

S3

DESARROLLO PROFESIONAL
EN GESTIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN PARA EQUIPOS
DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto

GUÍA DEL FORMADOR
EN GESTIÓN EDUCATIVA



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

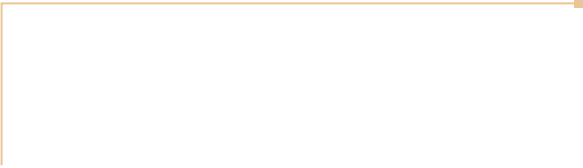
S3

DESARROLLO PROFESIONAL
EN GESTIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN PARA EQUIPOS
DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Guía del
formador
en gestión
educativa

CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA: CLIMA ESCOLAR Y
VÍNCULO CON EL CONTEXTO



**Ministro de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación**
Alejandro Finocchiaro

Secretario de Gobierno de Cultura
Pablo Avelluto

**Secretario de Gobierno de Ciencia,
Tecnología e Innovación Productiva**
Lino Barañao

**Titular de la Unidad de Coordinación General del
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**
Manuel Vidal

Secretario de Gestión Educativa
Oscar Ghillione

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa
Mercedes Miguel

Secretaria de Políticas Universitarias
Pablo Domenichini

Secretaria de Evaluación Educativa
Elena Duro

Secretaria de Coordinación de Gestión Cultural
Julieta García Lenzi

Secretario de Patrimonio Cultural
Marcelo Panazzo

Secretario de Cultura y Creatividad
Andrés Gribnicow

**Secretario de Planeamiento y Políticas en Ciencia
Tecnología e Innovación Productiva**
Jorge Aguado

Secretario de Articulación Científico Tecnológica
Agustín Campero

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva
Cecilia Veleda

Directora Nacional de Formación Continua
Florencia Mezzadra



Índice

SEMINARIO 3: Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto	3
Introducción.....	3
Propósitos y objetivos del Seminario	5
Capacidades	5
Cronograma de encuentros y contenidos.....	6
Esquema de momentos y actividades de cada encuentro	7
Descripción de los momentos y actividades de cada Encuentro Presencial o Grupo de Práctica.....	12
 TEMA 1: El clima escolar como dimensión clave para la mejora	 13
Encuentro Presencial 1.....	14
Agenda	14
Desarrollo	15
 TEMA 2: Herramientas de comunicación para el abordaje colaborativo de conflictos	 27
Encuentro Presencial 1	28
Agenda	28
Desarrollo	30
 TEMA 3: Estrategias para evaluar y mejorar el clima escolar	 40
Grupo de práctica 1	41
Agenda	41
Desarrollo	42

TEMA 4: Construyendo la interacción con la comunidad y el contexto	50
Encuentro Presencial 2	51
Agenda	51
Desarrollo	53
ANEXOS	75
Anexo 1	76
Anexo 2	77
Anexo 3	79
Anexo 4	80
Anexo 5	81
Anexo 6	88
Anexo 7	94
Anexo 8	95
Anexo 9	102
Anexo 10	128
ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMPLEMENTARIOS	130
La gestión de un clima escolar positivo	131
El conflicto en la Institución Educativa	150
El trabajo de la escuela con la comunidad	167
El aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica para el trabajo con la comunidad	180

SEMINARIO 3

Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto

Cantidad de encuentros que implica

- ▶ Dos Encuentros Presenciales (EP): EP 1 (8 horas); EP 2 (8 horas).
- ▶ Un Grupo de Práctica (GP): GP 1 (4 horas).

Introducción

En el escenario educativo, la evaluación integral de todos los procesos y factores que intervienen en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes cobra vital importancia. Algunos elementos no refieren estrictamente a la enseñanza propiamente, sino a aspectos del contexto, así como a vínculos y a la organización que, de modo indirecto, inciden en la calidad de los aprendizajes logrados. Como se podrá observar en este seminario, es posible afirmar que el currículo no solo queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela, sino por las actitudes y los aportes culturales que esta brinda a las y los estudiantes.

