

**Buen clima institucional
que favorezca los
procesos de enseñanza
y aprendizaje**

**Propuestas de trabajo
en la escuela y con
la comunidad**

FASCÍCULO

1

Buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje

Condiciones institucionales para un “buen clima escolar”

Índice temático

► **Introducción**

Aprender y enseñar en la escuela: un entramado de trayectorias, una construcción colectiva.

Reflexiones sobre el lugar de la autoridad pedagógica en tiempos actuales: desafíos y propuestas para la acción educativa. El “vivir con otros/as” en la escuela como objeto de trabajo.

► **Educación Inicial**

Enseñanza, aprendizaje, convivencia y juego. Palabras que circulan, encuentros que potencian posibilidades. La cuestión de los límites.

El lugar del/de la docente de la educación inicial y la generación de experiencia educativa en el nivel. Culturas escolares en movimiento.

Espacios y tiempos que reciben, que acompañan, que articulan: experiencias y sugerencias a tener en cuenta en la generación del buen clima institucional.

► **Educación Primaria**

Enseñanza, aprendizaje, convivencia y participación. Escribir, pensar, actuar, dialogar, investigar, construir con otros/as como claves para el trabajo pedagógico en la educación primaria.

El lugar del/de la docente de la educación primaria y la generación de experiencia educativa en el nivel. Culturas escolares en movimiento.

Espacios y tiempos que reciben, que acompañan, que articulan: experiencias y sugerencias a tener en cuenta en la generación del buen clima institucional.

► **Educación Secundaria**

Enseñanza, aprendizaje, convivencia y participación. La escuela secundaria como territorio para el encuentro y los proyectos singulares y colectivos.

El lugar del/de la docente de la educación secundaria y la generación de experiencia educativa en el nivel. Culturas escolares en movimiento.

Espacios y tiempos que reciben, que acompañan, que articulan: experiencias y sugerencias a tener en cuenta en la generación del buen clima institucional.

► Introducción

Este texto aborda una de las prioridades pedagógicas 2014-2015 definidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el marco de su política educativa: el logro de *“buen clima escolar que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje”*. Se presenta como 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.

Sabemos hoy, tal vez mas que nunca, que aprender y enseñar forman parte de un mismo proceso constituido de multiplicidad de tiempos, espacios, sujetos, relaciones, saberes, “haceres”, posicionamientos, palabras, pensamientos y encuentros. No siempre visible, esta multiplicidad se pone en juego y en acto cada vez que enseñamos y aprendemos en la escuela. Y cada vez mas, quienes enseñamos nos vemos llevados/as a hacer un trabajo con nosotros/as mismos/as para reconocer los diversos aspectos de nuestra tarea, incluso aquellos que van mas allá del dominio de un campo disciplinar. Enseñar, fundamentalmente, supone saber transmitir a otros/as organizando un espacio-tiempo específico para tal fin, cuyas condiciones habiliten lo común y lo singular, lo ya sabido sobre una temática y lo que está aún por explorarse, los vínculos en el grupo y la relación pedagógica en permanente movimiento. Todo ello constituye con igual potencia, la enseñanza y el aprendizaje.

Transmitir a otros/as conocimientos y, en el mismo momento, la capacidad de construir y respetar normas democráticamente, no se efectúa linealmente ni por decreto. Demanda tiempos, procesos, reconocimiento de cada sujeto participante del acto educativo y responsabilidad como adultos/as ante los/as estudiantes y su derecho a la educación (Ley Nacional de Educación Nro 26.206).

Dos concepciones centrales van a animar este espacio de diálogo para darle complejidad y textura al trabajo que ya se viene haciendo y por hacer: crear y recrear las condiciones requeridas que generan climas escolares favorecedores de enseñanza y aprendizaje:

- Las trayectorias como entramado institucional y construcción colectiva. Un cruce de trayectorias que se aleja del recorrido lineal e individual.
- Una autoridad pedagógica en tanto composición /“obra” realizada “entre varios/as” que enseñan y el “vivir-juntos” en la escuela como objeto de trabajo.

Estos ejes conceptuales van a permitir desplazarse desde los individuos a los espacios comunes organizados para trabajar, de la lectura estigmatizante de los problemas que se presentan en la escuela -muy a menudo centrados en las capacidades individuales y en supuestas disposiciones que las familias habilitan o no en los/as estudiantes- a las condiciones institucionales: tiempos, espacios, modos de enseñar, de convocar y sostener la participación, entre otras.

Tanto en el terreno del aprendizaje como en el de la convivencia escolar contamos abundantemente en educación con teorías -implícitas o explícitas- que reducen a los sujetos toda causa productora de conflictos, invisibilizando lo que los espacios educativos generan *en* los sujetos, lo que los marcos relacionales y normativos sostienen y aquello que los vínculos pedagógicos habilitan –o no- acompañando trayectorias escolares y vitales significativas y articuladas.

No obstante, en este texto, compartiremos perspectivas contemporáneas de análisis que permiten comprender, cada vez más, que la interrupción, el detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa refiere menos a la supuesta incapacidad personal o los avatares de una historia de vida en particular y mas a la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y atender a la pluralidad de trayectorias necesarias, ancladas en las posibilidades de cada niño/a o adolescente o adulto/a, dando respuesta a cada sujeto a partir de su reconocimiento efectivo.

Es decir, la perspectiva que hoy se propone, tanto en ámbitos de intervención educativa como propios de la investigación (Baquero y Terigi, 2009; Terigi, 2009; Maldonado, 2004, entre otros), es la de reconocer la singularidad de los sujetos, sus trayectorias de vida reales -no desde el déficit o la falta- para pensarlos situadamente e intervenir de modo que sus recorridos educativos sean posibles de concretarse; no ya desde la espera de la adaptación a un único modo de hacerlo, sino diversificando lo que las instituciones pueden ofrecer.

Para que las trayectorias educativas se sostengan en instituciones donde sea deseable permanecer y trabajar, se vuelve indispensable interrogarlas en sus modos habituales de “hacer”, en las prácticas concretas que se despliegan para enseñar, aprender y convivir; y en los dispositivos instituidos para escolarizar que se fueron cristalizando históricamente como formas naturalizadas. Esos modos habituales de “hacer” institucionalmente, tanto a través de la enseñanza como en la configuración de la convivencia, se sustentan en un ejercicio, también habitual -vertical y jerárquico- de la autoridad pedagógica.

La propuesta de concebir de otro modo la autoridad como una “autoridad habilitante”, asimétrica y, a la vez, generadora de posibilidades -alejada del mero dominio y obediencia-, contribuye a una exploración colectiva que gira la mirada hacia la autoridad misma y a la institución que la sostiene. En educación, en los procesos de formación de los sujetos, la “prioridad del otro/a” -los/as estudiantes, los “nuevos”, los “recién llegados”, al decir de Arendt- redefine permanentemente a la autoridad. El lugar del/de la que enseña se vuelve así posible de ser interrogado, “criticado” en sus formas más cristalizadas y reconfigurado. Para ello, se requiere echar a andar sentidos aletargados y, en ese movimiento, componer un nuevo lugar para la autoridad pedagógica hoy, en nuestro tiempo, entre docentes y directivos/as, de modo público y colectivo.

