior, el acercamiento al contenido de las citas nos ha permitido apreciar que el compromiso con la vocación docente en las escuelas de Consuelo ha derivado de una multiplicidad de factores: el sentido de filiación o pertenencia experimentado por alumnos y maestros gracias al clima afectivo y la gestión participativa propiciados en las escuelas, su convicción sobre la acción transformadora de la educación como fruto de una experiencia de vida, y el compromiso con una historia compartida, es decir, un compromiso con su comunidad. A estos últimos aspectos haremos referencia en este apartado.

El *compromiso con la vocación docente* correspondería al valor servicio/vocación en la clasificación propuesta por el modelo Hall-Tonna. Estaríamos frente a un valor de tipo “*meta*” correspondiente a la fase III, en la que se percibe el mundo como un proyecto en el que se desea participar. Este valor conduce a procesos de auto-iniciativa en las organizaciones humanas (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b). Desde nuestra perspectiva, ha constituido un valor pilar para el desarrollo educativo de Consuelo, ya que ha aportado calidad a la educación y sostenibilidad al modelo.

- Valor de Educación/Conocimiento:

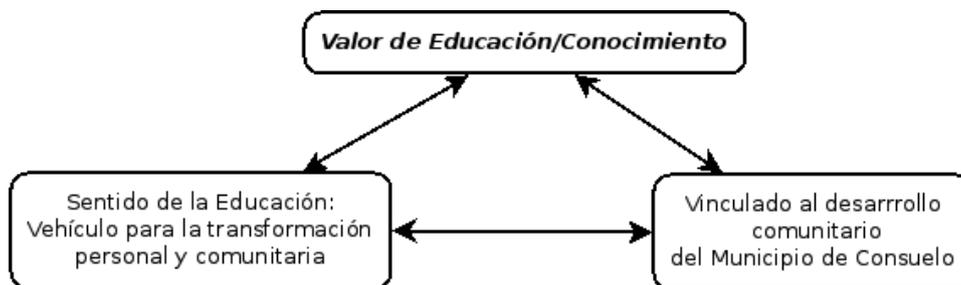
Hemos codificado como este valor aquellos fragmentos de discurso que hacen referencia a *disfrutar del aprendizaje en sí mismo mediante la búsqueda comprensiva a través de diferentes fuentes*. En otras palabras, aquellas citas referidas a la valoración de la educación como un bien en sí mismo.

Optamos por codificar de manera separada el valor de educación/conocimiento y el de calidad de la educación ya que los informantes se referían a cada uno de forma particular. De igual manera, entendimos que esto aportaría un mayor nivel de profundidad al análisis, y una comprensión más acabada del fenómeno

de estudio.

Como puede apreciarse en las Tablas 23 y 24, las referencias al valor de educación/conocimiento fue una constante en el discurso de los distintos colectivos y períodos evolutivos. Esto evidencia la alta valoración de la educación por parte de la comunidad escolar de Consuelo.

Pasamos ahora a analizar el contenido de algunas citas que recogen las perspectivas de los participantes en relación a este valor y su impacto en la comunidad:



*Figura 84: Mapa análisis valor de Educación/Conocimiento*

A partir del discurso de los informantes conocemos que la educación en Consuelo fue comprendida como un bien que abarcaba más que la simple escolaridad. Desde temprano, los diferentes actores de la comunidad educativa entendieron el alcance integral y formativo del acto educativo. En esto fue determinante el rol de sus fundadoras, tal como manifiesta las siguiente cita:

“Muchas veces yo fui a las aulas y conversé con los muchachos, tratando de animarles, tratando de enseñarles para la vida, porque educación no es enseñar a leer y escribir solamente, es saber vivir (...) Les hablaba del valor de la educación y la posibilidad de su futuro, porque sabía que había becas disponibles para estudiar en la universidad” (Sor Leonor Gibb, Fundadora, Directora DP, Período 3).

De esta manera, ante la pregunta sobre cuáles valores fomentaba la escuela, un informante refirió sobre su potencial de transformación:

“...la educación como propulsora del cambio” (Roberto Harrigan, Alumnado DP, Período 1).

Esta cita deja claramente establecido que desde sus inicios la población estudiantil de Consuelo comprendió la importancia de la educación como un vehículo para la transformación personal y comunitaria. Dentro del enfoque humanista integral, autores como Maritain (2008) han planteado que el fin último de la educación tiene que ver con la persona humana en su progreso social y su vida personal. Así, su principal

tarea consiste en “guiar el creciente dinamismo a través del cual el hombre se forma a sí mismo como tal” (p. 18).

La educación concebida desde esta perspectiva ha sido el marco de la propuesta educativa desarrollada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo. De ahí su potencial como propulsora del cambio, tal como ha expresado el anterior informante.

El valor otorgado a la educación por parte de esta comunidad también se evidencia en la percepción por parte de algunos informantes sobre la relación entre el desarrollo experimentado por el municipio y la calidad educativa lograda en sus escuelas. En este sentido un padre señala:

“Consuelo es ahora lo que es, el tamaño que tiene, simplemente por la educación. Porque aun no tenemos caña, es decir, no tenemos ingenio, y se ha mantenido y se ha ido agrandando más. Y es por la educación. Porque aquí hemos tenido inmigración no tanto del campo sino de los pueblos aledaños, que se han mudado acá por el sistema educativo” (Grupo Focal 2, Familias).

De esta manera, desde la perspectiva de algunos participantes, el desarrollo del Municipio de Consuelo ha estado directamente vinculado a su desarrollo educativo. La apreciación sobre el impacto que ha significado la educación para el desarrollo de esta comunidad va en consonancia con el planteamiento de algunos especialistas en pedagogía social, quienes afirman que la educación necesariamente debe generar desarrollo, cambio o transformación de las sociedades, de lo contrario no podría ser concebida como tal (Longás et al., 2008). Estos autores plantean que el encarar de forma comunitaria los retos y las responsabilidades de la educación conduce necesariamente al desarrollo de la comunidad, ya que la finalidad de ésta es el desarrollo de las personas y de los colectivos.

En sentido similar, y en diálogo con el pensamiento de Marchioni (1989), Hernández Correa (2006) ha señalado que habrá desarrollo de la comunidad siempre que haya desarrollo de las personas, lo mismo que habrá desarrollo de las personas en tanto haya desarrollo comunitario.

El valor de *Educación/Conocimiento* es de tipo “*medio*” en la clasificación planteada en el modelo Hall-Tonna. Equivale al de “educación/titulación”. Se trata de un valor que permite alcanzar otros como la auto-competencia, la auto-confianza y el trabajo/labor. Sin embargo, el sentido dado por esta comunidad a la educación como “un bien en sí mismo”, cargado de futuro y esperanza, nos hace pensar que podría tratarse también de un valor tipo “*meta*”. En ambos casos, favorece el sentido de pertenencia a la institución y la construcción de un nuevo orden a nivel colectivo (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

Podemos entender fácilmente cómo este valor ha podido impactar el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo, aportando sentido de futuro al acto educativo, y favoreciendo un cambio de cultura

hacia la importancia de la educación en toda la comunidad. Esto constituye una forma de construir un nuevo orden.

- Valor a la Realización Profesional:

Hemos codificado como valor a la realización profesional las referencias a tener el derecho y los medios para desarrollar una actividad que promueva unas condiciones de vida suficientes, y que impliquen un cambio positivo en el medio de vida personal y familiar. Se refiere concretamente a la posibilidad de desarrollarse profesionalmente para obtener una mejor forma de vida.

Codificamos como “valor a la realización profesional” los fragmentos de discurso relativos al desarrollo profesional logrado a partir de la educación. Muchas de las citas partieron de respuestas a las preguntas: *¿Qué significa la escuela para ti? ¿Cómo ha impactado tu vida personal la educación recibida en Consuelo? ¿Qué ha sido lo más valioso de tu experiencia educativa?*

De nuevo observamos que se trata de un valor señalado por todos los colectivos (Tabla 23), y por informantes de los diferentes períodos evolutivos (Tabla 24). Esto sugiere que desde muy temprano, el alumnado entendió el sentido de la educación como un medio para salir de la pobreza; sentido que ha logrado mantenerse y consolidarse a través de todos los períodos siguientes. Refiere, igualmente, la valoración que hacen todos los actores de la comunidad escolar de la educación como un medio para la mejora de la calidad de vida.

Pasamos ahora a comentar los hallazgos relacionados con el contenido de las citas. El siguiente mapa recoge las ideas más relevantes:



Figura 85: Mapa análisis valor a la Realización Profesional

Como se observa a partir de la figura anterior, desde un inicio las Hermanas de la Inmaculada Concepción supieron transmitir a los estudiantes el sentido de realización personal y profesional que la educación podía aportar a sus vidas. En otras palabras, dotaron al acto educativo de un significado de esperanza y de futuro. Pudieron contagiar, de esa manera, a todos los actores de la comunidad escolar - estudiantes, profesores y familias- sobre los beneficios que representaba la educación. Esto a su vez sentó las bases de lo que más tarde sería el desarrollo educativo de esta comunidad.

Las siguientes citas evidencian el sentido emancipador de la educación que desde el primer período lograron apreciar los diferentes actores de la comunidad escolar. En palabras de los informantes:

(El sentido de la educación) “es para progresar en todo, en cultura, en religión, en educación, en economía, porque el que no estudia no va para ninguna parte. La educación es la base de tu progreso” (Blanca Hernández, Profesorado DP, Período 1).

(La escuela significó para mí) “ese ideal de ser alguien, como dicen, el camino a una profesional ideal. Para mí, quería ser abogada, y ese era el camino: la educación “ (Libertad Matero, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

“Yo miraba atrás y veía a personas limpiando patio, chapeando, haciendo trabajos rudimentarios en el ingenio, y siempre yo valoraba que estudiar permitía a uno superarse. Yo anhelaba superarme, y esa fue la parte que más me marcó (...) Yo recuerdo que una de las cosas es que los maestros hacían mucho énfasis en que pensáramos bien qué carrera escoger, siempre hablaban de qué podíamos estudiar, o qué íbamos a ser en el futuro” (Manuel de Jesús Marte, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

“Los motivábamos diciéndoles que sólo estudiando ellos podían en un mañana alcanzar mejor salario y aprender cualquier cosa, porque para todo les pedían una certificación de 8º grado, por ejemplo” (Elvira Astacio, Profesorado FSR, Período 3).

“Mi mamá no es profesional, trabajaba para darme de comer. No vengo de una familia que tenía dinero, entonces mi realización ha sido a través del estudio, de la preparación que tengo” (Isabel Calin, Directora, DP, Período 4).

“La escuela significa un medio para uno prosperar, salir adelante, para alcanzar sus sueños, tener disciplina, saber comportarse. Para mi la escuela es todo, porque el que nada sabe, nada vale” (Michael Carmona, Alumnado PM, SAN, Período 6).

Las citas anteriores dan cuenta del sentido de esperanza puesto en la educación como un medio para el desarrollo profesional. Esto constituye una constante en el discurso de los participantes correspondientes a los diferentes períodos. Muestra una coherencia valorativa en relación al sentido otorgado a la educación entre los diferentes actores de la comunidad escolar. Se trata de una visión compartida, que ha calado el mundo subjetivo de todos los protagonistas de la escuela través de los diferentes momentos del desarrollo educativo de Consuelo.

Sánchez Torrado (1998), en relación a la utopía en la educación expresa: “Es la entraña de futuro, de creatividad transformadora, que alienta en nuestras múltiples tareas (...). Y educar para ello tiene sentido y consistencia (p. 117). De esta forma, el horizonte que persigue la educación es la emancipación del hombre. En coherencia con el planteamiento de este autor, la comunidad escolar de Consuelo ha emprendido lo que es, en palabras de los informantes, un camino de superación hacia el logro de la realización profesional.

Este móvil, cimentado en la esperanza de un futuro más promisorio, puede apreciarse también en las voces de las familias, como podemos apreciar en las siguientes intervenciones correspondientes al grupo focal 1, Escuela Divina Providencia:

Padre: - “Se logró muchas cosas, porque ellas (las Hermanas) nos enseñaron que el pobre podía estudiar, podía aprender, porque antes los abogados tenían que ser de la ‘high class’.

Madre: -“Yo tengo sobrinos que son ingenieros”.

Padre: -“Yo tengo una hija que es doctora aquí mismo. Y tengo otra que es profesora de un colegio. Tengo otra que trabaja en películas, y todas son profesionales”.

(Grupo Focal 1, Período 1).

Siguiendo en esta misma línea, el deseo de superación fue una actitud ampliamente difundida entre todos los actores de la comunidad. La siguiente cita pone de manifiesto esta motivación:

“Incluso los conserjes son bachilleres; y muchos que han sido conserjes, hoy son maestros”  
(Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

Es interesante resaltar que la escuela no sólo se ocupó de motivar la superación personal de sus diferentes actores, sino que aportó los medios para ello:

“Yo creo que la escuela dio la oportunidad para que el que quisiera hacerse de otra profesión, lo hiciera; el que quisiera seguir estudiando, lo hiciera; los que quisieran hacer un curso en el extranjero, lo hicieran” (Emilio Alcalá, Alumnado DP, Período 2).

En este punto debemos recordar las oportunidades de formación académica y profesional ofrecida por las Hermanas de la Inmaculada Concepción a partir del 2º período a alumnos y docentes. La gestión de becas para continuar estudios secundarios o bien para realizar estudios universitarios fue uno de los hitos más relevantes de dicho período. Esta práctica se ha mantenido a todo lo largo de la historia educativa de esta comunidad. A este tema ya hemos hecho referencia en los hallazgos correspondientes al 2º objetivo.

De lo anterior podemos deducir que el componente de formación y capacitación de los diferentes actores de la comunidad escolar fue una constante que marcó positivamente el desarrollo educativo de este municipio.

Finalmente, el análisis de las citas nos ha permitido apreciar la existencia de otra dimensión adicional, vinculada al sentido de la educación en las escuelas de Consuelo: más allá de la superación personal y de la realización profesional, está el sentido de transformación que el acto educativo provee para el bien de la comunidad o del país. Se refiere a un compromiso con la transformación social. Las siguientes citas sirven de ilustración al respecto:

“Nuestros padres todos eran trabajadores del ingenio, algunos tenían posiciones medias, más altas, la mayoría eran obreros. Entonces, el hecho de que se nos inculcara y se nos insistiera en la necesidad de superarnos para ser alguien y colaborar con el país, fue un factor que ayudó al desarrollo educativo de Consuelo” (Avelino Stanley, Alumnado DP, Período, 3).

“La escuela ha sido excelente para nosotros desarrollarnos. Hoy por hoy, la gran mayoría de los maestros de este tiempo son los maestros egresados de la Escuela Divina Providencia, del tiempo de ensueño, donde la gente entendía que debíamos ser alguien para nuestro país” (Isidro Ramírez, Alumnado DP, SAN, Período 4).

“Yo creo que el sentido de educar es para mejorar, para cambiar, se cambia positivamente. Yo siempre digo a los muchachos: -‘si usted se está preparando es para mejorar su forma de ser, su forma de vivir, su aprendizaje, su conocimiento’. Entonces eso es una forma de transformar” (Marta Lidia Varela, Profesorado SAN, SLG, Período 5).

Estas citas nos remiten de nuevo al planteamiento de Sánchez Torrado (1998), quien considera la utopía como “un valor imprescindible para la formación de las personas y para la regeneración de la sociedad” (p. 117). Desde su perspectiva, la educación “trata de construir un futuro mejor para las personas y para la sociedad con los precarios instrumentos del presente” (p. 125).

Consideramos de rigor destacar en este punto cómo el sentido de la educación, en tanto medio para la superación personal y la transformación social, se concretó a través del elevado número de egresados que optaron por la profesión del magisterio en la historia educativa de esta comunidad. Estos hallazgos han sido previamente referidos en los resultados correspondientes al 2º y al 3º objetivo de esta investigación.

La *Realización Profesional* corresponde al valor “trabajo/labor” en la clasificación planteada por el modelo Hall-Tonna. Se trata de un valor de tipo “meta”, que promueve el sentido de pertenencia a las instituciones. Corresponde a la Fase II, donde se visualiza el mundo como un problema que se debe resolver (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

- Calidad de la Educación:

Este alude a la importancia otorgada por los participantes al nivel de calidad de los procesos educativos. Codificamos con este valor todo fragmento de discurso que hizo referencia de forma explícita o implícita al concepto de calidad educativa en las escuelas de Consuelo.

El valor a la calidad de la educación se aprecia en el discurso de los informantes correspondientes a los diferentes colectivos y a los seis períodos evolutivos, tal como reflejan las Tablas 23 y 24. Sin duda, ésta define y caracteriza la cultura desarrollada en las escuelas de Consuelo a lo largo de estas cinco décadas.

A partir del contenido de las citas podemos profundizar en el significado de este valor y su forma de materializarse en la comunidad escolar. El siguiente mapa ayuda a visualizar estos hallazgos:

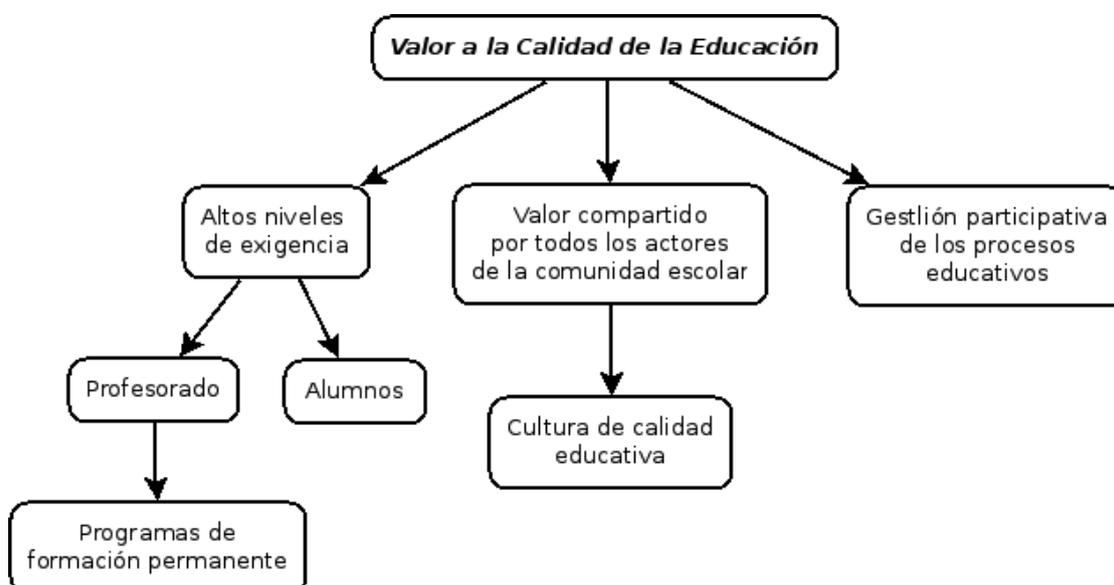


Figura 86: Mapa análisis valor a la Calidad de la Educación

Como todos los valores analizados en este apartado, la calidad de la educación se empezó a desarrollar desde un primer momento en la historia del desarrollo educativo del Municipio de Consuelo. Con esto se logró sentar las bases de una educación con altas expectativas y niveles de exigencia, las cuales se referían tanto al aprendizaje de los alumnos como al desempeño de los docentes. Las siguientes citas plantean la percepción de los informantes en este sentido:

“Las Hermanas eran muy celosas, muy rígidas, exigentes con la caligrafía, ortografía, con las tablas de multiplicar. Ellas eran muy estrictas con ese aprendizaje por parte de nosotros” (Gerardo Carty, Alumnado DP, Período 1).

“Las monjas hacían énfasis en la calidad de la educación. Los maestros tenían que tener sus registros al día, sus programaciones de clases al día, todas esas cosas. La dirección de la escuela era exigente y esto permitió que se diera una educación con mucha calidad” (Manuel de Jesús Marte, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

El concepto de “calidad educativa” es muy complejo e integra múltiples dimensiones. Implica realizar un juicio valorativo respecto a las cualidades del acto educativo. Tal como plantean trabajos en este ámbito, esta valoración está determinada por factores ideológicos y políticos, por los sentidos que se le asignan a la educación, las concepciones que se tengan sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y finalmente, por los valores predominantes de una cultura en particular (Blanco, 2008). Como el tema de la calidad educativa no constituye el foco de nuestro trabajo, sólo abordaremos este concepto desde la perspectiva del sentido que los actores de la comunidad escolar de Consuelo han otorgado al mismo.

La literatura científica en torno a la “eficacia escolar” ha destacado las altas expectativas como uno de los factores fundamentales para el logro académico. En el contexto de nuestro estudio, podemos entender el “alto nivel de exigencia” al que se refieren los participantes como la concreción de las altas expectativas propias del modelo educativo.

Según Blanco (2008), las altas expectativas, junto a la atención personal por parte de los docentes y el clima de afecto entre alumnos y maestros, son factores que contribuyen a que dichas expectativas se conviertan en autoestima, favoreciendo con ello el rendimiento escolar. En consonancia con estos autores, entendemos que los niveles de exigencia pautados por la dirección y el profesorado en las escuelas de Consuelo, derivaron en el desarrollo de la autoestima de los diferentes actores escolares. Al valor de la autoestima hemos hecho referencia anteriormente en este informe de tesis.

En esta misma línea, podemos señalar que el trabajo con el profesorado fue un elemento vital para propiciar la calidad educativa en estas escuelas. Algunos informantes hacen referencia a los procesos de formación permanente:

“La preparación continua de cada maestro, superándose, haciendo talleres que venían de la Secretaría. Uno aprendía más para estar al tanto y al día con las innovaciones en la escuela” (María Esperanza Batista, Profesorado MJPR, Período 3).

“Siempre teníamos maestros especializados de Matemáticas, Lengua Española, es decir, por áreas, junto con un representante del Distrito Escolar, sólo con el objetivo de trabajar para la calidad de la educación” (Alberto Ramírez, Director SLG, Período 5).

Estas citas ponen de relieve la importancia de la actualización del docente en el modelo educativo de Consuelo. Según ha planteado Blanco (2008), una escuela en la que haya interés por parte de toda la comunidad, y de manera especial de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también aquella donde los alumnos aprenden más.

Resulta interesante destacar cómo la cultura de calidad educativa fue incorporándose en esta comunidad. Citas como las siguientes permiten comprender que la calidad ha sido un valor compartido por los diferentes actores:

“El interés de cada alumno, y también de cada docente, era continuar los lineamientos rígidos y constantes” (María Esperanza Batista, Profesorado MJPR, Período 3).

“Aquí hay un empeño por la calidad, desde los supervisores hasta los conserjes” (Marta Lidia Varela, Profesorado SAN, SLG, Período 5).

De esta forma, vemos que en las escuelas de Consuelo, el interés por la calidad de los procesos educativos constituyó un valor compartido por las distintas instancias escolares. Seibold (2000), autor que ha incursionado en el ámbito de la “calidad integral educativa”, ha planteado que cada institución debe tomar conciencia de sus valores, y que más que explicitarlos en su Proyecto Educativo Institucional, debe testimoniarlos en el compromiso diario de su personal directivo, docente y no docente, alumnos y familias. En consonancia con este planteamiento, entendemos que la coherencia por parte de todos los actores de la comunidad escolar en cuanto al valor otorgado a la calidad educativa, constituyó uno de los factores claves para el desarrollo de este modelo.

Otro aspecto que contribuyó al desarrollo de esta cultura de calidad fueron las oportunidades de participación ofrecidas al profesorado para gestionar los procesos educativos. La siguiente cita sirve de ilustración:

“La dirección siempre estaba abierta a la participación del docente con cualquier idea que viniera a mejorar el funcionamiento del centro, y muchas eran tomadas en cuenta. Esto mantenía al maestro motivado a ser más partícipe en la mejoría y el buen funcionamiento de la escuela” (Ruddy Manzanillo, Profesorado SLG, Período 5).

Nuevamente nos apoyamos en la literatura relativa a las escuelas eficaces. Los centros educativos participativos, donde alumnos, familias, docentes, y la comunidad en su conjunto participan de las

actividades, se implican en el funcionamiento y la organización del centro y contribuyen a la toma de decisiones, han demostrado ser instituciones con un alto nivel de calidad educativa (Blanco, 2008; González et al., 2011). En este sentido, entendemos que la gestión participativa implementada en las escuelas de Consuelo favoreció la creación de la cultura de calidad, y con ello, el valor otorgado a la misma por parte de la comunidad escolar.

Desde una perspectiva distinta, podemos afirmar que se trata de un modelo de inclusión educativa, donde no sólo cada alumno ha encontrado un lugar de acogida y un reconocimiento en el centro, sino que también ha recibido una educación de calidad. Según Echeita (2008), el concepto de inclusión educativa implica la posibilidad de ofrecer una “educación de calidad para todos”, o bien simplemente, una “buena educación”.

La calidad de la educación no es un valor consignado en el modelo Hall-Tonna. Se trata más bien de una cualidad expresada por los informantes de nuestro estudio en relación con el valor de educación/conocimiento. En otras palabras, la comunidad escolar del Municipio de Consuelo ha valorado la educación, pero no una educación cualquiera, sino una educación de calidad. A nuestro entender, este valor fue una de las claves para el logro del desarrollo educativo experimentado por esta comunidad.

*A modo de síntesis.* Tras finalizar la presentación y discusión de los hallazgos relativos a este ámbito, procedemos a sintetizar los aspectos que consideramos más relevantes:

- La propuesta educativa implementada en las escuelas de Consuelo logró fomentar desde sus inicios el *valor a la educación como un bien en sí mismo*, y sobretodo, una *educación de calidad*.
- Un primer aspecto que destacamos es el *sentido que la educación adquirió* para los actores escolares. Ésta siempre se entendió como una oportunidad que favorecía el desarrollo personal. Fue valorada como un proceso *emancipador, cargado de esperanza y de futuro*. En otras palabras, desde un principio, los actores entendieron el *alcance integral* de la propuesta educativa como un medio para la *construcción personal* y para el *desarrollo comunitario*.
- El análisis de las citas nos ha permitido comprender el valor otorgado por los participantes al *compromiso con la vocación docente*. Éste se ha manifestado en la *capacidad de servicio, la pasión por la enseñanza, y la responsabilidad* con la que los docentes han asumido su labor educativa.
- La *entrega en el servicio educativo fue modelada* inicialmente por las Hermanas de la Inmaculada

Concepción, quienes a través de su gestión *enseñaron con el ejemplo*. Más adelante, este nivel de entrega fue internalizado por el profesorado y por los egresados que abrazaron la vocación docente.

- La *colaboración voluntaria* por parte de muchos maestros que impartían docencia de forma gratuita en las escuelas que fueron surgiendo en la comunidad, constituye una nueva expresión del compromiso con la vocación docente y del valor otorgado a la educación por parte del profesorado. Este voluntariado incipiente se vincula a los valores de *solidaridad/ servicio y responsabilidad*, comentados previamente en este informe.
- El *valor a la calidad educativa* ha sido un elemento característico de la educación en el Municipio de Consuelo. Las *altas expectativas* por parte de directivos y docentes en relación al desempeño de los alumnos se ha traducido en *elevados niveles de exigencia* en la calidad del trabajo escolar.
- Podríamos afirmar que estas *altas expectativas*, unidas al clima afectivo y las atenciones personales por parte del profesorado, han derivado en el *desarrollo de la autoestima* por parte del alumnado, valor al que hemos hecho referencia en un apartado anterior. Esto ha favorecido el desempeño académico y, por tanto, la valoración de la calidad educativa.

