

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

Comprender y mejorar la Educación Secundaria AMBIENTE Y CLIMA INSTITUCIONAL



Serie Mundos escolares

Comprender y mejorar la Educación Secundaria
AMBIENTE Y CLIMA INSTITUCIONAL

Comprender y mejorar la Educación Secundaria
AMBIENTE Y CLIMA INSTITUCIONAL



Comprender y mejorar la educación secundaria : ambiente y clima institucional / Horacio Ademar Ferreyra ... [et al.] ; coordinación general de Horacio Ademar Ferreyra ; Olga Concepción Bonetti ; Silvia Noemí Vidales. - 1a ed adaptada. -

Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNICEF, 2015.

Libro digital, PDF - (Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. mundos escolares ;7)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-626-292-7

1. Educación Secundaria. I. Ferreyra, Horacio Ademar II. Ferreyra, Horacio Ademar, coord. III. Bonetti, Olga Concepción, coord. IV. Vidales, Silvia Noemí, coord.

CDD 373

De la presente edición:

Copyright © 2015 *by* UNICEF - EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección editorial:

Elena Duro (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)

Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación Serie Mundos escolares:

Adriana Carlota Di Francesco

Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa y diseño de interiores:

Fabio Viale

ISBN: 978-987-626-292-7

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Horacio Ademar Ferreyra (Director)
Olga Concepción Bonetti (Codirectora)

Sistematización, compaginación y puesta en texto del informe final: **Horacio Ademar Ferreyra** y **Silvia Noemí Vidales** (coordinación); **Claudia Amelia Maine**; **María Cristina Lerda** y **Marcela Alejandra Rosales**, con la participación de **María Beatriz Greco**.

Lectura crítica y aportes: **Mariano Oscar Acosta**; **Encarnación Bas Peña**; **María Raquel Barrionuevo**; **Edith Silvia Bonelli**; **Olga Concepción Bonetti**; **Carla Cecchi**; **José Luis Danguise**; **Adriana Carlota Di Francesco**; **Natalia Susana Drazile**; **Paola Motura**; **Fabiana Paula Nerina Guzzini**; **Gabriela G. Sagrera** y **María Cecilia Stahlschmidt Agüero**.

DEDICATORIA

Para todos los que día a día trabajan en la construcción de una nueva Escuela Secundaria y especialmente a los estudiantes, quienes con sus ideales, cuestionamientos y propuestas le dan vida.

AGRADECIMIENTOS

A todos los que, desde sus roles específicos, compartieron el rumbo y el sentido de este trabajo - expositores, técnicos, docentes, organizadores del Seminario, como así también a UNICEF- por su participación y el aporte de reflexiones, ideas y propuestas. A quienes se encargaron de los aspectos administrativos, organizativos y tecnológicos, posibilitando adecuadas condiciones para una productiva tarea conjunta.

“La educación, como proceso social que se desarrolla en tiempos históricos, se sostiene en un trípode imaginario conformado por los saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado, las innovaciones del presente y las demandas que impone el futuro, para hacer posible la transformación dinámica, creativa y permanente entre lo que fue, lo que es, lo que está siendo y lo que será. Así, pasado, presente y futuro se integran en el proceso de cambio educativo, re-significándolo”

(Ferreyra coord., 2012, p.25)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Prólogo	09
Presentación	11
Incitando ideas: voces diversas que dialogan e invitan a reflexionar	14
Un marco posible para pensar el ambiente y clima institucional	17
Diálogo de saberes: avances, desafíos y propuestas	22
Transformando realidades: las <i>experiencias significativas</i>	35
Reconstruyendo saberes: tópicos generativos	42
Para seguir pensando	47
Bibliografía	51

Prólogo

El Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Córdoba en alianza con UNICEF Argentina ha desarrollado desde 2014 el proyecto de investigación *“Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)”*. En el marco de esta iniciativa, ya hemos publicado seis trabajos: tres de ellos presentan un diagnóstico socioeducativo de la escuela secundaria en las provincias mencionadas y los otros tres, plantean los sentidos y desafíos de este nivel educativo según las voces de supervisores, directores, profesores y estudiantes.

Otra de las acciones que hemos emprendido en este proyecto ha sido el Seminario Interno *“Diálogos para comprender y mejorar la Educación Secundaria: pasado, presente y porvenir”* que se desarrolló el 17 y 18 de marzo de 2015 en Córdoba y reunió a autoridades educativas, académicos, docentes y estudiantes de escuelas secundarias de las tres provincias. En este espacio se desarrollaron talleres de discusión en torno a los siguientes ejes: Currículum, saberes y prácticas; Trayectorias escolares de los estudiantes, Ambiente y clima institucional, Trabajo y desarrollo profesional docente y Relaciones de la escuela con las familias y la comunidad. Al mismo tiempo, y en relación con ejes similares, se organizaron grupos de trabajo con adolescentes.

El presente documento –focalizado en el ambiente y clima institucional– es parte de un conjunto de publicaciones en las que se sistematizan –incorporando múltiples voces y dando cuenta de los diversos temas que surgieron en cada caso– los principales aportes de las discusiones que se llevaron a cabo en el seminario. Los resultados que aquí se presentan, que contemplan también los aportes recuperados en distintas instancias de lectura crítica por parte de diversos actores, nos permiten pensar posibles caminos para la Educación Secundaria y, al mismo tiempo, formularnos nuevos interrogantes en torno a la participación de las familias en la escuela, las posibilidades de construir nuevas formas de enseñar y aprender, los vínculos entre estudiantes y profesores, la resolución de conflictos al interior de las instituciones, la capacitación y evaluación docente, entre otras cuestiones.

Con estos aportes esperamos contribuir a complejizar la mirada sobre el Nivel Secundario y a pensar en alternativas de mejora que reúnan las perspectivas de todos los actores que integran el Nivel. Valoramos enormemente el compromiso de cada una de las personas que participaron en estas discusiones con su saber y su experiencia y, en particular, el de todos los y las adolescentes que nos han compartido miradas críticas y constructivas acerca de la escuela secundaria, con tanto entusiasmo e interés.

Ciertamente, la Educación Secundaria constituye uno de los más grandes desafíos de la educación en la actualidad. Desde UNICEF, entre otras acciones dirigidas a los adolescentes y a su formación, nos comprometemos en la generación de conocimiento

que sirva a la reflexión y a repensar la escuela secundaria para que todos y cada uno de los chicos y chicas del país puedan aprender y transitar esos años de la mejor manera.

Agradecemos muy especialmente al equipo de la Universidad Católica de Córdoba por estas valiosas producciones.

Profesora Elena Duro

Especialista en Educación Unicef Argentina

Presentación

El Equipo de Investigación de Educación Secundaria (Unidad Asociada CONICET) de la Facultad de Educación -Universidad Católica de Córdoba- conjuntamente con UNICEF Argentina, promueven diversas acciones de docencia, investigación y proyección social, en las que participan docentes, investigadores, estudiantes y egresados de la Facultad y de otras unidades académicas; funcionarios, técnicos, supervisores, directivos, docentes y estudiantes de los distintos ámbitos educativos, así como otros profesionales del país y del extranjero que hacen investigación en educación.

En el marco de esas líneas de trabajo, y como parte de las acciones previstas en el proyecto de investigación *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)*¹, se organizó el **Seminario Interno**² *Diálogos para comprender y mejorar la Educación Secundaria: pasado, presente y porvenir*³, con la intención de generar un encuentro en el que se compartiera la palabra en torno a los haceres y quehaceres de la Educación Secundaria en Argentina⁴. Este **encuentro presencial** fue complementado por una **consulta virtual**⁵ de la que participaron técnicos, supervisores, docentes, especialistas e investigadores de las tres provincias y del extranjero, y una instancia de **lectura crítica a cargo de expertos** (ver Apéndice).

¹ El estudio se propone caracterizar el estado actual de la Educación Secundaria Obligatoria en las provincias mencionadas, a través de un abordaje metodológico en el que se pretende poner en diálogo diferentes perspectivas y miradas, entre ellas la de los estudiantes. La selección de estas provincias se debe a que éstas han sido las primeras en impulsar los cambios que la Ley Nacional y Resoluciones Federales han establecido para este nivel educativo en Argentina.

² Al seminario interno de investigación se lo define como una actividad especializada (técnica y académica) que tiene como objetivo contribuir, en el marco de la investigación, con una mirada en profundidad de algún tema o cuestión -en este caso, de la Educación Secundaria- con la participación activa de investigadores e informantes claves. Los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que -a partir de una agenda tentativa de trabajo propuesta por el equipo de investigación- la buscan, la indagan por sus propios medios, en un ambiente de recíproca colaboración cuyas notas distintivas están dadas por la interacción e interactividad.

³ El evento académico tuvo lugar los días 17 y 18 de marzo de 2015 en sede de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

⁴ Durante el Seminario, se realizó la presentación -a cargo de las respectivas autoridades educativas- de los lineamientos, procesos y resultados de las reformas en cada una de las provincias contempladas en el proyecto de investigación, según el siguiente detalle: provincia de Buenos Aires. Claudia Bracchi (Directora Provincial de Educación Secundaria); provincia de Entre Ríos: Claudia Vallori (Presidente del Consejo General de Educación) y Sergio Altamirano (Director Provincial de Educación Secundaria); provincia de Córdoba: Delia Provinciali (Secretaria de Estado de Educación) y María Cecilia Soisa (Subdirectora Provincial de Educación Secundaria Rural).

⁵ Realizada desde el 26 de mayo al 12 de junio de 2015.

Con el propósito de generar posibles explicaciones, compromisos y construcciones acerca de este nivel del sistema educativo, cuya calidad es decisiva para la construcción de las sociedades contemporáneas⁶, se promovieron discusiones centradas en las políticas, las culturas y las prácticas en relación con los siguientes ejes: *Currículum, saberes y prácticas; Trayectoria educativa de los estudiantes, Ambiente y clima institucional, Trabajo y desarrollo profesional docente y Relaciones de la escuela con las familias y la comunidad*.

El presente documento intenta comunicar las ideas, preocupaciones, experiencias significativas y propuestas compartidas y discutidas durante el Seminario en el marco de la Comisión (integrada por directivos, docentes, supervisores, técnicos y funcionarios de las tres provincias) que abordó el eje *Ambiente y clima institucional*⁷, considerando como punto de partida la convicción de que éste repercute de modo significativo en la calidad de los procesos pedagógicos y en el fortalecimiento de la identidad personal y social de los sujetos

En torno a estas ideas centrales, el trabajo en el seno de la Comisión transitó cuatro momentos cuya sucesión y dinámica pretendemos recrear, en este documento, para los lectores, con la escucha atenta a las voces de los protagonistas⁸.

- Incitando ideas.
- Diálogo de saberes.
- Transformando realidades.
- Reconstruyendo saberes.

⁶ De ahí el título de la conferencia de apertura del Seminario, que estuvo a cargo de la Dra. Adriana Aristimuño (Uruguay): "La Educación Secundaria de calidad, un actor ineludible en la construcción de las sociedades contemporáneas".

⁷ En este sentido, pueden establecerse interesantes articulaciones con los intercambios y aportes de supervisores, directivos y docentes generados en el marco del Foro Virtual *La Educación Secundaria. Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*, organizado por el Equipo de Investigación y UNICEF Argentina, recuperados en el documento *La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores*, disponible en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/650/1/La%20escuela%20secundaria%20en%20las%20voces%20de%20docentes%20y%20directivos%20y%20supervisores.pdf> (Ferreyra, Bonetti, Barrionuevo y otros, 2015). Asimismo, con el documento que recupera las voces de los estudiantes que participaron también de un Foro Virtual *La escuela secundaria en las voces de adolescentes y jóvenes*, disponible en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/649/1/La%20escuela%20secundaria.pdf> (Ferreyra, Bonetti, Besso y otros, 2015). Por otra parte, los relatos de la recopilación *Vení que te cuento...Un día en la escuela secundaria* (disponibles en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/654/1/Ven%20que%20te%20cuento.pdf>) permiten conocer las impresiones y vivencias de directivos, docentes y supervisores en relación con el ambiente y clima institucional (Ferreyra, Alassia Badino, Allende, Bachella y Scarano Tessadri, 2015).

⁸ Los testimonios individuales y colectivos que se recuperan en este documento –tomados de las producciones síntesis de la Comisión, del registro audiovisual de los intercambios, discusiones y plenarios y de los aportes recibidos– corresponden a lo expresado por los participantes durante el Seminario y en ocasión de la Consulta Virtual.

Esta presentación se transforma, entonces, en una invitación a compartir reflexiones y a construir aportes –desde los distintos ámbitos de decisión y acción- para diseñar y sostener dispositivos que contribuyan al fortalecimiento, en las escuelas, de un clima convivencial, en el que el espacio institucional -material y simbólico- “haga lugar” a los mensajes que se quieran transmitir, a las obras que se desee compartir, a las variadas situaciones que son importantes para la comunidad educativa.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Director del Proyecto de Investigación

Incitando ideas. Voces diversas que dialogan e invitan a reflexionar

En las instituciones educativas se reconocen y escuchan voces de distintos actores que forman parte directa o indirectamente del campo educativo, ya sea porque viven y conviven en la cotidianeidad de la vida escolar, o porque aun no estando inmersos en la escuela, ponen a disposición su saber para producir interpretación sobre lo que esa vida escolar propone y transforma.