En este sentido, el primer eje de trabajo que abordará esta guía será el análisis del clima escolar y sus dimensiones, dado que es el equipo directivo quien puede liderar y llevar adelante todas las acciones posibles para mejorarlo y enriquecerlo. De esta manera, se introducirán los principales factores que favorecen un clima escolar positivo, a fin de contribuir al diseño de posibles intervenciones e incursionar en el diseño propio de un instrumento para evaluarlo.

El segundo eje invita a la reflexión sobre algunas de las diversas maneras de comprender y actuar frente a los conflictos. Cada directivo construye su rol desde su lugar y estilo particular para orientar, con su visión, un hacer y un pensar sobre la realidad institucional. En otras palabras, construye una impronta de acción que va siendo percibida por su equipo.

Se abordarán, como un insumo para la gestión directiva, las diversas concepciones sobre los conflictos y las herramientas de comunicación indispensables para su abordaje colaborativo: la escucha activa, el parafraseo y la formulación de preguntas. El tratamiento de este núcleo temático será uno de los aspectos que, a su vez, incidirá en los procesos de mejora del clima institucional y del aula. Constituirá un aporte para reflexionar sobre el propio estilo personal de gestión que se manifiesta en la práctica del escenario institucional.

El tercer eje de trabajo, abordará cuestiones concernientes al tipo de vínculos que la gestión de la institución educativa promueve “en” y “con” la comunidad. El objetivo será establecer consideraciones respecto del término comunidad para luego adentrarnos en lo que propiamente remite a la “comunidad educativa”. Además, se incursionará en los aspectos que definen a un modelo de escuela cerrada y a un modelo de escuela abierta, resaltando la importancia de la participación de las familias y algunos puntos a tomar en cuenta al momento de convocar a la construcción de este vínculo.

Por otra parte, se facilitará casuística que permita analizar diversas experiencias de aprendizaje vinculadas con la comunidad, con foco particular en aquellos aspectos centrales que deben mapearse al momento de planificar el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio,

Se acompañará esta guía de trabajo destinada a quienes han asumido el rol de Formadores de equipos directivos con aportes teóricos desarrollados por especialistas de distintos equipos disciplinares. El abordaje de este nuevo núcleo temático contará en esta oportunidad con los textos desarrollados por el Equipo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés; el Equipo de capacitación en Promoción del Diálogo y Prácticas Restaurativas en el Ámbito Educativo (Dirección Nacional de Mediación y Métodos Participativos de Resolución de Conflictos - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos); y el Equipo pedagógico de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación).

Se dispondrán cuatro documentos portadores de conceptos e ideas relevantes para pensar la gestión del clima escolar, el abordaje colaborativo del conflicto, y las diversas formas de interacción entre la escuela y la comunidad.

Los documentos que podrán encontrar al final de esta guía son los siguientes:

- ▶ “La gestión de un clima escolar positivo.”
- ▶ “El conflicto en la Institución Educativa.”
- ▶ “El trabajo de la escuela con la comunidad.”
- ▶ “El aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica para el trabajo con la comunidad”

La decisión de que los Anexos que acompañan esta Guía no incluyan la redacción de las consignas sugeridas al Formador en cada actividad propuesta, responde al hecho de asegurar un espacio de decisión óptimo para que puedan efectuarse las adaptaciones o ajustes necesarios. Cada grupo a cargo presentará seguramente, distintos ritmos, estilos, intereses y posibilidad de profundización diferentes. Desde nuestra propuesta de trabajo, destacamos como elemento valioso que el contenido propuesto para cada seminario es de carácter optativo a fin de que las distintas historias, trayectorias e identidades puedan ser consideradas en el alcance de los objetivos establecidos para los equipos directivos.