La siguiente figura nos ayuda a visualizar los aspectos más relevantes de esta síntesis. Como hemos explicado anteriormente, el modelo Hall-Tonna nos ha permitido acercarnos a los datos desde una mirada interpretativa.

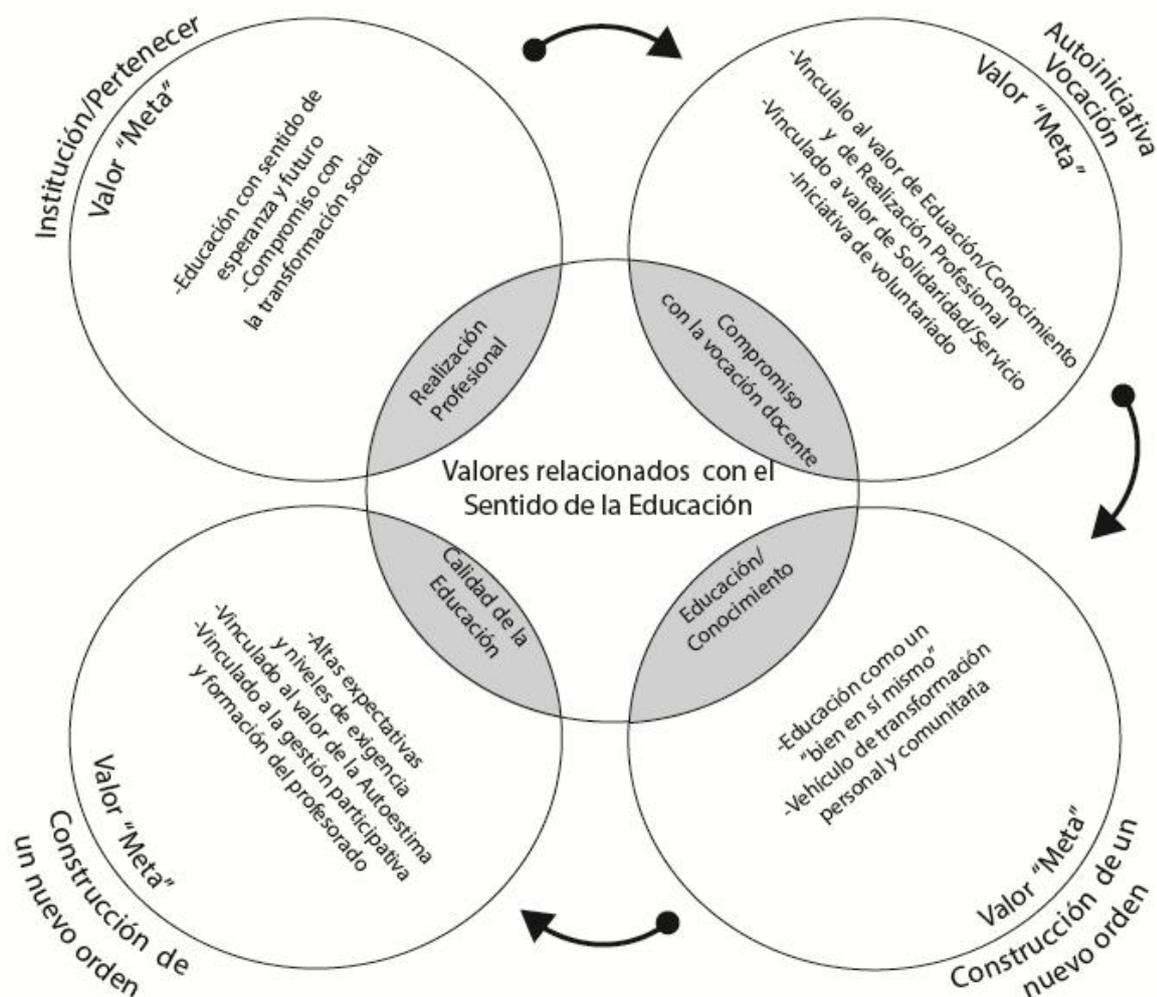


Figura 87: Síntesis valores relacionados con el Sentido de la Educación

Como se observa en la figura anterior, los valores de *realización profesional*, *compromiso con la vocación docente*, *educación/conocimiento*, y *calidad educativa*, son todos de tipo "meta", lo que confirma el sentido de trascendencia que han otorgado los actores de esta comunidad a la Educación. Estos valores han conducido a la reafirmación del *sentido de pertenencia y fortalecimiento institucional* de las escuelas, al *desarrollo de competencias de auto-iniciativa/vocación* por parte de sus miembros; y, finalmente, a la *construcción de un nuevo orden* en la comunidad de Consuelo (Bunes et al., 1993; Hall, 2006b).

Como se puede apreciar, han sido valores claves para el desarrollo educativo de este municipio.

## 6.5. OBJETIVO 5: DESCRIBIR Y ANALIZAR LA FORMA DE TRANSMISIÓN DE ESTOS VALORES

El quinto objetivo específico de este estudio tenía como propósito *describir y analizar la forma de transmisión de los valores* en las escuelas del Municipio de Consuelo.

El análisis se realizó a partir de las respuestas de los informantes a la pregunta *¿Cómo se transmitían los valores en la escuela?* A continuación presentamos el mapa de codificación que contiene las categorías establecidas para el análisis de los datos:

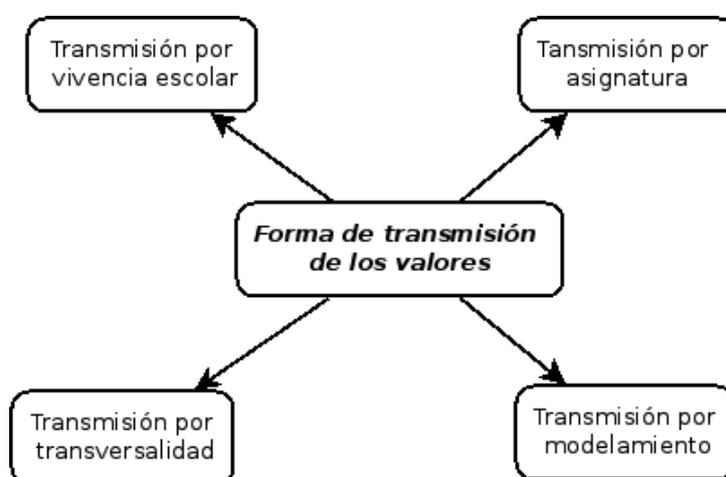


Figura 88: Mapa de codificación Forma de transmisión de los valores

Las siguientes tablas reflejan la frecuencia de citas correspondiente a cada categoría en función de los colectivos de informantes (Tabla 25) y períodos evolutivos (Tabla 26):

Tabla 25: Forma de Transmisión de valores, frecuencia citas por colectivos

Forma de transmisión de valores	Colectivo Alumnado	Colectivo Equipos Directivos	Colectivo Profesorado	Colectivos Familias	TOTALES
Vivencia Escolar	14	17	15	3	49
Asignaturas	10	11	5	0	26
Modelamiento	9	5	3	1	18
Transversalidad	5	5	4	0	14

Tabla 26: Forma de Transmisión de valores, frecuencia citas por períodos

Forma de transmisión de valores	Período 1 (1959-1964)	Período 2 (1965-1969)	Período 3 (1970-1987)	Período 4 (1988-1996)	Período 5 (1997-2004)	Período 6 (2005-2012)	TOTALES :
Vivencia Escolar	2	3	11	11	10	9	46
Asignatura	3	2	7	3	5	6	26
Modelamiento	1	1	4	4	2	5	17
Transversalidad	0	1	3	3	4	3	14

Pasamos ahora a presentar y discutir los hallazgos correspondientes a este 5° objetivo.

- Transmisión de valores por Vivencia Escolar:

Con el código “transmisión de valores por vivencia escolar” codificamos aquellos fragmentos de discurso que hacían alusión a la *transmisión de valores en la cotidianidad de la escuela, es decir, a partir del ambiente escolar, las relaciones, las actividades, y otros espacios pedagógicos que generan la cultura del centro educativo.*

La cantidad de citas referidas a esta forma de transmisión de valores permite apreciar que tanto alumnos, directivos, profesores, como familias, perciben que la convivencia diaria ha sido un escenario protagónico para la formación en valores en las escuelas de Consuelo, como se observa a partir de la Tabla 25.

En otro orden, desde el primer período las Hermanas de la Inmaculada Concepción propiciaron la formación en valores a través de la vivencia escolar, tal como refleja la Tabla 26. Fue a partir del 3° período, y hasta el 6° período, que esta forma de transmisión se fortaleció en las escuelas de Consuelo. La cantidad de citas provenientes de informantes de estos últimos cuatro períodos sugiere que fue desde entonces que la vida en la escuela pasó a ser el vehículo por excelencia para la educación en valores en estos centros educativos.

Es importante señalar que con la apertura del nuevo plantel escolar de la Escuela Divina Providencia en el año 1969, y con la incorporación de alumnos egresados como nuevos docentes de las escuelas, se fortaleció la transmisión de valores por vivencia escolar en esta comunidad. Estos docentes, que habían

egresado de la Escuela Divina Providencia con una sólida formación en valores, propiciaron abundantes espacios formativos en la cotidianidad de la vida escolar, favoreciendo la multiplicación del modelo.

Pasamos ahora a analizar el contenido de las citas. Con ello buscamos recoger percepciones de los informantes que puedan arrojar luz al análisis.

El siguiente mapa ilustra los hallazgos más relevantes en este sentido:

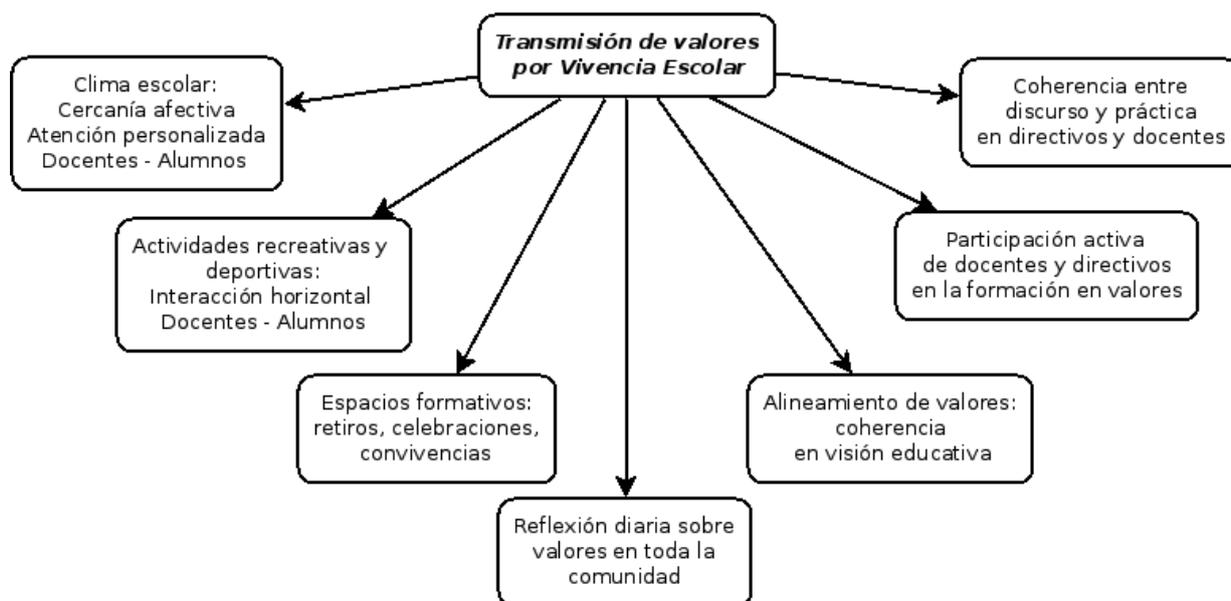


Figura 89: Mapa análisis Transmisión de valores por Vivencia Escolar

Un primer aspecto que llama la atención al analizar las citas es el clima de afecto y cercanía individual entre docentes y alumnos que ha servido de base para la formación en valores en las escuelas de Consuelo. A estos valores nos hemos referido en la presentación de los resultados correspondiente al 4º objetivo. Las siguientes citas sirven de ilustración:

“Se les enseñaba con palabras bonitas, con educación, con llamarles la atención con mucho cariño. Mucho afecto (...) Las monjas son muy rectas, pero también son muy cariñosas” (Blanca Hernández, Profesorado DP, Período 1).

“Daban charlas individuales, conversatorios individuales con los muchachos” (Mariachi Albuquerque, Alumnado DP, Período 3).

“Enseñamos mediante especie de charlas y de encuentros muy personales del maestro con el alumno, de forma muy amistosa” (Nelson Cordero, Profesorado FSR, Período 4).

Como se aprecia, la formación en valores asumía una modalidad de encuentro cara a cara con los alumnos; es decir, una atención especial, envuelta en un clima de calidez, exigencia y afecto.

En esta misma línea, las actividades recreativas y deportivas se constituyeron en escenarios privilegiados para la formación en valores. La integración de maestros y directores al juego, y su interacción con los estudiantes, propició este importante espacio formativo. Esta integración fue una estrategia pedagógica intencionalmente planificada, como se refleja a través de las siguientes citas:

“Los valores se transmitían de una manera tan sutil, a través de la misma vivencia y el compartir con los muchachos. Las Hermanas jugaban con los muchachos y había como una interacción con los grupos. Si había un cumpleaños, si había un retiro, cualquier cosa que había, siempre estaban en el grupo y se aprendía de cada situación” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

“Se transmitían valores en los clubes, en el play, en los hogares. En el play donde jugaban beisbol. (...) Cuando alguien tendía a hacer algo que no tenía que hacer, los profesores decían: ‘No creo que usted se esté portando así, eso no es lo que estamos enseñando en la escuela’ (José Luis, Profesorado SAN, MJPR, Período 4).

“Los valores se transmitían normalmente en los juegos. Cuando hay juegos en la hora de educación física, nosotros los maestros nos trasladamos allí, el personal de orientación y la dirección. Hacemos un trabajo mancomunado, porque cuando los muchachos están jugando se sobrecalientan, los ánimos se elevan, y hay veces que les decimos: -Oye a tu compañero..(...). Hacemos reflexión entre ellos mismos, para que ellos lleguen a una conclusión por sí solos” (María Francisca Sosa, Directora SAN, Período 6).

Como hemos referido en el marco teórico de este trabajo, autores especializados en el ámbito de la gestión de centros educativos han planteado que la relación entre los maestros y los estudiantes constituye una de las condiciones de trabajo que más afecta al compromiso de los docentes con su tarea, y a los alumnos con su motivación para aprender. Investigaciones en el ámbito del “clima escolar” refieren que estas relaciones tienen una clara repercusión en el grado de apego o desapego con el centro y en su mayor o menor implicación en las actividades escolares (González, 2011). De este modo, entendemos que las actividades informales que caracterizó la relación entre docentes y alumnos en las escuelas de Consuelo sirvieron de vehículo para propiciar la educación en valores en esta comunidad.

Los valores fueron también transmitidos a través de otros espacios formativos más formales, tales como retiros, charlas y encuentros. Así lo refieren las siguientes citas:

“Se fomentaban los valores en las actividades, como las asambleas de padres y madres, el día de los abuelos, de las madres, encuentros familiares, y retiros familiares para trabajar los valores con la comunidad” (Alberto Ramírez, Director SLG, Período 5).

“Se transmiten los valores a diario, hablando con los muchachos. Lo hace la dirección a través de los aparatos de intercomunicación, a través de la oración, a través de la Palabra de Dios (...). Se hacen actividades que promueven los valores” (Héctor Ramírez, Profesorado PM, Período 6).

En otro orden, el contenido de las siguientes citas pone de manifiesto la importancia de la articulación de un trabajo coherente entre directores y docentes, apoyado en una visión compartida acerca de los valores a fomentar en el alumnado. De igual manera, hacen referencia a la participación activa del profesorado en la transmisión de estos valores:

“Los valores eran transmitidos a través de lo social, lo cultural, lo religioso. Se promovían a través de ejemplos vivos, y con la participación y colaboración directa de todos” (Roberto Harrigan, Director MJPR, Período 3).

“La mayoría de los maestros de aquí hablaban de valores a los muchachos. Todos lo hablaban, porque había una mística de ese grupo que trabajó con las monjas” (Crescencio Fulgencio, Director SAN, MJPR, Período 4).

Las citas anteriores sugieren que las escuelas de Consuelo constituyeron espacios formativos coherentes, asumidos por todos sus actores. Esta forma de transmisión de los valores va en consonancia con el planteamiento de Bolívar (1998) cuando afirma que “un centro escolar educa en actitudes y valores más por el ambiente y relaciones vividas en la organización que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula” (p. 60).

Siguiendo esta misma línea, Ortega y Mínguez (2001a) refieren que es el centro y todo su currículo los que deben hablar el lenguaje de los valores, plasmado en un coherente proyecto de centro. Al respecto, Bolívar y Luengo (2005) destacan la necesidad de asumir la formación desde tres ámbitos: 1) la acción conjunta del centro, donde se viven los valores que conforman el clima de la vida escolar; 2) desde cada campo o área del conocimiento; y 3) desde la acción comunitaria, que implica articular la escuela como un todo coherente. Es a esta acción conjunta del centro y a su articulación coherente que se refieren los participantes cuando expresan que los valores fueron transmitidos a través de la vivencia escolar.

Finalmente, un aspecto a señalar es el acento puesto por los docentes en la necesidad de actuar en consonancia con los valores adquiridos, de llevar a la práctica lo aprendido. Se refiere a la coherencia entre el discurso y la praxis. Un alumno pone el siguiente ejemplo para clarificar al respecto:

“Por ejemplo, en Religión se decía que tu tienes el deber de ayudar. Entonces, ella (la profesora) decía: ‘Fulana necesita un pan’. -Estaban los dos panes que daba el programa de desayuno escolar-. ‘Y Fulano tiene dos panes. ¿Qué tu harías en este caso?’ Entonces nosotros decíamos: ‘Usar el pan para compartir, uno y uno’. La igualdad es un valor. Lo llevamos mucho a la práctica” (Mártires González, Alumnado PM, MJPR, Período 6).

Esta forma de abordar la formación en valores es coherente con el pensamiento de Ortega y Mínguez (2001a) quienes afirman que la educación en valores “es” y “se resuelve” en la praxis, concretamente en la experiencia y realización del valor. En sus palabras:

La apropiación del valor pasa necesariamente por su descubrimiento, a través de la experiencia, en la realidad inmediata y significativa para el educando. Pero sólo cuando el valor es puesto en práctica por el propio sujeto, cuando tiene la experiencia de su realización personal puede decirse que se da una apropiación del valor. En este sentido podemos decir que los valores se aprenden si se practican (p. 33).

Concretando, la transmisión de valores a través de la vivencia escolar se logró en las escuelas de Consuelo a partir de varios elementos: el clima afectivo y la atención personalizada de maestros a alumnos, la interacción informal entre docentes y estudiantes, charlas, conversatorios, encuentros y retiros. De igual manera, mediante la coherencia en la articulación de los procesos formativos por parte de directivos y docentes. Citando de nuevo a los autores anteriores: “Es el estilo de enseñanza, el clima moral de la clase, el lenguaje del profesor y las experiencias del centro, las condiciones que hacen posible el aprendizaje de los valores, no su vinculación a contenidos concretos de enseñanza” (Ortega y Mínguez, 2001a, p. 36).

- Transmisión de valores por Asignaturas:

Asignamos este código a aquellos fragmentos de discurso que hacían referencia a la *transmisión de valores a través de asignaturas* como respuesta a la pregunta *¿Cómo se transmitían los valores en la escuela?*

Como reflejan las Tablas 25 y 26, la transmisión de valores en las escuelas de Consuelo se realizó también a través de asignaturas, tal como refieren los diferentes colectivos. Se constata, de igual modo, que se han incluido asignaturas formativas en el programa académico a través de los diferentes períodos evolutivos. Esto se evidencia por la presencia de citas referidas a dicha forma de transmisión por parte de informantes correspondientes a los seis períodos evolutivos.

Pasamos ahora a analizar el contenido de las citas. El siguiente mapa ilustra los hallazgos más relevantes en torno a esta forma de transmisión:

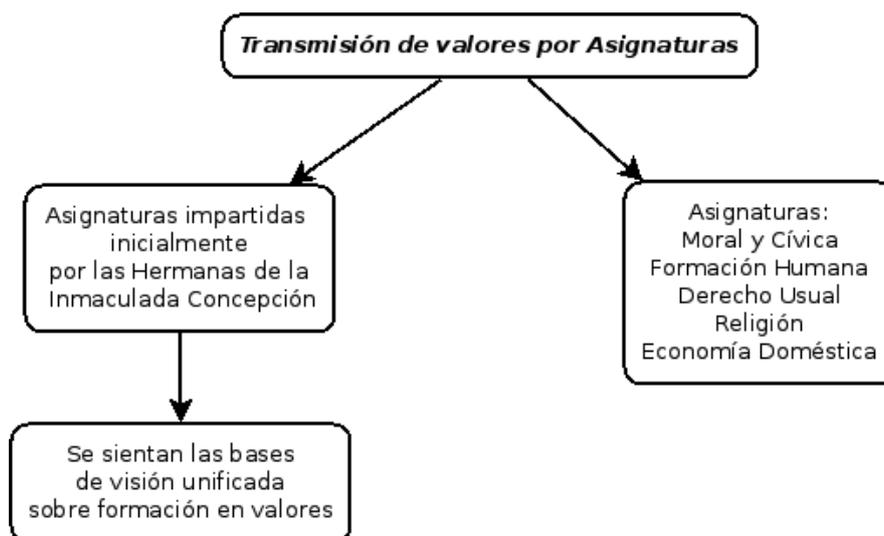


Figura 90: Mapa análisis Transmisión de valores por Asignaturas

Como se observa en el figura anterior, las asignaturas mediante las cuales se han transmitido valores en los programas curriculares de las escuelas de Consuelo han sido, fundamentalmente: Moral y Cívica, Formación Humana (actualmente Formación Humana, Integral y Religiosa), Derecho Usual, Religión, y Economía Doméstica. Las siguientes citas ilustran al respecto:

“Se impartía Moral y Cívica y Derecho Usual. Se daba conjuntamente con Sociales. Entonces, ahí se enseñaba cortesía, sobretodo cómo tomar los alimentos, la higiene, como una persona debe comportarse” (Andy Branche, Alumnado DP, Período 1).

“Se impartía Moral y Cívica. Yo recuerdo a la profesora Altagracia Jacobo que para mi fue una gran maestra, que siempre nos hablaba de eso: miren mis hijos, ustedes son niños, pero tienen que aprender a comportarse. Tienen que respetar a sus padres. Siempre recuerdo que ella nos hablaba de eso” (Manuel de Jesús Marte, Alumnado DP, MJPR, Período 3).

“Moral y Cívica es una asignatura básica para enseñar valores. También enseña valores la Educación Artística y la Formación Humana. En Formación Humana les enseñan con los ejemplos que se viven en la comunidad, e instruyéndoles cuáles cosas pueden hacer y cuáles no deben hacer. En Educación Artística yo diría que se enseñan valores porque hay valores culturales que se transmiten a través de ella” (Ramón Matías González, Director SAN, MJPR, Período 6).

Como se observa, son varias las asignaturas que han abordado la formación en valores en el currículum de las escuelas de esta comunidad. La incorporación de las mismas constituyó una iniciativa pedagógica de las Hermanas de la Inmaculada Concepción, ya que como hemos referido en el apartado 3.1, durante sus primeros períodos de gestión no existió una política pública bien definida en relación con la educación en valores en el país, excepto que por la enseñanza de la Religión Católica. Esto pone en

evidencia la convicción de las Hermanas sobre la necesidad de incorporar este ámbito en su propuesta educativa.

De manera puntual, recordemos que la incorporación al currículum dominicano de las asignaturas Educación Moral y Cívica, y Formación Integral, Humana y Religiosa, partió de la transformación curricular llevada a cabo en el país durante la década de los 90. Fuera de esto, las demás asignaturas formativas impartidas en las escuelas de Consuelo fueron implementadas para fortalecer el programa de educación en valores.

Es importante destacar que en un inicio estas asignaturas eran impartidas directamente por las religiosas. Con ello lograron sentar las bases de una visión unificada en cuanto a la metodología que se debía utilizar para la formación en valores. Sin duda, esto constituyó un factor determinante para la expansión y sostenibilidad del modelo educativo en las escuelas de Consuelo. La siguiente cita sirve de ilustración:

(En relación a la Moral y Cívica y la Formación Humana) “una parte la trabajaba Sor Leonor. Sor Susana trabajó por mucho tiempo, y otros maestros especiales. Los maestros enseñaban esto como asignatura, pero lo más importante era que eran verdaderos ejemplos. Eran elementos para nosotros seguir” (Isabel Calin, Alumnado DP, Período 2).

En adición a la transmisión de valores por asignatura, esta cita pone de manifiesto la importancia otorgada por esta comunidad al ejemplo de los maestros. A este modelamiento nos referiremos en el siguiente apartado.

- Transmisión por Modelamiento:

Asignamos el código “transmisión por modelamiento” a los fragmentos de discurso que se referían al modelamiento como una forma de transmitir los valores al alumnado. Incluye el aprendizaje de valores a través del ejemplo. La pregunta: ¿Cómo se transmitían los valores en la escuela? fue fuente de información para esta categoría.

Como se observa en la Tabla 25, el alumnado fue el colectivo que mayor cantidad de citas refirió sobre el modelamiento como forma de transmisión de valores. Esto nos invita a pensar en el impacto que ha significado el ejemplo de los maestros en la formación de los estudiantes de estos centros educativos.

La transmisión de valores por modelamiento se fortaleció a partir del 3º período evolutivo, y se mantuvo hasta el 6º período, como se aprecia en la Tabla 26. Recordemos que fue a partir de este momento cuando se crearon las nuevas escuelas en Consuelo, y que los antiguos egresados pasaron a ser parte de sus cuerpos docentes. Podríamos pensar, por tanto, que la formación recibida en calidad de alumnos fue a su

vez modelada a las nuevas generaciones, constituyéndose en uno de los factores básicos que explican la sostenibilidad de este modelo educativo.

Pasamos ahora a analizar el contenido de las citas, con la finalidad de conocer las representaciones y percepciones de los informantes en relación a esta forma de transmisión de valores.