Éstas son algunas de las voces que nos convocan a pensar críticamente **el clima y ambiente institucional**.

✓ *El valor de la palabra y la escucha como fundamento de autoridad:*

“Comunicarnos, escucharnos, eso nos daría mucha autoridad. Conocer sus miedos, sus fantasías, sus temores, qué les gusta, qué no les gusta. Sin autoridad no hay reconocimiento, y si no hay autoridad tampoco hay aprendizaje (...) Porque todo lo que diga el maestro, si el maestro no es creído, querido, respetado, todo lo que el maestro diga entra por una oreja y sale por la otra, no produce ningún efecto sobre el estudiante.”

(Tenti Fanfani 2011, video 5:29-5:38; 5:45- 5:58)

“Es por eso que un aula y una escuela también son lugares donde la verdad de la palabra no depende del estatuto del que pronuncia esa palabra; el que tiene razón en la clase, en la universidad y en la democracia no es el más fuerte, no es el que grita más ni el que presiona a los demás: es el que sabe convencer. Necesitamos volver a descubrir ese valor fundamental constantemente en la democracia, se trata del valor de la convicción sin humillación.”

(Meirieu, 2015, p. 10)

“... incorporar nuevas formas de resolución de los conflictos, la implementación de los consejos de convivencia con voces de distintos actores, la aplicación de acciones reparadoras como sanciones, la habilitación de la palabra y la escucha activa...”

(Voz de un supervisor, en Ferreyra, Bonetti, Barrionuevo y otros, 2015, p. 44)

“... la escuela necesita fortalecerse en su poder de enseñar y debe ser extraordinariamente poderosa en eso. Reconstruir la función pedagógica y con ella de autoridad, de liderazgo, pero también de acompañamiento y de escucha...”

(Romero, 2013, p.34)

✓ **Asumir el conflicto y enfrentarlo para resolverlo:**

“Los actos de indisciplina, las alternativas de la desobediencia estudiantil, las transgresiones a las normas, las arbitrariedades de ciertos maestros y los conflictos escolares son tan antiguos como la propia escuela: forman parte de la vida cotidiana y son constitutivos de los intercambios simbólicos entre docentes y alumnos en el contexto de cada época. Reconocer esto nos permite pensar el conflicto no como sinónimo de violencia sino justamente como lo contrario. El aumento de las situaciones de violencia en nuestras sociedades no se produce por la existencia de conflictos, sino precisamente por los intentos de anularlos, de evitarlos, de neutralizarlos.”

(Zerbino, 2010, p. 114).

“...el punto fundamental es reconocer que evidentemente algunos conflictos pueden ser resueltos, pero el objetivo no puede ser siempre establecer un consenso, sino vivir con nuestras diferencias y el reconocimiento del derecho del otro de tener su punto de vista (...) hay conflicto, no nos vamos a poner de acuerdo, pero vamos a encontrar la manera de vivir juntos con esas diferencias...”

(Mouffe, 2014, p.759)

✓ **La necesidad de una gestión abierta y compartida:**

“La función del directivo en estos tiempos, radica en ser un buen comunicador, abierto al diálogo, creando condiciones agotando recursos para que los adolescentes permanezcan en la escuela en situación de aprendizaje...”

(Voz de un directivo, en Ferreyra, Bonetti, Barrionuevo y otros, 2015, p. 51)

“En las escuelas el liderazgo no debe restringirse sólo a los directores. Las organizaciones más efectivas tienen líderes fuertes en todos los niveles.”

(UNICEF, 2010 p. 86)

“Hablábamos que tiene mucho que ver la gestión. He pasado por varias gestiones y a veces no te dan ganas de ir a la sala de profesores. Cuando tenés una gestión abierta, dispuesta, que dialoga con los padres, con los alumnos, con los docentes, ahí te dan ganas de trabajar. Si el clima es tenso, es imposible que se dé el compromiso del docente.”

(Participante de la Comisión)

✓ ***Involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones:***

“Yo estaba por decir una palabra, empoderar. ¿Cómo involucramos a los chicos en la toma de decisiones? Acá ha aparecido poco. ¿Cómo hacemos participes, cómo involucramos a todos esos chicos para la construcción de la legalidad? Porque en el fondo es esto, estamos construyendo un marco legal, del cual después no te podés correr.”

(Participante de la Comisión)

✓ ***La convivencia escolar es cuestión de vínculos institucionales, enmarcados en procesos y tareas específicas propias del enseñar y aprender:***

“...el acuerdo de convivencia, que viene muy bien por ser un documento, es un respaldo para la escuela, nos da un poco de tranquilidad. Siempre tenemos que verlo como un posible riesgo de que se transforme solamente en letra escrita, y que perdamos de vista la cuestión de los vínculos personales. (...) la escuela tiene que ser también un lugar de afectividad, donde las personas puedan sentirse queridas, respetadas, valoradas...”

(Participante de la Comisión)

“La calidad de los aprendizajes no sólo depende de las características del contenido a enseñar, las estrategias docentes, los recursos didácticos, las influencias del ambiente social y de la propia institución, sino también de los componentes sociales y afectivos que se ponen en juego: un buen clima institucional favorece los aprendizajes sociales y éstos mejoran los resultados académicos.”

(Voz de un directivo, en Ferreyra, Bonetti, Barrionuevo y otros, 2015, p. 45)

✓ ***Gestión democrática del conflicto:***

“... el hecho de tener un documento escrito no garantiza que se gestione democráticamente el conflicto. Digo por la experiencia en la provincia de Buenos Aires. Hay muchas instituciones que tienen acuerdos de convivencia, tienen el lenguaje, pero el espíritu con que las normas siguen funcionando, responden a viejos modelos. Sigue siendo muy vertical. Para romper esto, es necesario cambiar una cultura donde en la institución se abran canales de participación, se fortalezcan los centros de estudiantes.”

(Participante de la Comisión)

“Creo que la edad en la que estamos nos lleva a querer contradecir muchas cosas, a veces con razón, otras sin razón. Frente a esta situación, lo mejor, creo yo, es llegar a acuerdos con las personas que imponen límites. Rechazarlos y quedarse en la postura de que uno tiene la razón, no lleva a nada, y no trae resultados positivos para ninguna de las dos partes.”

(Voz de un estudiante, en Ferreyra, Bonetti, Besso y otros, 2015, p.28)

Un marco posible para pensar el ambiente y clima institucional⁹

La noción de *ambiente escolar/institucional* suele ser objeto de miradas reductoras o simplistas, que la acotan a las instalaciones edilicias, a los recursos y materiales didácticos. Sin embargo, alude a una realidad compleja. Según la perspectiva que queremos presentar, *ambiente* refiere a un conjunto conformado por el espacio físico y los vínculos (de autoridad, asimetría, acuerdo/resistencia, cooperación, ayuda mutua, entre otros) que se establecen entre los actores escolares. Incluye, también, las relaciones de los sujetos con el conocimiento y con el entorno, presentadas bajo la forma de nuevas regulaciones o contratos didácticos entre docentes y estudiantes, docentes y directivos, institución y familias. Considerado en sus dimensiones materiales, funcionales, temporales y relacionales, el *ambiente* se constituye en *espacio de vida*.

Por lo dicho, resulta necesario ampliar el concepto de *ambiente escolar* más allá de los límites físicos del establecimiento escuela, extendiéndolos hacia espacios diversificados como son los museos, entidades deportivas, bibliotecas populares, plazas, teatros, entre otros, en los que también es posible enseñar y aprender. Otra condición que los ambientes de aprendizaje deben habilitar es la vinculación participativa de los sujetos con los bienes culturales materiales y simbólicos de una comunidad.

En relación con *clima institucional*, recuperamos el aporte de Greco (en Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014), quien lo vincula con:

“...un espacio de encuentro de pensamientos/concepciones educativas en torno a los sujetos y estrategias de acción, que busca generar un trabajo “en común” / “entre varios/as” e institucionalmente en relación a los vínculos en la escuela, aquellos que habilitan enseñanzas y aprendizajes en un sentido amplio, democratizador y subjetivante, tanto para docentes como estudiantes” (p.2)

Con la expresión *clima institucional*, se hace también referencia a las percepciones sobre las relaciones que se establecen entre los estudiantes, los directivos y docentes (y las de estos grupos entre sí); la regulación de la convivencia y sus dispositivos, las relaciones pedagógicas, las propuestas didácticas, los modos de enseñar y aprender, las representaciones acerca de lo que implica ser un buen estudiante y un buen profesor, entre otros elementos presentes en el espacio educativo. Asimismo, quedan implicados bajo el término *clima institucional* los estilos de gestión directiva (modos en que se desarrolla la tarea de gestión y la apreciación que de esto tienen los restantes actores del escenario escolar) y los vínculos con las familias (niveles y modos de participación, las demandas y expectativas, etc.) (Cornejo y Redondo, 2001; UNICEF-FLACSO, 2011).

⁹ Este apartado se construye a partir de la revisión del texto AA.VV. (2015). *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. La escuela posible como horizonte de expectativas*. UCC. Facultad de Educación, Proyecto de Investigación Educación Secundaria. Córdoba, Argentina (Mimeo).

Esta caracterización, en la que juegan un papel importante las percepciones, da cuenta de uno de los puntos críticos de la cuestión ya que “las percepciones pueden no coincidir entre los diversos actores institucionales, generando desfasajes entre los *climas* experimentados por diversos actores del entorno escolar, que son a su vez susceptibles de producir “puntos ciegos” en los diagnósticos y programas” (UNICEF-FLACSO, 2011, p. 23).

Para el análisis del clima institucional, en lo que respecta a las percepciones de los estudiantes, pueden considerarse cuatro contextos (Cornejo y Redondo, 2001, en UNICEF -FLACSO, 2011):

- Contexto interpersonal: procura conocer la percepción que los estudiantes tienen de la “cercanía” de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Refiere a un contexto de “calidad interpersonal, de amistad y confianza” (Cornejo y Redondo, 2001, p.12).
- Contexto regulativo: se dirige a identificar las percepciones que los estudiantes tienen acerca de las relaciones de autoridad en la escuela, ya sea con los profesores u otros agentes del sistema escolar.
- Contexto instruccional: valora las percepciones de los estudiantes respecto de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar, esto es, el modo en que ellos perciben el relativo interés o desinterés de los profesores por la enseñanza, el aprendizaje y la búsqueda de un ambiente propicio para que estos procesos tengan lugar.
- Contexto imaginativo: evalúa la apreciación de los estudiantes sobre el ambiente que los incentiva a la exploración imaginativa, la creación, la experiencia del mundo o, por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional, sin innovaciones.

Componente vincular, convivencia y construcción de ciudadanía

Como señala Feldman (2009), los cambios en la Educación Secundaria suelen ser asociados, casi exclusivamente, con transformaciones curriculares vinculadas a la actualización de los contenidos de enseñanza. Esta operación, si bien es ingrediente fundamental de la mejora, no alcanza para alterar significativamente el dispositivo pedagógico de la escuela secundaria que estructura la experiencia escolar de los estudiantes. La necesidad de reflexionar y actuar sobre los ambientes de aprendizaje surge del hecho de que la escuela es un ámbito en el que conviven diversos sujetos que interactúan entre sí, construyendo aprendizajes múltiples y diversos. Esto implica que no sólo se aprendan contenidos, sino también modos de ser y estar con otros, regulaciones, relaciones con la autoridad, pautas organizadoras de las condiciones para aprender a compartir espacios, tiempos y materiales (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 b). Por lo tanto, la importancia de valorar el componente vincular

del *ambiente y clima* escolar en los procesos pedagógicos, como también su implicancia en las identidades individuales y sociales, explica el espacio relevante que ha venido ocupando en los programas de las políticas educativas de los últimos años (Ferreyra coord., 2012).

En este sentido, los componentes del *ambiente* y las dinámicas que entre ellos se susciten (o no), inciden en la generación de condiciones para que los jóvenes sean protagonistas, a través de la participación en la vida de la escuela, en la toma de decisiones compartidas, en la expresión de problemáticas y la búsqueda de modos de resolución, en la implicación ante situaciones les interesan más allá de la escuela. Estas posibilidades de construcción de ciudadanía van abriendo caminos en la preparación de los jóvenes para intervenir en el espacio público más amplio, lugar en que se ponen en juego intereses individuales y colectivos. De este modo, convertir el ambiente institucional en objeto de análisis y generador de aprendizajes, posibilitará el acceso de los estudiantes al conocimiento de las regulaciones sociales, normas y prácticas políticas, promoviendo la experiencia y el juicio crítico de los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y habilitándolos, en última instancia, para la participación en su comunidad. Como expresa UNICEF-FLACSO: “Educar para la formación ciudadana supone también trabajar sobre el reconocimiento del “otro”, la relación con él y la construcción de espacios comunes. (...) espacios, que no están exentos de conflictos (...)” (2011, p. 11). Por lo tanto, es fundamental la interrelación de los sujetos involucrados, a partir de la vinculación y el diálogo con las diferencias, en virtud de sus posibilidades y potencialidades reales para aprender *con otros*.