El tiempo verbal utilizado constituye otra decisión asumida, a fin de tornar más concisa la redacción y facilitar la comunicación como también la posibilidad de modificarla en función de las necesidades que identifiquen en la práctica.

Como siempre, les expresamos nuestros mejores deseos para el desarrollo temático que propone este nuevo seminario. Que su puesta en práctica garantice valiosas experiencias de trabajo compartido y de reflexión profesional entre colegas en la promoción de la mejora de los procesos de gestión directiva.

Propósitos y objetivos del Seminario

Propósitos

Que el formador logre:

- ▶ discriminar los elementos de un clima escolar positivo y explorar estrategias de facilitación de conflictos, a fin de exponerlas a los equipos directivos;
- ▶ conocer el repertorio de estrategias para la comunicación efectiva y la participación democrática, considerando los siguientes vínculos: escuela-familia, escuela-comunidad y escuela-estudiantes;
- ▶ poseer repertorio para acompañar los equipos directivos en actividades que promuevan un clima de bienestar en el aula y la institución, así como aspectos necesarios para la experiencia de situaciones de aprendizaje vinculadas con la comunidad, y la alianza con las familias en el quehacer con el compromiso educativo;
- ▶ comprender y exponer el proceso de diseño del trabajo en red, considerando como nodo central la escuela y apoyar la detección de fortalezas y necesidades que plantea cada equipo directivo.

Objetivos

Que los equipos directivos logren:

- ▶ identificar los principales aspectos a gestionar para favorecer un clima escolar de bienestar a nivel institucional;
- ▶ explorar estrategias y herramientas comunicacionales de facilitación de conflictos;
- ▶ promover y fortalecer vínculos de colaboración con las familias, comprometiéndolas con el aprendizaje de los estudiantes, desde un modelo de escuela abierta;
- ▶ fomentar la participación y alianzas con otras organizaciones de la comunidad para enriquecer las experiencias de enseñanza.

Capacidades

Este seminario, denominado “Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto”, espera contribuir al fortalecimiento de las siguientes capacidades en los equipos directivos:

- ▶ Gestionar estrategias para generar participación democrática y un clima institucional positivo y de trabajo en equipo.
- ▶ Implementar estrategias de facilitación para el abordaje de conflictos.
- ▶ Diseñar –para su implementación– propuestas de integración y participación de las familias en la vida institucional.
- ▶ Construir redes entre actores sociales, otras instituciones educativas y organizaciones de la sociedad para potenciar el trabajo de la propia escuela.

Cronograma de encuentros y contenidos

El siguiente cuadro introduce la distribución de temas y contenidos que abordará este seminario en función de los tipos de encuentros planificados:

Progresión temática	Secuencia de encuentros presenciales y grupos de práctica	Modalidad de trabajo y duración
Tema 1 El clima escolar como dimensión clave para la mejora	Clima escolar y su relación con el rendimiento académico y el bienestar de los alumnos. El clima escolar como parte de un proceso de mejora.	Encuentro Presencial (1 día - 4 h) Turno mañana
Tema 2 Herramientas de comunicación para el abordaje colaborativo de conflictos	El conflicto en la institución educativa. El conflicto como proceso. Conflictos interpersonales y estilos de comportamiento frente al conflicto.	Encuentro Presencial (1 día - 4 h) Turno tarde
	El rol del equipo directivo en los conflictos. Herramientas de la comunicación para la gestión colaborativa de conflictos. Las buenas prácticas de abordaje de conflictos escolares	
Tema 3 Estrategias para evaluar y mejorar el clima escolar	Factores que promueven la construcción de un clima escolar positivo. Estrategias para el equipo directivo.	Grupo de Práctica (4 h)
Tema 4 Construyendo la interacción con la comunidad y el contexto	La comunicación estratégica: vínculo familia-escuela.	Encuentro Presencial (1 día - 8 h)
	Apertura a la comunidad El trabajo en red y el uso del contexto como oportunidad de aprendizaje.	