El siguiente mapa recoge los hallazgos más relevantes:

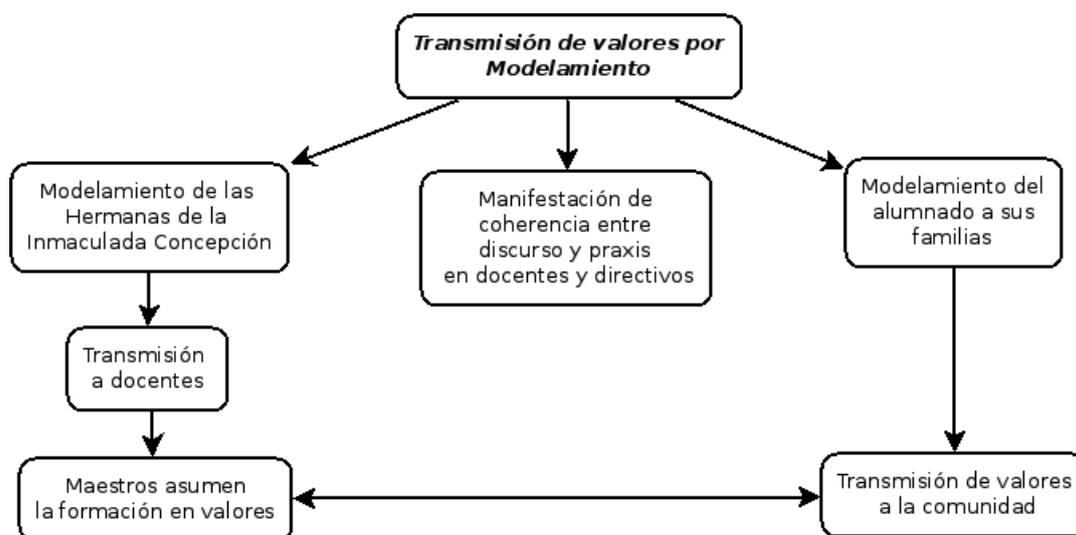


Figura 91: Mapa análisis Transmisión de valores por Modelamiento

El modelamiento por parte de las Hermanas de la Inmaculada Concepción fue una de las principales formas de transmisión de valores en la comunidad de Consuelo desde sus inicios. Se puede apreciar través de las siguientes citas:

“Aquí siempre se ha hablado de que ver a Sor Ana y a Sor Leonor venir de tan lejos, y tener que limpiar estiércol de gallina en las mañanas para habilitar el Mess, que era donde ellas trabajaban, no fue un trabajo fácil. Sin embargo, ellas lo lograron por el trabajo día a día, no se cansaron” (María Francisca Sosa, Directora SAN, Período 6).

“Es lo que aprendimos de las Hermanas, que si uno da lo mejor de uno, aquel que recibe lo que tu le das, siempre va a transmitir lo mejor” (Ruddy Manzanillo, Profesorado SLG, Período 5).

“Cuando se enfermaba (un alumno) ellas lo llevaban al médico. Cuando no había que comer, ellas llevaban el alimento. Daban a demostrar el amor que verdaderamente sentían. – Y eso la gente también lo aprendió, y lo debía demostrar a otros” (Grupo focal 2, Familias).

“Cuando se peleaban (los alumnos), ellas hacían que hicieran la paz. (...) Ellas enseñaban con el ejemplo, cómo debíamos hacerlo, pedir perdón, y siempre nos decían: -‘la cortesía es consideración y aprecio por los demás’ (Andy Branche, Alumnado DP, Período 1).

Las citas anteriores ponen de manifiesto el importante papel que ha jugado el modelamiento por parte de las religiosas en la transmisión de valores a los diferentes actores de la comunidad escolar. Tal como han planteado Ortega y Mínguez (2001b):

Es inevitable que el profesor se convierta para los educandos en modelos a imitar. Siempre está expuesto a los alumnos. Sus palabras, sus silencios, omisiones, conductas, aprobaciones, rechazos, valoraciones, no pasarán desapercibidos por los educandos. No hay nada en la conducta del profesor que no ejerza algún tipo de influencia en los alumnos (p. 34).

Por su parte, el Informe Delors (1996) plantea que la gran fuerza de los docentes es la del ejemplo, al manifestar su apertura de espíritu, su curiosidad, y su afición al estudio. De esta forma, el ejemplo dado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en relación a su entrega al trabajo docente, su solidaridad en el servicio, y el buen manejo de la convivencia, tuvo gran impacto en la formación del alumnado y el profesorado de las escuelas.

Resulta de gran interés destacar que a partir de la transmisión por modelamiento, los valores fueron internalizados por muchos alumnos que luego pasaron a ser maestros; lo que permitió, a su vez, seguir expandiendo el modelo educativo. Esto último se evidencia mediante citas como la siguiente:

(Cuando los estudiantes peleaban, los maestros les decían) “Nosotros no les damos ese ejemplo. ¿Ustedes me ven peleando con otros profesores? ¿Ustedes me ven gritándole a la profesora? ¿Maldiciéndola? Aquí nosotros no damos ese ejemplo, por lo tanto, no puede venir aquí con eso, porque eso es dañino” (Héctor Ramírez, Profesorado PM, Período 6).

Como se observa, los docentes de estas escuelas han asumido el modelamiento como forma de transmitir valores a los alumnos, enfatizando la necesidad de coherencia entre el discurso y la praxis. La siguiente cita plantea la percepción de un alumno en este sentido:

“Para que un profesor transmita los valores no necesita hablar de ellos, sino que al momento que esté dando la clase, si pone en práctica cada uno de esos valores, sería mucho mejor. (...) Cuando se predica con el ejemplo, yo veo que hay una mejor comprensión de lo que se quiere comunicar” (César Andújar, Alumnado DP, SAN, Período 6).

Un aspecto que deseamos resaltar es que este modelamiento no se limitó al contexto escolar, sino que salió de sus fronteras, extendiéndose a las familias y a la comunidad de Consuelo en general. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Yo entiendo que los mismos alumnos nos constituimos en agentes ante nuestras casas, ante nuestros hogares. Yo diría que los alumnos de ese tiempo éramos como educadores en los hogares, para llevar el mensaje de las monjas. (...) Porque cuántas cosas y conductas – de estudiantes que salían diariamente de las escuelas e iban a su hogar- fueron observadas y captadas por sus padres, por sus vecinos, por la gente de Consuelo. El comportamiento de un estudiante en la calle, en cualquier actividad, era observado por la gente de Consuelo” (Mario Emilio González, Director MJPR, Período 3).

En ella se pone de relieve un elemento vital para comprender el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo: la educación no se circunscribió a las escuelas, sino que a través de ellas, tuvo su impacto en toda la comunidad. De esta forma, se multiplicaron los agentes participantes de esta transformación educativa.

El modelamiento con “rostro humano”, es decir a partir de un modelo cercano, posee un alto valor pedagógico. Así lo han referido autores como Ortega y Mínguez (2001b):

Se hace necesario el recurso a modelos con rostro ‘humano’ que hablen el lenguaje del hombre de hoy y encarnen sus necesidades y aspiraciones. La ‘pedagogía de los héroes’ ha sido lugar común cuando se hablaba de la educación en valores. Habría que hacer, por el contrario, una pedagogía del hombre vulgar y común, del vecino con quien convivimos que presenta en su vida cotidiana luces y sombras, pero que están a nuestro alcance y, por ello, imitables en lo que tienen de valioso (p. 29).

En este sentido, nos atreveríamos a considerar que tras el modelamiento inicial de las Hermanas de la Inmaculada Concepción, alumnos y docentes pasaron a ser modelos para otras personas, impactando de esta manera a toda la comunidad. Constituyeron esos “vecinos imitables” a los que se han referido los anteriores autores. Para finalizar este apartado, compartimos su planteamiento de que “será necesario, en primer lugar, el conocimiento, por observación, de una conducta valiosa, y después la identificación con el valor, dejarse poseer por él” (Ortega y Mínguez, 2001a, p. 32).

Sin dudas, el modelamiento ha constituido una de las formas de transmisión de valores de mayor peso en el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo.

- Transmisión de valores por Transversalidad:

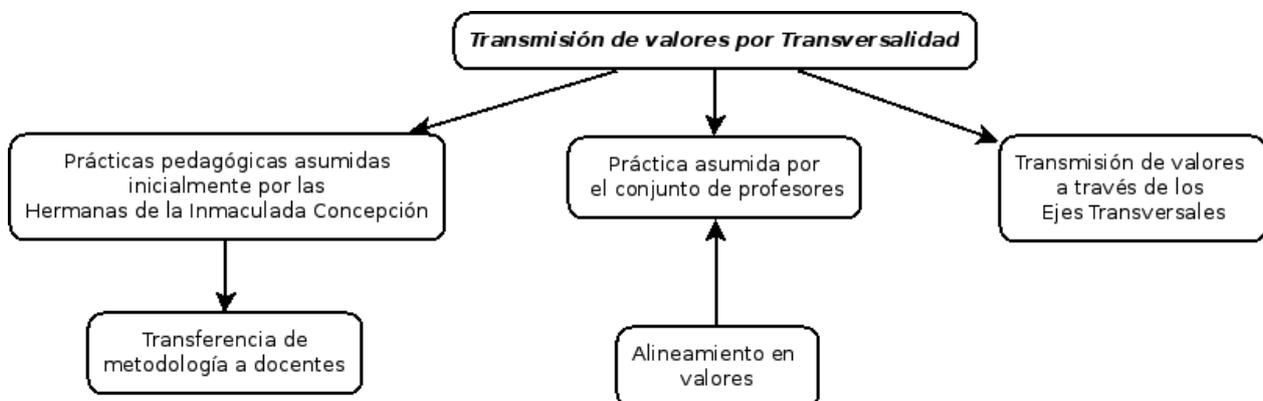
La codificación correspondiente a esta categoría la realizamos en función de las citas que aludían a la formación de valores a través de otras asignaturas cuyo contenido curricular no se relacionaba de forma directa con la formación en valores. Estas referencias respondían a la pregunta: ¿Cómo se transmitían los valores en la escuela?

La Tabla 25 permite apreciar que alumnos, directivos y profesores se refieren a esta modalidad como una de las formas de transmisión de valores en las escuelas de Consuelo.

Se observa que fue a partir del 3º Período que se empezó a fortalecer esta forma de transmisión, tal como refleja la Tabla 26. Nuevamente podemos asociar esto a la inclusión de antiguos egresados de la Escuela Divina Providencia como parte del cuerpo docente de las demás escuelas de Consuelo.

Nos acercamos ahora al contenido de las citas, con la finalidad de comprender mejor el alcance de esta forma de transmisión de valores en la experiencia educativa de Consuelo.

El siguiente mapa recoge los hallazgos más significativos:



*Figura : Mapa análisis Transmisión de valores por Transversalidad*

La modalidad de integrar contenidos de valores en asignaturas distintas a las que tradicionalmente han abordado estos temas, se inició con las prácticas pedagógicas de las Hermanas de la Inmaculada Concepción, quienes en los primeros períodos ocuparon funciones de docencia. La siguiente cita sirve de ilustración:

“Cuando ella (Sor Leonor) hablaba, por ejemplo, de Gramática (...) aprovechaba cualquier ejemplo que tuviera que poner, cualquier oración, y la oración que hacía tenía que ver con los valores. Eso era una forma de tener pendiente aspectos que se entienden tenían importancia” (Avelino Stanley, Alumnado DP, Período 3).

Más adelante, los docentes egresados de las escuelas pusieron en práctica esta metodología, aprendida a partir de su propia experiencia como alumnos:

“Como a mi me tocó dar primero Lengua Española, en cualquier tema -como lectura comprensiva-, uno usaba un texto que tuviera que ver con esto (un valor). Casi en todos los temas que uno tocaba, uno buscaba la manera de cómo caer en ese tema” (Emilio Alcalá, Profesorado DP, Período 3).

Las citas anteriores ponen de manifiesto la incorporación de temas de valores más allá de las asignaturas tradicionalmente establecidas para ello. Según Nieto Moreno (2009), el enfoque transversal enriquece la estructura curricular al plantear aspectos relacionados con el mundo afectivo de los alumnos, con las diversas formas de interacción, y con la capacidad para intervenir en el entramado social.

Como se evidencia, la educación en valores en estas escuelas ha sido abordada por maestros en las distintas disciplinas. Cabe destacar la importancia que éstos han conferido a dicha formación, al dedicar una parte de sus clases para discutir estos temas. La siguiente cita ilustra al respecto:

“No los mostraban (los valores) en una sola materia, sino en varias. Pero era más allá de la asignatura. (...) Tomábamos una hora o media hora para hablar de eso (valores), y luego entrábamos en la clase normal” (Michael Carmona, Alumnado PM, SAN, Período 6).

Como sabemos, los temas transversales son tratados dentro de los contenidos disciplinares, atravesando e impregnando todo el currículo. Sánchez Torrado (1998) plantea que la transversalidad puede entenderse también como un talante, estilo o enfoque humanizante que se materializa a través de los contenidos actitudinales y procedimentales. Presenta el currículum como medio de vida y acción, proporcionando un aprendizaje relevante, conectado a la experiencia de los alumnos más allá del contexto escolar. En otras palabras, conecta la escuela y la realidad.

En esta misma línea, González y Arias (2004) plantean que el desarrollo moral no debe limitarse a una asignatura, sino que debe ser una dimensión del currículo en cualquier materia, ya que desde todas se suscitan temas relacionados con los valores.

En otro orden de ideas, tal como referimos en el apartado 3.1 de este trabajo, durante el lapso de tiempo comprendido entre el 1960 y el 1990 se implementaron pocas políticas públicas encaminadas a incluir la formación en valores en el currículum dominicano. Fue en la década de los 90, con el Plan Decenal y la transformación curricular, que se incorporaron los ejes transversales a los programas académicos. De esta manera, podríamos pensar que la práctica generalizada de abordar temas formativos en las diferentes asignaturas, utilizada desde muy temprano en el desarrollo educativo de Consuelo, fue la antesala de lo que más tarde evolucionó hacia lo que hoy conocemos como “transversalidad”.

La siguiente cita hace referencia a la forma como se ha venido implementando la formación en valores en los últimos dos períodos en las escuelas de Consuelo. En ella se observa la incorporación de los “ejes transversales” como un componente complementario en su propuesta pedagógica:

“Ahora se están incluyendo (los valores) directamente en las clases de Formación Integral, y también en la planificación. Como tenemos una forma de trabajar en la planificación, que son los valores actitudinales, nosotros lo inyectamos como un eje transversal” (Isabel Méndez, Directora PM, Período 5).

Tal como ha planteado Nieto Moreno (2009), la educación en valores debe ser una tarea que involucre a toda la comunidad escolar, de forma que oriente el accionar educativo tanto en lo referente a la vida escolar como a las diferentes áreas curriculares. Implica una apertura de la escuela a la vida, y debe permear todo el currículum.

En este sentido, podríamos afirmar que la formación en valores a través de la modalidad conocida hoy como “transversalidad” fue una práctica pedagógica implementada en las escuelas de Consuelo desde sus inicios. Esto pone de manifiesto las innovaciones propias de este modelo educativo, adelantándose, en su momento, a las políticas emanadas del Sistema Educativo Dominicano.

*A modo de síntesis:* Tras presentar los hallazgos relativos a la forma como se han transmitido los valores en las escuelas de Consuelo, exponemos una síntesis de los aspectos más relevantes:

- El modelo educativo desarrollado en las escuelas del Municipio de Consuelo ha logrado transmitir valores a través de la *vivencia escolar*, mediante *asignaturas con carga horaria*, a través del *modelamiento*, y por la *transversalidad* en el manejo de los contenidos curriculares.
- La transmisión a través de la *vivencia escolar* ha tenido gran peso en este modelo educativo. Según refieren los participantes, esta vivencia se fundamenta en un *clima de cercanía afectiva y de atención personalizada* entre docentes y alumnos. De igual manera, las actividades

informales, recreativas y deportivas, se convirtieron en espacios privilegiados para la formación en valores.

- La *coherencia institucional*, enraizada en una visión compartida, y un lenguaje común entre los distintos actores de la comunidad escolar, fueron factores determinantes para crear el *ethos* necesario para la transmisión de los valores a través de la vivencia escolar. Se destaca también la importancia dada a la coherencia entre el discurso y la praxis.
- El modelo se ha apoyado, a la vez, en *asignaturas* con contenidos formativos para la educación en valores. Estas asignaturas han sido las siguientes: Moral y Cívica, Formación Humana, Derecho Usual, Religión, y Economía Doméstica.
- El *modelamiento* fue una de las principales formas de transmisión de valores en las escuelas de Consuelo. Iniciado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción, pronto se convirtió en una forma de transmisión por parte de los docentes. Esto contribuyó a la expansión del modelo educativo.
- El modelamiento no se circunscribió al contexto escolar, sino que trascendió las fronteras de la escuela, logrando *impactar también a la comunidad*. Los maestros de Consuelo se convirtieron en modelos para los alumnos, y los alumnos, a su vez, *se convirtieron en modelos para sus familias*.
- La *transversalidad* fue otro medio utilizado para formar en valores. Los docentes de diferentes asignaturas incluían temas de contenido formativo en sus respectivas clases. Esta práctica pedagógica, implementada inicialmente por las Hermanas de la Inmaculada Concepción, pronto fue asimilada por docentes de las siguientes generaciones, lo que favoreció el fortalecimiento del modelo. Dicha práctica constituyó la antesala de lo que hoy se conoce como los ejes transversales.

Para concluir, compartimos el planteamiento de Ortega y Mínguez (2001b) cuando expresan que “sin un compromiso del centro, una formación adecuada del profesorado, la integración de los valores al currículo y la necesaria cooperación de la familia, la educación en valores se convierte en una tarea imposible” (p. 33).

Ha quedado claro que la educación en valores en las escuelas de Consuelo se ha abordado de forma holística, en los diferentes ámbitos escolares de forma simultánea. Esto ha constituido un factor determinante para la internalización de los mismos, y su posterior transmisión a las siguientes generaciones.

Finalizada la presentación de los hallazgos, pasamos a exponer las conclusiones de este estudio.





## 7. CONCLUSIONES

---



En estas páginas finales abordamos las conclusiones del estudio, así como las implicaciones educativas y de investigación que se desprenden del mismo.

Llegado a este punto, corresponde realizar una integración de los hallazgos, no ya desde una perspectiva fragmentada, o por objetivos, sino comprendiendo el fenómeno educativo de Consuelo como un todo, como una entidad. En el primer apartado, por tanto, destacaremos los valores centrales de este modelo pedagógico, y concluiremos respecto a cómo éstos se han relacionado con el desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo. Por esta razón, hemos optado por presentar estas consideraciones finales siguiendo una narrativa integrada, que pueda dar un significado holístico al objeto de estudio.

En un segundo momento, plantearemos los criterios de rigor que hemos seguido en el diseño y conducción del trabajo. Asimismo, presentaremos nuestras reflexiones en torno a su alcance y limitaciones; y sugeriremos nuevas líneas de investigación que podrían abrirse para futuros estudios en este mismo contexto socio-educativo. Para finalizar, compartiremos unas breves reflexiones a modo de cierre de la investigación.

## **7.1. CONCLUSIONES GENERALES**

Tras haber presentado los resultados correspondientes a cada objetivo específico, corresponde ahora integrar los diferentes hallazgos y así abordar las conclusiones de este trabajo.

Presentaremos nuestras apreciaciones finales en dos partes. En un primer momento puntualizaremos sobre los aspectos más relevantes relativos al desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo durante el período 1959-2012, vinculando los diferentes hitos a los valores fomentados por el modelo educativo. En otras palabras, daremos sentido explicativo a nuestro problema de investigación destacando nuestras conclusiones desde una mirada evolutiva.

En un segundo momento presentaremos nuestras consideraciones finales en relación a los componentes fundamentales del modelo educativo y su impacto en el desarrollo educativo de esta comunidad.

### **7.1.1. Conclusiones en torno al desarrollo educativo del Municipio de Consuelo**

Los resultados del trabajo sugieren que ha habido una estrecha relación entre el desarrollo educativo experimentado por la comunidad de Consuelo y los valores fomentados en sus escuelas. Así, el acercamiento a este fenómeno educativo nos ha revelado que cada nuevo hito representó la concreción de alguna iniciativa respaldada por los valores compartidos en la comunidad escolar.

Analizamos el desarrollo educativo de este municipio en función de seis períodos, comprendidos entre el año 1959 y el 2012. Cada uno de ellos estuvo delimitado por acontecimientos concretos que significaron un paso de avance en su evolución educativa.

A continuación presentamos las conclusiones del estudio desde su perspectiva evolutiva:

1) *El primer período (1959-1964)* estuvo marcado por *grandes desafíos* para las Hermanas de la Inmaculada Concepción, quienes se trasladaron a la comunidad de Consuelo para trabajar en el ámbito educativo. Entre estos retos figuran: su aceptación por parte de los moradores del batey, el abordaje de los problemas de convivencia que para entonces existía entre las diferentes etnias del lugar, y el sentar las bases de una educación de calidad.

Para su integración a la comunidad, las religiosas debieron deconstruir prejuicios y ganarse la confianza y el respeto de la gente. Lo hicieron atendiendo a las necesidades particulares de sus moradores y visitando los hogares. Desde este primer momento modelaron los *valores de amor, solidaridad/servicio y afecto físico*. Su mirada estaba puesta en la *“persona humana”* y el rescate de su *dignidad*, tanto desde la perspectiva de aliviarle el sufrimiento, como de ayudarla a descubrir su propia *valía personal*.

Gracias a ello, las Hermanas de la Inmaculada Concepción lograron atraer alumnos a la escuela Divina Providencia. Así empezó la revolución educativa de esta comunidad. Los estudiantes sentían que estaban en un *lugar seguro y divertido, en el que podían aprender pero también jugar*. Eran *reconocidos y valorados*.

En este primer momento, operando en un precario espacio prestado por el Ingenio Consuelo, se empezaron a tejer los lazos de *vinculación afectiva y sentido de pertenencia a la escuela*. Las actividades *deportivas y artísticas*, así como la *socialización en momentos de ocio*, fueron componentes de la propuesta educativa que favorecieron el *amor por la escuela*. También, ayudaron a construir la *autoestima de estudiantes y docentes*, quienes al compartir la música y el deporte, descubrieron y desarrollaron sus talentos de cara a la comunidad escolar.

La población de Consuelo se ha caracterizado por su *multiculturalidad*. Desde inicios del siglo XX, atrajo a inmigrantes de las islas británicas y de Haití para el corte y producción de la caña de azúcar, su principal rubro económico hasta el año 2007. A pesar del paso del tiempo, los cocolos (de origen inglés), los haitianos (de origen francés), y los dominicanos oriundos del lugar, no habían logrado una dialéctica intercultural y mucho menos una sana convivencia entre las diferentes culturas. Más bien, habitaban barrios separados y la conducta en la escuela constituía una expresión de sus rivalidades, lo que constituyó un gran desafío para las Hermanas de la Inmaculada Concepción.

El *respeto por la diversidad cultural* constituía un valor fundamental de la Orden de la Inmaculada Concepción desde su fundación en Canadá, por lo que este reto fue prontamente atendido por las Hermanas desde su propuesta educativa. De esta forma, el *juego y el arte* constituyeron espacios privilegiados para fomentar la *inclusión de las distintas culturas*, ayudando a crear una nueva identidad multicultural en la comunidad. Su *actitud ecuménica* ante las distintas denominaciones religiosas que co-existían en Consuelo a su llegada, también sirvió para abrir y modelar un diálogo intercultural.

Una de las conclusiones a las que hemos llegado en este estudio es que desde los inicios de la propuesta educativa, la comunidad de Consuelo empezó a apreciar la *educación como un bien en sí mismo*. Los estudiantes podían soñar con un *mejor futuro* en medio de las precariedades de la vida del batey. Educarse tenía un *sentido de trascendencia* y de *emancipación*. Con ello empezó el *amor a la educación* y, por tanto, su alta valoración por parte de los diferentes actores escolares. Podríamos decir que éste fue uno de los pilares sobre el que fundamentó el desarrollo educativo de esta comunidad.

El modelo educativo implementado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción se apoyó inicialmente en cuatro valores, según refirió la Hermana Gibb en su primera entrevista: *auto-respeto, auto-disciplina, puntualidad y amor a la educación*. No obstante, los hallazgos de este trabajo dan cuenta de que gracias a su estilo de gestión, al clima relacional desarrollado en las escuelas, y a la oferta extracurricular, desde este primer período fueron *desarrollados otros valores* que se han relacionado directamente con el desarrollo educativo del municipio. Dichos valores constituyen lo que hemos considerado llamar *valores fundacionales del modelo educativo*. A ellos nos referiremos de forma particular en el siguiente apartado de estas conclusiones.

2) *El segundo período (1965-1969)* inició tras la primera graduación de 8º grado en la Escuela Divina Providencia. Correspondía a la primera graduación de estudiantes de una escuela pública en la historia del batey Consuelo. Este hito representó la *concreción de un sueño de esperanza*, de un camino para el porvenir. Sirvió como fuente de estímulo para otros estudiantes, quienes a través de estos primeros graduados, proyectaron sus propios *trayectos de realización personal*. Este segundo período se inició, por tanto, con una comunidad escolar *reafirmada en su autoestima*, y *consciente del valor de la educación* para su desarrollo humano.

En estos cuatro años la comunidad escolar vivió un intenso *período de paciencia*, debido a la sobrepoblación estudiantil y a la contaminación ambiental propia del enclave donde operaba la escuela. Mientras las religiosas luchaban por conseguir apoyo de los funcionarios del Ingenio Consuelo y del gobierno estatal para la construcción de un plantel escolar digno, se ocuparon de abrirle camino a los egresados para continuar sus estudios secundarios fuera del batey. Para ello *gestionaron becas de estudio*. También

ofrecieron *oportunidades de formación para los docentes*. Empezaron, pues, a invertir en la formación del *capital social* de esta comunidad. Estas iniciativas constituyeron una expresión del *valor de solidaridad* por parte de las Hermanas, y de su *compromiso con la vocación docente*. Sus *competencias para la gestión de apoyo externo* hicieron posible estos nuevos espacios formativos, que excedían por mucho su oferta curricular.

La apertura del Dispensario Médico como parte de los servicios que ofrecía la Escuela Divina Providencia ayudó a reforzar el *sentido de pertenencia* y la *vinculación afectiva a la escuela* en estudiantes y familias. Logró, a su vez, posicionar al centro como un *eje de apoyo en salud para toda la comunidad*, lo que se tradujo en una mayor *valoración de la escuela* por parte de la población. Sin duda, al cabo de estos primeros diez años se había logrado generar una gran *sensibilización de la comunidad de Consuelo hacia la educación* y una *clara conciencia de los beneficios* que de ella podrían derivarse.

3) *El tercer período (1970-1987)* inició con la apertura del nuevo plantel escolar de la Escuela Divina Providencia, construido gracias a las gestiones de las Hermanas de la Inmaculada Concepción con el Consejo Estatal del Azúcar y las autoridades gubernamentales: un edificio amplio, bien diseñado y equipado, y con suficiente espacio de recreación. Constituía el primer plantel educativo moderno de la comunidad. Con ello, un nuevo horizonte se abrió para Consuelo: se reafirmó el *sentido de pertenencia* a la escuela, y toda la comunidad escolar cuidaba de ella y de sus recursos educativos con gran celo. *Sentían la escuela como algo que le era propio*. En este momento se sentaron las bases de un valor muy arraigado en esta comunidad: la *higiene y el cuidado de los bienes escolares*.