El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien sea autoridad. Nadie podría nombrarse a sí mismo/a autoridad si no es considerado/a como tal por otros/as. Es posible que actúe por la fuerza, ejerza un poder coercitivo, una manipulación del otro/a, pero no será autoridad estrictamente hablando; para ello necesita ser reconocido/a y, en ese reconocimiento, legitimado/a.

La autoridad no es Uno, es relación entre dos o más, en marcos culturales, normativos, que regulan un trabajo; en este caso, el de educar. Se compone de reconocimiento en un

doble sentido: desde quienes aceptan la autoridad otorgándole legitimidad y desde esta hacia quienes reciben su influencia; supone propuesta de cambio y escucha, atención puesta al servicio de procesos *en* otros/as y *con* otros/as, que no dependen sólo de un mandato o una orden unidireccional; implica confianza como primer movimiento instituyente y habilitación de quienes, a través de la relación de autoridad, se van autorizando a sí mismos/as a pensar, decir, actuar.

Entendemos que una “autoridad habilitante” (Greco, 2012) siempre ofrece algo a cambio: un proyecto de vida con otros/as y por ello demanda una transformación que –aun con dificultades y resistencias- provee a los sujetos formas más interesantes y convocantes de vivir, donde crear, participar junto a pares, ser reconocido/a y valorado/a. Autoridad es así movimiento, cambio, acción real o posible en el marco de una relación social e histórica, entre dos sujetos por lo menos: uno que provoca el cambio y otro que lo realiza. El fenómeno de autoridad es así fundamentalmente social y no individual ni natural o espontáneo y entraña la posibilidad de que alguien actúe sobre otro/a y que ese otro/a lo acepte asumiendo una transformación de sí mismo/a. Desde esta perspectiva teórica, la autoridad es una posición institucional ética y política y trasciende las relaciones interindividuales. Una autoridad pone en marcha un cambio en el/la otro/a cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. El movimiento incluye una renuncia, a la omnipotencia, a la inmovilidad, al statu-quo. La solicitud de renuncia no es sólo para quienes reciben la influencia de la autoridad sino también para la autoridad en su aceptación de los propios límites.

Una autoridad en este sentido se inscribe a sí misma en una transmisión que no cesa, que le da continuidad a un devenir histórico que la trasciende, va más allá del sujeto que la encarna: docentes, directivos/as, tutores/as, preceptores/as; y alcanza a autorizar a otros/as: estudiantes niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as.

Entonces insistimos que para ser reconocida la autoridad debe desplegar miradas habilitantes sobre todo/a estudiante reconociéndolo/a como sujeto capaz de aprender, de hablar, de pensar, de conocer, de convivir con otros/as, de participar, de organizar espacios; todo esto siempre que se creen las condiciones para ello. Autoridad, reconocimiento y conocimiento se anudan así, en una fuerte alianza. Esta genera situaciones o “climas” que favorecen el enseñar y aprender.

Es por ello que tomamos los aportes que el giro contextualista (Baquero, 2002) brinda para la redefinición de los lugares, los procesos y los efectos esperados; en tanto visibiliza relaciones y contextos, “levanta la mirada” puesta sobre los sujetos para colocarla en los aprendizajes colectivos, los dispositivos institucionales, la participación y las relaciones pedagógicas inscriptas en esos marcos institucionales. Ello no supone ignorar o desestimar que los/as niños/as, adolescentes o adultos/as, estudiantes o docentes, pueden estar “en problemas” y atravesar situaciones vitales que no favorecen el aprendizaje y la convivencia en la escuela; pero una mirada atenta a los sujetos situados propone transformar el modo de leer y analizar esos problemas de manera compleja, saliendo de la perspectiva individualista, para decidir entonces, formas de intervención situada.

Se trata de ampliar la mirada, pasar del diagnóstico de problemas individuales de

convivencia y aprendizaje al análisis de “escenas”, “climas” y situaciones donde los sujetos actúan. Focalizar en campos de relaciones intersubjetivas inscriptas en las instituciones educativas donde se condensa un mundo sensible y pensable a la vez, explorando tipos de análisis que articulan la teoría y la práctica de un modo horizontal, desjerarquizado y de mutua interpelación. Se habilita así la reinención de modos de mirar, pensar y actuar en las instituciones educativas, reuniendo y no separando trayectorias escolares y trayectorias de vida, sujetos e instituciones, proyectos individuales y colectivos, el ejercicio de la autoridad y la autorización de quienes aprenden.

Queremos advertir que, sabiendo que se trata de una metáfora, el “clima institucional” no pertenece al orden de la naturaleza; no habría, entonces, condiciones que provienen de una exterioridad influyente sobre los comportamientos de los sujetos que trabajan, enseñan y aprenden en la escuela. En cambio, hay efectivamente escenarios escolares en los que los sujetos actúan, protagonizan, deciden, se influyen mutuamente, aceptan y discuten en una cultura escolar que los precede y que continúa -mas allá de cada uno/a en particular- transformándose. Entendemos que el concepto de clima, en este caso, reúne la construcción de una cultura y dinámica escolar, más o menos reconocible y explícita para los sujetos que la habitan, con el devenir de una historia que es construida, por los mismos sujetos, en tanto protagonistas y receptores –a la vez- de una transmisión que los incluye.

Por esta complejidad del entramado institucional en el que nos incluimos cuando enseñamos, aprendemos, convivimos, orientamos o dirigimos una escuela, es que vamos a proponer pensar y actuar sobre los movimientos que requiere “rediseñar” los climas institucionales. Es así que, en cada nivel educativo, nos centraremos en componentes específicos de la configuración de autoridad pedagógica, instancias claves de las trayectorias educativas que requieren sostén, acompañamiento y criterios para la propuesta de dispositivos y estrategias en la producción de climas escolares, favorecedores de enseñanza y aprendizaje.¹

¹ Además de las orientaciones brindadas en el presente documento, pueden también consultarse los recorridos de experiencias que participaron en el III Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación en el link <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/3Congresobp/RecorridosBP.php>. En dichos **Recorridos**, se encontrarán prácticas agrupadas según las *Prioridades Pedagógicas 2014-2015* y, a su vez, presentadas según Nivel Educativo.