Esquema de momentos y actividades de cada encuentro

EP 1 - 4 horas - Tema 1 (Turno mañana)

MOMENTO 1

🕒 20 MIN

Actividad 1

Percepción y análisis de dificultades en la escuela

Pizarrón, pizarra o rotafolios. Marcadores gruesos. Campana, pin musical, cuenco o *ringtone* del celular para marcar los tiempos de trabajo

PÁG. 19

🕒 20 MIN

MOMENTO 2

🕒 20 MIN

Componente teórico 1

Clima escolar y rendimiento académico

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 20

🕒 20 MIN

MOMENTO 3

🕒 60 MIN

Actividad 2

Los aportes individuales para un clima positivo

Copias Anexo 1: "En una sinfonía".

Papel afiche; marcadores gruesos; cinta adhesiva

PÁG. 22

🕒 60 MIN

MOMENTO 4

🕒 20 MIN

Componente teórico 2

El clima escolar como parte de un proceso de mejora

Apoyos visuales que se considere

(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 24

🕒 20 MIN

MOMENTO 5

🕒 60 MIN

Actividad 3

Análisis de casos

Copias Anexo 2: "Análisis de caso"

PÁG. 25

🕒 60 MIN

MOMENTO 6

🕒 20 MIN

Actividad de cierre

Videos propuestos para el análisis; papeles afiche

PÁG. 26

🕒 20 MIN

ALMUERZO

🕒 40 MIN

EP 1 - 4 horas - Tema 2 (Turno tarde)

MOMENTO 1

🕒 30 MIN

Actividad 1

Análisis de un modelo de escucha

PÁG. 32

🕒 30 MIN

MOMENTO 2

🕒 30 MIN

Componente teórico 1

Definiciones y consideraciones sobre el conflicto

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 33

🕒 30 MIN

MOMENTO 3

🕒 30 MIN

Actividad 2

Claves para la escucha activa

PÁG. 35

🕒 30 MIN

MOMENTO 4

🕒 60 MIN

Actividad 3

El parafraseo como recurso

Copias de Anexo 3: "Situaciones de parafraseo"

PÁG. 36

🕒 60 MIN

MOMENTO 5

🕒 30 MIN

Componente teórico 2

Herramientas de la comunicación para la gestión de conflictos

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 37

🕒 30 MIN

MOMENTO 6

🕒 40 MIN

Actividad 4

Los distintos tipos de preguntas

Copias de Anexo 4: "Tipos de preguntas"

PÁG. 38

🕒 40 MIN

MOMENTO 7

🕒 20 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 39

🕒 20 MIN

G.P 1 - 4 horas - Tema 3

MOMENTO 1

🕒 30 MIN

Actividad 1

Conceptos centrales sobre clima escolar y clima del aula

Pizarra o pizarrón

PÁG. 44

🕒 30 MIN

MOMENTO 2

🕒 90 MIN

Actividad 2

Construcción de instrumento para evaluar el clima escolar

Copias de Anexo 5: Instrumento para la evaluación del clima escolar

Papeles afiches; marcadores gruesos; celular o cámara de fotos

PÁG. 45

🕒 90 MIN

MOMENTO 3

🕒 90 MIN

Actividad 3

Estrategias para mejorar el clima escolar

Copias de Anexo 6: "Dimensiones del clima escolar"

PÁG. 47

🕒 90 MIN

MOMENTO 4

🕒 30 MIN

Actividad 4

Actividad de cierre

Copias de Anexo 7: "Tarjeta de salida"

PÁG. 48

🕒 30 MIN

EP 2 - 8 horas - Tema 4

MOMENTO 1

🕒 60 MIN

Actividad 1

Convergencias y divergencias sobre el concepto de comunidad

Pizarra; marcador; afiches; cinta adhesiva.