Este período, llamado de *Autoestima Comunitaria*, fue un momento de mucha actividad. El nuevo plantel escolar, que podía recibir unos 1200 estudiantes, requirió más maestros. Para entonces, la matrícula estudiantil pasó de 783 a 1283 alumnos, por lo que había una significativa demanda de profesorado. Muchos de los *egresados decidieron abrazar la vocación docente*, entrando en la Escuela Normal Juan Vicente Moscoso, en San Pedro de Macorís, para orientar su bachillerato hacia el magisterio. Lo hacían convencidos del *valor de la educación* y como una forma de *devolver a la comunidad el bien recibido*. Los maestros en formación, por tanto, no sólo tenían una plaza de trabajo segura, sino que a la vez *contribuirían a la expansión del modelo educativo*.

Por iniciativa y gestiones de la propia comunidad, al inicio de este período se crearon dos nuevas escuelas: La Escuela de Adultos Fabio Sánchez Ruiz, y el Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso. El *trabajo voluntario de los maestros*, expresión del *compromiso con la vocación docente* ya internalizado en la comunidad, fue un elemento vital para la consolidación de sendos centros educativos. Estos constituían la primera escuela de adultos y el primer liceo secundario de la comunidad. A inicios de los años 70 del siglo

pasado, por tanto, ya había empezado un gran movimiento educativo en esta comunidad.

Durante este tercer período, bajo el liderazgo de las Hermanas de la Inmaculada Concepción un grupo de egresados y docentes integraron *equipos de trabajo para atender las necesidades educativas* de la población. Así, la creación de los Comités Pro-construcción de Edificios Escolares y Pro-construcción de Casas para Maestros constituyó una nueva expresión del *valor otorgado a la educación* por esta comunidad y de su interés por *participar en la solución de los problemas comunitarios*.

A finales de este período, Consuelo contaba con dos nuevas escuelas: el Liceo Sor Ana Nolan y la Escuela Primaria Antonio Paredes Mena, ambas en planteles escolares especialmente edificados gracias a las gestiones de estos comités.

4) *El cuarto período (1988-1997)* se caracterizó por la *consolidación del modelo educativo*, que ya venía expandiéndose gracias a la integración de antiguos egresados como docentes de las nuevas escuelas surgidas durante el 3° período. Fue un tiempo de *Progreso Comunitario*. La relación establecida con el empresariado dominicano a través de EDUCA permitió reafirmar la formación en servicio del profesorado de Consuelo, a la vez de hacer visible el modelo educativo en el país. Así, se diseñaron *programas de formación para directores y profesores* en todo el territorio nacional, en coordinación con la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, a partir del modelo educativo desarrollado en esta comunidad. De nuevo se pone de relieve el *compromiso con la vocación docente* como un valor central de este modelo.

El nombramiento de Sor Leonor Gibb como Coordinadora General de las Escuelas de Consuelo permitió la articulación de espacios de colaboración interinstitucional, la formación continua del profesorado, y la unificación de criterios pedagógicos entre todas las escuelas de esa comunidad. Estos espacios favorecieron la *participación del profesorado en la gestión pedagógica*, y la *coherencia en la visión educativa*, imprescindible para la transmisión del modelo.

Fue un período de *intensa participación* también por parte de los comités de egresados y otros actores escolares. Lograron la apertura de la Residencia San Lucas, la construcción del complejo habitacional para maestros "Sueño Real", y los primeros pasos para la construcción de la Casa de la Cultura. Esto pone de manifiesto cómo se puede llegar a impactar la comunidad a partir de un modelo educativo integral, en el que se fomente el *sentido de pertenencia comunitaria* y se promueva la *participación*.

En este período se edificó el 4° plantel escolar, correspondiente a la Escuela Sor Leonor Gibb. Ésta pasó a ser el tercer centro educativo de educación básica de Consuelo. La apertura del Centro de Capacitación Tecnológica, nuevamente gracias a las gestiones de apoyo externo por parte de las Hermanas de la Inmaculada Concepción, constituyó una nueva expresión de su visión educativa: apostaron siempre por una educación que pudiese contribuir al *desarrollo integral de la comunidad*.

La oficialización de la canción “Consuelo Mío” como himno del Distrito Municipal Consuelo constituyó una *declaración de sus valores comunitarios*. En él se celebra con *orgullo su identidad multicultural*. Así, en coherencia con autores como Arnaiz y De Haro (2004), podríamos afirmar que la propuesta educativa implementada en Consuelo fue articulada sobre la idea de un mundo común a compartir y a reinventar, en el que se han reconocido las distintas identidades y se han creado lazos de pertenencia a la comunidad local.

5) *El quinto período (1997-2004)* tuvo como escenario la puesta en marcha de las funciones del recién creado Distrito Escolar 05-06, órgano oficial para *la coordinación y supervisión de todas las escuelas de Consuelo*, incluidas las de los bateyes aledaños. Por *iniciativa de un grupo de docentes*, y tras una intensa abogacía de su parte, la dirección fue asignada a la Hermana Gibb. Ésta implementó un *estilo de gestión participativa*, lo que a su vez ayudó a promover la *autoestima de los docentes* y el *empoderamiento de sus funciones*.

Durante este período, el modelo educativo se extendió a los bateyes. A partir de entonces, estos maestros compartían los espacios de formación con los docentes de las escuelas urbanas, a modo de comunidades de aprendizaje. Con ello se reafirmó aún más la *identidad comunitaria*. Todo Consuelo estaba abocado a una educación de calidad, bajo una misma directriz.

En este tiempo se afianzaron las relaciones con el Club Rotario del Canadá, desarrollando proyectos de cooperación mutua. Más que asistencialismo, la relación se ha caracterizado por su *reciprocidad*: los canadienses colaboran con los moradores de Consuelo y a la vez aprenden de ellos, estableciéndose una dialéctica de aprendizaje mutuo. Esto ha ayudado a fortalecer la *autoestima comunitaria de Consuelo*.

Debido a la expansión del modelo educativo a los bateyes, y la articulación de los procesos pedagógicos bajo una mirada común, este período fue identificado con el nombre de “*Calidad en los procesos educativos*”.

6) *El sexto (2005-2012)* ha planteado *nuevos desafíos* para esta comunidad. Ante la jubilación de Sor Leonor Gibb como encargada del Distrito Escolar 05-06, y su salida temporal del país, el *legado educativo quedó en manos de la comunidad*. A su regreso a Consuelo en el año 2009, su nuevo rol ha sido de apoyo a las iniciativas comunitarias, incluidas las del ámbito educativo.

El cierre del Ingenio Consuelo, con sus consecuencias socio-económicas para la población, y la injerencia de la política en el sistema educativo del municipio, dejaron al descubierto *la vulnerabilidad que vive este modelo educativo* en cuanto a su sostenibilidad. Los hallazgos de este estudio refieren, no obstante, que el *capital social* creado y alimentado por este modelo educativo durante más de cuatro décadas, aún permanece como un importante recurso con el que la comunidad de Consuelo puede enfrentar estos nuevos retos.

Como se aprecia a partir de esta síntesis, podemos afirmar que el *desarrollo educativo del Municipio de Consuelo* ha estado *estrechamente vinculado a los valores fomentados en sus escuelas*. Se trata de un movimiento circular, donde uno retroalimenta al otro. Esta comunidad, por tanto, ha sido testigo y protagonista de que puede haber desarrollo de la comunidad en tanto haya desarrollo de los individuos, y desarrollo de los individuos en tanto haya desarrollo de la comunidad.

En sentido general, la edificación de *cuatro planteles escolares espaciosos y bien equipados*, construidos en un área de apenas *8 kilómetros cuadrados*, ha sido un factor determinante para el desarrollo educativo de este municipio, al lograr ampliar las posibilidades de educación de su población en un ambiente pedagógico digno.

La *evolución ascendente de la matrícula estudiantil* en sus seis centros educativos ha evidenciado el impacto positivo en la *cobertura escolar* experimentado por esta comunidad a través de las últimas cinco décadas. Por su parte, las excelentes *condiciones edilicias* de estas escuelas, cuidadas con esmero por todos sus actores como expresión de una *responsabilidad compartida*, han favorecido el *clima escolar y la calidad educativa*.

De igual manera, la cantidad de *egresados que han pasado a ser directores y docentes* de estos centros, así como lo *prolongado que han sido sus períodos de gestión*, han contribuido a definir su cultura educativa y por tanto, a facilitar la *transmisión del modelo* de una escuela a otra, y de una generación a la siguiente.

Cabe señalar que el *modelo de gestión semi-descentralizado* sobre el que se construyó esta propuesta educativa en virtud del Concordato entre el Estado Dominicano y la Iglesia Católica, si bien no constituyó el factor clave para delinear las características propias de este modelo educativo, sin duda ha permitido un *margen de autonomía* a sus equipos directivos para gestionar la escuela. Esta semi-descentralización ha transferido autoridad al centro educativo, condición fundamental para que éste pueda *empoderarse de sus propios procesos de desarrollo*.

En este sentido, las iniciativas de gestión de apoyo externo y la creación de diferentes comités para trabajar por el desarrollo educativo de la comunidad se derivan directamente del *modelamiento de un estilo de gestión en cierta medida autónomo*. Esta conclusión invita a una reflexión en torno a los modelos de gestión del sistema educativo público de nuestro país, de cara al logro de una educación entendida como un *verdadero proyecto social*.

### 7.1.2. Conclusiones en torno al modelo educativo desarrollado en las escuelas de Consuelo

Los hallazgos de este estudio dan cuenta de que la propuesta educativa implementada por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en el Municipio de Consuelo ha seguido una línea *humanística de educación integral*, en la cual la formación en valores ha jugado un papel primordial.

El acercamiento a este fenómeno educativo desde las voces de los diferentes colectivos y desde la perspectiva de los distintos períodos evolutivos, reveló información valiosa respecto a *otros valores* que junto a los abordados inicialmente por la propuesta educativa, han constituido los fundamentos de este modelo. Éstos han logrado impactar de forma significativa el desarrollo educativo de esta comunidad.

A continuación presentamos nuestras conclusiones finales respecto a las *implicaciones educativas* de este modelo, desde la mirada de los valores fomentados en su praxis pedagógica:

- 1) Una propuesta educativa integral orientada a una moral de máximos:

El modelo educativo desarrollado en las escuelas del Municipio de Consuelo se ha fundamentado en la transmisión de una serie de valores de tipo *meta*, que han conferido un *sentido de trascendencia* al acto educativo. Junto a otros valores de tipo *medio*, éstos estuvieron presentes desde el primer período, constituyéndose en los *valores fundacionales del modelo*. Éstos se han orientado al plano intelectual, afectivo, religioso/espiritual, ético, artístico, deportivo y vocacional. Como hemos planteado en este trabajo, para que una práctica pedagógica sea verdaderamente transformadora, precisa asumir al educando como una realidad totalizada. Así, podemos apreciar que estamos frente a un *modelo de educación integral* que alimenta un proyecto de vida plena.

Los *valores fundacionales* a los que hemos hecho referencia han sido también los valores *claves de este modelo*, ya que se han conservado a través de todo el desarrollo educativo, pasando de una generación de estudiantes a otra. Éstos son: el respeto, los valores religiosos/espirituales, la disciplina y el orden, el afecto físico, el compromiso con la vocación docente, el valor al arte, la responsabilidad, el valor a la educación y al conocimiento, el valor a la realización profesional, el valor a la calidad educativa, el de solidaridad y servicio, el de higiene y cuidado de los bienes escolares, el valor de amor, la honestidad, la participación, el valor al juego y la autoestima.

Apoyándonos en la diversidad de valores que promueve y en el sentido que otorga a los mismos, una primera conclusión a la que llegamos es que se trata de un *modelo educativo integral orientado hacia una moral de máximos*, que apunta a la construcción de un proyecto de vida tendente a la felicidad. Así, esta propuesta educativa ha logrado ofrecer un universo de saber unificado y orgánico, que promueve la auténtica comprensión de la verdad y una participación activa en ella, tal como ha referido Maritain (2008) al plantear los beneficios de una educación humanística integral.

## 2) Un modelo de inclusión educativa, abierto a la interculturalidad:

Los hallazgos refieren que este modelo se ha sustentado en el *respeto a la dignidad humana* y en la *valoración de la diversidad cultural*. A partir de una realidad multicultural históricamente construida, la propuesta educativa logró desarrollar valores vinculados a la inclusión de los diversos tipos de marginación que para entonces existían en la comunidad de Consuelo. En ese sentido, la escuela sirvió de escenario para lograr el *diálogo entre culturas*, desde el respeto y la valoración de las diferentes etnias.

El *sentido de pertenencia a la escuela, el clima de acogida, y el desarrollo de la autoestima* por parte de todos los actores de la comunidad escolar, ayudaron a construir una *identidad comunitaria* que ha honrado con orgullo su composición multicultural. De esta manera, podemos concluir señalando que el modelo ha propiciado *valores que potencian los procedimientos democráticos en el tratamiento del pluralismo cultural*, entre ellos el rechazo a los dogmatismos, la participación democrática, y el ecumenismo. Constituye la expresión de una ética fundamentada en el reconocimiento de la persona humana en sus diferencias culturales. Se trata, por tanto, de un modelo que celebra la diferencia como vía y vehículo para la humanización.

## 3) Un modelo que promueve un clima escolar humanizante:

El ambiente de *seguridad y acogida* logrado en los centros educativos promovió la *vinculación* de estudiantes y profesores a la escuela, favoreciendo la creación del *sentido de pertenencia* a la institución. Este clima de afecto, fundamentado en los *valores de amor y solidaridad/servicio*, ayudó a fomentar la *autoestima* de los diferentes actores de la comunidad. El deseo de *rescatar la dignidad de alumnos, profesores y familias* fue el principio que sustentó la praxis educativa.

De todo lo anterior se deriva que *el valor del amor*, manifestado a través del *reconocimiento y cuidado del "otro"*, ha sido un componente fundamental de la propuesta educativa. Fue modelado desde un inicio por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en su intervención pedagógica y comunitaria. La *cercanía afectiva* entre las distintas instancias de la escuela, y la *relación personal* entre el profesorado y el alumnado, constituyeron la base de la convivencia escolar. Podríamos afirmar, por tanto, que estamos frente a un modelo educativo cuyos valores han favorecido el desarrollo de un clima *humanizante* en la escuela, lo que

ha puesto de relieve su naturaleza humanística. Sus centros educativos se han convertido en comunidades de cuidado y apoyo, y han modelado lo que hoy día se conoce como “escuelas amigables”.

#### 4) Un modelo educativo que propicia la participación:

La *participación* de las distintas instancias escolares en la toma de decisiones relativas a los procesos pedagógicos e institucionales contribuyeron a la consolidación del *sentido de pertenencia* a la escuela. El trabajo colaborativo, y el empoderamiento de maestros y alumnos para la ejecución de distintas funciones en el centro, ayudaron a desarrollar competencias que a su vez se tradujeron en el *fortalecimiento de la autoestima*.

Los grupos de apoyo que se gestaron en la comunidad a través de los diferentes períodos fueron el fruto de las destrezas desarrolladas por docentes y egresados gracias al estilo de gestión participativa y democrática propiciado en las escuelas. Así, la creación de los Comités Pro-construcción de Edificios Escolares, Pro-construcción de Casas para Maestros, Pro-construcción Casa de la Cultura, el Comité de Amigos de la Residencia San Lucas, y la apertura del Distrito Escolar 05-06, entre otros, han sido una manifestación del *valor de la participación* desarrollado a partir de la vivencia escolar. De igual forma, la manera responsable y asertiva de enfrentar los conflictos político-educativos que han surgido en la comunidad, con la participación activa de alumnos, maestros y egresados, confirma que se trata de un modelo que ha logrado fomentar con éxito este valor.

#### 5) Un modelo de educación en valores fundamentado en la coherencia institucional y asumido desde distintas perspectivas:

La formación en valores desarrollada por este modelo se ha apoyado en distintos enfoques. En sus inicios, tuvo gran relevancia la educación moral como *socialización* y como *formación de hábitos virtuosos*, hasta llegar a abordarse como *construcción de la personalidad moral*.

La *coherencia* en el discurso y la praxis de las distintas instancias responsables de la formación del alumnado, fundamentada en una *visión educativa compartida*, ha sido un elemento medular para la transmisión de valores en este modelo educativo. El estudio revela que éstos han sido aprendidos fundamentalmente a partir de la *vivencia escolar*, estando insertos en el *ethos* o cultura educativa de sus centros escolares.

El *modelamiento* llevado a cabo por las Hermanas de la Inmaculada Concepción y más tarde por el profesorado, ha sido también clave para la transmisión de los valores al alumnado. Su abordaje a partir de *asignaturas especializadas*, así como de forma *transversal por diferentes docentes*, han constituido otras dos formas para educar en valores. Se evidencia, por tanto, la fortaleza de la *coherencia institucional* a partir de la

acción conjunta del centro, y en los valores compartidos por los diferentes actores escolares.

6) Un modelo educativo que despierta el sentido de esperanza:

Desde el momento en que se sentaron las bases de la propuesta educativa, la comunidad escolar de Consuelo valoró la escuela como un lugar para el crecimiento personal y, por tanto, para salir de la pobreza. De esta forma, la educación fue entendida como *un bien en sí mismo por su sentido emancipador, cargado de futuro y esperanza*. El alumnado sintió que se abrían horizontes para su *realización profesional*. Esto conllevó a que desde muy temprano desarrollaran el amor al estudio e internalizaran el *valor a la educación/conocimiento*.

El sentido de *realización personal* caló en los primeros grupos de egresados, pasando a inspirar el deseo de multiplicar las oportunidades de educación para otros moradores de Consuelo. De esta forma surgió el *compromiso con la vocación docente*. A la vez, latía el deseo de *devolver a la comunidad* el bien recibido. De ahí su alto nivel de compromiso con la calidad educativa.

Gracias a la gran cantidad de egresados que abrazaron la vocación docente a través de estas cinco décadas, la comunidad de Consuelo ha podido contar con los maestros necesarios para solicitar al Estado Dominicano la construcción de nuevos planteles escolares. De esta forma, el *capital humano antecedió la apertura de las escuelas*, lo que permitió no sólo el desarrollo educativo del municipio, sino también la expansión del modelo educativo.

7) Un modelo que ha propiciado una cultura educativa de calidad, compartida por toda la comunidad local:

La propuesta educativa desarrollada inicialmente por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en la Escuela Divina Providencia, fue consolidándose y expandiéndose a toda la comunidad de Consuelo a través de los años. Los hallazgos refieren que las seis escuelas que surgieron durante el período comprendido entre el 1959 y el 2012 poseen un perfil similar *de valores*, así como *un clima escolar y unas condiciones organizativas* afines. El amor al estudio logró permear la dinámica escolar, y el interés por la calidad era compartido por todos sus actores. De esta forma, las altas expectativas por parte de directivos y docentes motivaron la exigencia en el desempeño académico, creando una *cultura educativa de calidad*.

El *ethos* creado por estos centros educativos ha pasado de una generación a otra, evidenciando la sostenibilidad de su praxis educativa. Esto nos ha permitido inferir que la propuesta pedagógica inicial *ha pasado a ser un modelo educativo con características propias*. Entre dichas características figuran: 1) una *educación integral de calidad*; 2) la *formación en valores humanos y religiosos*; 3) el desarrollo de *competencias de participación*; y finalmente, 4) una educación de tipo práctica, encaminada a *enfrentar la*

*vida, buscar solución a los problemas, y fomentar las relaciones comunitarias.*

Esta cultura educativa, fundamentada en valores compartidos por toda la comunidad, ha sido un factor determinante para la expansión del modelo. Ha logrado tocar la realidad particular de los estudiantes, alimentando su interés por el desarrollo personal y comunitario.

8) Un modelo educativo que conduce a la creación de capital social:

La gestión de becas para egresados, la formación permanente del profesorado, y la educación en valores desde una oferta curricular integral, han favorecido la formación de docentes, estudiantes y familias como verdaderos agentes del desarrollo. En este sentido, podríamos afirmar que este modelo educativo ha invertido esfuerzos y recursos para formar el *capital humano* de la comunidad de Consuelo.

La gestión participativa ayudó a formar una población consciente de las *responsabilidades compartidas*, y con *destrezas* necesarias para buscar solución a las necesidades comunitarias de forma efectiva. La gran cantidad de *asociaciones y grupos de apoyo* con que cuenta actualmente el municipio -a los que hicimos referencia en el apartado relativo al contexto del estudio-, la *amplitud de su cobertura escolar*, y el *elevado número de maestros con que cuenta la comunidad*, constituyen evidencias del capital social que se ha logrado construir en Consuelo en estas cinco décadas.

Expertos en este tema han planteado que las comunidades que poseen un abanico amplio de asociaciones cívicas y redes sociales tienen mayores probabilidades de enfrentar la pobreza y la vulnerabilidad. Esto porque las relaciones sociales constituyen una oportunidad de movilizar recursos que aumentan el crecimiento. También refieren que la naturaleza y el alcance de las interacciones entre comunidades e instituciones son la clave para visualizar sus perspectivas de desarrollo. En este sentido, los hallazgos de este estudio han puesto de manifiesto las múltiples iniciativas desarrolladas en esta comunidad con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de la población. Esto nos permite concluir que el modelo educativo ha favorecido el desarrollo de su capital humano, a partir del cual se ha ido *tejiendo un capital social*.

9) Un modelo educativo tendente al desarrollo de la comunidad:

Dado que durante el transcurso de cinco décadas la propuesta educativa inicial motivó la creación de otros cinco centros escolares que han logrado compartir un mismo *ethos*, y que a partir de la expansión de dicho modelo se aprecia un impacto en la comunidad, podríamos afirmar que se trata de un *modelo educativo orientado al desarrollo comunitario*.

Como se ha planteado en el trabajo, la posibilidad de tomar parte en las decisiones y de participar en la creación de nuevos proyectos conducen a una fase de madurez en las organizaciones humanas. Desde la

perspectiva del modelo Hall-Tonna, en el cual nos hemos apoyado para analizar los datos, se trata de la fase de *construcción de un nuevo orden*, donde se interpreta el mundo como un *proyecto en el que se quiere participar*. En este sentido podemos afirmar que la creación de las Escuelas Fabio Sánchez Ruiz, Manuel de Jesús Peña y Reynoso, Sor Ana Nolan, Antonio Paredes Mena y Sor Leonor Gibb, la apertura del Dispensario Médico y la Residencia San Lucas, la creación de la urbanización Sueño Real, la construcción de la Casa de la Cultura, la apertura del Centro de Capacitación Tecnológico, y la creación del Distrito Escolar 05-06, han sido la expresión de la *construcción de un nuevo orden* en los ámbitos de *educación, salud, vivienda digna, arte y cultura* en esta comunidad.

Se trata, por tanto, de un modelo de *responsabilidad solidaria*, donde sólo saliendo de los muros de la escuela cabría pensar en una educación moral con sentido y pertinencia. Desde esta perspectiva, toda educación en valores está llamada a ser un *proyecto social, una nueva relación escuela-sociedad, un espacio educativo compartido*.

#### 10) Un modelo de educación ciudadana en clave humanística:

Finalmente, siendo una praxis pedagógica orientada hacia el desarrollo de la comunidad, podríamos afirmar que el modelo educativo desarrollado en las escuelas de Consuelo constituye un *modelo de educación para la ciudadanía*. Desde esta perspectiva, además de contemplar los ejes tradicionales del currículo básico –ámbitos socio-lingüístico, científico-técnico y artístico-, esta propuesta aborda otros valores como son los relacionados con el *desarrollo humano sostenible, las virtudes y comportamientos cívicos, los procesos de interculturalidad y el desarrollo afectivo personal*.

En este sentido, ha quedado evidenciado que este modelo aborda el *desarrollo afectivo* de los estudiantes, logrando alimentar su *autoestima y auto-confianza*; desarrolla competencias de *civismo y autogestión* al promover el respeto a los demás y la capacidad de organización colectiva; enfatiza la *equidad intercultural* mediante la valoración de otras culturas y etnias; y crea *conciencia medio-ambiental*, al fomentar el cuidado del aula, el centro y la comunidad.

En la tradición del *humanismo cívico* se ha planteado que la educación cívica se logra cuando la persona se inserta en un *ethos*, es decir, en un ambiente *moralmente denso, humanamente acogedor*, que promueve caminos de *realización personal*, y que a la vez es capaz de suscitar *entusiasmo por la vida*. También cuando *se vive de acuerdo a unas convicciones* que superan las convenciones típicas de la sociedad. De esta forma, podemos afirmar que la experiencia educativa desarrollada en las escuelas de Consuelo ha constituido un modelo de *educación para la ciudadanía* desde una *praxis humanista, donde se conjugan la formación ciudadana y el sentido de esperanza* con la finalidad de descubrir un modo diferente de ejercer la ciudadanía. En palabras de Domingo (2002), se trata de una praxis pedagógica donde no sólo se

educa en las virtudes de la ciudadanía, sino donde se alimentan también los anhelos de esperanza. De ahí que se trate de un modelo de educación para la ciudadanía en clave humanística.

Los aspectos antes señalados constituyen las diez conclusiones a las que llegamos a partir de este trabajo. Representan nuestra lectura sobre la cultura educativa desarrollada en esta comunidad: de una propuesta inicial fundamentada en una moral de máximos se ha llegado a la concreción de un modelo de educación ciudadana en clave humanístico-integral. Esto explica la expansión del modelo y, por tanto, el desarrollo educativo experimentado por la comunidad.

Como ya hemos mencionado, la educación en el Municipio de Consuelo ha constituido un caso único en la historia educativa de la República Dominicana. Quedará en manos de futuras investigaciones acercarse a este contexto desde otros ángulos, aportando nuevas miradas que puedan enriquecer la comprensión de este interesante fenómeno socio-educativo.

### **7.2. IMPLICACIONES DE INVESTIGACIÓN: ALCANCE Y LIMITACIONES**

Nuestro acercamiento al fenómeno educativo del Municipio de Consuelo con la finalidad de comprender algunos factores que hayan podido contribuir a su desarrollo educativo constituyó un importante reto científico, sobre todo al tratarse de una experiencia que abarca más de cinco décadas. Entender cómo ha acontecido esta evolución e intentar darle un sentido interpretativo coherente, nos obligó a remontarnos al momento en que se inició esta revolución educativa a finales del año 1959 en el batey Consuelo. De ahí lo amplio y abarcador que ha resultado el estudio.

Como explicamos en el apartado correspondiente al planteamiento de la investigación, optamos por mirar el objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa. Las voces de los participantes nos ayudaron a comprender el significado atribuido por esta comunidad a los distintos aspectos relacionados con este fenómeno educativo. Este paradigma, por tanto, abría las posibilidades para una comprensión holística del caso de estudio.

Las investigaciones cualitativas, al igual que las realizadas bajo el enfoque cuantitativo, necesitan cumplir con los convencionales criterios de rigor científico. Se trata de cuidar los componentes que le dan validez y credibilidad al trabajo. Así, tal como ha planteado Yacuzzi (2005), los estudios de caso tendrán resultados válidos en tanto los procesos se monitoreen adecuadamente, desde el diseño del caso y el desarrollo del trabajo, hasta la preparación del informe y la difusión de los resultados.

Siguiendo esta línea, en este punto nos interesa reflexionar sobre la forma en que hemos abordado los criterios de rigor en nuestra investigación, así como considerar el alcance y las limitaciones de la misma.