► Educación Inicial

Comenzamos esta reflexión señalando que, en el Primer Congreso de Directores realizado en Córdoba el 3 de junio de 2014, los equipos directivos de la educación inicial enfatizaron los siguientes aspectos en torno a la prioridad 2014-15 “buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje”:

- Sosténimiento de vínculos de respeto y reconocimiento al otro.
- Fomento de encuentros entre docentes y las familias.
- Fortalecimiento de acuerdos institucionales.
- Fortalecimiento de la convivencia institucional con una mejora de los canales de diálogo.
- Trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo entre actores institucionales con el fin de contribuir a situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En el marco de la Educación Inicial es necesario sumar, a aquellos aspectos, la consideración de que aprender jugando / jugar aprendiendo en ese territorio de la primera infancia funda la subjetividad, la recrea, la potencia. En él se constituye el pensamiento, la acción, el despliegue simbólico; se abren mundos nuevos dentro de un mundo común y compartido. El juego es el lugar propio de la infancia a través del cual se construye la identidad singular y colectiva. El juego es cuerpo, es imagen, es tiempo, es palabra; es lazo donde los semejantes se reconocen, recrean vínculos, donde aprender a resolver situaciones problemáticas en el reconocimiento de uno/a y de los/as otros/as.

En tanto derecho de todo/a niño/a, el juego debe protegerse en la experiencia infantil, reponerse allí donde se vea inhibido o arrasado, proponerse como lugar fundamental de subjetivación, convivencia y aprendizaje.

De allí su lugar central para la Educación Inicial. Reconocido como derecho en el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño,² se ve profundamente ligado al concepto de infancia y por tanto a la Educación Inicial, como lo señala el Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015, de la Provincia de Córdoba: “Habilitar espacios de juego en el Jardín contribuye a la construcción de identidad y convivencia en tanto el juego -como contenido y en sus diversas manifestaciones favorece la articulación de cuerpo, pensamiento y acción; permite avanzar en la exploración, la comprensión y la recreación de la realidad natural y social; propicia la ampliación del universo de significaciones, tanto personales cuanto sociales; habilita espacios de encuentro y comunicación con otros, con quienes hay que entenderse, compartir, acordar; favorece el abordaje, la discusión y los intentos de resolución de situaciones problemáticas”. (p. 114).

² Dicho artículo establece que “El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales”.

El lugar de la autoridad pedagógica en la Educación Inicial requiere así un profundo conocimiento y sensibilidad en relación con el mundo de la infancia, lo lúdico y los aprendizajes que se expresan mediante el cuerpo, la palabra, la imaginación y la construcción solidaria de espacios con otros/as. Estos aspectos relevantes para el nivel no inhiben el fortalecimiento del rol del adulto docente que establece propuestas de enseñanza, límites y formas de organización que direccionan los aprendizajes hacia la solidaridad, el respeto del semejante, la aceptación de los propios límites. Ello requiere, a la vez, claridad en los objetivos de enseñanza y flexibilidad para acompañar procesos que son comunes y, en el mismo momento, particulares de cada niño/a.

La construcción del lugar de autoridad en relación con niños/as pequeños/as no es para nada evidente o sencilla ni viene dada por naturaleza porque, supuestamente, la brecha generacional la impone. Demanda de parte del equipo docente y directivo espacios de reflexión, discusión y toma de decisiones colectivas. Se vuelve indispensable que las reuniones docentes –se desarrollen estas en forma general o en pequeños grupos– tematicen y busquen acuerdos acerca de los modos en que se concibe la infancia y a los niños/as de la educación inicial (sus rasgos particulares, los modos de conocer, los modos de ir propiciando mayor autonomía, los modos de ir generando una separación del adulto/a), las expectativas en relación a las familias, las maneras de organizar una activa construcción de normas junto con las familias y establecer su respeto.

Es posible que la discusión sobre los límites en relación con niños/as pequeños/as cobre centralidad entre el jardín y las familias. También es posible que uno y otras se adjudiquen la imposibilidad de sostener esos límites o no acuerden en los modos de hacerlo.

A menudo escuchamos a los/as adultos/as –padres, madres y docentes- decir en relación a niños/as pequeños/as: “¿Cómo ponerles límites en el jardín si en la casa no los reciben?”, “este niño no tiene límites, no escucha, no acepta a nadie que lo contradiga, ¿no me pueden ayudar en el jardín?”, “hay que decirles que no, que sientan límites claros, si no en la primaria no van a poder estar...”, “hay que prepararlos para el primario, no todo es jugar...”, “dejémoslos que se expresen como quieran, ya van a tener tiempo para adaptarse...”

Estas significaciones implícitas o explícitas –dichas para buscar apoyo o bien para oponerse a las concepciones de otros/as adultos/as de las familias o del jardín- circulan y generan malestar si no se trabajan, se investigan, se problematizan y se discuten en espacios apropiados. Entendemos que la búsqueda de acuerdos sobre este aspecto y sobre muchos otros que hacen al clima escolar es un trabajo necesario, no bajo la ilusión de alcanzar un acuerdo absoluto y de todos/as, sino reconociendo que las diferencias enriquecen las propuestas que tienen criterios comunes: respeto por niños/as como sujetos de derecho (Ley de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. Nro 26.061) y como sujetos a ser cuidados, protegidos, habilitados en su crecimiento.

En este sentido es interesante tener en cuenta, como marco común desde donde construir acuerdos, la reciente Resolución del CFE 239/14, Anexo I, que establece “Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para la educación inicial y primaria”. Entre ellos se priorizan: la iniciación en el conocimiento y respeto de

las normas y la participación en su construcción en forma cooperativa; la resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo; el ofrecimiento y solicitud de ayuda; la manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros y la búsqueda de diálogo para la resolución de conflictos; así como la puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios. En el mismo sentido, será importante tener en cuenta los aspectos específicos que se establecen en el Apartado B del mencionado Anexo I, en torno a la Dimensiones de la convivencia en la Educación Inicial.

El clima institucional, en la Educación Inicial, se encuentra favorecido cuando:

- La organización de espacios, tiempos, tareas, relaciones se sostiene mediante tomas de decisión conjunta y, a la vez, se flexibiliza de acuerdo a las necesidades de los grupos, las propuestas de enseñanza, los proyectos con la comunidad, etc. Ello requiere tiempos y espacios de comunicación entre adultos/as para escuchar lo que unos/as y otros/as esperan de la institución y lo que quieren y pueden ofrecer, así como la posibilidad de establecer acuerdos y respetarlos, fortaleciendo de este modo a la institución misma. Se generan, en el mismo sentido, instancias de análisis de situaciones específicas sean o no conflictivas y de reflexión sobre temas centrales para cada jardín y cada comunidad, por ejemplo, lo que significan los límites en la primera infancia, entre otros.
- Se vuelve interesante detenerse a analizar las características de las trayectorias escolares en cada jardín, en qué momentos las trayectorias se ven fortalecidas o debilitadas; tomando datos de la experiencia del equipo docente y directivo o datos “duros” de matrícula, ingreso-egreso, por ejemplo, para realizar lecturas cuanti y cualitativas. Se puede focalizar en los períodos de ingreso a comienzo de año, en los pasajes de sala, al finalizar la sala de 5 años y la articulación con primaria, por ejemplo. Será interesante reconstruir si en algunas de estas instancias los/as niños/as o las familias abandonan con frecuencia, faltan reiteradamente, presentan conflictos, se generan tensiones. Esas instancias requerirán, entonces, la creación de dispositivos específicos para darles continuidad y sostener las trayectorias, desde la escucha y el acompañamiento de alumnos/as y familias.
- Las docentes debaten y trabajan colectivamente sobre su lugar en tanto autoridad pedagógica en la institución, ante las familias, los/as niños/as, así como dentro del equipo docente. Este trabajo puede realizarse en tiempos de encuentro donde compartir materiales, analizar escenas y situaciones escolares, narrar sus propias biografías educativas y profesionales, realizar una producción en conjunto para compartir con la comunidad educativa (un texto, una obra teatral, un video, etc. que reflejen al jardín como institución con una identidad particular). La coordinación de estos espacios no siempre debe recaer en el equipo directivo; puede ser asumida por diferentes docentes, según su afinidad con la temática, o por equipos de orientación escolar, en un trabajo colaborativo.
- Se organizan actividades en las salas o transversalmente a todas ellas donde los/as alumnos/as pueden construir en grupos las normas que regulan su vida cotidiana, dejando registro escrito, a través de dibujos, historietas grupales, relatos, etc., de acuerdo a sus posibilidades y según la edad. Asimismo, es posible afianzar el sentido del respeto de las normas mediante “juegos cooperativos” que coloquen énfasis en la necesidad de ese respeto para vivir juntos.

- Jardín y familias se vinculan desde el reconocimiento y la valorización mutua. En este sentido, es fundamental concebir proyectos comunes, vinculados con el juego, la lectura, la educación sexual integral, por ejemplo, desde donde se convoque a participar a las familias potenciando valores, culturas, producciones existentes, de cada familia y de la comunidad en su conjunto. Asimismo, se favorece la comunicación con las familias cuando estas conocen los sentidos y objetivos de las propuestas pedagógicas y se habilitan espacios para compartir dudas, inquietudes, preguntas. Es importante que el jardín se ubique como espacio diferenciado pero en igualdad con el de la familia, orientando y abriendo diálogos acerca de la crianza de sus hijos/as.
- El jardín sale al territorio más amplio en el que se inserta a recrear la enseñanza, la convivencia y el aprendizaje en un contexto extenso que incluye al barrio, la ciudad, la población, los espacios públicos, los personajes que habitan estos lugares. Por ejemplo, son experiencias potentes la participación en radios comunitarias, bibliotecas, ludotecas que circulan y se comparten más allá del jardín.

Experiencias para conocer y analizar que pueden aportar sugerencias:

- ▶ Buenas prácticas en educación. Experiencias significativas Educación Inicial. 2011. (pp. 3-14). Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Colga%2023-11-11/Publicacion%20Buenas%20Practicas.pdf>
- ▶ Experiencias en Educación Rural. Educación Inicial (pp. 3-7). Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Experiencias%20Rurales.pdf>
- ▶ Congresos de buenas prácticas. Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/3Congresobp/CongresosBP2.php>
- ▶ Educación Inicial. Ludotecas escolares. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/ludotecas-escolares/>
- ▶ Educación inicial. Cátedra de juego. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/catedra-nacional-abierta-de-juego-2/>
- ▶ Propuesta para la Educación Sexual Integral en la Educación Inicial. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/programas/educacion-sexual-en-el-nivel-inicial/>

► Educación Primaria

En este nivel, en el Primer Congreso de Directores realizado en Córdoba el 3 de junio de 2014, los equipos directivos enfatizaron los siguientes aspectos en torno a la prioridad 2014-15 “buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje”:

- Promoción de espacios y tiempos institucionales para la comunicación y el diálogo entre los diferentes actores institucionales.
- Generación y sostenimiento de acuerdos de convivencia que estimulen el involucramiento y participación responsable.
- Respeto por las diferencias y los consensos alcanzados.
- Participación activa en la toma de decisiones institucionales.

La escuela primaria es el lugar creado y con mayor historia de institucionalización donde todos/as transitamos un tiempo particular -el de la infancia y la entrada en la adolescencia-, aprendiendo aquello que nos “hace”, a la vez, como sujetos y como sociedad; “es el lugar en el que hay tiempo para detenerse, donde se producen oportunidades distintas de aquellas que provee la vida cotidiana; oportunidades para conocer las preguntas y las respuestas que la humanidad ha construido, para aprender a preguntarse, para reflexionar, para adquirir herramientas y para dominarlas, para afirmarse como sujetos capaces de adquirir conocimientos de todo tipo, incluido un mejor conocimiento de sí mismos, de sus deseos y de sus capacidades de proyectar y realizar” (Parra, 2006, 26).

Entre esas preguntas y respuestas que la humanidad ha construido se encuentra lo que significa e implica “vivir junto a otros/as” y que no siempre, históricamente, ha sido objeto de trabajo específico para la escuela, recortado por medio de dispositivos que lo abordan y le otorgan tiempos y espacios particulares. La aprobación de la Ley de Promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas Nro. 26.892 y la Resolución CFE 239/14 que de ella emana, otorgan normativamente ese tiempo y espacio para un trabajo específico por hacer. En su Anexo I establece “Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para la educación inicial y primaria”. Se mencionan allí:

“La participación en reflexiones sobre situaciones conflictivas de la vida escolar y/o cotidiana, reales o factibles para construir a partir de ellas nociones como justicia, solidaridad, libertad y responsabilidad”. “La identificación de conflictos y disputas en situaciones vividas en el contexto escolar, así como el reconocimiento de posibles formas de resolución”. “El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos”.

La escuela primaria, como espacio de encuentro, nos convoca con fuerza a construir en cada sujeto y en cada comunidad las disposiciones y posicionamientos democráticos que necesitamos para vivir-juntos: participación, pensamiento, diálogo, reconocimiento del conflicto y las diferencias, despliegue de acciones justas, libres y responsables. Estos procesos, que se enseñan y se aprenden, a su vez forman parte de lo que concebimos

como un clima institucional favorable a la enseñanza y los aprendizajes. Si en otro tiempo histórico la escuela primaria no incluyó estos espacios y aprendizajes en sentido explícito, es porque los daba “por hecho”; se presentaba como una institución previsible y con roles claros y poco discutibles, a costa de dejar afuera otras identidades, voces, historias, requerimientos, culturas. Este tiempo histórico, en cambio, presenta la demanda y el desafío de habilitar el lugar de esas voces y presencias plurales generando las mediaciones necesarias para su efectiva inclusión; como afirma Meirieu “hacer sitio y ofrecer los medios para ocuparlo” (1998).