Según señala Brawer (2011), como parte de una política integral de prevención y abordaje de los conflictos escolares, se vienen desarrollando distintos programas¹⁰ que aportan a la construcción de la ciudadanía en las escuelas. En el marco de esta política – impulsada desde el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios de cada provincia- se implementan espacios de reflexión y diálogo entre los adultos que conforman la comunidad educativa, ya sea mediante encuentros de formación de distintos actores escolares (directivos, docentes, preceptores, tutores), en debates sobre problemáticas de convivencia escolar, capacitaciones para abordar la promoción de los derechos en la escuela, entre otros. Asimismo, la *Resolución N° 93/09* del Consejo

¹⁰ Por ejemplo, Programa Nacional de Mediación Escolar, Programa Nacional de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. En la actualidad, y por *Resolución Ministerial N° 1886/13*, estos programas, junto con el Programa Nacional de Fortalecimiento para Equipos de Orientación Escolar y el Observatorio de Violencia en las Escuelas, conforman la Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en la Escuela, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación. La Coordinación tiene como propósito promover la construcción de una cultura institucional que afiance las prácticas democráticas en el sistema educativo, que promueva la participación de niños, niñas y adolescentes en las escuelas. Busca generar escuelas que sean escenarios de construcción del lazo social haciendo posible la convivencia democrática de todos y todas los niños, niñas y adolescentes y adultos que integran las comunidades educativas.

Federal de Educación (en el Anexo “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”) establece para todas las escuelas secundarias la obligación de elaborar acuerdos de convivencia e implementar órganos de participación democrática sobre temáticas relacionadas, y orienta a las instituciones educativas en la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia, lo que implica un modo democrático de entender las prácticas institucionales involucrando a todos los actores.

Se puede destacar, también, que la actividad investigativa ha convertido la convivencia escolar en objeto de indagación y análisis. Entre los estudios realizados, se destacan, por ejemplo:

- lo analizado y producido en el marco del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas¹¹, que en su planteo central destaca “la importancia del papel de los factores institucionales en la aparición y desarrollo de la violencia en las escuelas”, reconociendo que “para determinadas clases de violencias, los agentes del sistema escolar pueden tener un papel nada despreciable a la hora de influir sobre ellas” (Noel y otros, 2009, p.6).
- *Estar en la escuela*¹², en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Fundación SM¹³. De este estudio, recuperamos algunos de los resultados más significativos:
 - El 83,2% de los jóvenes encuestados dice sentirse muy bien en la escuela y tener muchos amigos dentro de la institución.
 - El 72,5% está de acuerdo con que la escuela tenga como objetivo enseñar a relacionarse de forma positiva con los demás.
 - Los estudiantes encuestados sostienen, en su mayoría, que las relaciones entre profesores y estudiantes son buenas (71,4%). A pesar de esta visión positiva de la relación docente/estudiante, un 54,9% expresa que los profesores tratan de modo desigual a sus estudiantes, es decir, con cierto grado de favoritismo hacia algunos.
 - Cerca del 65% de los jóvenes percibe que la escuela es un ámbito en el que prevalece el orden, tanto a nivel general como en el aula en particular. Sin embargo, un 58,1% de los estudiantes coinciden en que los conflictos en el interior de la escuela han aumentado en los últimos tiempos.
 - El 88,5% de los encuestados respondió que la escuela es algo o bastante importante para su desarrollo personal y social.

¹¹ Véase Míguez y Tisnes, 2008; Argentina. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, 2008 y 2011. El Observatorio ha llevado a cabo, recientemente, una investigación cuyos resultados se difundirán próximamente.

¹² Beech y Marchesi, 2008.

¹³ El estudio se llevó a cabo mediante un cuestionario que fue respondido por 5.110 estudiantes (de diversos niveles socioeconómicos y pertenecientes a 48 escuelas de gestión pública y privada) de entre 13 y 18 años, en Ciudad de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense y en las ciudades de Tandil (provincia de Buenos Aires) y Rafaela (provincia de Santa Fe).

- Respecto de la importancia que le dan los estudiantes a la educación para la tolerancia, la convivencia y los valores, un 82,6% de los encuestados afirmó que la escuela es bastante o muy importante en dicho rol. Solamente un 17,3% de los jóvenes contestó que la importancia de la escuela al respecto era poca o nula.
- El 50% de los encuestados dijo haber participado en la elaboración de las normas junto con los profesores y que sus opiniones son valoradas al momento de resolver los conflictos.
- La escuela es portadora de derechos y debe buscar caminos de equidad e inclusión para que sean respetados y ejercidos libremente por los actores involucrados. Cuando se interroga a los estudiantes acerca de a quién recurren en caso de tener un problema de convivencia, los resultados muestran que el mayor porcentaje dice acudir a amigos/as (41,1%) y en segundo lugar, afirman no haber necesitado recurrir a nadie por no haber tenido problemas (32,2%). La recurrencia a la familia es bastante menor (13,5%), pero el dato más interesante es que sólo un 4% reconoce que acude a los profesores¹⁴.

¹⁴ Participantes de la consulta virtual coinciden en que la situación es muy distinta en aquellas instituciones en las que se han construido vínculos estrechos entre los actores escolares. En estos casos, es considerablemente alto el número de estudiantes que recurre a los docentes ante distintas problemáticas.

Diálogo de saberes: avances, desafíos y propuestas

La escuela secundaria ha experimentado cambios de los que podemos dar cuenta a partir de las expresiones de los participantes en el Seminario. En algunos casos, las prácticas presentan avances reconocibles; en otros, desafían a revisar la cotidianeidad y la novedad propuesta en el cambio y también generan iniciativas que pueden enunciarse como propuestas viables, en relación con el ambiente y clima institucional.

Los avances

Los participantes de la Comisión coinciden en que son significativos los avances alcanzados en las diferentes estrategias institucionales que las tres provincias - Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires- han implementado con miras a la mejora de la convivencia institucional. Se destacan los Acuerdos Escolares de Convivencia (Córdoba y Entre Ríos), la celebración de Acuerdos Institucionales de Convivencia (Buenos Aires), la creación de Centros de Estudiantes (Entre Ríos, Córdoba y Buenos Aires), basados en valores, tales como el respeto, la disposición democrática, la coherencia, pilares de la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía¹⁵. Respecto de estas experiencias, un grupo de participantes de la Comisión expresó:

“... si los actores institucionales no se sienten parte de la escuela, no se logra la inclusión. Esto lo logramos a partir de la generación de tiempos y espacios de encuentro sistemático, desde una participación democrática, logrando una construcción colectiva.”

Y un participante en la Consulta Virtual agrega:

“La apertura de un espacio colectivo que ofrezca a todos la participación activa, entendiendo que como seres sociales, cada uno en sus respectivos roles, nuestras significaciones, percepciones e ideas también necesitan de otros.”

Esto permite inferir que la construcción de los Acuerdos Escolares o Institucionales de Convivencia (AEC o AIC) implica mayor grado de participación de todos los integrantes de la institución educativa y profundización del sentido de pertenencia.

¹⁵ En la provincia de Entre Ríos, la *Resolución N° 1692/09* del Consejo General de Educación brinda orientaciones para el abordaje de la convivencia en la Educación Secundaria y modalidades y establece los Acuerdos Escolares de Convivencia como marco legal institucional. En Córdoba, la *Resolución N° 149/10* del Ministerio de Educación ha establecido que las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba deben construir Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) con la participación de toda la comunidad educativa, esto es, Acuerdos sobre normas que regulen la convivencia de todas las personas que habitan la escuela, regular u ocasionalmente, sin distinción de edad, género o posición institucional. En la provincia de Buenos Aires, la *Resolución 1709/09* de la Dirección General de Cultura y Educación establece que en todas las escuelas secundarias dependientes de ese organismo deberán implementar los Acuerdos Escolares de Convivencia, y aprueba el marco conceptual para dicha elaboración.

“La importancia de los AEC/AIC radica, fundamentalmente, en que constituye “lo común” a todos y lo que les posibilita la idea de un universo compartido.” (Participante en la Consulta Virtual)

“...una resignificación de la cultura escolar al interior de cada una de las instituciones por cuanto favorece: la construcción colectiva y participativa, la movilización de procesos de intercambio e implementación, en tanto habilitemos la circulación de la palabra, la expresión y el respeto por las diferencias.” (Participante en la Consulta Virtual)

Este concepto se enriquece con la convicción de que los vínculos personales son los motores de toda construcción colectiva, y la institución educativa es percibida como el lugar de la afectividad.

Para lograr el trabajo de docentes involucrados y comprometidos y posibilitar también la formación de estudiantes que puedan autogestionarse, propiciando la participación ciudadana y conductas prosociales, se necesita contar con una escuela secundaria de puertas abiertas e inclusiva:

[una escuela donde] *“la crisis se perciba como una excelente oportunidad que debe ser aprovechada para mejorar.”* (Participante de la Comisión)

La incorporación de nuevos formatos pedagógicos (que flexibilizan tiempos y espacios) y de nuevos actores favorece los vínculos. Ejemplo de esto son los logros obtenidos a partir de la incorporación de tutores que, en el aula, acompañan el trabajo del docente, como así también la presencia del coordinador de curso, la labor realizada por los gabinetes psicológicos o psicopedagógicos (en las instituciones que lo poseen), los Equipos de Orientación Escolar (Buenos Aires) y el apoyo de equipos técnicos como los del Programa Provincial de Convivencia Escolar (Córdoba) y los de la Coordinación de Mediación y Convivencia Educativa (Entre Ríos), entre otros. Cabe acotar que las actuales perspectivas y marcos normativos (*Resolución 239/14* del Consejo Federal de Educación), propician un trabajo conjunto que se diferencia de las prácticas derivacionistas gabinetistas, que dejan el problema por fuera del aula o lo limitan a la acción de profesionales que focalizan los problemas en los sujetos, sus identidades y no en las situaciones educativas en marcos institucionales. La existencia de gabinetes y equipos o tutores no favorece por sí misma nuevos vínculos; puede incluso llegar a reforzar los ya existentes y patologizar las situaciones y a los sujetos involucrados, si mantiene una perspectiva individualizadora de los problemas. Lo que efectivamente transforma los vínculos son los enfoques y perspectivas que abren la mirada hacia las condiciones institucionales favorables e intervienen en ellas. Como se señala en la referida Resolución, la finalidad de los equipos interdisciplinarios de orientación y acompañamiento no se reduce a “intervenir ante la dificultad o el conflicto”, sino que lo se pretende es puedan ofrecer, mediante su trabajo cotidiano, espacios y tiempos de pensamiento y acción transformadora de la escuela actual hacia una escuela efectivamente inclusiva.

Por otra parte, la institucionalización de los Centros de Estudiantes, de los Centros de Actividades juveniles (CAJ) y de las cooperativas escolares posibilita la participación activa y comprometida en la organización institucional, favoreciendo el empoderamiento de los jóvenes y su protagonismo en el diseño de actividades y propuestas que respondan a sus intereses. Así lo testimonian los participantes en el Seminario:

"Trabajamos en un proyecto muy interesante, que es el proyecto solidario, que articula incluso interdisciplinariamente, y a su vez por departamento."

"... hicimos muchos trabajos con fines solidarios, es más, hicimos una obra de teatro cuya entrada era un juguete, a nosotros nos llena, nos enorgulleció hacer eso, es más ya lo hicimos de nuevo, y se unió un curso nuevo. Es como que unió el colegio."

Por otra parte, los estudiantes asumen responsabilidades compartidas en la construcción de la norma, lo cual favorece su efectiva apropiación. Al respecto, un grupo de Participantes de la Comisión, opina:

"La escuela secundaria es como un puente que permite a nuestros estudiantes afrontar el futuro sin temores. Debe tender a trabajar en red con la familia para brindarles una mejor posibilidad y de esta manera ser causa de cambio social, político y económico en los próximos años, fomentando la creatividad y la participación del estudiantado. Todo se puede lograr cuando se vivencian estos valores en el clima institucional."

De allí la importancia que se otorga a la construcción de acuerdos que posibiliten a los estudiantes ejercer plenamente su derecho a ser escuchados, a comprometerse, a involucrarse como parte de su ejercicio de ciudadanía y de su formación para la vida democrática.

Los desafíos

Si bien los avances constituyen evidencias de las mejoras logradas a lo largo de los años, aún quedan algunas cuestiones pendientes que nos enfrentan a una realidad escolar que puede superarse.

La centralidad de la dimensión relacional del ambiente es tan marcada que, en general, pocos docentes aluden al buen nivel académico como factor del clima educativo, sino que para valorarlo de manera positiva o negativa, se concentran casi exclusivamente en aspectos tales como el vínculo entre estudiantes y profesores, o entre colegas docentes, la continuidad de los jóvenes en la institución, la importancia del diálogo, la contención y seguimiento de los problemas de los estudiantes y la apertura hacia las familias. Según UNICEF-FLACSO (2011), una hipótesis explicativa posible sería la "psicologización" creciente de la escena escolar, la patologización e individualización de la problemática educativa. En este sentido, un gran desafío es recuperar y sostener la centralidad de la enseñanza y asegurar la relevancia y pertinencia de los aprendizajes, de modo tal que el interés y la significatividad de la propuesta

pedagógica para los estudiantes y la creación de ambientes escolares enriquecidos se constituyan en reaseguro de climas saludables, donde se enseña y se aprende con gusto.