Copias Anexo 8: "Convergencias y divergencias sobre comunidad"

PÁG. 55

🕒 60 MIN

MOMENTO 2

🕒 25 MIN

Componente teórico 1

La comunidad educativa

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 57

🕒 25 MIN

MOMENTO 3

 90 MIN

Actividad 2

Vinculación de la escuela con su comunidad y la participación de las familias

Afiches; marcadores; cinta adhesiva; cola adhesiva; tijeras

PÁG. 58

 90 MIN

MOMENTO 4

 30 MIN

Componente teórico 2

La vinculación de la escuela con la comunidad

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 62

 30 MIN

ALMUERZO

 45 MIN

MOMENTO 5

 90 MIN

Actividad 3

Análisis de experiencias de aprendizaje vinculadas con la comunidad

Aplicación Padlet (conexión wifi).

Copias Anexo 9: “Análisis de experiencias de aprendizaje”

PÁG. 66

 90 MIN

MOMENTO 6

 90 MIN

Actividad 4

El mapeo de necesidades para orientar un proyecto de aprendizaje-servicio.

Copias Anexo 10: “Mapeo de necesidades para proyectos de Aprendizaje en Servicio”

PÁG. 68

 90 MIN

MOMENTO 7

 50 MIN

Actividad de cierre

Afiches; marcadores; cinta adhesiva

PÁG. 71

 50 MIN

Descripción de los momentos y actividades de cada Encuentro Presencial o Grupo de Práctica