- Credibilidad

Como sabemos, la *credibilidad* de un estudio se refiere a si el investigador ha logrado captar en profundidad el significado de las experiencias de los participantes en relación con el problema planteado (Hernández Sampieri et al., 2010). En este sentido, con la finalidad de asegurar la amplitud de mirada para nuestro estudio, nos apoyamos en distintos procedimientos. Tuvimos la oportunidad de consultar con distintos profesionales acerca del enfoque y el diseño de la investigación, así como sobre los instrumentos de recogida de información. El primer acercamiento realizado a la comunidad de Consuelo nos permitió tener una apreciación general sobre el fenómeno de estudio, lo que sin duda fue de gran valor para visualizar su alcance y tomar decisiones metodológicas a favor de la credibilidad del trabajo.

Optamos por utilizar distintas técnicas para la recogida de la información con la finalidad de triangular los datos: entrevistas en profundidad, grupos focales, y análisis documental. Según Stake (1995), la triangulación es el proceso en el que desde diversas perspectivas se clarifican los significados de una observación y una interpretación. Ayuda a clarificar los mismos, identificando diferentes maneras a través de las cuales se percibe el fenómeno. La triangulación de métodos, es decir, la comparación de datos provenientes de distintos instrumentos de recolección de la información, confiere credibilidad a l estudio.

Por su parte, el uso de la entrevista nos acercó al fenómeno de estudio desde las voces de los distintos actores escolares, a saber: las fundadoras, el alumnado, los equipos directivos, el profesorado, las familias y un grupo de participantes externos a la comunidad escolar. Cada grupo de informantes, constituido en colectivos, pudo aportar sus respectivas apreciaciones, representaciones y percepciones sobre el objeto de estudio, aportando su mirada desde diferentes vertientes. Esta diversidad de puntos de vista ha servido para complementar la descripción e interpretación de la realidad estudiada. En este sentido, hemos podido realizar una triangulación de datos provenientes de distintos grupos de informantes.

Las fuentes documentales consultadas constituyeron un material referencial amplio y diverso. Incluimos informes, documentos, memorias de la Orden de la Inmaculada Concepción, artículos y noticias de prensa, reseñas, entre otros. También recogimos datos relativos a las características y aspectos evolutivos de las seis escuelas mediante un instrumento diseñado para esos fines. La información procedente de todas estas fuentes pudo ser triangulada para asegurar la credibilidad de los hallazgos, y por tanto, la *validez interna* de la investigación.

- Transferibilidad

En relación a la *transferibilidad* o *aplicabilidad*, debemos tomar en consideración que nuestro trabajo se trata de un estudio de caso único, por lo que el contexto en el que se ha dado el fenómeno de estudio

juega un papel fundamental. En este sentido, sería arriesgado considerar que los hallazgos de esta investigación puedan convertirse en información referencial para otros contextos similares. No obstante, la exhaustiva descripción y abundante recogida de datos sirven para traer luz en relación a los factores que han de tenerse en cuenta como elementos clave para comparar con otros contextos (Dorio et al., 2009). En este sentido, podríamos decir que hemos logrado efectuar una descripción bastante amplia, cumpliendo así con este criterio.

Por su parte, el muestreo intencional utilizado en el diseño de este trabajo abarcó una amplia diversidad de participantes. Éstos correspondían a diferentes colectivos y a distintos períodos evolutivos del desarrollo educativo de Consuelo. Como puede apreciarse, dicho muestreo nos permitió recoger abundante y detallada información en relación al caso de estudio, lo que aporta *validez externa* a la investigación.

- Dependencia

La *dependencia* constituye uno de los criterios de rigor más susceptible de ser supervisado en las investigaciones cualitativas, ya que la información basada en las percepciones, creencias y significados tiende a ser frágil en cuanto a la relación que tiene con los cambios que pueden producirse en la realidad (Dorio et al., 2009). Se trata de la “rastreadibilidad” de los datos, proceso relacionado con la descripción de las condiciones en que se ha generado la información. Así, hemos intentado realizar una descripción minuciosa del proceso seguido en el estudio, con la finalidad de dejar pistas que puedan asegurar los niveles de *consistencia* y *fiabilidad* deseados.

En este sentido, es importante referir que para mayor fiabilidad en el proceso de análisis, todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Hemos incluido en un CD anexo a este informe de tesis las salidas de los datos correspondientes a cada una de las categorías de análisis realizadas mediante el programa informático ATLAS.ti.

En este punto también es de rigor referir que en nuestro rol de investigadoras, nos acercamos al objeto de estudio desde un marco de absoluta neutralidad, dejando que los datos afloraran de manera inductiva. De allí que las categorías de análisis fueron, en su mayoría, emergentes.

- Confirmabilidad

La *confirmabilidad* se vincula a la credibilidad, y se refiere a demostrar que se han logrado minimizar los posibles sesgos y las tendencias propias del investigador. Implica la posibilidad de rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica que se ha seguido para su interpretación (Hernández Sampieri et al., 2010). En este sentido, hemos intentado proporcionar una información lo más consensuada posible, apegada a la objetividad. Para ello recurrimos a entregar el primer borrador del informe a una de las fundadoras del

modelo educativo, Sor Leonor Gibb, para su valoración y observaciones. Sus señalamientos fueron asumidos en los siguientes borradores, aumentando de esta forma los niveles de confirmabilidad del estudio.

- Alcance y limitaciones del estudio:

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, entendemos que si bien hemos logrado cumplir con los criterios de rigor establecidos para los estudios cualitativos, hubiese contribuido con la credibilidad del trabajo haber utilizado la técnica de la observación no participante para verificar la forma como se manifiestan los valores en la dinámica cotidiana de las escuelas hoy en día. Asimismo, la aplicación de un cuestionario a diferentes actores de la comunidad escolar, dirigido a señalar los valores con los que se identifican, hubiese aportado datos de otras fuentes para fines de triangulación. Dado el volumen de trabajo que ha implicado el diseño de este estudio, dejamos abierta la posibilidad de ampliarlo en los aspectos antes señalados en próximas etapas de investigación.

Como se ha podido apreciar, el desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo entre los años 1959 y 2012 constituye un fenómeno educativo que puede abordarse desde múltiples perspectivas. Este trabajo apenas abre una ventana para hacer visible un modelo de educación pública en la República Dominicana que ha logrado la promoción humana y el desarrollo de la comunidad a partir de la creación de espacios de participación dentro y fuera de la institución escolar.

Nuestro estudio se ha centrado en los valores fomentados por las escuelas de Consuelo y su relación con el desarrollo educativo experimentado por el municipio. Ésta ha sido la mirada que hemos querido dar a este fenómeno educativo, dado nuestro interés por el tema de los valores y, de forma más concreta, los valores de cara a la educación para la ciudadanía. Sin embargo, este fenómeno educativo es de una densidad tal que puede ser objeto de estudio en muchos otros ámbitos.

Desde nuestra perspectiva, el caso del desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo puede abrir múltiples líneas de investigación. Una experiencia educativa de calidad, sostenida por más de cinco décadas, constituye un acervo de conocimiento que nuestro país debería aprovechar. Asoman interrogantes en distintas líneas, que sin ser limitativas, podrían constituir una invitación para encaminar nuevos estudios en este mismo contexto socio-educativo, tales como:

- La vocación docente y la formación del profesorado en las escuelas de Consuelo.
- La cultura del voluntariado en el Municipio de Consuelo.
- Las organizaciones comunitarias de Consuelo: sus roles y formas de participación de cara al desarrollo local.

- Los estilos de liderazgo en docentes y directivos de las escuelas de Consuelo.
- La vinculación escuela-familia-comunidad en el Municipio de Consuelo.
- La gestión educativa de las escuelas de Consuelo desde la perspectiva de las escuelas efectivas.
- Las competencias ciudadanas desarrolladas por el modelo educativo de Consuelo.

Como se puede apreciar, estamos frente a un fenómeno educativo que puede ser estudiado bajo diferentes prismas. El aporte de nuestro estudio apenas abre el camino. Hemos intentado hacer visible este modelo de educación ciudadana a través de los significados y la interpretación de su cultura de valores, conscientes de que esta experiencia educativa aguarda futuras miradas.

### 7.3. REFLEXIONES FINALES

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto el alcance que ha tenido el modelo educativo desarrollado en las escuelas del Municipio de Consuelo y su vinculación con el desarrollo del capital humano de esta comunidad.

Como planteamos en las conclusiones generales, se trata de una propuesta educativa integral fundamentada en una moral de máximos, con clara apertura a la interculturalidad. Se ha hecho evidente que el modelo promueve un clima escolar humanizante, y que propicia la participación de los diferentes actores en la gestión de los asuntos escolares. A su vez, despierta el sentido de esperanza en cuanto a la realización personal y comunitaria. Evidencia una sólida coherencia institucional a través de valores compartidos por docentes, alumnos y familias. Con el paso del tiempo, ha logrado crear el capital social de Consuelo, favoreciendo con ello su desarrollo educativo. En síntesis, concluimos que se trata de un modelo de educación ciudadana en clave humanística.

Los resultados del estudio nos han permitido comprender en profundidad no sólo los aspectos relacionados con el desarrollo educativo de este municipio, sino también sacar a la luz los diferentes componentes que definen el modelo, información de gran utilidad para diseñar propuestas educativas para ser implementadas en otros contextos socio-educativos.

Tres factores han hecho de éste un caso singular. En primer lugar, la herencia histórica de Consuelo. Como recordamos, en el año 1959 imperaba en la comunidad una cultura fundamentada la responsabilidad social, legado del largo período en que los americanos administraron el ingenio. También, la población cocola tenía conciencia del valor de la educación y la transmitía en el hogar, de una generación a otra. Al parecer, había una reserva de valores en el batey Consuelo cuando las Hermanas llegaron a esta comunidad.

Un segundo factor es el país de origen de la Orden de la Inmaculada Concepción. Las religiosas procedían de Canadá, por lo que pudieron trasladar a la Escuela Divina Providencia las experiencias educativas propias de un país del primer mundo. Desde nuestra perspectiva, esto ayudó a ampliar los horizontes educativos del modelo.

Un tercer factor es el tipo de gestión desarrollado en las escuelas. Gracias al Concordato firmado por la Iglesia Católica y el Estado Dominicano en el año 1954, las Hermanas de la Inmaculada Concepción pudieron dirigir los centros educativos con cierto nivel de autonomía. Esta gestión semi-descentralizada tuvo repercusión al interior de las escuelas, al posibilitar el modelaje de un liderazgo capaz de tomar decisiones en beneficio de la comunidad escolar.

Si bien estos tres factores dan un carácter de unicidad a la experiencia educativa desarrollada en el Municipio de Consuelo, los resultados de este trabajo arrojan luz a la hora de repensar el rol de la escuela de cara al desarrollo personal y comunitario.

Constatar que en nuestro país podemos lograr una educación pública con altos niveles de calidad, capaz de impactar el desarrollo de su comunidad, resulta muy esperanzador; más, cuando se trata de entornos económicamente desfavorecidos. Descubrir que desde una clave humanística, ésta puede tener un alcance de tipo comunitario, nos convoca a nuevas reflexiones en torno al ámbito de la educación para la ciudadanía en nuestro país. No basta con el desarrollo de competencias, si éstas no se fundamentan en una densa matriz de valores.

Nuestra escuela pública tendrá que establecer nuevos estilos de gestión. No es posible formar en una ciudadanía activa, responsable y solidaria, si los centros educativos no tienen la posibilidad de tomar decisiones autónomas. Equipos directivos sin autoridad para gestionar la institución, no pueden modelar la autonomía necesaria para el desarrollo de actitudes democráticas y competencias participativas.

La escuela deberá rescatar su sentido de seguridad afectiva, caracterizado por el clima de acogida y de calidez en las relaciones. Es en este contexto donde se construye la autoestima del alumno y se fomenta su sentido de pertenencia a la escuela. Ambos imprescindibles para proveer al acto educativo de su sentido transformador.

Nuestro acercamiento al fenómeno educativo de Consuelo nos ha llevado a la conclusión de que debemos revolucionar la experiencia vital de los alumnos en la escuela. El centro educativo debe volver a ser un lugar seguro, alegre, divertido y exigente, donde se pueda soñar con un futuro de realización personal y comunitario. Sin referentes afectivos que las vinculen a la escuela, será difícil atraer nuevas personas al magisterio. Sin maestros de vocación, un país no puede prosperar.

Necesitamos rescatar el sentido ético de la educación. Si bien ésta debe apelar a una moral de mínimos para asegurar las convencionalidades básicas de una sana convivencia en un mundo plural, el quehacer educativo debe aspirar a una moral de máximos, tendente a la felicidad. Esto implica que la educación en valores debe ser un componente fundamental de toda propuesta pedagógica.

Urge ampliar la mirada en la línea de investigación de los valores y la educación para la ciudadanía. La escuela debe entenderse como parte de un entorno mayor: su comunidad local; y juntas construir lo que hoy se conoce como “ciudad educadora”. Sabemos que la evolución se experimenta cuando se logran integrar los valores personales, institucionales y comunitarios; de ahí la necesidad de potenciar este vínculo a partir de una visión sistémica.

En última instancia, la educación en valores está llamada a formar personas capaces de dejar un vestigio propio, innovador y valioso. Son las que promueven los cambios a través de su acento personal. El modelo educativo desarrollado en las escuelas de Consuelo ha dado testimonio de ello, al construir el capital humano que ha tomado las riendas del desarrollo educativo de su comunidad. A esto es a lo que debemos aspirar como imperativo moral en todas las escuelas de nuestro país.

Finalizamos este trabajo con unas líneas que sintetizan el espíritu del modelo educativo desarrollado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en el Municipio de Consuelo. Encarnan la voz de un egresado de la Escuela Divina Providencia, descendiente cocolo, que posteriormente fue laureado con el Premio Nacional de Literatura Dominicana:

Por la mano de ellas (Hermanas de la Inmaculada Concepción) han pasado varias generaciones de hombre y mujeres que hoy son profesionales en múltiples disciplinas del saber. Y otros, sin haber logrado posiciones académicas, son profesionales de la honradez, el decoro y de la disciplina. Porque después de salir de sus manos se puede continuar sin ningún temor por la universidad de la vida (Stanley, 1996, p. 5).

Además de nuestro deseo de contribuir al acervo científico en el ámbito de los valores y la formación ciudadana, esta investigación ha servido a la vez para honrar el trabajo de una comunidad que ha comprendido el verdadero sentido de la educación, y que ha sabido devolver el bien recibido a través del compromiso de sus actores con el desarrollo educativo de su municipio.

A pesar de tratarse de un caso único, las lecciones aprendidas pueden ser fácilmente exportables a otros contextos educativos. Las características que definen el modelo, presentadas en las conclusiones generales de esta investigación, constituyen oportunidades que otros centros educativos pueden incorporar en sus respectivas culturas institucionales.

Estos hallazgos dan cuenta de que el nivel de desarrollo educativo de una comunidad se encuentra vinculado a los valores internalizados por sus integrantes. De manera especial, han puesto de manifiesto que en la República Dominicana sí tenemos las posibilidades de impartir una educación integral que logre impactar positivamente la comunidad.....Que podemos ayudar a despertar la vocación docente en el país, al propiciar una vivencia escolar que toque la esfera afectiva de nuestros alumnos....Que para la construcción de un sólido capital social debemos apoyarnos, necesariamente, en una educación para la ciudadanía en clave humanística.

Y lo más importante: que si bien aún nos quedan muchos caminos por trillar, los horizontes de desarrollo personal y comunitario permanecerán siempre abiertos mientras hayan valores que inspirar y transmitir desde nuestros centros educativos.



## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



- Acebo, L. M., y Leiva, Y. (2010). La educación en valores. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(13). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/13/aplb.htm>
- Amo, Á. (2011). María Margarita de Youville, Santa. Primera santa canadiense. *Catholic.net*. Recuperado de: <http://es.catholic.net/op/articulos/34749/cat/214/maria-margarita-de-youville-santa.html>
- Ander-Egg, E. (1987). *Metodología y práctica del Desarrollo Comunitario*. México: El Ateneo.
- Arana E., M., y Batista T., N. (2002). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *OEI. Sala de Lectura CTS+1*. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/salactsi/ispajae.htm>
- Arango C., C. (2009). Los desarrollos conceptuales sobre la convivencia. En J. Hleap Borrero (Ed.). *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación Popular* (pp. 149-181). Colombia: Artes Gráficas del Valle.
- Archivo General de la Nación. (1920). *Zafra 1919-1920*. Santo Domingo: Fondo Gobierno Militar.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arnaiz Sánchez, P. (2008). Sobre la atención a la diversidad. *C.P.R.: Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado* (pp. 1-30). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Arnaiz Sánchez, P., y De Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e Interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
- Artacho López, R. (2006). Modelos de presencia de la religión en el espacio público escolar. En A. Domingo Moratalla (Ed.), *Ciudadanía, religión y educación moral* (pp. 17-47). Madrid: PPC.
- Asturias, L., Castro, V., y Valera, S. (2004). *Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos*. Informe consolidado regional. Washington DC: Academy for Educational Development Global Education Center.
- Bárcena, F. (1999). La educación de la ciudadanía. En F. Bárcena, F. Gil, y G. Jover (Eds.), *La escuela de la ciudadanía* (pp. 157-184). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bárcena, F., Gil, F., y Jover, G. (1999). La socialización como forma de educación moral. En F. Bárcena, F. Gil, y G. Jover (Eds.), *La escuela de la ciudadanía* (pp. 43-70). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bas, E., Campillo, M., y Sáez, J. (2010). *La Educación Social: Universidad, Estado y Profesión*. Barcelona: Laertes.

- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF y Gobierno de Chile.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. En UNESCO/LLECE (Eds.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 7-17). Santiago de Chile: Salesianos Impresores. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdf2/Eficacia-escolar-factores.pdf>
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Granada: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A. (2005). *La ciudadanía a través de la educación*. Presentado en el Seminario: 2005. Año europeo de la ciudadanía a través de la educación. Julio, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A., y Luengo, F. (2005). Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para la ciudadanía. En F. Luengo (Ed.), *Ciudadanía, mucho más que una asignatura* (pp. 17-38). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Breve historia casas para maestros. (1996). Manuscrito inédito, Distrito Municipal de Consuelo, República Dominicana.
- Bunes P., M., Calzón A., J., Elexpuru A., I., Fañanas T., L., Muñoz, M., Izaguirre, R., y Valle L., J. (1993). *Los Valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Madrid: I. C. E. - Universidad de Deusto.
- Buxarrais, M. R. (1998). Educar para la solidaridad. *OEI sala de lectura. Educación en valores*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/boletin8.htm>
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J., y Trilla, J. (1990). *La educación moral en primaria-secundaria*. Madrid: Edelvives.
- Camps, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid: Calpe.
- Camps, V., y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Talleres Liberdúplex.
- Cardona Marín, G. (2001). Una democracia como posibilidad política de un hombre en el mundo de la vida. *Sincronía*, 6 (19). Recuperado de: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/democrac.htm>
- Carrizo, L. (2010). Interdisciplinariedad y valores. En B. Toro y A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 171-186). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Caspistegui, F. J. (2012). Deporte e identidad, o sobre cómo definirnos. *Historia y Comunicación Social*, 17, 19-39.
- Castillo, J. del. (2005). La formación de la industria azucarera dominicana entre el 1872 y 1930. *Revista Clío*, 169, 11-76.
- Catalán, R., y Egaña, M. L. (2004). Valores, sociedad y educación. Una mirada desde los actores. Santiago de Chile: LOM Ediciones / PIIE.
- Cerón M., L., y Pedroza Z., L. H. (2009, septiembre). Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria. Presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_06/ponencias/1545-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1545-F.pdf)
- Chamorro, F. (2003). Educación en valores como sustento de la democracia. *OEI Sala de Lectura. Educación en Valores*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/boletin10a03.htm>
- Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Cortés Soriano, J. (2006). Enseñanza de la religión y ciudadanía democrática. En A. Domingo Moratalla (Ed.), *Ciudadanía, religión y educación moral* (pp. 201-234). Madrid: PPC
- Cortina, A. (1994). *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2009). *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Bogotá: El Búho.
- Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En B. Toro y A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 95-107). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Crisorio, R. (2010). La práctica deportiva y la educación en valores. En B. Toro y A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 187-200). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Cruz, E. M. (1996, noviembre 25). El milagro de Consuelo. *Revista Rumbo*, 3 (147), 41-48.
- Cuevas, H. (1999). *El azúcar se ahogó en la melaza: quinientos años de azúcar*. Santo Domingo: Búho.

- Datos generales del Municipio de Consuelo (2010). *Consuelocity.com*. Recuperado de: <http://www.consuelocity.com/noticias.aspx?index=9b62fabf-a4e2-4f4d-b6f7-22e9060177a2>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana y UNESCO.
- Dewey, J. (1967). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Bazo, C. (2009). La escuela: comunidad de valores. Un estudio de caso en Lima Metropolitana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 29-48.
- Díaz Gómez, A. (1999). *Bitácora: ensayos sobre educación para la ciudadanía*. Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Díaz Rodríguez, S. (2007). La música como arte integrador. En S. Montemayor Ruiz (Ed.), *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp. 9-23). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Domingo Moratalla, A. (2000). *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*. Madrid: PPC.
- Domingo Moratalla, A. (2002). *Calidad educativa y justicia social*. Madrid: PPC.
- Domingo Moratalla, A. (2006). *Ética de la vida familiar: Claves para una ciudadanía comunitaria*. Bilbao: DESCLÉE.
- Domingo Moratalla, A. (2007). *Hábitos de ciudadanía activa. De la democracia escrita a la democracia vivida*. Salamanca: KADMOS.
- Dorio A., I., Sabariego P., M., y Massot L., I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alsina (Ed.), *Metodología de la investigación científica* (pp. 276-292). Madrid: La Muralla.
- Duart, J. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*, 6(2), 9-18.
- Elexpuru, I., y Medrano., C. (2002). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- I.C.E. Universidad de Deusto.

- Elías, N., y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elmúdesi, L. (2012). Implicaciones de los resultados de República Dominicana en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2009) en su relación con el ámbito de la gestión escolar. En M. Pepén P. (Ed.), *La Educación Cívica y Ciudadana en República Dominicana* (pp. 55-74). Santo Domingo: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Erdozaia, A. I. (1992). Los valores básicos de una sociedad y el desarrollo comunitario. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 7, 99-128.
- Erickson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton & Company.
- Escámez, J. (1996). Una propuesta de educación en valores morales en el nivel de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(10,1), 21-35.
- Escámez, J. (1997). La educación del carácter. En P. Ortega Ruiz (Ed.), *Educación Moral* (pp. 127-137). Murcia: Caja Murcia.
- Escarbajal de Haro, A. (1992). El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 7, 7-18.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía democrática; currículo, organización de centros y profesorado. En F. Revilla (Ed.), *Educación y ciudadanía. Valores para una sociedad democrática* (pp. 19-53). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escudero, J. M., y Flecha, R. (2005). Ciudadanía y democracia: el núcleo central de una buena educación para todos. En F. Luengo (Ed.), *Ciudadanía, mucho más que una asignatura* (pp. 8-16). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Fierro, M. C., y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Florentino Morillo, B. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores en la República Dominicana* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.red-riedial.net/referencia-bibliografica-31888.html>
- Florentino Morillo, B. (2002). *Valores, currículum y formación: un estudio orientado en el contexto dominicano*. Documento inédito. Santo Domingo.

- Friese, S. (2012). *ATLAS.ti 7. User guide and reference*. [ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH]. Recuperado de: [http://www.atlasti.com/uploads/media/atlasti\\_v7\\_manual.pdf](http://www.atlasti.com/uploads/media/atlasti_v7_manual.pdf)
- Fronzizi, R. (1999). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Martínez, J. A., y González Hernández, A. (1992). Aproximación al fenómeno del desarrollo local. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 7, 39-50.
- García Moreno, M. (2005). Ciudadanía, participación, y derechos civiles y políticos de los jóvenes y adolescentes en Iberoamérica. *Revista Aportes Andinos*, 14. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista14/articulos/mauricio%20garcia.htm>
- García Roca, J., y Mondaza Canal, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid: Narcea.
- García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Gibb, L. (1995). *Inauguración de la Escuela Sor Leonor Gibb*. Manuscrito inédito, Distrito Municipal de Consuelo, República Dominicana.
- Gibb, L. (1996). *Breve historia de la Urbanización Sueño Real*. Manuscrito inédito, Distrito Municipal de Consuelo, República Dominicana.
- Gibb, L. (2007). *Tribute to Sister Ann Nolan*. Manuscrito inédito, Municipio de Consuelo, República Dominicana.
- Gómez Navarro, M. (2011). *Rol de la universidad en la conformación de valores pro-sociales, un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/23090/Tesis%20Mabel%20Gomez%20enero%202012.pdf?sequence=1>
- González Alcocer, J. R. (2015). Desarrollo comunitario y educación. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 149, 38-41.
- González Belén, K. E. (2012). *La educación en valores y su influencia en los problemas sociales que afectan al municipio de San Pedro de Macorís* (Tesis de maestría inédita). Universidad Central del Este, San Pedro de Macorís, República Dominicana.

- González González., M. T. (2011). La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En M. T. González G. (Ed.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 41-58). Madrid: Síntesis.
- González González., M. T., Escudero, J. M., Prieto, J. M., y Portela, A. (2011). Coordenadas y referentes para la renovación organizativa de los centros escolares. En M. T. González G. (Ed.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 19-38). Madrid: Síntesis.
- González Jáquez, C., y Arias, M. R. (2004). La educación en valores y su tratamiento en República Dominicana. En R. González (Ed.), *Educación sujetos con raíces. Memoria-identidad-proyecto*, Anuario Pedagógico 7. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Gordillo, M. V. (1996). *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid: Alianza
- Gouthier, J. (2010). Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: GYMNOS.
- Hall, B. P. (2006a). *The genesis effect. Personal and organizational transformations*. Oregon: Resource Publications.
- Hall, B. P. (2006b). *Values shift. A guide to personal and organizational transformation*. Oregon: Resource Publications.
- Hall, B., y Tonna, B. (1989). *El inventario Hall-Tonna*. San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A., Eart, L., y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Henríquez, A., García, D., y Acosta, A. (1999). *El currículo a debate*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Henríquez, A., y Zaiter, J. (1997). *Construcción del conocimiento en el desarrollo de sujetos democráticos: elementos en torno a su significado*. Anuario Pedagógico 1. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Hermanas de la Inmaculada Concepción. (2009a). *Una mujer para todos los tiempos*. Manuscrito inédito, Municipio de Consuelo, República Dominicana.
- Hermanas de la Inmaculada Concepción. (2009b). *Breve reseña histórica de la educación en Consuelo*. Manuscrito inédito, Municipio de Consuelo, República Dominicana.