“... el ambiente repercute en la enseñanza y si el docente huye del aula, esto impide ejercer su rol, el respeto, recuperar la centralidad de la enseñanza...” (Participante de la Comisión)

Otra cuestión problemática a destacar es que los docentes manifiestan dificultad para generar un vínculo más profundo o para lograr una comprensión integral de sus estudiantes, debido a que comparten poco tiempo con ellos. Según Beech y Marchesi (coord., 2008), una causal decisiva sería la modalidad de organización del trabajo docente en la escuela secundaria (el cargo por asignatura y hora cátedra, sin dedicación institucional); este esquema ocasiona, además, que los profesores tengan pocas posibilidades de participar en actividades institucionales y de alcanzar un mayor grado de involucramiento en la escuela de pertenencia.

“Desde la implementación de la Ley de Educación N° 26.206 y los cambios en las estructuras curriculares, muchos docentes poseen horas institucionales que en algunas escuelas se desperdician porque sólo cumplen el horario y se van, o porque las autoridades escolares les asignan desde tareas administrativas o de bajo impacto pedagógico. En cambio, en otras, los docentes con horas institucionales desempeñan funciones de tutores para sostener las trayectorias escolares de los alumnos o trabajan en parejas pedagógicas con otros docentes. Algunos incluso dictan clases de apoyo colaborando con la tarea de los docentes tutores del PMI (Plan de Mejora Institucional) no sólo en aspectos didáctico-pedagógicos, sino en cuanto a la mejora en las relaciones entre los alumnos y en la resolución de conflictos.” (Participante de la Comisión)

Algunos participantes se preguntan “¿Cómo generar vínculos interpersonales más profundos en el escaso tiempo que tenemos en la escuela?”, aludiendo al trabajo docente y la carga horaria en la institución, puesto que en muchos casos los profesores tienen otras horas cátedra en diferentes colegios. Al respecto, un Participante de la Consulta Virtual aporta su experiencia en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17), que se implementa en la provincia de Córdoba¹⁶:

“En el Programa PIT 14-17 los docentes tienen cargo y cumplen algunas horas frente a alumnos, otras en tutorías y otras para reunirse y trabajar. El cargo y los grupos de alumnos que son menos numerosos, colaboran para el vínculo sea más estrecho, el compromiso más serio y los resultados más óptimos.”

Los docentes se cuestionan también sobre “¿qué relaciones interpersonales se potencian?”, en alusión a las relaciones entre los estudiantes, los docentes, los directivos y el resto del personal de la institución y la necesidad de implementar estrategias para

¹⁶ Para ampliar, se puede consultar en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ProgrInclTerm14-17/ProgrIncluTermi14-17.php>

instancias de encuentro que permitan conocer más a cada integrante de la comunidad educativa. Con estos interrogantes se pretende comprender el desafío de atender a distintos entornos institucionales, garantizando el acceso de todos a un aprendizaje de calidad. Cabría preguntarse si esa alusión a “la falta de tiempo para conocer a los estudiantes” no podría ser una “fuga” que impide mirar la propia práctica pedagógica y transformarla. En esta línea, sería importante indagar si los docentes conciben que ciertos enfoques de enseñanza favorecen el acercamiento con los estudiantes pero no en términos personales sino educativos. Se trata de promover una preocupación continua acerca de cómo se enseña para que haya participación, circulación de la palabra, reconocimiento mutuo.

El debilitamiento de la autoridad -asimilada a jerarquía- en todas las instituciones que caracteriza a la sociedad posmoderna se traduce en la escuela en un debilitamiento de la autoridad pedagógica (que tensiona las relaciones asimétricas, no jerárquicas, directivo-docente, docente-estudiante, etc.) y redundante, muchas veces, en un posicionamiento del adulto que suele oscilar entre el autoritarismo y la demagogia.

“Los jóvenes se quejan del trato del adulto, ellos lo ven, nosotros tenemos que dar el ejemplo.” (Participante de la Comisión)

“La mayoría de los docentes te dice, el inspector me persigue, no se ve ni acompañado, ni apoyado.” (Participante de la Comisión)

“Estamos viendo que caminamos en diferentes horizontes. El docente que trata de enseñar, de formar, el directivo que está entre lo que dice el docente y la supervisión.” (Participante de la Comisión)

El desafío radica, entonces, en construir otro tipo de autoridad. Greco (2007) invita a imaginar una autoridad por venir: “Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo (...) Una autoridad que sostenga y delimite lugares” (p.16). Una autoridad habilitante de las posibilidades de los estudiantes, emancipadora.

Por otra parte, se señala que existe resistencia por parte de los estudiantes a las normas y la autoridad institucional¹⁷. Por lo tanto, el desafío del docente es *“conseguir el respeto a través del reconocimiento”* -acota un Participante de la Comisión-. Al respecto, puede observarse que ante el cambio en las relaciones de poder entre distintas generaciones, aumenta el temor a romper con algunas tradiciones normativas. Al respecto, el documento de UNICEF (2010) *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo*

¹⁷ Es importante señalar que las restricciones para aceptar las normas, aun cuando éstas sean el resultado de acuerdos institucionales y hayan sido producidas por autoridades legítimas en periodos democráticos de gobierno, se inscriben en una dinámica que se ha instalado con fuerza no sólo en las instituciones educativas, sino en el conjunto social. Se trataría de la asociación casi mecánica entre *cumplimiento de la ley y prácticas autoritarias*.

también suma voces que interrogan: “¿Cómo logramos generar un involucramiento de los docentes con los adolescentes, para generar que el ambiente educativo sea realmente el factor protector que tiene que ser?” (p. 9).

Además, es preciso prestar atención a los espacios de poder en las instituciones educativas y al modo en que éstos se transforman en obstáculos que impiden el desarrollo de un ambiente favorecedor del encuentro entre todos los actores que participan en la escuela. Como se concluyó en un espacio de discusión durante el Seminario

“...en cuestiones de convivencia y clima institucional se contraponen diferentes intereses y espacios de poder entre docentes, alumnos, familiares, gestión institucional, supervisión y políticas educativas.” (Participantes de la Comisión)

Una de las cuestiones emergentes en las instancias de reflexión es el rol del directivo ligado al concepto de autoridad y poder. Diferentes voces participantes del Seminario de investigación aluden a la importancia de este rol dentro de la escuela y a su incidencia en el clima institucional:

“Un elemento esencial y que dará origen al clima que se vivirá en la institución es el estilo de gestión que se asume. El liderazgo¹⁸ podría ser compartido, pero en las escuelas que todavía se rigen como una organización verticalista, el rol del director es primordial para beneficiar o limitar en este punto. Puede lograr compromisos, convocatoria, sentido de pertenencia, trabajo mancomunado; o todo lo contrario. Las divisiones que se viven en las escuelas perjudican ampliamente el logro de aprendizajes de calidad.” (Participante de la Comisión)

“... los docentes sienten presión de la superioridad.” (Participante de la Comisión)

“... se necesita fortalecer la gestión directiva.” (Participante de la Comisión)

“...una autoridad democrática que posibilite la reunión y la participación.” (Participante de la Comisión)

¹⁸ No son coincidentes las diferentes perspectivas y versiones respecto de si *autoridad* y *liderazgo pedagógico*, constituirían expresiones equivalentes o bien divergentes, ya que algunos entienden al liderazgo en *términos sustantivos* (la autoridad es el líder pedagógico, como un modo fortalecido de dicha autoridad), en tanto otros lo entienden en *términos de acción*, pues refieren a una función de la autoridad, vinculada con un fuerte empoderamiento del rol, que posibilite *liderar* procesos pedagógicos. Otros argumentan que las aulas y las instituciones escolares requieren cada vez más de una autoridad pedagógica que, a su vez, denote rasgos de liderazgo –concebido, en esta circunstancia, ya no en términos de sustantivo, ni de verbo, sino como *adjetivo o cualidad de la autoridad pedagógica*-. De esta manera, ese liderazgo se constituiría en torno a una autoridad comprometida, que promueve la confianza, la credibilidad y, por sobre todo, respeto en los vínculos y las relaciones personales, generando entornos de paz y civilidad (Rojas y Jerez, 2011).

“...construcción de la autoridad con base en el respeto, el reconocimiento y el vínculo afectivo.” (Participante de la Comisión)

De este estado de situación se deriva el desafío de formar a los equipos directivos desde un modelo de gestión que permita la autonomía, la pluralidad, que acompañe y guíe instalando la cultura de trabajo colaborativo en su institución, fortaleciendo los canales de comunicación entre todos sus miembros.

...significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela (...) una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común (...) una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales... (Murillo, 2006, p.19).

Es éste un tema fundamental a ser profundizado, por su vinculación específica con la generación de convivencia democrática en las escuelas. Como sostiene Berardo (2013), en el paradigma de la convivencia, la gestión directiva:

aspira a ser democrática y “desde un lugar de autoridad promueve la participación, la revisión permanente de las normas, los modos de relación, el ejercicio de roles y funciones de cada uno de los integrantes de la institución”. Esto significa, desde el ejercicio de un poder propositivo, “la posibilidad de construir nuevas formas y estrategias de intervención, partiendo de la escucha, el diálogo, la confianza en el otro, como sujeto portador de la palabra” (Maldonado, 2004, p. 141) (...) dar lugar a lo nuevo e interrumpir lo que viene dado, poniendo en cuestión autoridades basadas en un orden desigual y dando lugar a otro tipo de autoridad (pp. 214-2015).

Por otra parte, las diferencias generacionales aparecen ligadas a relaciones de poder entre generaciones. En este punto, se considera que el docente debe interesarse por conocer y respetar la cultura de los jóvenes, sus intereses y sentimientos, considerando, además, *“las diferentes culturas barriales en relación con las culturas juveniles: la poca tolerancia, la etiqueta y los preconceptos y la burla”* (en palabras de un Participante de la Comisión). Correlativamente los espacios de participación y protagonismo estudiantil son escasos o bien, a pesar de estar previstos, se carece de estrategias que contribuyan a dinamizarlos y habilitar plenamente su desarrollo. En este sentido, el desafío es promover el encuentro intergeneracional a través de la comunicación democrática, el diálogo y la escucha además de habilitar, construir y/o reafirmar los espacios en los que los diferentes actores institucionales adquieran protagonismo visibilizándose y participando en las decisiones de relevancia institucional.(Consejo de Profesores, Centro de Estudiantes, Comisión de Padres, entre otros) .

Un apartado especial, siguiendo esta línea, es el conflicto generacional entre docentes en cuanto a su capacitación, reconocimiento, trayectorias y compromiso. Conflicto sustentado en que -como sostiene un participante- *“no pensamos igual”* y en la necesidad o posibilidad de *“instalarse dentro de nuevos paradigmas educativos.”* Ante esto, los Participantes de la Comisión sostienen que debe construirse una escuela en la que los docentes se piensen como un colectivo institucional que apoye la construcción colectiva del *“oficio de alumno”*. De todos modos, este desafío entra en tensión con lo deseable en cuanto a la necesidad de respeto y libertad de expresión, y la búsqueda de *“prácticas innovadoras y herramientas para construir un clima institucional que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación democrática”* (Participante de la Comisión). Dicha tensión se manifiesta en la coexistencia, en un mismo tiempo y espacio, de docentes formados profesionalmente en distintos paradigmas educativos que replican en sus prácticas pedagógicas. Esto queda evidenciado cuando se debe trabajar en los espacios de construcción colectiva y que involucran a todos los actores institucionales.

“...la escuela secundaria actual se encuentra en transición entre un paradigma selectivo y un paradigma inclusivo y con aprendizajes de calidad para todos que implica repensar los modos de convivencia, los vínculos y la comunicación, las relaciones de poder, la autoridad, las formas de resolución de conflictos” (Participante de la Comisión)

La discusión se plantea también en torno a cómo se construyeron los Acuerdos de Convivencia, quiénes participan, a quiénes se convoca y su reconocimiento en el ámbito institucional. Surge aquí la importancia de considerar diferentes canales de comunicación, a los fines de trabajar institucionalmente las representaciones que los docentes tienen de los estudiantes, sobre la autoridad, sobre los acuerdos institucionales, entre otros aspectos, siendo una de las herramientas más eficaces a considerar la inclusión de la tecnología.

“Construir canales de comunicación interpersonal e interinstitucional, espacios de diálogo y escucha en todas las direcciones, incorporando las TIC...” (Participante de la Comisión)

Por otro lado, se debe tener en cuenta que en muchas instituciones los acuerdos no funcionan atendiendo al objetivo para el que fueron planteados; en algunas son sólo una formalidad para cumplimentar con lo solicitado por las autoridades. En este sentido, en la Comisión se opinó que *“Hubo escuelas que los presentaron copiando y pegando lo que otras habían realizado, por eso se desconoce dentro de la institución, no hubo participación real.”* Por lo tanto, se convierte en un verdadero desafío la construcción de consensos y normas claras que atiendan la convivencia de todos los actores institucionales. En el caso de los estudiantes en particular, persisten regímenes de sanción desactualizados, de carácter expulsivo, que no logran el impacto deseado en la convivencia escolar. Para que exista un cambio, es necesario reconocer al otro como un semejante, entender que los conflictos se resuelven con el otro, en diálogo y no de manera antagónica o unilateral. La participación de todos los actores permite

consensuar las normas necesarias para regular la relación entre las personas y conocer que si se trasgreden hay una sanción que no es un castigo, sino que tiene un sentido educativo¹⁹ y también punitivo (para no dar lugar a la impunidad). Para alcanzar dicho objetivo, *“debemos conocer los contextos desde los que provienen los alumnos para comprenderlos mejor”*, aporta un Participante de la Comisión. Por otra parte, y más allá del conocimiento de los contextos, es importante atender a la trayectoria escolar del estudiante, para evaluar la situación de transgresión en ese marco, desde la complejidad. Conocer los contextos no puede ser una prioridad anterior a la enseñanza o anteponerse a lo que la institución tiene que ofrecer a todos y cada uno de los estudiantes, en marcos que regulan y crean *“lo común”*.