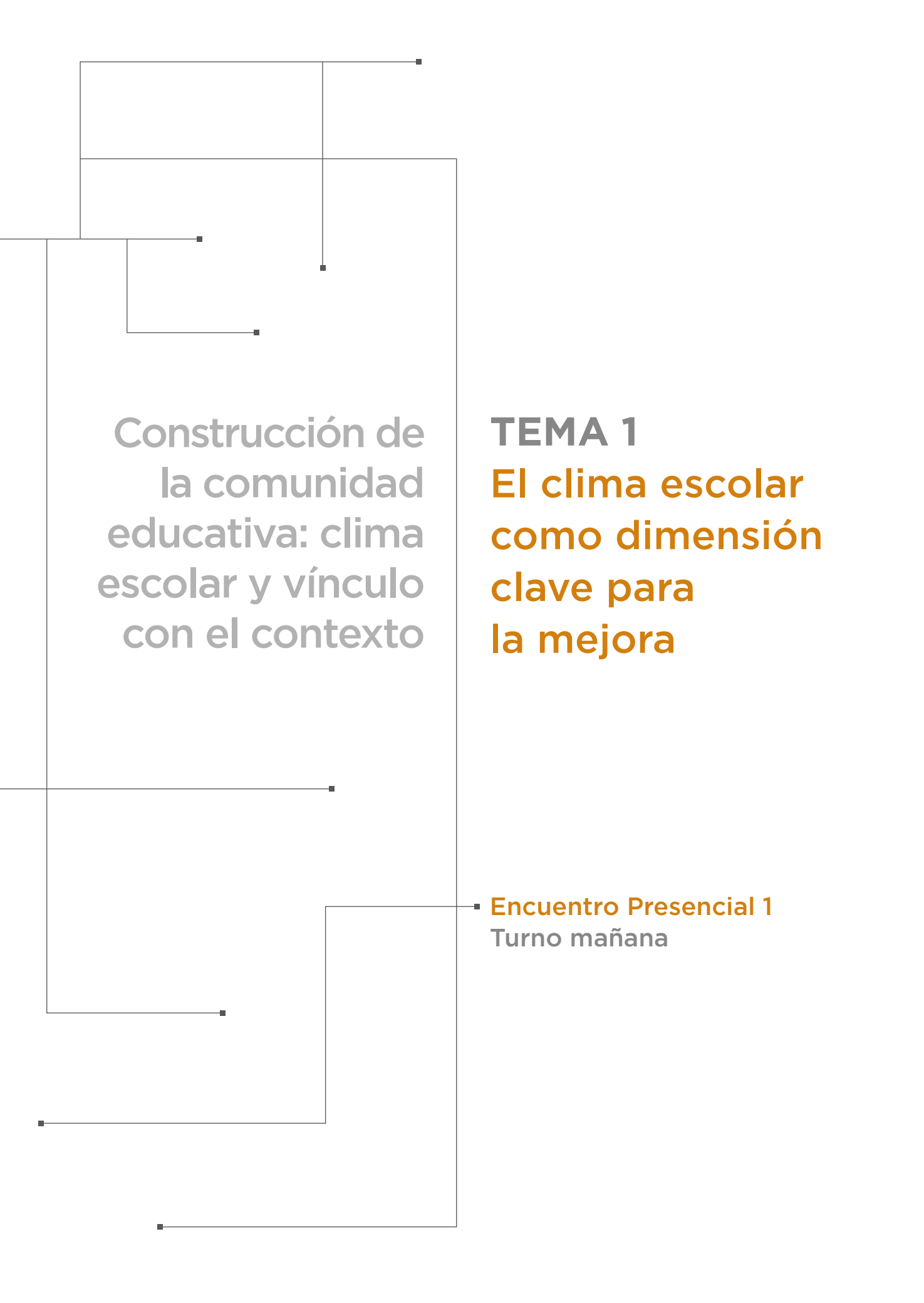


Orientaciones

A continuación, incluimos algunas orientaciones generales que pueden ayudar a construir un clima de trabajo armonioso, colaborativo y abierto al aprendizaje durante los encuentros:

- ▶ de ser posible, intentar que los participantes se sienten en ronda o agrupados en mesas que les permitan mirarse entre ellos y dialogar. La propuesta es aprender del y con el otro, pensar juntos, socializar saberes y construir comunidades donde el aprendizaje circule entre todos;
- ▶ dejar un lugar físico libre, espacio destinado a realizar dinámicas grupales que posibiliten jugar, poner el cuerpo, vivenciar situaciones, reírse, disfrutar la tarea y reflexionar a partir del juego en las ocasiones que la tarea lo requiera;
- ▶ diseñar un espacio físico que posibilite realizar diversos agrupamientos y desplazarse en el espacio para combinar diferentes metodologías que permitan equilibrar momentos expositivos con actividades de taller, trabajo individual y trabajo grupal, etcétera;
- ▶ incluir en cada encuentro (al inicio, luego del almuerzo o durante el cierre) alguna propuesta que interpele al grupo, que los movilice a reflexionar. Asimismo, proponer alguna intervención que los ayude luego de alguna actividad intelectual intensa;
- ▶ respetar los tiempos asignados a cada actividad. Los que se incluyen son tiempos sugeridos, pero una vez que los hayan definido en función de su grupo real, es importante ayudar a los equipos directivos a cumplirlos (incluyendo los tiempos de inicio y cierre de las jornadas);
- ▶ las propuestas que incluimos pretenden facilitarles la tarea. Pueden tomarlas como insumo, recrearlas y mejorarlas. La idea es que se apropien de las actividades propuestas y que se sientan cómodos y seguros con cada una de ellas;
- ▶ traten de acompañar a los equipos directivos desde un lugar de escucha atenta, de abrir el diálogo entre ellos, de generar espacios de confianza donde todos se animen a compartir sus logros y sus preguntas. Sin duda, ese es el sentido de nuestra tarea como formadores: caminar al lado de ellos y poner a disposición herramientas que les permitan construir mejores escuelas para todos, donde el aprendizaje sea el eje de la tarea y el alumno el centro de cada una de las acciones que realizamos.

¡Esperamos que puedan disfrutar de cada uno de los encuentros como instancias plenas de aprendizajes compartidos!