- Hernández Correa, P. J. (2006). Educación y desarrollo comunitario: dialogando con Marco Marchioni. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 285-300.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, L., y Cuba, S. (1999). *Construyendo la nueva escuela. Proyecto Educativo Institucional* (Vol. II). Lima: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.
- Hoyos, G. (2010). Ética, interculturalidad y pluralismo. En B. Toro y A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 29-39). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1998). Educar para una ciudadanía solidaria. *Abstracts* (p. 98). Presentado en el twentieth world congress of Philosophy, Agosto, Boston, Massachusetts. Recuperado de: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/Educlban.htm>
- Inoa, O. (2005). *Los cocolos en la sociedad dominicana*. Santo Domingo: Helvetas.
- Instituto Azucarero Dominicano, INAZUCAR. (2006). *Memoria anual 2006*. Recuperado de: [http://www.inazucar.gov.do/memoria\\_inazucar2006\\_4.htm](http://www.inazucar.gov.do/memoria_inazucar2006_4.htm).
- Jiménez L., L. (2010). Arte, cultura y ciudadanía: hacia la construcción de valores. En B. Toro y A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 203-213). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Kohlberg, L. (1976). *Estadios morales y moralización*. Madrid: Alianza.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1995). Return of the Citizen: A survey of recent work on citizenship theory. En R. Beiner (Ed.), *Theorizing Citizenship* (pp. 283-323). Nueva York: Suny Press.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*. 56(1), 1-14.
- Ley Orgánica 2909/1951, de 30 de mayo, de Educación* (Gaceta Oficial 7302 del 27/6/1951). Congreso Nacional de la República Dominicana.
- Ley 3644/1953, de 23 de septiembre, que incorpora la enseñanza de religión y moral católica en las escuelas primarias y secundarias públicas* (Gaceta Oficial 7613 del 10/10/1953). Congreso Nacional de la República Dominicana.
- Ley No. 66-97, de 9 de abril, General de Educación* (Gaceta Oficial 9951 del 10/4/97). Congreso Nacional de

la República Dominicana.

- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151.
- Lugo, P. (2011a, noviembre 1). Los cocos de Consuelo. *Consuelocity.com*. Recuperado de: <http://consuelocity.com/m.aspx?id=246>
- Lugo, P. (2011b, septiembre 21). Monte Coca 2da. parte. *Consuelocity.com*. Recuperado de: <http://consuelocity.com/m.aspx?id=2313>
- Lugo, P. (2012, febrero 2). La época de los americanos. *Consuelocity.com*. Recuperado de: <http://consuelocity.com/m.aspx?id=5210>
- Mapa político de la República Dominicana. Recuperado de: [http://dominicanaonline.org/Portal/mapas/rd\\_mapa1.jpg](http://dominicanaonline.org/Portal/mapas/rd_mapa1.jpg)
- Mapa Provincia de San Pedro de Macorís, República Dominicana. Recuperado de: <http://3.bp.blogspot.com/-dpAohn6cneU/Tcqmq9qNez4I/AAAAAAAAAAM/yh2q1FNYcKI/s1600/san-pedro-de-macor-is-mapa2.jpg>
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Popular.
- Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Argentina: Cíncel.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método del estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez Martín, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, pp. 15-19.
- Martínez Navarro, E. (1999). Valores y vida cotidiana. *Contextos Educativos*, 2, 193-206.
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostran Co.
- Maslow, A. (1985). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Massot L, I., Dorio A., I., y Sabariego P., M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.

- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H., y Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Max Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Cepaur/Fundación Dag Hammarskjold. Recuperado de: [http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/unicef/materiales/cano/Desarrollo a escala humana\\_Max Neef.pdf](http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/unicef/materiales/cano/Desarrollo a escala humana_Max Neef.pdf)
- Maya Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de psicología*, 22(2), 187-211.
- McGuire, R. (1997). *Grey Sisters in the Dominican Republic. From 1951 to the present*. Manuscrito inédito, Municipio de Consuelo, República Dominicana.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Miles, M., y Huberman, H. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013a). *Diseño curricular del nivel primario*. Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013b). *Proyecto: Revisión y actualización del currículum vigente*. Santo Domingo: Autor.
- Mitchell, E. (1990). *Margarita de Youville: Un retrato espiritual*. Santo Domingo: Amigo del Hogar.
- Morel, A., y Perozo, A. (1988). *Lecciones de instrucción moral y cívica*. Santo Domingo: Empresas Unidas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mozas, D., y Vilella, M. (2005). Educación para el desarrollo en la cotidianidad del aula. *Aula de Innovación Educativa*, 143-144, 60-64.
- Mungham, J., Grant, M., y Ramírez, L. (1995). *Amigos de la Residencia San Lucas*. Manuscrito inédito, Distrito Municipal de Consuelo, República Dominicana.

- Muñoz Sedano, A. (1997). *La educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Murray, G. (2005). *El colegio y la escuela: Antropología de la educación en la República Dominicana*. Santo Domingo: Amigo del Hogar.
- Nieto Cano, J. M. (2011). Implicaciones de las familias en la educación escolar de sus hijos. En M. T. González G. (Ed.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 209-228). Madrid: Síntesis.
- Nieto Moreno, M. B. (2009). La educación en valores como eje metodológico en la intervención social y educativa. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5. Recuperado de: <http://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3626&s=5&ind=178>
- Nolan, A. (1987). *Resumen de los incidentes que tuvieron lugar en las escuelas durante los meses de septiembre y octubre 1987*. Manuscrito inédito, Distrito Municipal de Consuelo, República Dominicana.
- Nolasco, M. (2012). Centros educativos 05-06. *Distrito Educativo 05-06*. Recuperado de: <http://distritoeducativo0506.blogspot.com/2012/01/centros-educativos-05-06.html>
- Oficina Nacional de Estadística. (2012). *IX Censo nacional de población y vivienda 2010*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadística. Recuperado de: <http://one.gob.do/Estadisticas/275/censo-2010>
- Oraisón, M. M., y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-30.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *30a sesión de la Conferencia General de la UNESCO*. Recuperado de: [www.oei.es/artistica/doc\\_referencias.htm](http://www.oei.es/artistica/doc_referencias.htm)
- Ortega R., P., y Mínguez V., R. (1999). La educación de la autoestima. *Revista de Educación*, 320, 335-352.
- Ortega R., P., y Mínguez V., R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega R., P., y Mínguez V., R. (2001b). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega y Gasset, J. (1973). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Obras Completas (6ª ed., Vol. VI). Madrid: Revista de Occidente.
- Pascual Marina, A. V. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Real Decreto 83/1996, del 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria* (BOE 21-2-1996).
- Regatillo, E. F. (1954). El Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana. *Revista Sal Terrae*, XLII, 534-542.
- Resolución 12-94 del 13 de octubre del 1994 que oficializa la canción "Consuelo Mío" como himno del Distrito Municipal de Consuelo*, Ayuntamiento del Distrito Municipal de Consuelo, República Dominicana.
- Resolución 15-94 del 13 de octubre del 1994 que crea el escudo heráldico del Distrito Municipal de Consuelo*, Ayuntamiento del Distrito Municipal de Consuelo, República Dominicana.
- Resolución 3874 del 10 de junio del 1954 que establece el protocolo final del Concordato*. (Gaceta Oficial 7720 del 21/7/1954). Congreso Nacional de la República Dominicana.
- Reyes, C., Sosa, M. F., y Luis, J. (2002). *Reseña histórica de la educación en Consuelo, San Pedro de Macorís*. Manuscrito inédito. Municipio de Consuelo, República Dominicana.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Romero, M. (2010). Orientaciones para la elaboración de programaciones en artes. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 135-146). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ros, M. (2002). Los valores culturales y el desarrollo socioeconómico: una comparación entre teorías culturales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 99, 9-33.
- Ros, M., y Schwartz, S. (1995). Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 69-88.
- Sabariego P., M., Massot L., I., y Dorio A., I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sánchez Iniesta, T. (2005). Convivir, aprender y enseñar en el aula. En E. Boggino (Ed.), *Educar personas hoy* (pp. 13-34). Argentina: Homo Sapiens.
- Sánchez Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Santa Sede Apostólica y Estado de la República Dominicana. (1954). *Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana*. Recuperado de: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/secretariat\\_state/archivio/documents/rc\\_seg-st\\_19540616\\_concordato-dominicana\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19540616_concordato-dominicana_sp.html)
- Savater, F. (1999, noviembre 7). Los valores ante el nuevo milenio. *La Nación Digital*. San José, Costa Rica.
- Scheker M., A. (2012). Introducción: El estudio internacional de educación cívica y ciudadana (ICCS 2009). En M. Pepén P. (Ed.), *La educación cívica y ciudadana en República Dominicana* (pp. 11-15). República Dominicana: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Schmelkes, S. (1996). *Educación y valores: Hallazgos y necesidades de investigación*. Presentado en el Foro internacional sobre valores e ideología en la educación, septiembre, Zacatecas. Recuperado de: [www.academia.edu/3048278/Educación\\_y\\_valores\\_hallazgos\\_y\\_necesidades\\_de\\_investigación](http://www.academia.edu/3048278/Educación_y_valores_hallazgos_y_necesidades_de_investigación)
- Schmelkes, S. (2004). *Fundamentos de una pedagogía de los valores*. Presentado en Seminario sobre valores y educación, mayo, México D.F. Recuperado de: <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/71%20FUNDAMENTOS%20DE%20UNA%20PEDAGOGIA%20DE%20LOS%20VALORES.pdf>
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Sebastián, L. (1996). *La solidaridad. Guardián de mi hermano*. Barcelona: Ariel.
- Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1996). Ordenanza 1-96 que establece el sistema de evaluación del currículum de la educación básica, media, especial y de adultos del Sistema Educativo Dominicano.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (1999). *Ordenanza 3-99 que modifica los artículos Nos. 19, 23 y 24 de la Ordenanza No. 1-95 que establece el currículum para la educación inicial, básica, media, especial y de adultos del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo: Autor.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1951). *Cartilla cívica para el pueblo dominicano*. Ciudad Trujillo: Autor.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1969). *Ordenanza 2-69 que establece un nuevo plan de estudio para la educación media nacional del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo: Autor.

- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1970). *Ordenanza 1-70 que establece una estructura y un nuevo currículo de la educación media nacional del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo: Autor.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1976). *Orden Departamental 24-76 que crea una nueva forma de administrar los centros educativos en la República Dominicana*.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1977). *Ordenanza 1-77 que establece la reforma de la educación primaria del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo: SEEBAC.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1987). *Manual de formación cívica*. Santo Domingo: Central.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1992a). *Síntesis del Plan Decenal de Educación*. Santo Domingo: De Colores.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1992b). *Un pacto con la Patria y el futuro de la educación dominicana*. Santo Domingo: De Colores.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1995). *Ordenanza 1-95 que establece el currículum para la educación inicial, básica, media, especial y de adultos del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo: Autor.
- Secretaría de Estado de Educación. (2002). *Programa para la asignatura Educación Moral y Cívica en el nivel medio*. Santo Domingo: Autor.
- Secretaría de Estado de Educación. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018 (2ª ed.)*. Santo Domingo: Autor.
- Secretaría de Estado de Educación. (2009). *Plan estratégico de la gestión educativa 2008-2012 (1era ed.)*. Santo Domingo: Autor.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie23a07.htm>
- Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, SREDECC. (2010). *Informe nacional de resultados República Dominicana. Estudio internacional de educación cívica y ciudadana, ICCS 2009*. Bogotá: Unión Gráfica.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.

- Stanley, A. (1999, noviembre 15). Los 40 años de las Monjas de Consuelo. *Listín Diario*, p. 9A.
- Stanley, A. (2009). *Los 50 años de las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo*. Manuscrito inédito, Municipio de Consuelo, República Dominicana.
- Stavenhagen, R. (1996). La educación para un mundo multicultural. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo de currículum*. Madrid: Morata.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Argentina: Ciudad Nueva.
- Tedesco, J. C. (1996). *La educación ante los desafíos de la sociedad actual*. España: Comunidad de Madrid, Consejería de Cultura.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Losada.
- Varela, M. L. (2002). *Participación de la familia y la comunidad en la educación escolar en los centros educativos del Distrito Escolar 05-06, del municipio de Consuelo, año lectivo 2002-2003* (Tesis de maestría inédita). Santo Domingo: Universidad Tecnológica de Santiago.
- Vernant, J. P. (1976). *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Von Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores*, 7, 221-228.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225-249.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Recuperado de: <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and method*. California: Sage Publications.



## 9. ANEXOS

---



### 9.1. GLOSARIO 1: GLOSARIO DE TÉRMINOS

*Barraca*: Albergue construido toscamente. Lugar en el que se acostumbra alojar a los haitianos en los períodos de zafra en República Dominicana.

*Batey*: Espacio de tierra aledaño a un ingenio de azúcar donde vive la comunidad que labora en el mismo.

*Braceros*: Personas que se ocupan del corte de la caña de azúcar.

*Cocolo*: Palabra creada en la República Dominicana para identificar a los inmigrantes negros procedentes de las islas británicas tropicales que se trasladaron a San Pedro de Macorís a finales del siglo 19 y principios del 20 para trabajar en los ingenios azucareros. Se trata de un mote peyorativo.

*Colonato*: Sistema de producción en el que se arrienda tierra a labradores para su cultivo a cambio del pago de un arrendamiento.

*Colonia*: Asentamiento de labradores que cultivan las tierras pertenecientes a otra persona o entidad, y recogen sus frutos a cambio de un arrendamiento.

*EspanGLISH*: Jerga, una mezcla del idioma inglés y español.

*Gringo/a*: Persona nacida en Estados Unidos, en especial de habla inglesa. Es un término de connotación peyorativa.

*Ingenio*: Es el lugar donde se procesa la caña de azúcar para extraer el azúcar comestible y otros productos derivados.

*Motoconcho*: Medio de transporte público, usan las motocicletas para transportar personas.

*Mulato*: Persona cuya etnia es una mezcla de la raza negra y la blanca.

*Plantel escolar*: Se refiere a la edificación donde opera un centro educativo.

*Zafra*: Cosecha de la caña de azúcar. También se refiere al tiempo en el que se recoge la caña de azúcar.

## 9.2. GLOSARIO 2: GLOSARIO DE SIGLAS

ADP: Asociación Dominicana de Profesores. Institución gremial que se erige como una entidad de representación y defensa del magisterio dominicano. Fue fundada en el año 1973. Establece como su objetivo principal consolidar el carácter democrático que agrupa a los trabajadores de la enseñanza. Se rige por la Constitución y las leyes vigentes en la República Dominicana, así como también por las leyes y convenios internacionales de los cuales el Estado Dominicano es signatario. Tiene jurisdicción nacional y domicilio en Santo Domingo, Distrito Nacional.

CEA: Consejo Estatal del Azúcar. Organismo público encargado de administrar los ingenios dominicanos a partir del año 1966.

DP: Escuela Divina Providencia

EDUCA: Acción empresarial por la Educación. Organización sin fines de lucro de la República Dominicana que aglutina a la clase empresarial dominicana interesada en fortalecer la calidad de la educación en el país. Surgió formalmente en el año 1988. Durante sus primeras dos décadas se llamó "Acción para la Educación Básica". El Ingeniero Gustavo Tavares fue su fundador.

FSR: Escuela de Adultos Fabio Sánchez Ruiz

MJPR: Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso

PM: Escuela Antonio Paredes Mena

SAN: Liceo Sor Ana Nolan

SLG: Escuela Sor Leonor Gibb

9.3. CLASIFICACIÓN DE LOS 125 VALORES EN EL MODELO HALL-TONNA

Tabla en anexo 1: Clasificación de los 125 valores en Fases, Etapas, Metas y Medios según modelo Hall-Tonna

FASES	FASE I		FASE II		FASE III		FASE IV		
VISIÓN DEL MUNDO	El mundo es un misterio sobre el que yo no tengo control		El Mundo es un problema que debo resolver		El Mundo es un proyecto en el que quiero participar		El Mundo es un misterio del que "Nosotros" nos hacemos cargo de un modo global		
ETAPAS	A: SUPERVIVENCIA	B: SEGURIDAD	A: FAMILIA	B: INSTITUCIÓN	A: AUTOINICIATIVA	B: NUEVO ORDEN	A: SABIDURÍA	B: ORDEN MUNDIAL	
	METAS	METAS	METAS	METAS	METAS	METAS	METAS	METAS	
	Asombro/Maravilla/Destino Autocontrol Autopreservación	Placer físico Seguridad	Autoestima Familia/Pertenecer Fantasía/Diversión	Autocompetencia/Confianza Culto/Fe/Credo Juego/Recreo Trabajo/Labor	Autorealización Igualdad/Liberación Integración/Totalidad Servicio/Vocación	Arte/Belleza Conocimiento/Descubrir/Clarividencia Construcción/Orden nuevo Contemplación Dignidad Humana Fe/Riesgo/Visión Justicia/Orden social Presencia/Convivir Rito/Comunicación Ser uno mismo	Intimidad/Unión/Armonía Verdad/Sabiduría	Ecoridad Trascendencia/ Igualdad mundial	
	MEDIOS	MEDIOS	MEDIOS	MEDIOS	MEDIOS	MEDIOS	MEDIOS	MEDIOS	
	Comida/Calor/Vivienda Funcionamiento físico Supervivencia	Afecto físico Curiosidad/Maravilla/Naturaleza Economía/Ganancia Propiedad /Control Sexualidad/Placer sensual Territorio/Seguridad	Afirmación social Amistad/Pertenecer Apoyo semejantes Control/Orden/Disciplina Cortesía/Hospitalidad Cuidar/Criar Derecho/Respeto Destreza/Coordinación Equilibrio Obediencia/Deber Paciencia/Resistencia Prestigio/Imagen Ser querido Tradicón	Administración/Control Artesanía/Arte Competitividad Comunicación/Información Criterio/Racionalidad Deber/Obligación Diseño/Forma/Orden Economía/Éxito Educación/Titulación Eficacia/Planificación Gerencia Honor Institución/Pertenecer Jerarquía/Orden Lealtad/Fidelidad Ley/Regla Logro/Éxito Patriotismo Productividad Propiedad Regla/Rendir cuentas Responsabilidad Tecnología/Ciencia Unidad/Uniformidad	Administración/Control Artesanía/Arte Competitividad Comunicación/Información Criterio/Racionalidad Deber/Obligación Diseño/Forma/Orden Economía/Éxito Educación/Titulación Eficacia/Planificación Gerencia Honor Institución/Pertenecer Jerarquía/Orden Lealtad/Fidelidad Ley/Regla Logro/Éxito Patriotismo Productividad Propiedad Regla/Rendir cuentas Responsabilidad Tecnología/Ciencia Unidad/Uniformidad	Aceptación/Limitación Adaptabilidad/Flexibilidad Autoafirmación/Franqueza Autoevaluación/Apertura Autoridad Personal/Honestidad Búsqueda de significado/Esperanza Compartir/Escuchar/Confiar Congruencia Decisión/Iniciativa Empatía Equidad/Derecho Expresividad/Libertad/Alegría Generosidad/Servicio Independencia Ley/Guía Obediencia/Responsabilidad mutua Relajación Salud/Armonía	Colaboración/Delegación Comunidad/Apoyo Cooperación/Complementariedad Corporación/Orden nuevo Creatividad/Originalidad Crecimiento/Expansión Discernimiento/Organización Distanciamiento /Soledad Educación/Conocimiento/Intuición Ética/Responsabilidad Innovación/Progreso Intimidad Investigación/Originalidad/Conocimiento Limitación/Celebración Misión/Objetivos Oído/Libre esencia Responsabilidad compartida Sencillez/Juego Unidad/Diversidad	Comunidad personalista Distanciamiento/Trascendencia Interdependencia Palabra/Transformación Sinergia Visión Profética	Derechos Humanos/ Orden social del mundo Justicia/ Equilibrio mundial Macroeconomía/ Orden mundial Sintetizar Tecnología social

(Tomado de Bunes et al., 1993)



#### 9.4. GUÍA DE ENTREVISTA PARA FUNDADORA SOR SUSAN DALY

Guía de entrevista para fundadora Sor Susan Daly:

1. ¿Cómo era la comunidad de Consuelo cuando usted llegó aquí? ¿Qué características tenía la población?
2. ¿Qué costumbres recuerda tenía la gente de Consuelo a su llegada?
3. ¿Cómo se educaba la gente? ¿Dónde iban los niños y niñas a estudiar antes de que se crearan las primeras escuelas?
4. ¿Cómo se relacionaba la gente? ¿Qué problemas de integración había en la comunidad?
5. ¿Cuáles acciones desarrollaron para lograr una mejor integración entre los habitantes del poblado?
6. ¿En qué considera se basa la filosofía educativa que implementaron ustedes en el batey Consuelo?
7. ¿Qué valores promovía su Orden a través de la educación?
8. ¿Qué otras acciones hicieron a favor de la comunidad?
9. ¿Qué considera fue un factor fundamental en aquel entonces para lograr los primeros pasos en el desarrollo educativo de la comunidad?
10. Para usted. ¿Cuál es el sentido de la educación?

### **9.5. GUÍA DE ENTREVISTA PARA FUNDADORA SOR LEONOR GIBB**

Temas generales para desarrollar en entrevistas con Sor Leonor Gibb:

1. Condiciones culturales y socio-educativas encontradas a su llegada al batey Consuelo.

2. Estrategias implementadas para lograr su integración en la comunidad.

3. Inicios de la gestión escolar y aspectos organizativos del centro educativo.

4. Aspectos que definen su filosofía educativa. Valores fundamentales.

5. Cambios introducidos en la cultura educativa de esta comunidad y forma de lograrlos.

6. Instituciones educativas surgidas en la comunidad de Consuelo a partir de su llegada al batey. Actores que se involucraron en la apertura de estos centros y factores que incidieron en estos procesos. Recabar información histórica relativa a la creación de cada escuela.

7. Instituciones nacionales e internacionales que han colaborado con el desarrollo educativo de esta comunidad a través del tiempo.

8. Desafíos y dificultades encontradas en este proceso de desarrollo educativo.

7. Factores que estima contribuyeron con el desarrollo educativo del Municipio de Consuelo.

8. Aspectos sobre la situación actual de la educación en el Municipio de Consuelo.

## 9.6. GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNADO

### Guía de Entrevista Alumnado

Nombre de la persona entrevistada:

---

Fecha de la entrevista:

---

Centros Educativos en que ha estudiado:

---

---

Periodo de tiempo en que ha sido alumno:

---

---

1. ¿Quién era director(a) de tu escuela en tus años de estudio?
2. ¿Qué hito o hecho fue relevante en el desarrollo de tu escuela?

#### Valores:

3. ¿Cuáles valores piensas que formaba tu escuela?
4. ¿Cómo tu recuerdas que se transmitían los valores?

#### Clima Escolar:

5. ¿Cómo describirías el ambiente de tu escuela?
6. ¿Qué te gustaba de la escuela? ¿Qué no te gustaba?
7. ¿Cómo era la relación entre los compañeros? ¿Qué caracterizaba esta relación?
8. ¿Cómo era la relación entre los maestros y los estudiantes?
9. ¿Cómo era la relación entre el o la directora y los maestros, y con los estudiantes?
10. ¿Cómo recuerdas que se corregía una conducta?

**Liderazgo y cultura organizativa:**

11. ¿Cómo describirías tu escuela?
12. ¿Qué características tenía la organización de tu escuela?
13. ¿Cómo se tomaban las decisiones en tu escuela?
14. ¿La visión de tu escuela partía de la dirección o era compartida por todos?
15. ¿Cómo era la expectativa de los directores sobre el rendimiento de los alumnos?
16. El trabajo de la escuela y del aula, ¿era individual o colaborativo?
17. ¿El liderazgo en tu escuela estaba centrado en una persona o en varias? Explicar
18. ¿En qué actividades participaban ustedes además de recibir clases?

**Relación Familia-Escuela-Comunidad:**

19. ¿Cómo era la relación de las familias con la escuela? ¿En que se basaba esta relación? ¿Qué hacían juntos?
20. ¿Se involucraban los padres en la educación de sus hijos?
21. ¿Se daban talleres de formación para padres?
22. ¿Cómo era la relación de la escuela con la comunidad?

**Impacto de la escuela:**

23. ¿Qué aspecto de tu vivencia en la escuela marcó tu vida y por qué?
24. ¿Cuál piensas fue la clave del éxito de las escuelas de Consuelo?
25. ¿Cuáles son otros factores que consideras han contribuido al desarrollo educativo y comunitario de Consuelo?
26. ¿Cuál ha sido el impacto de tu educación en tu vida actual?
27. ¿Qué significaba la escuela para ti?

## 9.7. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EQUIPOS DIRECTIVOS

### Guía de Entrevista Equipos Directivos

Nombre de la persona entrevistada: \_\_\_\_\_

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

Centros Educativos que ha dirigido: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Periodo de tiempo en que ha sido director : \_\_\_\_\_

1. ¿Qué hecho o hito fue relevante en el desarrollo de la escuela?
2. ¿Qué es lo que más satisfacción te dio en tu labor de director/a?
3. ¿Qué fue lo mas difícil y como logró superarse?

#### Valores:

4. ¿Qué valores promovía entonces en la escuela?
5. ¿En qué ámbitos de la escuela se promovían y cómo lo trasmitían?
6. ¿Trabajaban con los docentes en la transmisión de valores? ¿Cómo lo hacían?
7. ¿Trabajaban con los padres para transmisión de valores? ¿Qué tipo de actividades hacían?

#### Clima Escolar:

8. ¿Cómo describirías el ambiente escolar entonces? ¿Qué lo caracterizaba?
9. ¿Cómo describirías la relación entre los docentes y los alumnos?
10. ¿Y entre la dirección y los docentes?
11. ¿Y entre la dirección y los alumnos?
12. ¿Cómo era la relación con las familias?

13. ¿Cómo se corregía una conducta? ¿Qué tipo de sanciones se utilizaba?

**Liderazgo y cultura organizativa:**

14. ¿Cómo describirías la escuela en el período que la dirigías?

15. ¿Qué consideras caracterizaba la cultura organizativa de la escuela?

16. ¿Cómo se tomaban las decisiones?

17. En relación a la visión de la escuela, ¿Era algo que partía de la dirección o era algo compartido con otros?  
¿Por quienes?

18. ¿Cómo estructuraste tu equipo de docentes y que participación tenían en la gestión del centro?

19. ¿En qué ámbitos del desarrollo del programa escolar ejercías tu liderazgo?

20. El trabajo entre los docentes, ¿era algo individual o colaborativo? Explicar

21. ¿Qué tipo de espacios de participación ofrecía la escuela?

22. ¿Ofrecía actividades extracurriculares para docentes y estudiantes? ¿cuáles?

**Relación Familia-Escuela-Comunidad:**

23. ¿Qué acciones se hacían en la escuela para vincular a la familia con la escuela?

24. ¿Cuál era el nivel de involucramiento de las familias con la educación de sus hijos?

25. ¿Cómo era la relación de la escuela con la comunidad? ¿Qué acciones emprendieron juntos de cara a la comunidad?

**Impacto:**

26. ¿Cuál piensas fue la clave del éxito de las escuelas de Consuelo?

27. ¿A qué factores tu atribuyes el desarrollo educativo y comunitario que ha tenido el municipio de Consuelo?

28. ¿Piensa que las escuelas de Consuelo son vulnerables para seguir la trayectoria que las ha caracterizado? ¿En qué sentido?

29. ¿Qué significa para ti ser maestro?

30. ¿Para qué se educa? ¿Cuál es el sentido de la educación?