La persistencia de prácticas escolares selectivas y excluyentes que afectan la autoestima, los vínculos interpersonales, el sentido de pertenencia y los resultados de aprendizaje (esto se observa, particularmente, en el caso de la evaluación) ponen en evidencia la importancia que tiene lo emocional en las relaciones institucionales. Se requiere un abordaje integral en la formación del estudiante, que relacione lo emocional y sentimental con lo conceptual. Al mismo tiempo, otorgar espacio para las emociones y sentimientos de empatía y reconocimiento del otro, permite fortalecer la autoestima, la confianza y los vínculos entre el docente y el estudiante, en el marco de los procesos de construcción de conocimiento.

En los intercambios en el seno de la Comisión, se destacó la necesidad de que a nivel institucional se asegure una educación que integre emociones y pensamientos, concepciones y acciones, siempre articuladas, y se valoró la gestión que hace presente lo humano en la convivencia. Al respecto, se consensuó que *“la educación de los sentimientos hace referencia a la posibilidad de los adultos de posicionarse como un sostén del proceso de aprendizaje del alumno. Sostén del ritmo de aprendizaje. Se remarcó también la importancia de incluir lo emocional, como desafío: “desarmar la escuela para armar la otra escuela”* (Participante de la Comisión).

Las propuestas

Frente al estado de situación que delinean las problemáticas señaladas, es posible pensar alternativas que actúen como propuestas superadoras. Sin pretender ser exhaustivos y sin el ánimo de presentar *“soluciones”*, ofrecemos para la discusión algunos aportes orientados al cambio que surgen de las voces de los participantes de la Comisión *Ambiente y Clima Institucional* en el marco del Seminario de Investigación.

Es decisivo:

¹⁹ *“... implica el límite que representa la frontera de lo que está permitido de aquello que no lo está, pensado desde un lugar de cuidado y protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Las normas son inseparables de las sanciones. Norma, transgresión y sanción forman un conjunto integrado”* (Resolución N°1692/09. *“Orientaciones para el abordaje de la convivencia en la educación secundaria”*. Consejo General de Entre Ríos).

- Promover instancias de encuentro y diálogo entre directivos, docentes, familias, estudiantes y otros actores comunitarios²⁰ (a través de jornadas de convivencia, celebraciones, festivales, etc.) a fin de afianzar lazos de pertenencia y cooperación.

“Nos llama la atención la participación de los padres y las ganas que tienen que trabajar. Todo es una construcción.” (Participante de la Comisión)

Estas instancias no debieran ser eventuales, sino sostenidas en el tiempo y formar parte de las planificaciones institucionales.

En este sentido, sería importante generar nuevos espacios para fortalecer los vínculos, dando lugar a la escucha desde un plano más humano; oportunidades para incentivar la manifestación de sentimientos y emociones que permitan reconocer a los diversos actores de la institución, saber más de sus aspiraciones, temores e interrogantes.

“con los chicos ellos hablábamos justamente de la cultura juvenil y yo les decía ¿en qué lugar se reúnen ustedes, dónde se encuentran todos? Bueno, y el único lugar que todos coinciden es en la escuela, es una fortaleza...” (Participante de la Comisión)

Estos espacios, de carácter institucional, articuladores de emoción, pensamiento, lazo social, proyección comunitaria, construcción de proyectos de vida, promoverían la autovaloración y reconocimiento del otro, fortaleciendo el sentido de pertenencia y “el querer estar” en la escuela. En las voces de los participantes en el encuentro surge como recomendación el fortalecer los vínculos interpersonales a través de la optimización de tiempos y espacios para el encuentro de todos los actores institucionales; en este sentido, es decisivo que las acciones no sean ocasionales y esporádicas, sino planificadas y sostenidas en el tiempo.

“... después de una actividad compartida (peña, cena de egresados, viaje educativo, actos escolares) queda un clima institucional diferente, mejorado y con un ambiente que favorece el aprendizaje. Esto se desvanece al no convertirse en sistemático.” (Participante de la Consulta Virtual)

“La escuela secundaria es como un puente que permite a nuestros estudiantes afrontar el futuro sin temores, debe tender a trabajar en red con las familias para brindarle una mejor posibilidad y de esta manera ser causa de cambio social, político y económico en los próximos años, fomentando la creatividad y la participación del estudiantado, todo se puede lograr cuando el estudiante haya vivenciado en el clima institucional estos valores.” (Participante de la Comisión)

²⁰. En esta línea, resulta un aporte interesante la línea de trabajo desarrollada en la provincia de Córdoba por el Programa Escuela, Familias, Comunidad, dependiente de Ministerio de Educación, orientado a resignificar los procesos de interacción de la escuela con las familias y la comunidad a los fines de mejorar la calidad de la oferta educativa, promoviendo procesos de inclusión social. Para ampliar, véase <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/EquiposAsesoramiento/EFC01.php>

- Fortalecer ámbitos institucionales de diálogo (contemplando la participación democrática de los estudiantes) tales como consejos de convivencia, equipos de gestión, centros de estudiantes, cooperativas y mutuales escolares, clubes, centros juveniles, consejos de profesores, etc. En muchos contextos, será necesario prestar especial atención al fomento de la participación de aquellos estudiantes que estén en situaciones de vulnerabilidad o expuestos a diversas situaciones de violencia.
- Favorecer la participación democrática de los actores institucionales a través de la conformación de equipos de trabajo con objetivos específicos.

“Planificación de programas y proyectos específicos por departamento y articulación de departamentos.” (Participante de la Comisión)

“Y considero que la escuela secundaria está buscando, está en búsqueda de la inclusión y de la calidad. Que es difícil pero buscamos lograrlo, y que es importante buscar los acuerdos institucionales, trabajar en relación al programa y planificaciones para que exista esta coherencia, y el trabajo en proyectos, que impliquen una articulación entre los distintos jefes de departamentos y profesores.” (Participante de la Comisión)

- Otorgar sentido a los Acuerdos Escolares e Institucionales de Convivencia mediante una construcción consensuada, comunicada, revisada, coherente, sostenida y evaluada.

“Es esencial partir de los AEC y AIC como una construcción colectiva y democrática de la institución que en definitiva impactará en los modos de relacionarnos y de convivir en la escuela. (Participante de la comisión)

- Centrar el esfuerzo en trabajar para la construcción de un proyecto educativo comunitario, que dé sentido y articule un ambiente de trabajo cooperativo y solidario, que ayude a enfrentar con éxito el malestar, los conflictos y las crisis a través de una nueva organización que contemple lo intra e interinstitucional y evidencie producciones de los actores. Para lograrlo, las escuelas deben hacer frente al desafío de proporcionar una respuesta educativa común y, al mismo tiempo, diversificada para que todos adquieran los aprendizajes considerados prioritarios, que aseguren la igualdad de oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y creativas. Será relevante crear y preservar ambientes de aprendizaje donde los jóvenes puedan desarrollar experiencias que les permitan desplegar sus potencialidades, talentos y preferencias, poniendo en juego las sensaciones, las emociones, el humor y la expresión creativa.
- Orientar la prioridad de uso de medios y recursos hacia un trabajo centrado en los estudiantes y en el fortalecimiento de sus trayectorias escolares, en el marco de una pedagogía inclusiva. Para lograrlo, además de una reestructuración de espacios, tiempos y agrupamientos, resulta imprescindible generar ambientes de aprendizaje diversos, con aprovechamiento máximo de los recursos disponibles y de las

oportunidades que ofrecen, por ejemplo, las TIC. En esta línea, Palamidessi (2009) sostiene:

Para generar alternativas sustentables a la 'pedagogía centrada en el profesor' (...), el ambiente requiere la puesta en juego de una diversidad de modos de enseñar y de mayores dosis de interactividad (...) En una sociedad crecientemente tramada por redes electrónicas, una política de enriquecimiento de ambientes y recursos a nivel institucional no puede operar solamente al modo tradicional (por concentración de equipos en lugares fijos y acumulación de textos). Debe, además, escanear en forma permanente el ambiente para buscar recursos en función de sus necesidades (p. 84).

- Recrear la escuela desde una diversidad que se oriente a construir ambientes de aprendizajes múltiples y flexibles, con itinerarios definidos por trayectorias reales y no meramente teóricas en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc., que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultural, social, étnica, religiosa, territorial, etc.). En función de ello, la escuela ha de habilitar oportunidades para que cada estudiante se sienta cómodo en algún área o actividad, pueda autorrealizarse y aportar, en el marco de experiencias educativas en las que se valoren tanto sus habilidades académicas como las no académicas.

"Los docentes debemos animarnos a pensar en la escuela en la que seamos profesionales colectivos, trabajando en prácticas que nos permiten mirar al alumno en su totalidad." (Participante de la Comisión)

- Será necesario fortalecer una gestión institucional que actúe "en situación" (Ferreyra y Peretti, 2006; Ferreyra coord., 2009; Romero, 2009), de orientación interactiva (Bolívar, 2009), que sostenga modos colegiados y cooperativos de trabajar. "Una gestión abierta, que predisponga a la escucha entre los diferentes actores, propicie el diálogo y 'haga lugar' al ejercicio pleno de los roles profesionales" (Di Francesco, 2011; en Sañudo Guerra y Ferreyra coord., 2014, p.170).

"En cuanto a la participación de los actores, debe ser democrática, los espacios y tiempos se deben promover desde la gestión." (Participante de la comisión)

"Hay muchas instituciones que tienen acuerdos de convivencia, tienen el lenguaje, pero el espíritu con que las normas siguen funcionando, responden a viejos modelos. Sigue siendo muy vertical para romper esto, es necesario cambiar una cultura donde en la institución se abran canales de participación." (Participante de la Comisión)

El proceso demanda superar una concepción basada en la jerarquía, según la cual la autoridad reside en el directivo, se delega en los docentes y se ejerce sobre los estudiantes, para avanzar en una construcción con base en el *liderazgo distribuido* (Murillo, 2006), en la que se reconocen los derechos y deberes de cada uno, se

comparten las responsabilidades y se desarrollan prácticas de gestión más democráticas “fundamentadas en el respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación” (Del Bono coord., 2014, p.25).

Por otra parte, los participantes de la Comisión sostienen que le corresponderá al Estado:

- fortalecer el rol activo y protagónico de todos los adultos que forman parte de la comunidad educativa, para optimizar su intervención en el proceso de formación de las prácticas y los valores necesarios para una convivencia democrática (Brawer, 2011);
- dotar de infraestructura y recursos (humanos y materiales) suficientes para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, con atención a las particularidades de cada institución, zona/región y optimizar el uso de recursos existentes para favorecer los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Se trata, en síntesis, de reorientar esfuerzos intersectoriales hacia una *educación convivencial*, esto es, a los desafíos de vivir con los otros y entre los otros, y al mismo tiempo instalando esta con-vivencia como recurso fundante del aprendizaje.

Transformando realidades: las *experiencias significativas*

Las que llamamos *experiencias significativas* son prácticas generadas y desarrolladas por las instituciones educativas que propician nuevas y más potentes oportunidades de mejora de las trayectorias personales y escolares de los estudiantes. En tanto formas de intervención, optimizan los procesos y los resultados en los centros educativos porque suponen el reconocimiento de un problema y la formulación colectiva de alternativas de solución que se valoran como las mejores para ese momento institucional y en ese contexto particular.

Más allá de su carácter situacional, estas experiencias “pueden ser *transferibles*, cuando ofrecen una guía posible, orientaciones, guiones alternativos, itinerarios a explorar, para quienes pretenden desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares” (Ferreyra, coord., 2012, p.128)²¹. Son *innovadoras* en la medida en que los objetivos previstos se orientan a desarrollar alternativas en contexto (configuración novedosa de recursos, incorporación de contenidos y/o estrategias de enseñanza novedosos, nuevas formas de organización institucional, otras vías de abordaje para problemáticas específicas -Poggi, 2011-); *efectivas*, cuando alcanzan a demostrar un cambio positivo y tangible en la realidad que se quiere transformar; *sostenibles*, por cuanto logran instalar progresivamente en las escuelas capacidad de resolución de problemáticas específicas.

Las experiencias significativas que compartimos a continuación -expuestas en el marco del Seminario²²- ponen de manifiesto que, frente a posibles problemáticas o demandas, se ponen en marcha alternativas de solución que surgen del trabajo colectivo, en este caso, para introducir un cambio positivo específico en el ambiente y clima institucional.

²¹ Para ampliar en relación con experiencias significativas/buenas prácticas/experiencias exitosas/prácticas innovadoras, véase: Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional, 2000 y 2001; OEI, 2002 y 2003; González, 2005; Ornelas, 2005; Laboratorio de Calidad de Medellín, 2007; Suárez y Ochoa de la Fuente, 2007; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2010; Ferreyra coord., 2012.