En la escuela primaria, la construcción colectiva de la autoridad pedagógica no puede dejar de tener en cuenta que se trata de trabajar en torno al pasaje –clave en los procesos de subjetivación- de la heteronomía a la autonomía de los alumnos/as desde los primeros a los últimos años. Ello implica, a su vez, realizar un “trabajo sobre sí” por parte de cada docente y del equipo en su conjunto, que colabore a comprender de qué modo se acompaña a otros/as propiciando la emancipación de pensamiento y acción, sin abandonar, permanecer indiferente o imponer arbitrariamente acciones y decisiones. Este trabajo conjunto requiere, a su vez, de dispositivos donde los/as adultos/as sostengan los aprendizajes en general y de la convivencia en particular sin invadir, irrumpir o dejar solos/as a los/as niños/as.

El clima institucional, en la educación primaria, se encuentra favorecido cuando:

- Se constituyen Consejos de Escuela (CE) y Consejos de Aula (CA), instancias indispensables en diferentes ámbitos institucionales, que promueven encuentros y diálogos entre diversas posiciones: directivos, profesores/as, alumnos/as, padres, madres, no docentes.³ Ambos espacios tienen por objetivo la construcción colectiva de la cotidianeidad escolar en todos sus aspectos, propios de la enseñanza, la convivencia, el encuentro entre pares y entre profesores/as y alumnos/as. Allí se debate un proyecto educativo en común y no sólo las conflictividades o los problemas a resolver. Se busca priorizar “la circulación de la palabra, la escucha y la generación de proyectos colectivos teniendo en cuenta los distintos roles y funciones que caben a cada miembro de la comunidad educativa. Ponen de relieve un modo posible de construir comunidad, el que hace lugar a las voces y opiniones de todos los integrantes de la misma, el que facilita la toma de la palabra y el deber de escucharla, el que favorece procesos formativos que vuelven “cosa de todos” la responsabilidad de generar un ambiente escolar atento al cuidado” (Res. 239/14. Anexo I. Apartado C).
- Los/as docentes buscan colectivamente modalidades de participación para propiciar entre sus alumnos/as. Tienen en cuenta que los/as niños/as aprenden a participar menos por explicaciones dadas desde el/la adulto/a y más por las prácticas concretas que la escuela pone en juego en la cotidianeidad escolar. “En este sentido, la noción de autoridad, la idea de participación, la posibilidad de ejercer la palabra, la comprensión de las acciones de cada uno y los efectos que las mismas tienen en los otros, el sentido del cuidado, de lo colectivo, la preocupación por el semejante, son el producto de modos, gestos, actitudes y acciones que la escuela pone en funcionamiento en el cotidiano escolar y que, en definitiva moldean ciertas formas legitimadas de convivencia sobre otras” (Res. 239/14. Anexo I. Apartado C).

³ Véase la composición de cada Consejo así como sus funciones en el Apartado C. Anexo I. Res 239/14.

- Se diseñan e implementan asambleas, momentos de debate sobre temas específicos en cada grado o entre grupos de diferentes grados y edades, se promueve la elección de delegados/as por grupo; se designan equipos de alumnos/as de diferentes edades acompañados de uno o dos docentes, para organizar eventos, actos escolares, salidas educativas, etc.
- Los/as docentes toman decisiones en forma conjunta, acompañando al equipo directivo, en relación a la organización de espacios, tiempos, tareas, relaciones; lo que permite en diferentes momentos del año, flexibilizar los dispositivos de enseñanza, convivencia y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los grupos, las propuestas de enseñanza, los proyectos con la comunidad, etc. Ello requiere tiempos y espacios de comunicación entre adultos/as, de debate en torno a la modalidad de autoridad que colectivamente se proponen construir, instancias de análisis de situaciones específicas sean o no conflictivas y de reflexión sobre temas centrales para cada escuela y cada comunidad.
- Se toma como tarea fundamental analizar las características de las trayectorias escolares en cada escuela, en qué momentos las trayectorias se ven fortalecidas o debilitadas; tomando datos de la experiencia del equipo docente y directivo y/o datos “duros” de matrícula, ingreso-egreso, repitencia, sobre-edad, por ejemplo, para realizar lecturas cuanti y cualitativas. La focalización en los momentos en que las trayectorias escolares presentan mayores dificultades -ingreso, pasaje de grado o ciclo, evaluaciones, previo al egreso, etc.-, habilitará la creación de dispositivos específicos para darles continuidad y sostener las trayectorias, desde la escucha y el acompañamiento de alumnos/as y familias.
- Los/as docentes debaten y trabajan colectivamente sobre su lugar en tanto autoridad pedagógica en la institución, ante las familias, los/as niños/as, así como entre pares, dentro del equipo docente. Se trabaja asimismo, para establecer acuerdos entre adultos/as y respetarlos. Este trabajo puede realizarse en tiempos de encuentro donde compartir materiales, analizar escenas y situaciones escolares, narrar sus propias biografías educativas y profesionales, realizar una producción en conjunto para compartir con la comunidad educativa (un texto, una obra teatral, un video, etc. que reflejen a la escuela y sus experiencias como institución con una identidad particular). La coordinación de estos espacios no siempre debe recaer en el equipo directivo, puede ser asumida por diferentes docentes, según su afinidad con la temática, o por equipos de orientación escolar,⁴ en un trabajo colaborativo.
- Escuela y familias se vinculan desde el reconocimiento y la valorización mutua. En este sentido, es fundamental concebir proyectos comunes, vinculados con el juego, la investigación, el relato, la lectura, la educación sexual integral, por ejemplo, desde donde se convoque a participar a las familias potenciando valores, culturas, producciones existentes, de cada familia y de la comunidad en su conjunto. Asimismo, se favorece la comunicación con las familias cuando estas conocen los sentidos y objetivos de las propuestas pedagógicas y se habilitan espacios para compartir dudas, inquietudes, preguntas.

⁴ Véase, en este sentido, la experiencia del Programa Escuela y Comunidad de la Provincia de Córdoba.

<http://vimeo.com/35279075>

- La escuela se piensa formando parte de un espacio mas amplio en el que se inserta a recrear la enseñanza, la convivencia y el aprendizaje en un contexto extenso que incluye al barrio, la ciudad, la población, los espacios públicos, los personajes que habitan estos lugares. Por ejemplo, son experiencias potentes la participación en radios comunitarias, bibliotecas, ludotecas que circulan y se comparten más allá de la escuela.