## 9.8. GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

### Guía de Entrevista Docentes

Nombre de la persona entrevistada:

---

Fecha de la entrevista:

---

Centros Educativos en que ha sido docente:

---

---

Periodo de tiempo en que ha sido docente:

---

---

1. ¿Cómo recuerdas haber sido seleccionado para entrar como docente?
2. ¿Qué fue lo que más satisfacción te dio en tu labor de docente durante ese período?
3. ¿Qué fue lo mas difícil y como logró superarse?

#### Valores:

4. ¿Qué valores promovía entonces en la escuela?
5. ¿En qué ámbitos y ¿cómo lo trasmitían?
6. ¿Trabajaba la escuela con los docentes en la transmisión de valores? ¿Cómo lo hacían?
7. ¿Trabajaban con los padres en la transmisión de valores? ¿Qué tipo de actividades y que nivel de aceptación tenían?

#### Clima Escolar:

8. ¿Cómo describirías el clima escolar entonces? ¿Qué lo caracterizaba?
9. ¿Cómo describirías la relación entre los docentes y los alumnos? ¿Qué caracterizaba esta relación?
10. ¿Cómo describirías la relación entre la dirección y los docentes?
11. ¿Cómo describirías la relación entre la dirección y los alumnos?

12. ¿Cómo era la relación de los docentes con las familias? Explicar

13. ¿Cómo se corregía una conducta?

**Liderazgo y cultura organizativa:**

14. ¿Cómo describirías la escuela en el período en que fuiste docente?

15. ¿Qué consideras caracterizaba la cultura organizativa de la escuela?

16. ¿Cómo se tomaban las decisiones?

17. En relación a la visión de la escuela, ¿Era algo que partía de la dirección o era algo compartido con otros?  
¿Por quienes?

18. ¿Qué tipo de participación tenían los docentes en la gestión de la escuela?

19. ¿Piensas que en tu trabajo has desarrollado habilidades de liderazgo? Explicar

20. ¿Qué tipo de acciones o experiencias propició la escuela para el desarrollo de tu liderazgo?

21. ¿Cómo coordinaban el trabajo entre los docentes?

22. ¿Qué tipo de espacios de participación ofrecía la escuela a los docentes?

23. ¿Cómo se desarrollaba en la escuela la supervisión o el acompañamiento pedagógico?

24. ¿Qué hacía la escuela para lograr elevar la calidad educativa de sus alumnos?

25. ¿Qué hacías como docente para motivar el interés de los estudiantes por el aprendizaje?

**Relación Escuela-Familia-Comunidad:**

26. ¿Qué acciones se hacían en la escuela para vincular a la familia con la escuela?

27. ¿Cuál era el nivel de involucramiento de las familias con la educación de sus hijos?

28. ¿Cómo era la relación de la escuela con la comunidad? ¿Qué acciones emprendieron juntos de cara a la comunidad?

**Impacto:**

29. Desde tu perspectiva de maestro: ¿Qué piensas era lo más valioso de la experiencia de estudiar en la escuela en la que laboras?

30. ¿Cuál piensas ha sido la clave éxito de las escuelas de Consuelo?

31. ¿A qué otros factores tu atribuyes el desarrollo educativo y comunitario que ha tenido todo el municipio de Consuelo? Explicar
32. ¿Piensas que las escuelas de Consuelo son vulnerables para seguir la trayectoria que las ha caracterizado? ¿En qué sentido?
33. ¿Qué significa para ti ser maestro?
34. ¿Cuál consideras es el sentido de la educación?



**9.9. GUÍA DE ENTREVISTA PARA FAMILIAS**

**Guía para Grupos Focales Familias**

Referencia de los participantes en los grupos focales:

Grupo Focal No. \_\_\_\_\_

Fecha de conducción del grupo focal: \_\_\_\_\_

Nombres:

Centros Educativos

Años Escolares:

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

**Valores:**

1. Qué piensa ha sido lo mas valioso que la escuela la logrado en su hijo/a?
2. ¿Qué valores piensa que la escuela formaba en ellos?
3. ¿De qué manera entiende que la escuela transmitía estos valores?

**Clima Escolar:**

4. ¿Cómo describiría el ambiente escolar de entonces. ¿Qué lo caracterizaba?
5. ¿Cómo era la relación de los profesores y los padres/madres? Explicar
6. ¿Cómo era la relación de los directores y los padres/madres? Explicar
7. ¿Cómo recuerdan que se corregía la conducta en la escuela?
8. ¿Cómo reaccionaban ustedes a las medidas de corrección que se aplicaban en la escuela?

**Gestión institucional:**

9. ¿Cómo recuerdan que era la organización de la escuela en ese periodo? Describir
10. ¿Tomaban parte ustedes de algunas decisiones de la escuela? Explicar
11. Si había un problema en la escuela, ¿A quien ustedes acudían?
12. ¿Quién recuerdan ustedes tenía el liderazgo en la escuela?

**Relación Familia- Escuela- Comunidad:**

13. ¿Cómo ustedes se integraban a la escuela?
14. ¿Cómo se involucraban ustedes en la educación de sus hijos/as?
15. ¿Qué actividades promovía la escuela para los padres?
16. ¿Participaban en actividades comunitarias? ¿cómo cuales?

**Impacto:**

17. ¿En qué piensa ha impactado la educación que recibió su hijo en Consuelo para su vida actual?
18. ¿Cuál piensan ustedes que son las claves en el éxito de las escuelas de Consuelo?
19. ¿A que factores atribuyen el desarrollo educativo y comunitario que ha tenido todo el municipio de Consuelo? Explicar
20. ¿Piensa que las escuelas siguen funcionando como cuando iban sus hijos? Explicar

### 9.10. GUÍAS DE ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES EXTERNOS

#### I. Guía de entrevista para Juan Tomás Tavares: empresario dominicano, EDUCA

Aspectos generales e históricos:

1. ¿Cómo se inicia la relación de EDUCA con las escuelas de Consuelo?
2. ¿Qué tipos de apoyo ha dado EDUCA a las escuelas, y en qué momentos de la historia de Consuelo?
3. ¿Cómo se gestionaban estos apoyos?
4. ¿Algún hito en particular que entienda haya contribuido de manera especial al desarrollo de las escuelas de Consuelo?
5. ¿Qué entiende era lo más valioso de la formación que recibían los alumnos en las escuelas de Consuelo?
6. ¿Qué entiende ha sido el factor más determinante en la gestión de las escuelas de Consuelo?

Valores:

7. ¿Qué valores piensa que las escuelas de Consuelo fomentan en sus alumnos?
8. ¿Por qué entiende que esta formación en valores ha sido importante en el desarrollo educativo del municipio?

Clima escolar y gestión institucional:

9. ¿Desde su perspectiva, qué caracterizaba el clima escolar en las escuelas de Consuelo a la llegada de Educa a Consuelo?
10. ¿Cómo podría definir el liderazgo que existía en estos centros educativos?
11. ¿Piensa que ese liderazgo se ha transmitido a los demás directores y docentes? ¿Cómo cree que lo han transmitido?

Impacto del modelo:

12. ¿Cuál piensa que ha sido la clave en el éxito de las escuelas de Consuelo?

13. ¿A qué factores atribuye el desarrollo educativo y comunitario que ha experimentado el Municipio de Consuelo?

14. ¿Cuál entiende es la mayor dificultad por la que están pasando las escuelas de Consuelo en este momento? ¿Cómo podría enfrentarse esta dificultad?

15. ¿Cuál es la situación actual de las escuelas de Consuelo?

16. ¿Qué plan de acción sugiere para fortalecer las escuelas de Consuelo en este momento?

17. ¿Algo adicional que compartir?

## II. Guía de entrevista a Profesora Dominicana Pérez: facilitadora de cursos de formación

### Aspectos generales e históricos:

- 1-¿Cómo y cuando conoció las escuelas de Consuelo?
- 2-¿Qué aspectos de las escuelas de Consuelo le llamaron la atención cuando las conoció?
- 3-¿Cómo describiría estas escuelas al momento de conocerlas?

### Valores:

- 4-¿Qué ámbitos entiende prioriza la formación educativa de las escuelas de Consuelo?
- 5- A través del contacto que ha tenido con las escuelas, ¿sabe si ha existido un programa de formación en valores en las escuelas de Consuelo para maestros y alumnos? Explicar
- 6-¿Cuáles valores entiende usted han sido priorizados en la educación de Consuelo? ¿De qué manera entiende los han transmitido?

### Clima escolar y gestión institucional:

- 7-¿Cómo describiría el clima escolar observado en las escuelas de Consuelo?
- 8-¿Qué elementos entiende caracteriza la cultura organizativa de estas escuelas?
- 9-¿Qué características en la gestión de las escuelas de Consuelo considera han sido relevantes?

### Vinculación Escuela-Comunidad:

- 10-¿Tiene conocimiento sobre la relación Escuela- Familia- Comunidad en las escuelas de Consuelo? ¿Qué ha caracterizado esta relación y qué tipo de programas entiende se han llevado a cabo?

### Impacto del modelo:

- 11-Explicar las características del programa de formación de directores y docentes llevado a cabo por EDUCA: Fecha, lugar, características, programa, participantes, seguimiento.
- 12-¿Cómo entiende ha impactado la educación que se ha impartido a maestros y directores en las escuelas de Consuelo? ¿Cómo diría que se evidencia este impacto?
- 13-¿Qué otros programas de formación se han llevado a cabo en Consuelo?

- 14-En su experiencia en programas formativos en diferentes comunidades educativas, ¿qué elementos comparativos podría establecer entre lo que ha observado en las escuelas de Consuelo y la demás escuelas en las que ha trabajado?
- 15-¿Cuál piensa ha sido la clave del éxito de las escuelas en Consuelo?
- 16-¿Cuáles son los factores que considera han incidido en el desarrollo educativo y comunitario del Municipio de Consuelo?
- 17-¿Cuál es la situación actual de las escuelas de Consuelo?
- 18-¿Tiene alguna anécdota que compartir de su experiencia trabajando con maestros de las escuelas de Consuelo?
- 19-¿Tiene algún comentario o dato importante que agregar?

### III. Entrevista a Robert Jarvist: Miembro del Club Rotario del Canadá

#### Aspectos generales e históricos:

1. ¿Cómo se inicia la relación del Club Rotario del Canadá con las escuelas de Consuelo? ¿Cuándo?
2. ¿Qué tipo de apoyo han dado los Rotarios a las escuelas y a la comunidad, y en qué momentos de la historia de Consuelo?
3. ¿Cómo se gestionaban estos apoyos? ¿Cómo se sostuvo en el tiempo este apoyo?
4. ¿Qué factor ayudó a que se mantuviera el apoyo?
5. ¿Qué entiende era lo más valioso de la formación que recibían los alumnos en las escuelas de Consuelo?
6. ¿Cuál entiende ha sido el factor más determinante en la gestión de las escuelas de Consuelo?

#### Valores:

7. ¿Qué valores piensa que las escuelas de Consuelo fomentan en sus alumnos?
8. ¿Por qué entiende que esta formación en valores ha sido importante en el desarrollo educativo del municipio?

#### Clima escolar y gestión institucional:

9. Desde su perspectiva, ¿qué caracterizaba el clima escolar en las escuelas de Consuelo a la llegada de los Rotarios a Consuelo?
10. ¿Cómo podría definir el liderazgo que existía en estos centros educativos?
11. ¿Piensa que ese liderazgo se ha transmitido a los demás directores y docentes? ¿Cómo cree que lo han transmitido?

#### Vinculación Escuela-Comunidad:

12. ¿Cómo describiría la relación Escuela-Comunidad que ha existido en Consuelo?
13. ¿Han visto algún fortalecimiento en las actitudes y acciones ciudadanas en el tiempo que han estado visitando la comunidad de Consuelo? Explicar.
14. ¿Han observado algún comportamiento diferente a otras comunidades que han visitado?

**Impacto del modelo:**

15. ¿Cuál piensa que es la clave en el éxito de las escuelas de Consuelo?
16. ¿A qué factores atribuye el desarrollo educativo y comunitario que ha tenido el Municipio de Consuelo?
17. ¿Cuál entiende es la mayor dificultad por la que están pasando las escuelas de Consuelo en este momento? ¿Cómo podría enfrentarse esta dificultad?
18. ¿Cómo ve las escuelas de Consuelo en la actualidad?
19. ¿Qué plan de acción sugiere para fortalecer las escuelas de Consuelo en este momento?
20. ¿Tiene algo adicional que compartir?

#### IV. Entrevista Doña Jacqueline Malagón (Ex ministra de Educación):

##### Aspectos generales e históricos:

1. Como Secretaria de Educación, ¿qué referencia tenía sobre la educación ofrecida por las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo? ¿Qué aspectos sobresalían en su gestión?
2. ¿Cómo se manejaba la descentralización de que gozaban las escuelas de Consuelo en relación a nombrar y despedir sus docentes? ¿Trajo alguna dificultad en algún momento? ¿Cuál y como se superó?
3. ¿Cómo valora el modelo descentralizado en la gestión de las escuelas de Consuelo?
4. ¿Qué sabe de la gestión de Sor Leonor cuando era coordinadora de todas las escuelas de la Orden desde el 1991? ¿Qué caracterizaba su estilo de gestión?
5. ¿Algún hito importante durante esta gestión que fuese significativo para el desarrollo educativo del municipio?
6. ¿Cómo recuerda se hizo el proceso de crear el Distrito Escolar 05-06? ¿Cómo surgió la idea? ¿Quién impulsó esto? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo se solucionaron?
7. ¿Qué sabe de la gestión de Sor Leonor a cargo del Distrito? ¿Que caracterizaba su gestión?
8. ¿Algún hito importante durante esta gestión que fuese significativo para el desarrollo educativo del municipio?

##### Valores:

9. ¿Qué sabe sobre la formación en valores que ha caracterizado la educación en Consuelo? ¿Puede identificar los valores que propiciaban estas escuelas?

##### Clima escolar y gestión institucional:

10. ¿Qué referencia tiene en relación al clima escolar de las escuelas de Consuelo?
11. ¿Qué referencia tiene sobre el liderazgo desarrollado en la gestión educativa en el municipio de Consuelo?
12. ¿Qué caracterizaba la gestión de las escuelas de Consuelo?

##### Vinculación Escuela-Comunidad:

13. ¿Qué referencia tiene sobre el vínculo Escuela-Familia – Comunidad desarrollado por las escuelas del Municipio de Consuelo?

**Impacto del modelo:**

14. ¿Cuál piensa que son las claves en el éxito de las escuelas de Consuelo?
15. ¿A qué factores atribuye el desarrollo educativo y comunitario que ha tenido el Municipio de Consuelo?
16. ¿Cuál es la situación actual de las escuelas de Consuelo?
17. ¿Tiene algo adicional que agregar?

## V Entrevista a Sergio Muñoz (diputado por la Provincia San Pedro de Macorís)

### Entrevista abierta realizada en la fase preparatoria de la investigación

#### Preguntas guías:

1. Escuela donde estudió
2. Qué recuerda le marcó en su experiencia educativa en Consuelo
3. Valores que promovía la escuela
4. Qué le motivó para su vocación política
5. En el nuevo rol como diputado, ¿qué ha podido impulsar para Consuelo?
6. Concepto de buen ciudadano
7. Como definiría la experiencia educativa en las escuelas de Consuelo

## **VI Entrevista a Venancio Hendricks (morador del Municipio de Consuelo)**

Entrevista abierta, con la finalidad de recabar información relativa al Municipio de Consuelo previo a la llegada de las Hermanas de la Inmaculada Concepción.

### **Preguntas guías**

1. ¿A qué se dedicaban sus padres?
2. Aspectos sobre la vida familiar
3. Como minoría étnica ¿existía discriminación?
4. ¿Dónde usted estudió? ¿Cómo usted continúa sus estudios?
5. ¿Cuáles eran las celebraciones que más atraían a las personas de la comunidad escolar?
6. Comentar como era el batey Consuelo en la década de los 50s
7. Explicar sobre las escuelas que habían en el batey
8. Influencias culturales de los cocolos
9. Aspectos religiosos en la vida de los cocolos.
10. Qué tipo de organizaciones había en el batey entonces
11. Actividades de diversión
12. Definir como era la convivencia en el batey
13. Las condiciones de trabajo de los cocolos en el batey
14. Aspectos sobre los movimientos migratorios una vez finalizada la zafra
15. Influencias culinarias provenientes de los cocolos
16. Referir sobre la economía del batey
17. Comentar sobre la percepción que tenían los moradores de Consuelo en relación a las Hermanas durante la década de los 60s.

### **En relación a las escuelas de Consuelo:**

18. Valores que formaba la escuela Divina Providencia cuando sus hijos empezaron sus estudios, en la década de los 60.
- 19.Cuál piensa fue el factor clave para el funcionamiento de las escuelas
20. ¿Cuál cree que ha sido el papel de las escuelas en el desarrollo del municipio de Consuelo?

## **VII Entrevista a Nestor Louis (profesor de las escuelas de los bateyes- egresado de las escuelas de Consuelo**

Entrevista para recabar información relativa a las escuelas de los bateyes y otros aspectos relativos al Período 6

### **Preguntas guías:**

1. Referir sobre sus estudios primarios y secundarios
2. Cómo fue el inicio de su trabajo en las escuelas de los bateyes
3. Referir sobre la experiencia educativa en las escuelas de los bateyes
4. Referir sobre los aspectos de actualización y supervisión del trabajo en las escuelas
5. Referir sobre la vinculación escuela-familia en las escuelas de los bateyes
6. Referir sobre cómo transmitían los valores en las escuelas
7. Comentar sobre los primeros momentos sin el liderazgo de las Hermanas en Consuelo y su repercusión en el ámbito educativo de Consuelo
8. Referir sobre la repercusión del cierre del ingenio Consuelo en el año 2007

### **Sobre el sentido de la educación:**

9. ¿Cuál es el sentido de la educación para ti?
10. ¿Qué significa para ti ser maestro?



## 9.11. FORMULARIO DE REGISTRO DE INFORMACIÓN ACERCA DE LAS ESCUELAS

### **Datos Generales:**

Nombre de la Escuela:

Localización: Urbana/ Rural, Dirección:

Nivel educativo que imparte:

Tandas en las que opera: Matutina, Vespertina, Nocturna, Sabatina

### **Elementos estructurales del espacio/ Condiciones edilicias:**

Material de construcción: concreto/ estructura ligera

### **Espacios docentes:**

- Aulas,
- Laboratorios
- informática
- biblioteca.

### **Espacios recreativos:**

- Patios
- Canchas deportivas
- Salas de juegos
- Ludotecas

### **Los servicios:**

- Sanitarios/baños
- Bebederos
- Comedor-cafetería

### **Espacios de Gestión:**

Oficina de Dirección/ Subdirección

Secretarías

- Salas de reunión
- Salas de trabajo-individual o colectivo

**Sala Común o polivalente:**

- Sala con múltiples funciones.

**Equipamientos:**

- Estanterías
- Pupitres
- Pizarras
- Armarios
- Equipos tecnológicos
- Impresoras
- Fotocopiadoras
- Murales informativos.
- Proyectoras
- Equipo de música
- Televisores.
- Equipos deportivos
- Banda de música

**Datos evolutivos de la escuela:**

- Señalar los nombres de los directores que han dirigido la escuela desde su fundación hasta el año 2012, con sus respectivos períodos de gestión. Especificar si han sido antiguos egresados de las escuelas de Consuelo.
- Indicar la cantidad de alumnos matriculados por año escolar desde la fundación de la escuela hasta el año 2012.
- Indicar la cantidad de profesores en el año escolar 2011-2012 que fueron antiguos egresados de las escuelas del Municipio de Consuelo
- Misión, visión y valores de la escuela.

## 9.12. LISTADO DE PARTICIPANTES

Tabla en anexo 2: Listado de Participantes

Nombre del Participante	Colectivos	Periodos Evolutivos	Escuelas	Observaciones
Sor Leonor Gibb	Fundadora, Directivo	1, 3	DP, SAN	Hna. Inmaculada Concepción
Sor Susan Daly	Fundadora, Profesorado	1	DP	Hna. Inmaculada Concepción
Manolín Ramírez	Alumnado	1	DP	
Andy Branche Soto	Alumnado	1	DP	
Gerardo Carty	Alumnado	1	DP	
Roberto Harrigan	Alumnado, Directivo	1, 3	DP, MJPR	
Jesús Manzanillo	Alumnado	2	DP	
Isabel Calin	Alumnado, Profesorado, Directivo	2, 3, 4	DP	
Emilio Alcalá	Alumnado, Profesorado	2, 3	DP	
Libertad Mateo	Alumnado	3	DP, MJPR	
Manuel de Jesús Marte	Alumnado	3	DP, MJPR	
Mariachi Alburquerque	Alumnado	3	DP	
Avelino Stanley	Alumnado	3	DP	
José Giovanni Reyes	Alumnado	4	DP	
Isidro Ramírez	Alumnado	4	DP, SAN	
Alba Ramos	Alumnado	5	DP, SAN	
Mártires González	Alumnado	5	PM, MJPR	
Cesar Andújar	Alumnado	6	DP, SAN	
Michael Leandro Carmona	Alumnado	6	PM, SAN	
Mario Emilio González	Directivo	3	MJPR	
Miguelina Marchena	Directivo	3	FSR	
Crescencio Fulgencio	Directivo	4	SAN, MJPR	egresado DP, MJPR
Nilda de León	Directivo	4	FSR	egresada DP

<b>Nombre del Participante</b>	<b>Colectivos</b>	<b>Períodos Evolutivos</b>	<b>Escuelas</b>	<b>Observaciones</b>
María Altagracia Cordero	Directivo	4	PM	Hermana Concepcionista
Catalina Reyes	Directivo	5	SAN, MJPR	egresada DP
Alberto Ramírez	Directivo	5	SLG	egresado DP
Isabel Méndez	Directivo	5	PM	egresada DP, MJPR
María Francisca Sosa	Directivo	6	SAN	egresada DP
Norma Ozorio	Directivo	6	DP	egresada DP
Ramón Matías González	Directivo	6	SAN, MJPR	egresado MJPR
Álvara Bazán	Directivo	6	DP, MJPR	egresada DP, MJPR
Blanca Hernández	Profesorado	1	DP	
Iris Montilla	Profesorado	2	DP	
Elvira Astacio	Profesorado	3	FSR	
María Esperanza Batista	Profesorado	3	MJPR	SAN, DP
Nelson Cordero	Profesorado	4	FSR	SAN
José Luis	Profesorado	4	SAN, MJPR	egresado DP, MJPR
Josefa Colón	Profesorado	5	SAN, SLG	egresada DP
Marta Lidia Varela	Profesorado	5	SAN, SLG	egresada MJPR
Ruddy Manzanillo	Profesorado	5	SLG	egresado DP, MJPR
Ramona Ramos	Profesorado	5	FSR	
Dolores Candelario	Profesorado	6	DP	egresada MJPR
Héctor Ramírez	Profesorado	6	PM	egresado DP, MJPR
Alberto Semper	Profesorado	6	SAN	egresado DP, MJPR
Luz Berenice Franco	Profesorado	6	SLG	egresada DP, SAN
Sabina Monegro	Familia	1	DP	
Teresa de la Cruz	Familia	1	DP	
Fermín Rosario	Familia	1	DP	
Juana Calderón	Familia	1	DP	
Virtudes Báez	Familia	1	DP	
Elena Altagracia Cordero	Familia	1	DP	

Nombre del Participante	Colectivos	Períodos Evolutivos	Escuelas	Observaciones
Leonel Rosario Espinal	Familia	1	DP	
Flor María Martínez	Familia	2	DP	
Ramón Natera	Familia	3	DP, MJPR	egresado DP
Miriam Mercedes	Familia	4	DP, SAN	
Nereida Avelino de Rodríguez	Familia	4	DP, MJPR	
Isabel Branche	Familia	5	DP, SAN	egresada DP
Johnny Presbot	Familia	5	DP, SAN, PM	egresado DP, MJPR
Carolina Natera	Familia	6	DP	egresada DP
Mari Neli Ventura	Familia	6	SLG, SAN	
Juan Isidro Rosario	Familia	6	DP, SAN	
Juan Tomás Tavares	Participante externo	-		empresario dominicano, co-fundador EDUCA
Dominicana Pérez	Participante externo	-		profesora formadora de formadores
Jacqueline Malagón	Participante externo	-		Ex ministra de Educación de la República Dominicana
Robert Jarvist	Participante externo	-		miembro del Club Rotario del Canadá
Venancio Hendricks	Participante externo	-		morador de la comunidad
Sergio Muñoz	Participante externo	-		Diputado de la Provincia de San Pedro de Macorís, egresado escuelas de Consuelo
Nestor Louis	Participante externo	-		profesor de las escuelas de los bateyes aledaños, egresado escuelas de Consuelo

DP: Escuela Divina Providencia; FSR: Escuela Fabio Sánchez Ruiz; MJPR: Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso; SAN: Escuela Sor Ana Nolan;

PM: Escuela Antonio Paredes Mena; SLG: Escuela Sor Leonor Gibb.



### 9.13. MODELO DE FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la doctoranda Leonor Elmúdesi Espaillat de la Universidad de Murcia, España. La meta de este estudio es: "Analizar el desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo durante el período comprendido entre 1959 -2012".

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista individual o grupal. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en audio de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación y las publicaciones que se hagan al respecto.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento que lo desee. Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la doctoranda Leonor Elmúdesi Espaillat. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es: "Analizar el desarrollo educativo experimentado por el Municipio de Consuelo durante el período comprendido entre 1959 -2012".

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio y sus publicaciones. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida.

Autorizo por este medio a usar mi nombre y la información que he aportado a través de la entrevista para la elaboración del informe de tesis, y sus posteriores publicaciones.

Entiendo que recibiré información general sobre los resultados del estudio una vez finalizado el mismo.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

## **9.14. PERÍODOS EVOLUTIVOS Y ACONTECIMIENTOS EN DESARROLLO EDUCATIVO DE CONSUELO**

### **1. Primeros retos**

Septiembre 1959- Junio 1964

- Llegada al batey Consuelo. Apertura escuela Divina Providencia
- Lucha para establecer armonía entre los dominicanos, cocolos y haitianos
- Necesidad de ganar la confianza de la gente
- Introducción de valores en la escuela: auto- disciplina, auto-respeto, puntualidad, educación
- Primer acto de graduación de octavo curso en Consuelo de una escuela pública

### **2. Paciencia**

Septiembre 1964- Abril 1969

- Aumenta la nómina -cursos sobrecargados- rechazar niños/niñas
- Tiempo de mucha inseguridad
- Apertura del Centro de Salud "Divina Providencia"
- Lucha para terreno, planos, presupuesto para un nuevo local
- Necesidad de convencer a las autoridades escolares del valor de cada niño/niña del batey
- Inauguración del primer local escolar moderno-06 abril, 1969

### **3. Autoestima comunitaria**

Septiembre 1969 – Noviembre 1987

- Aumento de nómina y maestros consuelenses
- Coro de 4 voces reconocidos por todo el país
- Presentación de veladas navideñas y Semana Santa
- Prueba de solidaridad en la lucha
- Creación del Liceo de Educación Secundaria. Llegada de la Hermanas Concepcionistas Misioneras de la Enseñanza
- Apertura de la 2da escuela de nivel Primario en Consuelo

#### **4. Progreso comunitario**

Octubre 1988 – Julio 1997

- Entra Ing. Gustavo Tavares
- Organizamos cursos de preparación para directores de las escuelas públicas con la finalidad de darles herramientas para asumir el liderazgo en sus escuelas
- Creación de EDUCA
- Apertura de La Residencia San Lucas (Hogar de Ancianos)
- Apertura de la tercera escuela pública de educación básica
- Primer picazo de la construcción Casa de la Cultura de Consuelo
- Apertura de “Sueño Real” - casas para maestros y personal de apoyo
- Apertura del Centro de Capacitación Técnica
- Creación del Distrito Educativo 05-06

#### **5. Calidad en el proceso educativo**

Septiembre 1997 – Agosto 2004

- Llevar las escuelas de los bateyes a un nivel de calidad
- Reparar y construir escuelitas en los bateyes

#### **6. Nuevos retos**

Septiembre 2004 – Agosto 2012

- Primeros pasos sin el liderazgo de las hermanas
- La injerencia política en las escuelas de Consuelo
- El cierre del Ingenio Consuelo
- Nuevo rol de la Hermana a su regreso del Canadá
- Proyectos en marcha

Documento elaborado por la Hermana Leonor Gibb en diciembre del 2010, para fines de la presente investigación.