²² Algunas de las experiencias que aquí se presentan han sido seleccionadas por los gobiernos educativos de las provincias y otras, a partir de la Convocatoria “Buenas Prácticas en Educación Secundaria”, organizada en 2014 por la Facultad de Educación (Universidad Católica de Córdoba), Equipo de Investigación Educación Secundaria (Unidad Asociada CONICET), con la cooperación de UNICEF Argentina, con el objetivo de recuperar, sistematizar y socializar experiencias desarrolladas en escuelas de Educación Secundaria de las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos que se destacaran por intervenir en la realidad educativa con intencionalidad de transformación, impacto positivo y sustentable en el tiempo. Para un conocimiento detallado de cada práctica, se recomienda la consulta del Documento *Experiencias significativas en Educación Secundaria. Significantes y significados*, de próxima publicación.

*Trabajo en equipo: "Aprendizaje activo"*²³

Instituto Provincial de Enseñanza Técnica y Media N° 84 Jorge Vocos Lescano. Tanti, provincia de Córdoba

Responsables de la experiencia²⁴: Myriam Corvalán, Claudia Meléndez y Dante Taborda

Se trata de una propuesta metodológica que intenta dar respuesta a los constantes cambios que ocurren en el sistema educativo, revisando la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de que los estudiantes se sientan implicados y asuman el protagonismo, en el marco de opciones que conecten con sus inquietudes cognitivas y afectivas. Nace como respuesta a la necesidad de sumarse al modelo de *escuela inclusiva*, lo cual supone una organización en la que profesores, estudiantes y padres participan y desarrollan el "sentido de comunidad".

En todas las asignaturas del Ciclo Básico, se adopta el trabajo en equipo como modalidad preestablecida. La función del docente es determinante en el diseño de las actividades, y los padres de los estudiantes son partícipes necesarios del proyecto, acompañando a sus hijos en la diagramación de un cuaderno de planificación semanal que constituye una herramienta para la autorregulación y el autocontrol de las actividades escolares y extra escolares. El trabajo se complementa con actividades de apoyo al estudiante mediante un cuadernillo con diferentes temáticas orientadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados prácticos han sido: la disminución de la repetición en los primeros años del secundario y que los estudiantes "aprendan a aprender" y "aprendan a vivir juntos".

La docente expositora comenta los resultados de la experiencia:

"Llevar a cabo esto demanda mucho tiempo y esfuerzo, pero los beneficios son muy grandes; de este modo, se logra mejorar las relaciones entre los alumnos que además adquieren autonomía de trabajo."

"Muchos docentes aún no se animan a trabajar de este modo porque los profesores debemos aprender a delegar gran parte del control y responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los propios alumnos, que deben aprender a aprender en forma autónoma."

"La convivencia en las aulas ha mejorado, los conflictos se ponen en palabras, se los problematiza para resolverlos."

²³ La experiencia se desarrolla desde el año 2011.

²⁴ Contacto: ipem84@yahoo.com.ar

“La escuela como espacio del Estado cordobés.” Entretejiendo proyectos como forma de gestión entre docentes y alumnos²⁵.

Instituto Provincial de Enseñanza Media N° 153 Juan Martín de Pueyrredón. Ciudad de Córdoba.

Responsables de la experiencia²⁶: Jorge Bertolotto, Analía Brunori y Rubén Formiádocentes-

Se trata de una práctica orientada a “*estimular el rol activo y protagónico de los estudiantes*”, objetivo explícito en el Proyecto Educativo de la Institución. A partir de una serie de necesidades identificadas por el equipo directivo, se invita a los docentes involucrados en los espacios de Tutorías y Horas Institucionales a pensar y organizar espacios escolares y comunitarios para la gestión estudiantil, relacionar los contenidos curriculares en forma interdisciplinaria y estimular el interés de los estudiantes mediante una participación grupal, responsable y lúdica.

Así, surgen variados proyectos entre los que se destacan *Convivencia, Educación Sexual Integral, Autoestima, Huerta y Centro de Estudiantes*. Se decide asignar al Centro de Estudiantes la organización y gestión de acciones, consensuadas institucionalmente, con el fin de potenciar la capacidad de “gestión” de los jóvenes en sus distintos roles y funciones, que se van construyendo a través de la información, el diálogo y el acuerdo escolar. De este modo, el centro estudiantil se ocupa de la integración e implementación de los Proyectos, a través del “Consejo de Delegados”, con la colaboración interactiva de las Secretarías de Cultura y Recreación, Comunicación, Finanzas, Extensión y Política. En estos espacios de gestión escolar, se desarrollan reuniones y acciones para coordinar los diferentes proyectos institucionales.

Entre todos los proyectos, el Centro de Estudiantes asume el propósito de preparar a los alumnos para la gestión y organización del espacio público institucional. Ellos son quienes organizan los festejos del “Día del Estudiante” con una propuesta de “*tribus escolares*” que, en diversas jornadas, desarrollan un conjunto de actividades tales como concursos de fotografía, afiches, videos, bailes, presentación de tribus, cinchadas, en los que el compromiso, el aprendizaje y la participación de los actores escolares siempre está presente. De este modo, el festejo no se presenta solamente como una actividad lúdica, ni se desarrolla un día puntual, sino que posee otras potencialidades en cuanto a actores escolares participantes, destinatarios y público receptor, continuidad de proyectos y acciones, interacción con otras esferas sociales, entre otras.

Una de los docentes expositores destaca:

²⁵ La experiencia se se lleva a cabo desde 2014.

²⁶ Contacto: ipem_153@hotmail.com

“Lo que tuvo de positivo el año pasado el Centro de Estudiantes fue la buena organización para todo el evento del día del estudiante; lo hicieron exclusivamente ellos.”

“El compromiso con el ambiente; el saber que podemos cultivar nuestros propios alimentos en casa; probar nuevas verduras que no conocían; utilizar aromáticas (ya sea para el mate como para alguna comida) les permitió ver a los alumnos y experimentar nuevas ideas. Algunos de ellos nos manifestaron este año que realizaron una pequeña huerta en su casa.”

“En un principio, hubo gente que estuvo un poco reacia, porque esto de separarse no les gustó. Pero una vez que se organizaron, fue positivo porque se evitaron rivalidades de otros años de la mañana contra la tarde. Los chicos lo tomaron con gusto; cuando se dieron cuenta de la esencia, lo hicieron con gusto”.

Cazés, una mirada hacia la comunidad²⁷

Escuela Secundaria N° 3 Pbro. E. Melchiori- Anexo N°74 Antártida Argentina. Pueblo Cazés, Entre Ríos

Responsable de la experiencia²⁸: Cristela Anahí Miret

El Nivel Secundario de la Escuela “pluriaño” se crea a comienzos del ciclo lectivo 2014, con grandes desafíos y múltiples interrogantes. Se trata de un nuevo centro educativo cuya población estudiantil está constituida por alumnos de entre 16 y 30 años, debido a que algunos de ellos, por distintos motivos, hace mucho tiempo debieron discontinuar sus estudios.

En función de las características institucionales, se pensó desarrollar una práctica que permitiera destacar el rol de la escuela en la comunidad a través del fortalecimiento de los vínculos entre la escuela, las familias y la comunidad, con base en la comunicación de las actividades desarrolladas. El uso de las TIC articulando el trabajo interdisciplinar permitió desarrollar desde el espacio curricular *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, un proyecto sociocomunitario transversal: el *diario escolar*, que permitió afianzar el sentido de pertenencia local, brindando información e indagando los orígenes de las familias colonizadoras.

En el marco del proyecto, fueron entrevistadas personas destacadas de la comunidad, lo que permitió interactuar con otras generaciones y, por medio de su experiencia de

²⁷ La experiencia se lleva a cabo desde el año 2014.

²⁸ Contacto: escuelaarroyobaru@gmail.com; cazes.unamirada@gmail.com.

vida, darle otro sentido al hecho de pertenecer a una comunidad; interpretar los acontecimientos desde una nueva perspectiva, además de revalorizar la rica historia local. Esta práctica permite articular el trabajo de investigación con otros proyectos institucionales (Ferias de Ciencias, Senado Juvenil, Libro de Historia Local, Pintado de Murales alusivos, Concursos, Videos de muestra) y ampliar el acceso al diario escolar en medios visuales como redes sociales, o páginas de visitas (blogspot).

Estos logros permiten a toda la comunidad educativa, y a los estudiantes en particular, enriquecer sus conocimientos, involucrarse, participar en equipo, manifestar sus intereses. Al mismo tiempo, se muestra una escuela realmente abierta, que acerca a distintos actores sociales.

La docente expositora destaca:

“El contexto no es nunca un problema, es una característica, una característica que nosotros desde la escuela queremos destacar.”

“...desde la escuela indagar, preocuparnos para que ellos también se sientan partícipes y se involucren...Como decíamos ayer, el sentido de pertenencia. Ellos más que nunca están orgullosos de su pueblo, de salir a contarle a todo el mundo lo que hicieron...”

“Se conformó un trabajo de equipo muy lindo, están todos muy comprometidos con la tarea.”

“Es importante el trabajo articulado al interior de la escuela.”

Consejo de convivencia²⁹

IPEM 103 Esteban Echeverría. Ciudad de Córdoba

Responsables de la experiencia³⁰: Patricia Bressan -Directora- ; Graciela Sempere - Ayudante de Gabinete Psicopedagógico- ; Paula Cabrera -- Docente³¹-; Fernando Daniel Mansilla González- estudiante de 5to Año (Orientación Economía y Administración).

Esta práctica surge del reconocimiento, por parte del colectivo de actores institucionales, de la necesidad de dar respuesta, de manera preventiva, a distintos conflictos emergentes en la cotidianidad escolar y mejorar las relaciones interpersonales. En respuesta a esta realidad, se busca generar un marco que favorezca el diálogo orientado a lograr consenso en torno a los modos de abordar -tanto individual como grupalmente- las distintas situaciones problemáticas. Con este

²⁹ La experiencia se desarrolla desde 2001.

³⁰ Contacto: ipemecheverria@hotmail.com

³¹ La profesora se desempeña a cargo del espacio curricular *Formación para la Vida y el Trabajo*.

sentido, se forma un Consejo de Convivencia como estrategia que genera las condiciones necesarias para el diálogo y el logro del mencionado consenso. Este Consejo está integrado por docentes tutores, estudiantes representantes de todos los cursos, directivos, docentes de distintos espacios curriculares, profesionales del gabinete psicopedagógico, etc. Esto integrantes se renuevan anualmente y tienen a su cargo el tratamiento de las problemáticas que surjan cotidianamente durante el ciclo escolar.

En sus comienzos, el Consejo elaboró un Reglamento de Convivencia que a, partir de la *Res.149/10* del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, fue revisado con la participación de los distintos actores institucionales, incluidos los padres de los estudiantes y se confeccionaron los Acuerdos Escolares de Convivencia, aprobados por *Resolución N°1533* de la Dirección General de Educación Secundaria. En el año 2014, se procedió a la renovación de dichos Acuerdos, con igual metodología.

Esta práctica permitió mejorar el clima institucional, instalando el diálogo, el debate y la participación de los estudiantes como vía para resolución de conflictos y aceptación de las pautas que fueron construidas en forma consensuada y colectiva. Estos logros se han ido profundizando gracias a la implementación de un dispositivo que favorece la construcción de vínculos positivos entre los distintos actores de la institución escolar, mediante la participación en torno a proyectos en los que desarrollan valores de solidaridad y reconocimiento de habilidades.

La Directora, en el momento de presentación de la experiencia, resalta:

“Hace muchos años, desde los 80, estamos trabajando código de convivencia, consejo de convivencia. ...la diferencia es que esto que se viene trabajando (...) tiene sentido, se ha construido un sentido en relación con esto que no se tiene que hacer porque tengo que tener la resolución, o una norma escrita, sino para que haya una participación, cumplimiento, una fundamentación, una justicia dentro de la institución y no solamente es para los alumnos sino que me incluye incluso a mí...porque todos tenemos que cumplir con las normas.”

“...hace cuatro años que hemos conformado el Centro de Estudiantes y no tenemos respuesta de los alumnos porque ellos consideran que ya participan en el Centro de Actividades Juveniles y del Consejo de Convivencia”

Los estudiantes que acompañan en la presentación, coinciden:

“Nos organizamos mucho más con el Consejo de Convivencia”.

*Participación estudiantil*³²

Escuela de Educación Secundaria N° 127. La Matanza, provincia de Buenos Aires

Responsable de la experiencia³³: Daniel Ayala

La escuela cumple una función importante como espacio público de educación y como espacio sociocomunitario donde se generan distintas actividades -muestras pedagógicas, charlas, talleres, propuestas recreativas y de formación en distintos ejes, tales como salud, cuidado del medio ambiente, actividades culturales etc.-, articulando con las organizaciones barriales y organismos del Estado nacional, provincial y local, y armando redes de contención y apoyo.