Experiencias para conocer y analizar que pueden aportar sugerencias:

- ▶ <https://www.youtube.com/watch?v=YF7q26E8rsQ>
Entrevista al maestro Horacio Cárdenas en Caminos de Tiza.
- ▶ <http://vimeo.com/35380190>
Experiencias escuela primaria y CAI. Corrientes.
- ▶ <http://vimeo.com/85759195>
Experiencia escuela primaria rural. La Rioja.
- ▶ <http://vimeo.com/64113056>
Río Negro: trabajo de equipos de orientación con maestros fortalecedores de trayectorias escolares.
- ▶ <http://vimeo.com/49169295>
Provincia de Buenos Aires: equipos de orientación y su trabajo con legajos escolares colectivos.
- ▶ <http://vimeo.com/35279075>
Córdoba: Programa escuela y comunidad.
- ▶ Congresos de buenas prácticas. Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Disponible en:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/3Congresobp/CongresosBP2.php>



► Educación Secundaria

En la educación secundaria, durante el Primer Congreso de Directores realizado en Córdoba el 3 de junio de 2014, los equipos directivos enfatizaron los siguientes aspectos en torno a la prioridad 2014-15 “buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje”:

- Consolidación y revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia.
- Optimización de los diferentes canales de comunicación institucional.
- Fortalecimiento de la Mesa de gestión institucional.
- Promoción de espacios de reflexión entre directivos, docentes, estudiantes y sus familias.
- Afianzamiento del sentido de pertenencia con actividades que permitan la socialización entre los diferentes actores institucionales.
- Rescate y puesta en práctica de diferentes valores que se pretenden vivir y enseñar en la escuela: solidaridad, respeto, puntualidad, responsabilidad, entre otros.

La escolarización de los/as jóvenes en la Educación Secundaria presenta desafíos importantes ante el avance normativo que asegura la obligatoriedad del nivel medio en nuestro país. La Ley de Educación Nacional (N° 26206) establece la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel secundario de educación y ello conlleva nuevos desafíos: el requerimiento de concebir nuevas institucionalidades (Res. 93/09), otros modos de recorrer trayectorias educativas así como del ejercicio de una autoridad habilitante que las sostenga.

La generación de climas escolares favorecedores de enseñanza y aprendizaje en escuelas secundarias implica múltiples aspectos que incluyen no sólo los vínculos entre estudiantes sino, fundamentalmente, entre profesores/as, directivos/as, preceptores/as, tutores/as; sin olvidar la articulación con las familias en una etapa vital donde estas parecieran tener menor presencia en la escuela. Con frecuencia, el análisis de los conflictos en las instituciones -y por ello, de los climas adversos- se centra en los/as estudiantes adolescentes dejando en la invisibilidad una estructura institucional jerárquica generada en otro tiempo histórico, con prácticas poco atentas a las diferencias culturales, propias de las adolescencias, de cara a estudiantes que además trabajan, o son padres y madres, recorren otras trayectorias vitales además de la escolar.

Las investigaciones ponen de relieve que la educación secundaria (Vázquez, 2013; Maddonni, 2014, entre otras) en su transformación hacia nuevas institucionalidades, requiere revisar y reconfigurar tres aspectos fundamentales que constituyeron la matriz de origen del nivel:

- la fragmentación de la propuesta pedagógica en “espacios curriculares” o “disciplinas” separadas y ajenas entre sí, así como ajenas a las trayectorias vitales de los/as estudiantes;
- la disociación de espacios de trabajo de profesores/as y la falta de espacios de

encuentro mas allá de las clases;

- las relaciones pedagógicas autoritarias centradas en el control de la disciplina y no en la construcción de la convivencia.

Desde hace algunos años se ha iniciado en todas las escuelas del país, en cada jurisdicción, la elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) lo que ha generado la necesidad de construir la convivencia escolar en la escuela secundaria como objeto de trabajo, dejando de lado formas disciplinarias de sanción concebidas como castigo. Sin embargo, sabemos que el trabajo de transformar los climas escolares requiere incluir los acuerdos de convivencia, en un cambio que va mas allá de ellos en tanto documentos, que los hace parte de la vida institucional; que interroga las prácticas de enseñanza y evaluación, así como otorga un lugar central a la participación de los/as estudiantes en sus propias trayectorias, aprendizajes y formas de convivir con otros/as dentro y fuera de la escuela. La importancia de los AEC y sus procesos de democratización en las instituciones reside en promover el acuerdo de normas que incluye a todos/as por igual, con distintos roles y funciones (Res.93/09) e instalar un sentido educativo de la sanción. La elaboración de los AEC permite poner en ejercicio la participación efectiva de todos/as en la discusión de los distintos marcos valorativos que conviven en la escuela posibilitando así la democratización de las relaciones.

En estos últimos años, no dejamos de preguntarnos: ¿de qué modos la experiencia escolar en secundaria reúne aprendizaje y convivencia? ¿Es posible concebir a la escuela secundaria como un territorio de experiencia ampliado que se extiende mas allá de los muros de la escuela y que “toca” la experiencia juvenil? ¿Cuál es hoy el “adentro” y el “afuera” de la escuela y de los vínculos que en la escuela se generan y se sostienen? ¿Puede la escuela secundaria recibir “lo joven” y transformar su propuesta educativa en un “espacio joven”, es decir, dinámico y en movimiento que incluya en él a los/as adultos? Por poner solamente un ejemplo, las redes virtuales y las nuevas tecnologías, no hacen más que mostrar que los vínculos –incluso los pedagógicos– se diversifican, adquieren nuevas formas; son “escolares” pero ocurren en diversos espacios mas allá de las aulas.

Es así que, la generación de climas escolares favorables en la educación secundaria demanda una lógica diferente a la sostenida hasta hace algunos años; requiere mayor articulación entre trayectorias escolares y vitales, nuevas formas de ejercicio de la autoridad y maneras renovadas de pensar los proyectos pedagógicos que incluyan explícitamente a la convivencia como aspecto relevante.

El relato de algunas escenas permitirá avanzar en el análisis y en la formulación de propuestas:

A mí me ayudó conocer este taller, el de Mural. Descubrí algo distinto: nunca me imaginé que yo podía pintar. Podés preguntar..., cambié..., porque yo tengo tendencia violenta, estuve con psicólogo y todo eso. En las otras escuelas no me entendían y acá me dieron un re apoyo los directivos... Especialmente fue con la profesora de Plástica, Laura y con Graciela, que entraron a hablar conmigo a ver si me calmaba, y bueno, parece que lo lograron. En su taller, porque me enseñaron a hacer cosas que se ve que me calman, me alivian y eso lo pude trasladar a otros lados. *Testimonio de un estudiante de la Escuela de Reingreso de Barracas, tomado del libro El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de Patricia Maddonni.*