### 9.15. ESQUEMA DE CODIFICACIÓN 2º OBJETIVO: HITOS EN EL DESARROLLO EDUCATIVO

Tabla en anexo 3: Esquema de codificación para el 2º objetivo: Hitos en el desarrollo educativo

<i>Eje organizador</i>	<i>Fecha Periodos</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Indicadores para la codificación de la información</i>
Período 1	1959-1964	Llegada de la Hermanas al batey  Integración de las Hermanas a la comunidad  Respuestas a una realidad multicultural  Introducción de valores en la escuela  1ra. Graduación de 8º grado	Alude a aspectos educativos, sociales, históricos y culturales de la comunidad de Consuelo en el año 1959.  Refiere a las estrategias desarrolladas para ganar la confianza de los moradores.  Alude a las estrategias desarrolladas para luchar por la armonía entre dominicanos, cocolos y haitianos.  Hace referencia a la introducción de los primeros valores en la propuesta educativa.  Alude a la primera graduación de 8º grado en Consuelo.
Período 2	1965-1969	Expansión de la Escuela DP  Abogacía por la dignidad de los niños del batey  Gestiones para el desarrollo educativo de la comunidad  Apertura del Centro de Salud Divina Providencia  Apertura de la Escuela de Adultos Fabio Sánchez Ruiz  Inauguración plantel Escuela Divina Providencia.	Refiere al crecimiento de la Escuela DP.  Refiere a las estrategias desarrolladas para fomentar la dignidad de los estudiantes.  Alude a las gestiones realizadas para los avances educativos en la comunidad.  Refiere sobre la apertura de los servicios de salud en la escuela.  Alude a las gestiones desarrolladas para la apertura de este centro educativo.  Hace referencia a la construcción del primer plantel educativo moderno y sus implicaciones para la educación de Consuelo.
Período 3	1970-1987	Nacimiento de la vocación docente  Fortalecimiento del arte en la escuela  Creación del Liceo	Refiere al nacimiento de la vocación por el magisterio y sus implicaciones en la comunidad.  Alude a la forma como se incluyó el arte en la propuesta educativa y sus implicaciones.  Refiere a la creación de este centro educativo.

		<p>Manuel de Jesús Peña y Reynoso</p> <p>Creación del Comité Pro-Construcción de Casas para Maestros</p> <p>Creación del Comité Pro-Construcción de Edificios Escolares</p> <p>Creación de la Canción "Consuelo Mío"</p> <p>Apertura Escuela Antonio Paredes Mena y Liceo Sor Ana Nolan</p> <p>Primera crisis político-educativa en Consuelo.</p>	<p>Alude a la creación de este comité y sus implicaciones para la educación de Consuelo.</p> <p>Hace referencia a la creación de este comité y sus implicaciones para la educación de Consuelo.</p> <p>Alude a la iniciativa para la creación de esta canción y su significado.</p> <p>Refiere a la apertura de estos dos nuevos centros educativos.</p> <p>Se refiere a la primera situación de conflicto experimentada por la comunidad de Consuelo en su sistema educativo.</p>
Período 4	1988-1996	<p>Inicio de relaciones con EDUCA</p> <p>Cursos de formación para directores y docentes</p> <p>Avances en la administración educativa de Consuelo</p> <p>Avances en el desarrollo comunitario</p> <p>Apertura de la Escuela Sor Leonor Gibb</p> <p>Apertura del Centro de Capacitación Tecnológica</p>	<p>Alude al inicio de las relaciones entre las escuelas de Consuelo y esta Asociación de empresarios.</p> <p>Alude a los cursos formación desarrollados en Consuelo en coordinación con EDUCA, y sus implicaciones educativas.</p> <p>Hace referencia a las iniciativas comunitarias para organizar y supervisar la educación en Consuelo.</p> <p>Refiere a las iniciativas de desarrollo comunitario surgidas en la comunidad durante este período.</p> <p>Alude a la apertura de este nuevo centro educativo.</p> <p>Alude a la apertura de este centro de capacitación, y sus implicaciones en la comunidad.</p>
Período 5	1997-2004	<p>Transferencia de la experiencia educativa a los bateyes.</p> <p>Fortalecimiento de las relaciones con el Club Rotario del Canadá.</p>	<p>Alude a las estrategias de gestión implementadas para la mejora de la calidad educativa de las pequeñas escuelas circundantes al municipio.</p> <p>Refiere a las relaciones creadas con el Club Rotario del Canadá y sus implicaciones para el desarrollo de la comunidad.</p>
Período 6	2005-2012	<p>Primeros pasos sin el liderazgo de las Hermanas</p>	<p>Alude a las implicaciones que significó el retiro de la Hna. Gibb de sus funciones educativas.</p>

	<p>La política y las escuelas de Consuelo</p> <p>Cierre del Ingenio Consuelo</p> <p>Retorno de la Hna. Gibb a la comunidad</p> <p>Proyectos en marcha</p>	<p>Refiere a las valoraciones de los informantes respecto a la relación entre la política y la educación en el municipio.</p> <p>Hace referencia al impacto socio-económico que significó el cierre del ingenio para el municipio.</p> <p>Alude al nuevo rol de la Hna. Gibb a su regreso a la comunidad.</p> <p>Hace referencia a los proyectos en marcha en este último período, y su valoración por la comunidad.</p>
--	---	--



### 9.16. ESQUEMA DE CODIFICACIÓN 5º OBJETIVO: FORMA DE TRANSMISIÓN DE LOS VALORES

*Tabla en anexo 4: Esquema de codificación para el 5º objetivo: Forma de transmisión de los valores*

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Indicadores para la codificación de las entrevistas</i>
Transmisión por vivencia escolar	Hace referencia a la enseñanza de valores a través de la vida escolar en la cotidianidad, en los diferentes ámbitos de la vida del centro.
Transmisión por asignatura	Alude a la enseñanza de los valores a través de asignaturas con carga horaria, tales como: Educación Cívica, Formación Integral Humana y Religiosa, Economía Doméstica, Educación en la Fe.
Transmisión por modelamiento	Se refiere al aprendizaje de valores a través del ejemplo o modelamiento
Transmisión por transversalidad	Se refiere a la enseñanza de los valores a través de diferentes asignaturas, impregnando todo el currículum.



## 9.17. HOJA DE REGISTRO PARA ANÁLISIS DOCUMENTAL 2º OBJETIVO

Categorías de Análisis	Documentos													Artículos de Prensa	Revista Rumbo	Amigos de la Residencia San Lucas
	Hitos históricos de los 50 años	Reseña Historia de la Educación en Consuelo	Palabras de gracias Inauguración Escuela Sor Leonor Gibb, 5 octubre 1995	Informe abril 1995 Escuela Divina Providencia	A Brief History of the presence of the Gray Sisters in Distrito Municipal Consuelo	Breve Reseña Histórica de la Educación de Consuelo	Tribute to Sister Ann Nolan	Los 50 años de las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo	Resumen de los incidentes sept/oct 1987	Remembrance of Sister June Scully	Breve historia de la Urbanización Sueño Real	25 Aniversario Escuela Divina Providencia	Gray Sisters in the Dominican Republic			
Llegada de las Hermanas	x	x			x	x	x	x		X			x		x	
Escuela Divina Providencia	x	x											x		x	
Enfrentando multiculturalidad															x	
Puentes cros-culturales													x			
Integración de las Hermanas a la comunidad	x	x			x					X					x	
Introducción de valores en la escuela																
1era graduación de 8º grado	x	x														
Aumento matrícula escolar Escuela DP	x	x														x
Gestión de becas educativas					x											
Gestión de terrenos para las escuelas		x														x
Apertura Centro de Salud Divina Providencia	x	x			x					X				Última Hora noviembre 1994		x
Escuela Fabio Sánchez Ruiz		x														
Inauguración plantel Escuela DP	x	x						x								x

Categorías de Análisis	Documentos													Artículos de Prensa	Revista Rumbo	Amigos de la Residencia San Lucas	
	Hitos históricos de los 50 años	Reseña Historia de la Educación en Consuelo	Palabras de gracias Inauguración Escuela Sor Leonor Gibb, 5 octubre 1995	Informe abril 1995 Escuela Divina Providencia	A Brief History of the presence of the Gray Sisters in Distrito Municipal Consuelo	Breve Reseña Histórica de la Educación de Consuelo	Tribute to Sister Ann Nolan	Los 50 años de las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo	Resumen de los incidentes sept/oct 1987	Remembrance of Sister June Scully	Breve historia de la Urbanización Sueño Real	25 Aniversario Escuela Divina Providencia	Gray Sisters in the Dominican Republic				
Nacimiento de la vocación docente																	
El arte en las escuelas	x							x						x			x
El deporte en las escuelas																	x
Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso		x															x
Comité Pro-construcción casas para maestros																	
Comité Pro-construcción Edificios Escolares		x															x
Creación canción "Consuelo Mío"		x										x					
Liceo Sor Ana Nolan	x	x			x	x		x						x			x
Escuela Antonio Paredes Mena	x	x			x	x		x						x			x
Conflicto con la ADP									x								
Relaciones con EDUCA				x		x											
Cursos de formación para directores y maestros				x		x											
Coordinación General Escuelas de Consuelo					x												
Creación Distrito Educativo 05-06	x	x				x										Listín Diario 1996	
Residencia San Lucas	x				x			x									x X

Categorías de Análisis	Documentos													Artículos de Prensa	Revista Rumbo	Amigos de la Residencia San Lucas	
	Hitos históricos de los 50 años	Reseña Historia de la Educación en Consuelo	Palabras de gracias Inauguración Escuela Sor Leonor Gibb, 5 octubre 1995	Informe abril 1995 Escuela Divina Providencia	A Brief History of the presence of the Gray Sisters in Distrito Municipal Consuelo	Breve Reseña Histórica de la Educación de Consuelo	Tribute to Sister Ann Nolan	Los 50 años de las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Consuelo	Resumen de los incidentes sept/oct 1987	Remembrance of Sister June Scully	Breve historia de la Urbanización Sueño Real	25 Aniversario Escuela Divina Providencia	Gray Sisters in the Dominican Republic				
Casa de la Cultura	x						x									x	
Proyecto Sueño Real	x	x					x			X				Listín Diario 1996- Nuevo Diario 1995		x	
Escuela Sor Leonor Gibb	x	x	x		x		x							Periodos Hoy 1995		x	
Centro de Capacitación Tecnológica							x									x	
Transferencia experiencia a los bateyes		x															
Relaciones Club Rotario del Canadá	x													District 7010 Rotary News March 1992		x	
Jubilación de Sor Leonor Gibb																	
La política y las escuelas de Consuelo				x		x		x		X				Listín Diario 1996			
Cierre del Ingenio Consuelo																	
Nuevo rol de Sor Leonor Gibb																	
Proyectos en marcha																	



## 9.18. HOJA PARA VACIADO DE INFORMACIÓN ACERCA DE LAS ESCUELAS: 3º OBJETIVO

Hoja de registro para vaciado de información acerca de las escuelas

Nombre del centro educativo: \_\_\_\_\_

Localización: \_\_\_\_\_

Características Generales de la Escuela:			
<b>Niveles educativos que imparte:</b>		<input type="checkbox"/>	Inicial
		<input type="checkbox"/>	Básica
		<input type="checkbox"/>	Media
		<input type="checkbox"/>	Adultos
<b>Tandas en las que opera:</b>		<input type="checkbox"/>	Matutina
		<input type="checkbox"/>	Vespertina
		<input type="checkbox"/>	Nocturna
<b>Datos relativos a las condiciones edilicias:</b>		<input type="checkbox"/>	Estructura de concreto
		<input type="checkbox"/>	Estructura ligera
Espacios y recursos de que dispone el centro:			
Cantidad de aulas		Sanitarios	
Laboratorios de Ciencias Experimentales		Equipos tecnológicos	
Laboratorios de Informática		Impresoras	
Biblioteca		Fotocopiadoras	
Oficinas de dirección		Proyectores o Datashows	
Oficinas secretariales		Equipos de música	
Canchas deportivas		Equipos Deportivos	
Patio		Planta Eléctrica	
Cafetería			

<b>Datos Evolutivos:</b>			
<b>Directores que ha tenido el centro desde su fundación:</b>			
<b>Nombres</b>		<b>Periodo de gestión</b>	<b>Procedencia</b>
<b>Evolución de la matrícula estudiantil a partir del año escolar 2001-2002:</b>			
<b>Año Escolar</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>Año Escolar</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
2001-2002		2007-2008	
2002-2003		2008-2009	
2003-2004		2009-2010	
2004-2005		2010-2011	
2005-2006		2011-2012	
2006-2007			
<b>Cantidad de maestros egresados de las escuelas de Consuelo:</b>			
<b>Totalidad de profesores en el año escolar 2011-2012:</b>		<b>Cantidad de docentes en el año 2011-2012 que han sido antiguos egresados de las escuelas de Consuelo:</b>	
<b>Misión del centro educativo:</b>			
<b>Visión del centro educativo:</b>			
<b>Valores del centro educativo:</b>			

### 9.19. TABLA DE 35 VALORES ESPECÍFICOS: CANTIDAD DE CITAS POR COLECTIVOS

Tabla en anexo 5: 35 valores específicos, cantidad de citas por colectivos

Valores Específicos	Colectivo Alumnado	Colectivo Equipos Directivos	Colectivo Profesorado	Colectivos Familias	TOTALES
Respeto	34	29	32	9	104
Religiosos y/o Espirituales	28	28	29	9	94
Disciplina y Orden	37	11	25	9	82
Afecto físico	24	17	26	1	68
Compromiso con la vocación docente	15	24	19	1	59
Arte	37	11	6	4	58
Responsabilidad	15	17	16	7	55
Educación/Conocimiento	19	6	14	11	50
Realización Profesional	15	9	18	6	48
Calidad de la Educación	13	8	20	4	45
Solidaridad y Servicio	20	6	11	1	38
Higiene y cuidado de los bienes escolares	16	10	8	4	38
Amor	7	9	9	7	32
Honestidad	13	4	8	5	30
Participación	3	15	10	2	30
Patrióticos	8	12	8	0	28
Juego	17	6	2	1	26
Amistad/Fraternidad	9	4	10	2	25
Coherencia	11	3	5	0	19
Mérito y reconocimiento	6	3	6	2	17
Convivencia	4	5	4	0	13
Materno/Paternales	8	2	1	1	12
Valores Morales/ Éticos	5	3	4	0	12
Autoestima	2	3	6	0	11
Competencia	7	1	3	0	11
Confianza	2	2	7	0	11
Diversidad cultural	5	0	3	1	9
Comunicación	4	3	0	1	8
Crítica	2	4	0	1	7
Innovación	0	3	3	0	6
Perseverancia	2	2	1	0	5
Identidad comunitaria	4	1	0	0	5
Humildad	1	1	1	1	4
Perdón	2	1	1	0	4
Seguridad	1	0	0	1	2

### 9.20. TABLA DE 35 VALORES ESPECÍFICOS: CANTIDAD DE CITAS POR PERÍODO EVOLUTIVO

Tabla en anexo 6: 35 valores específicos, cantidad de citas por período evolutivo

Valores Específicos	Período 1 (1959-1964)	Período 2 (1965-1969)	Período 3 (1970-1987)	Período 4 (1988-1996)	Período 5 (1997-2004)	Período 6 (2005-2012)	TOTAL S:
Respeto	16	10	25	14	19	11	95
Religiosos/Espirituales	12	8	21	15	14	15	85
Disciplina y Orden	10	5	31	10	11	6	73
Afecto físico	10	3	10	18	13	13	67
Compromiso con la vocación docente	4	1	17	10	12	14	58
Arte	6	17	12	9	5	5	54
Responsabilidad	10	4	7	7	9	11	48
Realización Profesional	1	1	17	5	11	7	42
Calidad de la Educación	2	0	16	3	10	10	41
Educación/Conocimiento	6	5	13	4	7	4	39
Solidaridad y Servicio	3	2	9	7	11	5	37
Higiene y cuidado de los bienes escolares	3	2	13	7	7	2	34
Participación	1	1	6	3	14	3	28
Patrióticos	4	2	7	7	5	3	28
Juego	6	2	5	5	4	3	25
Amor	1	1	4	5	6	8	25
Honestidad	4	2	5	3	10	1	25
Amistad/Fraternidad	0	2	8	2	7	4	23
Coherencia	0	1	2	6	6	4	19
Mérito y reconocimiento	0	0	6	1	5	3	15
Convivencia	2	1	1	2	4	3	13
Morales/Éticos	2	2	2	0	3	3	12
Autoestima	4	1	2	2	1	1	11
Competencia	0	0	3	1	6	1	11
Confianza	1	0	6	0	2	2	11
Materno/Paternales	5	2	2	1	0	1	11
Diversidad cultural	5	2	1	0	0	0	8
Comunicación	0	1	0	3	1	2	7
Crítica	0	0	2	2	2	0	6
Innovación	0	0	0	2	3	1	6
Perseverancia	0	1	1	1	1	1	5
Identidad comunitaria	1	0	0	2	2	0	5
Perdón	1	0	2	0	1	0	4
Humildad	0	0	0	1	2	0	3
Seguridad	0	1	0	0	0	0	1

## 9.21. MATRIZ COMPARATIVA DE VALORES EN PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO

Valores en PEC	DP	FSR	MJPR	SAN	PM	SLG	Conteo
Honestidad	x		x	X			3
Lealtad	x			X			2
Respeto	x		x	X		x	4
Dignidad	x		x	X			3
Pudor	x			X			2
Amor	x	X		X	X	x	5
Paciencia	x		x	X			3
Humanismo	x			X			2
Liderazgo	x			X			2
Tolerancia	x		x	X			3
Responsabilidad	x	X			X	x	4
Puntualidad	x			X			2
Amor al estudio		X					1
Trabajo en equipo		X					1
Valor al trabajo		X					1
Motivación		X					1
Creatividad		X					1
Actitud crítica e investigadora		X					1
Cooperación		X					1
Compañerismo		X					1
Solidaridad		X			X		2
Formación Cristiana			x				1
Fe			x				1
Justicia			x				1
Vida					X		1
Belleza					X		1
Libertad					X		1
Verdad					X		1
Apertura a trascendencia					X		1
Sentido de pertenencia					X		1
Apertura a la diversidad					X		1
Profesionalidad					X		1
Excelencia						x	1

DP: Escuela Divina Providencia; FSR: Escuela Fabio Sánchez Ruiz; MJPR: Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso; SAN: Liceo Sor Ana Nolan; PM: Escuela Antonio Paredes Mena; SLG: Escuela Sor Leonor Gibb.

## 9.22. SALIDA DE DATOS ANÁLISIS ATLAS.TI

A. Salida de datos para el análisis de los valores específicos en función de los colectivos

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE

el

Report created by Super - 30/03/2015 01:26:01 p.m.

HU: [C:\Users\HP\Docu...\Desarrollo educativo basado en valores - Análisis descriptivo-interpretativo\_21.hpr7]

Code-Filter: Code Family "Valores específicos" [35]

PD-Filter: All [57]

Quotation-Filter: All [1687]

<b>Valores Específicos</b>	<b>Colectivo Alumnado</b>	<b>Colectivo Equipos Directivos</b>	<b>Colectivo Profesorado</b>	<b>Colectivos Familias</b>	<b>TOTALES:</b>
Valor a disciplina y orden	37	11	25	9	82
Valor a la calidad de la educación	13	8	20	4	45
Valor a la crítica	2	4	0	1	7
Valor a la diversidad cultural	5	0	3	1	9
Valor a la realización profesional	15	9	18	6	48
Valor al arte	37	11	6	4	58
Valor al compromiso con la vocación docente	15	24	19	1	59
Valor al juego	17	6	2	1	26
Valor al mérito y al reconocimiento	6	3	6	2	17
valor de afecto físico	24	17	26	1	68
Valor de amistad/fraternidad	9	4	10	2	25
Valor de amor	7	9	9	7	32
Valor de autoestima	2	3	6	0	11
Valor de coherencia	11	3	5	0	19
Valor de competencia	7	1	3	0	11

Valor de comunicación	4	3	0	1	8
Valor de confianza	2	2	7	0	11
Valor de convivencia	4	5	4	0	13
Valor de educación/conocimiento	19	6	14	11	50
Valor de honestidad	13	4	8	5	30
Valor de humildad	1	1	1	1	4
Valor de innovación	0	3	3	0	6
Valor de participación	3	15	10	2	30
Valor de perseverancia	2	2	1	0	5
Valor de respeto	34	29	32	9	104
Valor de responsabilidad	15	17	16	7	55
Valor de seguridad	1	0	0	1	2
Valor de solidaridad y servicio	20	6	11	1	38
Valor del perdón	2	1	1	0	4
Valores de higiene y cuidado de los bienes escolares	16	10	8	4	38
Valores de identidad comunitaria	4	1	0	0	5
Valores materno-paternales	8	2	1	1	12
Valores morales y/o éticos	5	3	4	0	12
Valores patrióticos	8	12	8	0	28
Valores religiosos y/o espirituales	28	28	29	9	94

B. Salida de datos para el análisis de los valores específicos en función de los períodos evolutivos

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE

Report created by Super - 26/12/2014 04:40:46 p.m.

HU: [C:\Users\HP\Docu...\Desarrollo educativo basado en valores - Análisis descriptivo-interpretativo\_19.hpr7]

Code-Filter: Code Family "Valores específicos" [35]

PD-Filter: All [57]

Quotation-Filter: All [1687]

<b>Valores específicos</b>	<b>Período 1 (1959- 1964)</b>	<b>Período 2 (1965- 1969)</b>	<b>Período 3 (1970- 1987)</b>	<b>Período 4 (1988- 1996)</b>	<b>Período 5 (1997- 2004)</b>	<b>Período 6 (2005- 2012)</b>	<b>TOTALES:</b>
Valor a disciplina y orden	10	5	31	10	11	6	73
Valor a la calidad de la educación	2	0	16	3	10	10	41
Valor a la crítica	0	0	2	2	2	0	6
Valor a la diversidad cultural	5	2	1	0	0	0	8
Valor a la realización profesional	1	1	17	5	11	7	42
Valor al arte	6	17	12	9	5	5	54
Valor al compromiso con la vocación docente	4	1	17	10	12	14	58
Valor al juego	6	2	5	5	4	3	25
Valor al mérito y al reconocimiento	0	0	6	1	5	3	15
valor de afecto físico	10	3	10	18	13	13	67
Valor de amistad/fraternidad	0	2	8	2	7	4	23
Valor de amor	1	1	4	5	6	8	25
Valor de autoestima	4	1	2	2	1	1	11
Valor de coherencia	0	1	2	6	6	4	19
Valor de competencia	0	0	3	1	6	1	11
Valor de comunicación	0	1	0	3	1	2	7
Valor de confianza	1	0	6	0	2	2	11
Valor de convivencia	2	1	1	2	4	3	13
Valor de educación/conocimiento	6	5	13	4	7	4	39
Valor de honestidad	4	2	5	3	10	1	25
Valor de humildad	0	0	0	1	2	0	3
Valor de innovación	0	0	0	2	3	1	6
Valor de participación	1	1	6	3	14	3	28
Valor de perseverancia	0	1	1	1	1	1	5
Valor de respeto	16	10	25	14	19	11	95
Valor de responsabilidad	10	4	7	7	9	11	48

Valor de seguridad	0	1	0	0	0	0	1
Valor de solidaridad y servicio	3	2	9	7	11	5	37
Valor del perdón	1	0	2	0	1	0	4
Valores de higiene y cuidado de los bienes escolares	3	2	13	7	7	2	34
Valores de identidad comunitaria	1	0	0	2	2	0	5
Valores materno-paternal	5	2	2	1	0	1	11
Valores morales y/o éticos	2	2	2	0	3	3	12
Valores patrióticos	4	2	7	7	5	3	28
Valores religiosos y/o espirituales	12	8	21	15	14	15	85

C. Salida de datos para el análisis de la forma de transmisión de valores en función de los colectivos

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE

Report created by Super - 30/03/2015 12:53:17 p.m.

HU: [C:\Users\HP\Docu...\Desarrollo educativo basado en valores - Análisis descriptivo-interpretativo\_21.hpr7]

Code-Filter: Code Family "Forma de transmisión" [9]

PD-Filter: All [57]

Quotation-Filter: All [1687]

<b>Forma de transmisión de valores</b>	<b>Colectivo Alumnado</b>	<b>Colectivo Equipos Directivos</b>	<b>Colectivo Profesorado</b>	<b>Colectivos Familias</b>	<b>TOTALES:</b>
Transmisión por vivencia escolar	14	17	15	3	49
Transmisión por asignaturas	10	11	5	0	26
Transmisión por modelamiento	9	5	3	1	18
Transmisión por transversalidad	5	5	4	0	14

D. Salida de datos para el análisis de la forma de transmisión de valores en función de los períodos evolutivos

Report created by Super - 30/03/2015 12:51:06 p.m.

HU: [C:\Users\HP\Docu...\Desarrollo educativo basado en valores - Análisis descriptivo-interpretativo\_21.hpr7]

Code-Filter: Code Family "Forma de transmisión" [9]

PD-Filter: All [57]

Quotation-Filter: All [1687]

))

<b>Forma de transmisión de los valores</b>	<b>Período 1 (1959-1964)</b>	<b>Período 2 (1965-1969)</b>	<b>Período 3 (1970-1987)</b>	<b>Período 4 (1988-1996)</b>	<b>Período 5 (1997-2004)</b>	<b>Período 6 (2005-2012)</b>	<b>TOTALES:</b>
Transmisión por vivencia escolar	2	3	11	11	10	9	46
Transmisión por asignaturas	3	2	7	3	5	6	26
Transmisión por modelamiento	1	1	4	4	2	5	17
Transmisión por transversalidad	0	1	3	3	4	3	14

Nota: La salida de datos para el análisis de las categorías correspondientes a los objetivos 2º, 4º y 5º se adjuntan en el CD anexo al presente informe de tesis.