Todas estas instancias sirven para generar participación de los estudiantes y construcción genuina de democracia real y transformadora de la realidad, tanto en la escuela como en el barrio, siempre valorizando la autoestima de los jóvenes como actores plenos de derechos, que se empoderan y actúan en consecuencia. Los efectos de transformación son visibles y ellos lo sienten como logro propio cuando se ven modificadas cuestiones simples: el trato, la conversación, la escucha; la presencia del Estado con operativos de salud, ANSES en el barrio, el PAMI con charlas con abuelas relatoras, charlas *Progresar*; capacitaciones de diversos Programas, tales como Conectar Igualdad, la *Universidad en los Barrios*, entre otras acciones.

Los aprendizajes son diversos: desde considerar que cada voz es válida, hasta comprender que lo que parecía lejano puede alcanzarse, apropiarse, es un derecho que nadie puede quitar. Ese es el desafío aprender- aprendiendo, pensando al docente como facilitador.

³² La experiencia se desarrolla desde el año 2014.

³³ Contacto: pol_ayala@hotmail.com

Reconstruyendo saberes. Tópicos generativos

Entendemos a los tópicos generativos como temas, ideas y/o conceptos centrales que se caracterizan por su complejidad y profundidad y que son capaces de generar variadas conexiones, propiciar ricos procesos de construcción de sentido y habilitar diversas perspectivas que favorecen el desarrollo de comprensiones potentes. De los intercambios y discusiones que se sostuvieron en la Comisión de trabajo, derivamos, a continuación, algunos tópicos generativos que nos permitan –en relación con el ambiente y clima institucional- abrir nuevos caminos tanto para las instituciones y los actores que las conforman, como para los responsables de tomar decisiones en materia de políticas educativas.

1. *El valor de la palabra y la escucha.*

- ✓ Un componente relevante para generar un clima institucional favorable es la palabra. Recuperar el valor de la palabra supone también recuperar el valor de la escucha, del poder atender realmente al otro aun cuando no acuerde con lo que dice, del considerar que el mundo está lleno de colores, de matices, y que las posibilidades de interpretación son infinitas, por lo que se puede trabajar con el disenso; que la lógica binaria (buenos –malos, culpables- inocentes) en estas situaciones no es adecuada. La escucha en la relación pedagógica supone propuestas de enseñanza que habiliten la construcción del conocimiento por parte de los/as estudiantes en el marco de procesos grupales, con el acompañamiento docente. Se trata de **enseñar y ejercer la autoridad pedagógica desde la escucha y la circulación de la palabra, la confianza y el reconocimiento** de las capacidades de todos.

Interrogante problematizador

¿Nuestra acción formativa como docentes *hace lugar* al diálogo?

2. *Resolución de conflictos.*

- ✓ Reconocer al **conflicto como una oportunidad de mejora** tiende a un enfoque formativo que implica a toda la comunidad educativa en un proceso de convivencia basado en acuerdos y normas consensuadas, claras, conocidas y respetadas por todos.
- ✓ La **comunicación centrada en el diálogo** es la

Interrogante problematizador

¿Cómo se vive el conflicto en la institución educativa?

base de los acuerdos que regulan las relaciones interpersonales –en contexto pedagógico-, la toma de decisiones y las intervenciones para la solución de conflictos, mediante la implementación de acciones concretas que contribuyen a desarrollar habilidades tales como ponerse en el lugar del otro, autorregular los impulsos y las emociones; a distinguir diferentes vías de abordar las diferencias; a llegar a acuerdos; a expresar con claridad los puntos de vista; a reconocer las propias responsabilidades, entre otras.

3. *Gestión institucional.*

- ✓ Una **gestión democrática, participativa, abierta y ejecutiva**, en la que la autoridad pedagógica cobra importancia, se constituye en un factor asociado al buen clima institucional. Se trata de una gestión basada en el *liderazgo distribuido*, que hace que todos los miembros se comprometan y asuman roles y responsabilidades.
- ✓ La autoridad como productora de sentido se establece en la posibilidad de reconocer y ser reconocido en el mundo de las relaciones humanas³⁴. En educación, la autoridad es concebida como quien se ubica en el origen de procesos de otros/as y se hace cargo de su crecimiento, del “aumento” de potencialidades; **una posición de autoridad garante del crecimiento de otros y de la protección de lo frágil de los asuntos humanos**³⁵.
- ✓ La **transmisión** que la autoridad sostiene no es adoctrinamiento, no se moviliza por el temor sino por el **reconocimiento**, la **inspiración de confianza**³⁶.
- ✓ Para generar **prácticas innovadoras** y herramientas que ayuden a construir un clima institucional favorable a los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación democrática, es importante consensuar y

Interrogante problematizador

¿Qué cambios en el estilo de gestión del centro educativo podrían mejorar el ambiente y clima institucional?

³⁴ Esta perspectiva se distingue del concepto de poder (Arendt, 2003; Foucault, 2001; Ranciere, 2003).

³⁵ Véase Arendt, 2003 y 2005; Cornu, 2002.

³⁶ Para ampliar: Hassoun, 1996; Cornú, 1999; Frigerio y Diker, 2004; Greco, 2007.

respetar los acuerdos de convivencia que involucren a todos los actores institucionales.

4. Autoevaluación.

- ✓ La autoevaluación institucional está ausente en las voces de los Participantes de la Comisión que, cuando enuncian condiciones de factibilidad de los acuerdos de convivencia, refieren a que “sean ejecutables”, y prefieren hablar de revisión antes que de evaluación. Pensar en una evaluación de la convivencia centrada en los dispositivos creados y no puntualmente en los vínculos, parece mostrar que el foco de la atención está puesto en los mecanismos de regulación en lugar de la promoción de acciones preventivas de fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Hay todo un trabajo por hacer para articular convivencia y enseñanza, que no permanezca la convivencia como algo propio de dispositivos “externos” a lo que pasa en las aulas, en la enseñanza y el aprendizaje, en las evaluaciones de aprendizajes.

Interrogante problematizador

¿Cuál es la implicación de la comunidad educativa en el proceso de revisar lo actuado a través de una autoevaluación institucional participativa, formativa, integral, de proceso y situada?

5. Educar integrando pensamiento y emoción

- ✓ Considerar el desarrollo integral de los sujetos implica no poner el énfasis sólo en los aspectos intelectuales y propiciar la experiencia del pensar, del sentir, de compartir, de afrontar la complejidad.³⁷
- ✓ Los estudiantes no sólo tiene que aprender conocimientos, tienen que aprender emociones... conocer sus miedos, qué les gusta... (Tenti Fanfani, 2011).
- ✓ En palabras de un Participante de la Comisión, *“el ambiente escolar es un espacio de vida que comprende un entramado de relaciones que construimos entre todos los actores atendiendo las emociones, generando la empatía frente al Otro...”*

Interrogantes problematizadores

¿Qué competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar) deberían fomentarse institucionalmente para favorecer los vínculos y mejorar el clima en la escuela?

¿Cómo inspirar las emociones positivas en la comunidad educativa?

³⁷ Ver Baquero, 2002.

6. Vínculos interpersonales

- ✓ Se reconoce el valor del trato afable, cordial y las relaciones que establecen vínculos saludables. Fortalecer la comunicación, los vínculos interpersonales en el marco de la relación pedagógica a través de la optimización de tiempos y espacios para el encuentro de todos los actores institucionales puede resultar un factor fundamental para el logro de mejoras en el ambiente y clima institucional, para enseñar y aprender más y mejor.

Interrogante problematizador

¿La organización y distribución de los tiempos y espacios institucionales contemplan la posibilidad de fortalecer los vínculos y potenciar una verdadera comunicación interpersonal?

7. Coherencia

- ✓ Se destaca el valor de la consistencia entre los dichos y los hechos, entre lo instituido y lo instituyente. Se reconoce que las actitudes no sólo se transmiten a través de la expresión verbal; los gestos, las miradas, el cuerpo también se expresan. El docente, e incluso la propia institución educativa, aun sin proponérselo, no se limita a enseñar lo explícito, va más allá, enseña en cada hecho. Los valores que muestra la escuela explícita o implícitamente son los que vivencian diariamente sus miembros, y sobre ellos se construye y consolida el clima institucional.

Interrogantes problematizadores

¿Qué grado de coherencia manifiestan todos y cada uno de los miembros de la institución educativa en sus acciones cotidianas?

¿Quiénes asumen el logro de una coherencia responsable entre el decir y el hacer?

8. Sentido de pertenencia.

- ✓ El sentido de pertenencia implica un sentimiento de compromiso grupal ligado a la aceptación por parte de los demás y frente a la propia institución a la que se siente como grupo de referencia. Este grado de filiación es fundamental para el sostén de todos y cada uno de los miembros, al tiempo que consolida las relaciones institucionales creando un ambiente propicio para favorecer la identidad.

Interrogante problematizador

¿Cuáles son las estrategias institucionales que promueven el sentido de pertenencia institucional?

9. La relación ambiente y clima institucional con los aprendizajes.

- ✓ El ambiente escolar es espacio de vida y ambiente de aprendizaje. Está determinado

Interrogante problematizador

por la combinación del el espacio físico, los vínculos entre los actores escolares y la relación con el conocimiento. Un clima institucional positivo, que promueva los vínculos interpersonales, en el que las personas trabajen colaborativamente, con motivación y compromiso, favorece la innovación y los resultados de aprendizaje.

¿Cómo impacta el ambiente y clima institucional en los procesos de aprendizaje?

Para seguir pensando

Las reflexiones nos habilitan a seguir pensando, a crear nuevas alternativas, es decir, a dar (nos) la oportunidad de creer en la reafirmación de algunas acciones o de cambios profundos, reconocer que estamos en un proceso de transformación y que la mejora es necesaria y posible.

Pensar acerca del contexto institucional donde se construyen las tramas de relaciones intersubjetivas.

“Cambio de paradigma de una escuela selectiva a una escuela inclusiva para todos, implica repensar los modos de convivencia, los vínculos y la comunicación, las relaciones de poder, la autoridad, las formas de resolución de los conflictos.” (Participante de la Comisión)

“Para que los vínculos humanos puedan ser abordados productivamente, es necesario volver a otorgar "patente de humanidad" a todos los actores educativos. Concederles que no todo lo pueden, reconocerlos como autores de una narración.” (Ricoeur, 1994, p. 3).

“Moscovici nos enseña que las instituciones, a través de sus procesos de comunicación, construyen un pensamiento cotidiano consensuado mayoritariamente. Ese pensamiento cotidiano de las instituciones no está sólo hecho de palabras, razonamientos, sino también de ritos, objetos y metáforas.” (Wagner y Elejabarrieta, 1997, p. 18)

Pensar acerca del contexto regulativo

“Es esencial partir de los Acuerdos Escolares o Institucionales de Convivencia, AEC/AIC, como una construcción colectiva y democrática de la institución que, en definitiva, impactará en los modos de relacionarnos y de convivir en la escuela. Este concepto se enriquece si existe la convicción de que los vínculos personales son los motores de toda construcción colectiva”. (Participante de la Comisión)

“En las escuelas secundarias es común escuchar a los profesores lamentarse sobre el poco interés que manifiestan los alumnos en aprender, el desgano, los malos resultados que obtienen, lo poco que saben. Esto genera acciones de ajuste sobre los mismos alumnos, se les puede exigir más o menos, se les pueden otorgar nuevas oportunidades o no...” (Participante de la Comisión)

Pensar acerca del contexto instruccional

“Es imprescindible comenzar a fortalecer la autoestima de nuestros estudiantes, haciéndolos sentir valiosos e importantes. El estudiante debe sentirse valorado por el docente y reconocido por la institución.” (Participante de la Comisión)

“...Pero se está perdiendo de vista la práctica educativa, no se tiene en consideración el hacer del docente, sobre nosotros mismos tenemos muchas contemplaciones en desmedro de la profesionalización de la enseñanza. Este punto es importante porque genera una relación basada en subterfugios.” (Participante de la Comisión)

“La Unesco ha considerado en algunas investigaciones que el clima escolar es una condición decisiva que explica la diferencia de resultados de aprendizaje entre diferentes escuelas” (Mella, Cusato y Plafox, 2002, p. 16).

Pensar acerca del contexto imaginativo

“... Incluir lo emocional con el trabajo de los estudiantes. Incorporar trabajos e investigaciones de la neurociencia, incorporar espacios de participación.” (Participante de la Comisión)

–“En el terreno educativo, si bien las emociones no han sido ajenas a la teorización pedagógica y a la práctica educativa, sí estuvieron ausentes como objeto de estudio dentro del campo de la investigación socioeducativa (...) Las formas de relacionarse entre los estudiantes es un factor importante que hace al clima dentro de la escuela” (Kaplan y di Napoli, 2015, p. 130).

“Si los actores institucionales no se sienten parte de la escuela, no se logra la inclusión. Esto lo logramos a partir de la generación de tiempos y espacios de encuentros sistemáticos, desde una participación democrática, logrando una construcción efectiva.”(Participante de la Comisión)

Y finalmente

“Los climas sociales, son entonces, una metáfora que se usa para expresar la experiencia cotidiana de convivir. Sirve para valorar esa escuela como un "lugar" bueno o malo para "hospedarnos". Allí, donde hay "buen clima" es deseable permanecer, habitar, implicarse. Allí donde el clima habitualmente es áspero, inhóspito, el deseo es ausentarse, huir, no implicarse (...) La metáfora del clima es utilizada por los grupos sociales para expresar sus horizontes de expectativas respecto de un lugar social determinado”. (Koselleck, 1993, p. 18).