Durante el desarrollo de la clase noté que uno de los alumnos se encontraba como ausente. Se trataba de un alumno de 17 años de edad, inteligente pero algo contestador, “rebelde” en sus reflexiones, pero trabajador. Le pregunté concretamente qué le ocurría y me respondió sarcásticamente delante de todos que no me hiciera el “buen” profesor, preocupado por sus alumnos; que sus problemas no se resolvían en la escuela ni en ningún lado. Algunos compañeros se rieron y yo contuve la bronca momentánea de quedar expuesto de ese modo. Sin embargo, no me paralicé, tampoco entré en una confrontación como si fuésemos pares. Traté de imaginar sus problemas, su necesidad de enfrentarse con un adulto pero también de apoyarse en un adulto que le haga de límite y de soporte, a la vez. Le propuse que habláramos y que luego los dos, él y yo, cada uno desde su lugar, conversemos con el resto del grupo sobre lo ocurrido. Estuvo bien, reconoció que se le había ido la mano en su respuesta y yo reconocí que mi pregunta lo había expuesto ante el grupo. La charla individual dio sus frutos, ahora hablamos a menudo, me tiene al tanto de algunos problemas familiares que le preocupan. Yo lo escucho, estoy ahí. *Profesor de Historia en una escuela media. Testimonio de un docente en el marco del Proyecto de investigación “Subjetivación y autoridad en los jóvenes”. UBA.*

El “problema” más serio que teníamos era la riqueza que tenían los jóvenes y que no la podían expresar..., tienen una diversidad cultural muy grande... Nos hicimos una propuesta curricular y es lograr que los alumnos pudieran expresarse oralmente... Nos propusimos esta tarea en la doble escolaridad: periodismo, locución, diseño gráfico, danza, todo lo que les permite que su cuerpo exprese lo que siente y lo que piense... En educación es eso, amor, pasión y mucha profesionalidad... creo que a veces esto se nos escapa a veces, nosotros no podemos dejar de investigar nunca, porque es tan cambiante el mundo de los jóvenes, incluso en el mundo de la familia..., que si uno no lo comprende. Podrán salir de la escuela secundaria sabiendo derivar, historia...; pero de la vida, de los cambios, no, no lo logramos... este año tuvimos un evaluador externo y él me dijo, ya lograste lo que querías, los alumnos de esta escuela han hecho un relato de vida y de proyecto de vida casi literario, ahora lo que te queda es que lo puedan decir en voz alta. La gran demanda que ellos tienen es que los escuchen...; la escuela tiene que igualar, no repetir la desigualdad... *Testimonios de directora y tutor de una escuela rural de Mendoza, en “El vergel”* <https://vimeo.com/37923340>

Los testimonios hablan del requerimiento de una escuela secundaria en franca transformación con espacios curriculares, de enseñanza, de tutorías, entre docentes, entre docentes y estudiantes, con directivos, que le hacen lugar al cambio, al conflicto y a la potencialidad reconocida pero no desplegada.

Los climas escolares no se transforman sino en el marco de proyectos educativos que le dan sentido a “estar allí”; fundamentalmente en el trabajo con adolescentes, un tiempo de la vida en que los sentidos se conmueven y reconfiguran, se diseñan nuevos proyectos vitales y se demanda otro lugar para los/as adultos/as.

La autoridad pedagógica en este nivel adquiere un perfil diferente, que es el de “soporte”, lugar asimétrico y productor de igualdad, oficia de sostén pero también de límite, donde apoyarse y adonde dirigir su palabra para requerir acompañamiento o para oponerse. En todo caso se trata de una relación de autoridad que no deja solo/a, enlaza y sujeta respetuosamente, en el mismo momento que promueve la autonomía necesaria para constituirse como sujeto emancipado. Los testimonios dicen que este trabajo se realiza, en la escuela, en torno a objetos de conocimiento, propuestas artísticas, espacios interdisciplinarios, cuando los/as estudiantes, en el marco de relaciones asimétricas, toman la palabra, formulan su relato de vida, experimentan la libertad del pensamiento y la acción, respetan normas, las recrean.

El clima institucional en la escuela secundaria se ve favorecido cuando:

- La organización de espacios, tiempos, tareas, relaciones no permanece “en automático” sino que se revé continuamente entre equipos directivos, profesores/as, tutores/as, preceptores/as. Se vuelve así, fundamental, el encuentro entre adultos/as para reconocer necesidades de los grupos, características de las propuestas de enseñanza, los proyectos interdisciplinarios y con la comunidad o con otras instituciones u organizaciones. Ello requiere tiempos y espacios de comunicación entre adultos/as para escuchar lo que unos/as y otros/as esperan de la institución y lo que quieren y pueden ofrecer, la posibilidad de establecer acuerdos y respetarlos, instancias de análisis de situaciones específicas sean o no conflictivas, para expresar malestares o experiencias transformadoras y de reflexión sobre temas centrales para cada escuela.
- Se advierte como una tarea central analizar las características de las trayectorias escolares en cada momento de su recorrido, fundamentalmente en el ingreso, el pasaje de un año a otro, del ciclo básico al orientado, las instancias de examen, etc.; tomando datos de la experiencia del equipo docente y directivo así como datos “duros” de matrícula, ingreso-egreso, por ejemplo, para realizar lecturas cuanti y cualitativas. Las instancias más conflictivas requerirán, entonces, la creación de dispositivos específicos para darles continuidad y sostener las trayectorias, desde la escucha y el acompañamiento de alumnos/as y familias. Se promueve así, una escuela concebida para “esos/as” y sus trayectorias reales, situadas, lo que genera vínculos de reconocimiento y habilitación.
- Se realizan debates colectivos, en jornadas o en reuniones de departamento o de

año, sobre el lugar de los/as docentes en tanto autoridad pedagógica en la institución, ante las familias, los/as estudiantes, así como dentro del equipo docente. Este trabajo puede realizarse analizando escenas y situaciones escolares, haciendo circular explícitamente lo que significa para cada escuela “ejercer la autoridad”, lo que se entiende por “ser un buen profesor” y “ser un buen alumno” o “tener o no tener” autoridad. Será fundamental interrogarse acerca de las nuevas demandas de cada comunidad educativa y por ello, los nuevos significados que se requieren generar en torno a la construcción de autoridad, en tanto habilitante que acompaña, escucha, promueve, reconoce.

- Se organizan actividades entre profesores/as y estudiantes para construir las normas que regulan su vida cotidiana, dejando registro escrito, a través de textos, dibujos, relatos literarios, murales, carteleras, etc.; evitando la burocratización de instancias disciplinarias donde se elaboran reglamentos que habitualmente permanecen centrados en “lo que el/la alumno/a debe” y se elaboran unilateralmente sin la voz de estudiantes, familias, docentes, directivos. Asimismo, es posible afianzar el sentido del respeto de las normas mediante “juegos y/o trabajos cooperativos” que coloquen énfasis en la necesidad de ese respeto para vivir juntos.
- Se considera como dimensión fundamental tener en cuenta, cotidianamente, y trabajar el cuidado y la estética de los espacios físicos. Se trata de que los espacios físicos “hablen” de una escuela donde se aprende y se conocen objetos diferentes del arte, de la ciencia, etc. y donde se experimente la hospitalidad al habitarla.
- Se otorga sentido a las instancias de convivencia y aprendizaje -que funcionan ante la emergencia de conflictos o sin ellos- habilitando la palabra, el pensamiento, el reconocimiento de los modos de estar en la escuela desde el respeto y la aceptación de diferencias: asambleas de año, espacios de delegados, centros de estudiantes, grupos de estudiantes de años superiores que acompañan a los/as de los primeros años, grupos de profesores y estudiantes que organizan eventos, actos escolares, etc.
- Escuela y familias se vinculan desde el reconocimiento y la valorización mutua. En este sentido, es fundamental concebir proyectos comunes vinculados con manifestaciones artísticas, por ejemplo, desde donde se convoque a participar a las familias potenciando valores, culturas, producciones existentes, de cada familia y de la comunidad en su conjunto.
- La escuela se inscribe en un territorio más amplio y desde allí recrea la enseñanza, la convivencia y el aprendizaje habitando los espacios públicos, vinculando al alumnado con el mundo del trabajo, las expresiones artísticas, el cuidado del medio ambiente, entre otras cuestiones relevantes para la vida comunitaria.