Como hemos dicho, las transformaciones curriculares vinculadas a la actualización de los contenidos de enseñanza si bien son relevantes en los procesos de mejora educativa, por sí solas no alcanzan para operar los cambios que se necesitan en el dispositivo pedagógico de la escuela secundaria. Es clave seguir avanzando en la construcción y desarrollo de nuevas formas de convivencia que, sin negar la conflictividad propia de la vida en sociedad, se basen en el pluralismo, en el disenso, en el entendimiento mutuo y en las relaciones democráticas, que permiten crecer más

allá de las diferencias, para poder delinear escenarios donde más ricas interacciones y mejores aprendizajes sean posibles.

APÉNDICE

Comisión de trabajo y sistematización de la información 17 y 18/3/2015:

- **Coordinación:** Claudia Amelia Maine y Marcela Alejandra Rosales (referentes), Cecilia Crescencia Larrovere; María Cristina Lerda; Liliana del Valle López; Miguel Reynoso y Ariel Zecchini.
- **Participantes Seminario Interno de Investigación:** Gabriela Noemí Alessandroni; María Raquel Barrionuevo; Patricia Bressán; Analía Brunori; Paula Cabrera; Karina Clissa; José Luis Danguise; Rubén Víctor Formía; Flavia Analía Frías; María Lucia Kohan; Noemí Griselda Lerda; Enrique Mariano Macías; Viviana Claudia Martínez; César Fabián Medina; Claudia Graciela Meléndez; Cristela Miret; Paola Motura; Ilse Enid Moyano; Norberto Javier Palancar; Sandra Verónica Pereyra; Noemí Rodríguez; Héctor Omar Romanzini; Alicia Sachetto; Gabriela G. Sagrera; Norma B. Storaccio y Ricardo Streitenberger.
- **Asistencia operativa:** Roque Guzmán, Mariana López y Nélica Liliana Marino

Consulta Virtual -26/05 AL 12/06/2015-:

- **Participantes:** Susana Berardo; Lucas Alberto Blangino; Carla Cecchi; Diana Evangelina Eberle; Claudia Faló; Marianna Galli; Fabiana Paula Nerina Guzzini; Gustavo Alejandro Pereyra.
- **Asistencia operativa:** Héctor Roque Romanini.

Bibliografía

AA.VV. (2014). *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)*. Córdoba, Argentina: FE. UCC.

AA.VV. (2015). *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. La escuela posible como horizonte de expectativas*. UCC. Facultad de Educación, Proyecto de Investigación Educación Secundaria. Córdoba (Mimeo).

Arendt H. (2003). ¿Qué es la autoridad? En *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.

Arendt H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2014). *Resolución CFE N° 239/14. Anexo II. Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/239-14_02.pdf

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional (2000). *Innovaciones en la gestión educativa y escolar*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional (2001). *Buenas prácticas de gestión escolar*. Buenos Aires: Autor.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles Educativos*, XXIV (98), 57-75. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805>

Beech, J. y Marchesi, A. (coords.) (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires: OEI- Fundación SM.

Belossi, M. y Palacios de Caprio, M.A. (2003). *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Berardo, S. (2013). Un camino para la promoción de la convivencia en la escuela secundaria: desafíos actuales. En Ferreyra, H. y Vidales, S. (coords.). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias* (pp. 245-267). Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Bermejo, B., García, M. y Guzmán, L. (2010). *Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo: la interculturalidad*. Madrid: C.E.S. Don Bosco.

Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En Romero, Cl. (comp.). *Claves para mejorar la Escuela Secundaria* (pp. 41-59). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Brawer, M. (2011). Prólogo. En UNICEF-FLACSO. *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Autor.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. En *Última Década*, 15, 11-52. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501501.pdf>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En Frigerio, G. *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Del Bono, C. (coord.) (2014). *Violencias y escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Buenos Aires: Gobierno de la provincia de Buenos Aires – UNICEF.
- Di Francesco, A. (2011). La dirección escolar de nivel secundario: los sentidos de un lugar político-pedagógico (des) conocido. Ponencia presentada en la VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En Sañudo Guerra, L. y Ferreyra, H. coord. (2014). *La educación secundaria en México, Argentina y Colombia. Una asignatura pendiente*. Jalisco, México: Red de Posgrados en Educación.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? Em *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539-555. Recuperado el 1 de marzo de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>
- Dubet, F. (2010). *Declive de la institución escolar y conflictos de principios*. Ponencia en Debates de Educación. Barcelona, España. Fundación Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- Dussel, I., Brito, A y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I., y Southwell, M. (2006). La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. En *Revista El Monitor de la Educación*, 5.ª época, N°10, 26-27.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, 8 (14). Recuperado el 6 de enero de 2015, de <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf>
- Feldman, D. (2008). *Currículum e inclusión educativa*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Ferreyra, H. (2004). *Transformación de la Educación Media en la Argentina*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. UCC. Córdoba, Argentina.
- Ferreyra, H. (2005). *Construcción de Buenas Escuelas*. II Seminario Norpatagónico. Gobierno de Río Negro, Argentina.

Ferreya, H. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño e implementación en la provincia de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba.

Ferreya, H. (coord.) (2012). *Aproximaciones a la Educación Secundaria en Argentina /2000-2010* (pp. 540-556). Córdoba, Argentina: UCC- Comunicarte- Telecom.

Ferreya, H., Bonetti, O., Barrionuevo, M.B. y otros (2015). *La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores*. Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares, Córdoba, Argentina: EDUCC. Unicef Argentina. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/650/1/La%20escuela%20secundaria%20en%20las%20voces%20de%20docentes%2C%20directivos%20y%20supervisores.pdf>

Ferreya, H., Bonetti, O., Besso, M. R. y otros (2015) *La escuela secundaria en las voces de adolescentes y jóvenes*. Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares, Córdoba, Argentina: EDUCC. Unicef Argentina. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/649/1/La%20escuela%20secundaria.pdf>

Ferreya, H., Alassia Badino, S., Allende, A., Bachella, Scarano Tessadri, J. G. (2015). *Vení que te cuento... Relatos de un día en la escuela secundaria*. Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares, Córdoba, Argentina: EDUCC. Unicef Argentina. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/654/1/Ven%3AD%20que%20te%20cuento.pdf>

Ferreya, H. (coord), Cingolani, M., Eberle, M., Ferreya, H., Gallo, G., Larrovere, C., Luque, M., Pasut, M., Peretti, G. y Rimondino, R. (2009). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación.

Ferreya, H. y Peretti, G. (comps.) (2006). *Diseño y gestión de una Educación Auténtica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ferreya, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M., Provinciali, D., Rimondino, R., Salgueiro, A. (2006). Educación Media en Argentina: ¿El Problema de los Problemas? En *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4). Recuperado el 4 de julio de 2015, de <http://www.rieoei.org/1498.htm>

Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

García Pastor, C., Díaz Noguera, L. y López Martínez, A. (2001). Organización y diversidad: una organización sobre el uso del espacio y tiempo en las escuelas. En *XXI. Revista de Educación*, 55-63. Recuperado el 4 de julio de 2015, de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/592/897>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2003). *Clima Institucional en la escuela*. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*, (7) Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Documentación, sistematización y socialización de buenas prácticas en la educación inicial, primaria, media, técnica, especial, jóvenes y adultos, superior, artística, en contextos de encierro y rural de la Provincia de Córdoba. Bases de la convocatoria 2010-2011*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Desarrollo Profesional (2011). *Formación situada en la institución educativa*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Buen clima escolar que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje. Propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 4 de julio de 2015, de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_BuenClima.pdf

Gobierno de Entre Ríos. Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones. Consejo General de Educación. Coordinación de Mediación y Convivencia Educativa (2009). *Cuadernillo Práctico N°1 Convivencia Escolar*. Paraná, Argentina: Autor.

González, A. L. (2005). *Manual operativo del Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.

Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2012). *Emancipación, Educación y Autoridad*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: de la Flor.

Jerez, C Y Rojas, A. (2011). *Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción*. Santiago de Chile: UNESCO.

Kaplan C. y di Napoli P. (s/f). .La dimensión de la emotividad en la educación secundaria: aportes y desafíos teóricos y empíricos en los estudios sobre violencia y subjetividad social. En Pinkasz, D. (2015) . *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso. Recuperado el 13 de julio de 2015 de http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_453.pdf

Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascován, S. *Entre adolescentes y adultos en la Escuela. Puntuaciones de época* (pp. 97-151). Buenos Aires: Paidós.

Koseller, R. (1993). *Futuro pasado para una semántica en los tiempos modernos*. Barcelona, España: Paidós.

Krichesky, M. (coord.) (2011). *Ciclo Multiactoral. La escuela secundaria en debate. Políticas, prácticas y voces sobre el cambio educativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación SES. UNICEF. Recuperado el 8 de marzo de 2015, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Ciclo_multiactoral_web.pdf

Laboratorio de Calidad de Medellín (2007). *Buenas Prácticas Educativas. La ruta del "saber hacer" escolar*. Medellín, Colombia: Fundación Corona, Alcaldía de Medellín, Fundación Proantioquía.

Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.) (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.

López, N. (dir.) (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*. Buenos Aires: UNESCO IIPE - OEI.

Meirieu, P. (2006, junio). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado el 28 de junio de 2015, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf

Mella, O. (coord.), Cusato, F. y Palafox, J.C. (2002). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.

Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas. En *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual* (pp. 33 - 72). Buenos Aires: Paidós.

Mitra, S (2013). *¿Cuál será el futuro del aprendizaje?* Video. Recuperado el 9 de mayo de 2014, de <http://youtu.be/pqoruTqMiUc>

Mouffe, Ch. (2014). Democracia y conflicto en contextos pluralistas. Entrevista de Ramos, A. y otros. En *História, Ciências, Saúde*, 21 (2), 749-763. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n2/0104-5970-hcsm-21-2-0749.pdf>

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 4 (4e), 11-24. Recuperado el 10 de agosto de 2015, de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_htm.htm

Nicastro, S. (2015). Documentos Síntesis Foro Virtual de Supervisores, Directivos y Docentes. *La Educación Secundaria - Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*. Córdoba, Argentina. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Versión Preliminar [inédito]

Noel G. y otros (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

OEI (2002). *Escuelas que hacen escuela. Historias de dieciséis experiencias*. Recuperado el 2 de enero de 2012, de http://www.campus-oei.org/escuela_media/publicaciones.htm

OEI (2003). *Escuelas que hacen escuela. Los caminos de la palabra*. Recuperado el 2 de enero de 2012, de http://www.campus-oei.org/escuela_media/publicaciones.htm

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Autor. Recuperado el 4 de julio de 2015, de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Onetto, F. (2013) *Hacia una definición de clima escolar, climas educativos y convivencia escolar. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 13 de julio de 2015 en <http://es.calameo.com/read/00155964118d7faa0c60b>

Ornelas, C. (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*. Un proyecto del Consejo Empresario de América Latina y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México DF.

Palamidessi, M. (2009). Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza. En Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rancièrre, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.

Ricoeur, P. (1994). *El sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales. En *Revista PRELAC*, (1), 6-25. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Romero, C. (comp.) (2009) *La mejora en la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Romero, C. (2013). Construyendo justicia educativa: inclusión con calidad en la escuela secundaria. En Ferreyra, H. y Vidales, S. (coords.) *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias* (pp. 245-267). Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Suárez, D. y Ochoa de La Fuente, L. (2007). Los colectivos docentes, una comunidad de prácticas y discursos. En *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Laboratorio de Políticas Públicas.

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IPE UNESCO-Altamira.

Tenti Fanfani, E. (2004), *Notas sobre escuela y comunidad*, Buenos Aires: IPE-Unesco. Recuperado el 20 de marzo de 2015, de

http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/TentiFanfani-notaseducacion_0.pdf

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE UNESCO - Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2011). Entrevista. En *Escuela de Maestros. Autoridad*. Video (17:00-17:11). Argentina, Ministerio de Educación. Canal Encuentro. Recuperado el 4 de julio de 2015, de http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=100221

Terigi, F. (2012). Presentación. En *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano* (Argentina). Buenos Aires: UNICEF-UNGS. Recuperado el 4 de julio de 2015 de http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES_OKb.pdf

Tiramonti, G. (2007). Introducción. Dossier “La escuela ante la transformación cultural”. En *Propuesta Educativa* N° 27. FLACSO.

Torres, R. M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral –CIDI.

UNICEF-FLACSO (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Autor.

UNICEF (2010). *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo Desafíos para la educación de los adolescentes*. Recuperado el 4 de julio de 2015 de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria(1).pdf)

Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.

Urresti, M. (2009). Las nuevas culturas juveniles: diversidad, tribalización y nuevas formas de conflicto generacional. En Vitarelli, M. y Tessio Conca, A. (comps.) *Juventud y educación. Aportes de la investigación y perspectivas de acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba.

Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1997) *Representaciones sociales en Psicología Social*, Madrid: Mc Graw Hill.

Zerbino, M. (2010). 19 Proposiciones para discutir sobre la violencia. En *Violencias y Escuela. Otra mirada sobre las Infancias y las Juventudes*. Módulo de trabajo. Buenos Aires: Educación Gobierno de la provincia de Buenos Aires- UNICEF. Recuperado el 4 de julio de 2015, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Violencias_y_escuelas_OK.pdf