Experiencias para conocer y analizar que pueden aportar sugerencias:

- ▶ Políticas socioeducativas. Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Nación.

Disponibles en:

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/politicas-socioeducativas/>

<https://vimeo.com/37923340> Escuela secundaria rural de Mendoza

<http://vimeo.com/52866382> Escuela secundaria de La Angostura Neuquén

<https://vimeo.com/37919753> Escuela secundaria de Tucumán

<http://vimeo.com/53341910> Escuela secundaria de CABA

<http://vimeo.com/53344536> Escuela secundaria de Guatraché de La Pampa

<https://vimeo.com/user9981545/videos> Escuela secundaria de Córdoba

<http://vimeo.com/48159331> Violeta

<http://vimeo.com/50553812> Tucumán: trabajo de equipos de orientación en convivencia escolar.

- ▶ Congresos de buenas prácticas. Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/3Congresobp/CongresosBP2.php>



Conclusiones comunes

A lo largo de este texto elaboramos algunas reflexiones y recomendaciones acerca de lo que “hace”, construye o redefine un buen clima institucional favorecedor de enseñanza y aprendizaje. Consideramos importante poner énfasis no sólo en los marcos normativos, dispositivos y estrategias de acción que construyen la convivencia escolar; sabemos que el clima institucional no se resuelve sólo con ellos si no se construye mediante su implementación un sentido subjetivante y creador de comunidad. Por ello, insistimos, en la necesidad de revisión de prácticas de enseñanza y evaluación, en la construcción de una autoridad pedagógica democrática en sentido colectivo, en el vínculo entre la escuela y su contexto en una relación de igualdad, aunque diferenciada como espacio específico de transmisión cultural.

Todos estos componentes reconstruyen lo que se vive cotidianamente en las escuelas, en sus aulas, sus patios, salas de profesores, pasillos, laboratorios, bibliotecas, despachos de equipos directivos, espacios administrativos, preceptorías, etc. Allí habitan sujetos de generaciones diversas que se redefinen a sí mismos/as en función de las relaciones laborales o pedagógicas en las que se hallan insertos.

Sabemos que sólo cuando las instituciones se miran a sí mismas reconocen su identidad como un proceso abierto e histórico y se arriesgan a narrarse en voz alta; es que los cambios pueden darse y ofrecerse de unos/as a otros/as: a través de relaciones pedagógicas habilitantes, enseñanza y aprendizajes participativos, democráticos y convivencias que enriquecen a cada uno/a que habita ese espacio.

El trabajo de “rehacer” nuestras escuelas, acordes a estos tiempos de transformación, supone abandonar posiciones melancólicas o ingenuamente exististas. Cada tiempo histórico tiene sus rasgos particulares y sus desafíos específicos; el nuestro es el de volver plurales las experiencias escolares, diversificarlas, reconocer a los sujetos –a todos/as y cada uno/a- que por ellas atraviesan, haciendo lugar a los conflictos como parte inherente de ese proceso.

Hablamos una y otra vez de la participación de docentes, estudiantes y familias en cada nivel educativo. Sólo participando es que nos sentimos y formamos parte de lo que nos pasa, hacemos experiencia con lo cotidiano lejos del mero padecimiento o sometimiento. De allí que, tal vez, la participación institucional de cada uno/a, desde diferentes roles, posiciones, magnitudes, formatos, sea el mayor desafío a encarar hoy, con un fuerte sentido democrático, solidario, de reconocimiento mutuo, en el espacio común que sostiene nuestra existencia.

Bibliografía citada y consultada

- Baquero R (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero R, Terigi F, Toscano A, Briscioli B, Sburlatti S. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”. En *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* (REICE) Número monográfico Deserción y abandono en la educación iberoamericana. (pp. 319). Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>.
- Greco (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Maddonni P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maldonado H. (comp.) (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Meirieu Ph. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Nicastro S. y Greco M.B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Observatorio argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. UNSAM. (2007) *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes*. Buenos Aires.
- Parra C. (2006). “La escuela primaria nos concierne”, en Terigi F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares. Una mirada sociopedagógica*. Córdoba, Argentina. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/concurso/TERIGI%20Flavia.pdf>
- Vázquez A. (coord.) (2013). *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Marco normativo citado y consultado

- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Documento para la autoevaluación institucional. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Educación Inicial. Materiales para docentes y estudiantes. Webgrafía. Córdoba, Argentina: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación. Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Buenos Aires: Autor.
- Ley de Educación Nacional N°26.206. (2006).
- Ley de Promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Nro. 26.892.
- Ley de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. Nro 26.061.
- Argentina. Ministerio de Educación (2004) Núcleos de aprendizaje prioritarios. Nivel inicial. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación (2004) Núcleos de aprendizaje prioritarios. Nivel primario. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE Nro 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE Nro 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE Nro 239/14. Anexo I: Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario. 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.

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación

Horacio Ferreyra
Silvia Vidales

Elaboración

María Beatriz Greco

Colaboración

Equipos de la SEPIyCE

Articulación entre niveles y ciclos
Biblioteca Pedagógica Río Cuarto
Biblioteca Pedagógica San Francisco
Biblioteca Provincial de Maestros
Convivencia Escolar
Departamento de cooperativismo y mutualismo educacional
Educación en transversales
EPAE Arroyito
EPAE Cruz del Eje
EPAE Río Ceballos
EPAE Río Primero
EPAE San Francisco
EPAE Villa Santa Rosa
Capacitación situada e intercambio para el desarrollo profesional
Instituto Superior de formación para la conducción y gestión educativa
Integración escolar y diversidad
Orquestas, coros y ensambles escolares
PIIE

Revisión de estilo

Silvia Yepes

Diseño gráfico

Fabio Viale



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba

Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de

Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y

Formación Profesional

Ing. Domingo Aríngoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de

Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y

Adultos

Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y

Evaluación Educativa

Lic. Enzo Regali

*Todos son capaces,
todos pueden aprender*