Construcción de
la comunidad
educativa: clima
escolar y vínculo
con el contexto

TEMA 1

**El clima escolar
como dimensión
clave para
la mejora**

▪ **Encuentro Presencial 1**
Turno mañana

TEMA 1

El clima escolar como dimensión clave para la mejora

Encuentro Presencial 1 Turno mañana

MOMENTO 1

 20 MIN

Actividad 1

Percepción y análisis de dificultades en la escuela

Pizarrón, pizarra o rotafolios. Marcadores gruesos. Campana, pin musical, cuenco o *ringtone* del celular para marcar los tiempos de trabajo

PÁG. 19

 20 MIN

MOMENTO 2

 20 MIN

Componente teórico 1

Clima escolar y rendimiento académico

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 20

 20 MIN

MOMENTO 3

 60 MIN

Actividad 2

Los aportes individuales para un clima positivo

Copias Anexo 1: "En una sinfonía".

Papel afiche; marcadores gruesos; cinta adhesiva

PÁG. 22

 60 MIN

MOMENTO 4 20 MIN**Componente teórico 2****El clima escolar como parte de un proceso de mejora**

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 24

 20 MIN**MOMENTO 5** 60 MIN**Actividad 3****Análisis de casos**

Copias Anexo 2: “Análisis de caso”

PÁG. 25

 60 MIN**MOMENTO 6** 20 MIN**Actividad de cierre**

Videos propuestos para el análisis; papeles afiche

PÁG. 26

 20 MIN**ALMUERZO** 40 MIN**Desarrollo**

En este encuentro se espera que los equipos directivos profundicen su mirada acerca del clima escolar –institucional y áulico– como factor asociado a la mejora de los aprendizajes y un objetivo para gestionar. Un clima escolar positivo responde a múltiples decisiones, y será una elección de gestión trazar el recorrido a emprender a través de un plan, para promover y/o mejorar dicho clima. Profundizar la mirada posibilitará comprender cómo las diversas percepciones y sensaciones afectan al “hacer escuela”.

MOMENTO 1



Actividad 1

Percepción y análisis de dificultades en la escuela

PEQUEÑOS GRUPOS

Solicitar la conformación de grupos de un máximo de seis integrantes y pedir que respondan las siguientes preguntas abiertas en un tiempo no mayor a 10 minutos.



¿Cuáles son las mayores dificultades con las que me encuentro en la escuela?

¿Qué emociones podrían identificar que generan cada una de ellas a nivel equipo?

Luego de proponer la consigna, se sugiere circular por los grupos y registrar las dificultades comunes que identifican. A continuación, a modo de ejemplo, se presentan algunas respuestas que pueden surgir en los grupos de directivos: falta de compromiso de las familias, ausentismo docente, apatía o desmotivación de alumnos, quejas del docente, interrupción en los tiempos de clase por cuestiones administrativas, familias ausentes, etcétera.

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Invitar a un representante de cada grupo que comparta lo trabajado con el grupo total, mientras se deja registro de lo expuesto en el pizarrón o rotafolios. A medida que vayan surgiendo las dificultades, se podrá consultar si en los otros grupos hay coincidencia también. En ese caso, se podrá hacer una marca al lado de cada dificultad, indicando la cantidad de grupos que coinciden con la misma. Lo mismo se sugiere hacer con la mención de las emociones que surjan.



Orientaciones

El propósito de esta actividad es que los directivos puedan llegar a la conclusión de que la mayoría de las dificultades no están vinculadas con temas estrictamente académicos o de currículum, sino que tienen que ver con otra dimensión “no académica” que es la emocional, donde los vínculos se entretajan y conforman según cómo se siente y vive la escuela.

Como cierre de este momento sugerimos explicitar y reforzar los siguientes aspectos conceptuales:

- ▶ Cualquier tipo de dificultad pone en juego algún componente emocional.

- ▶ La dimensión emocional está estrechamente entrelazada con las otras dimensiones que nos definen como seres humanos: la dimensión corporal y la dimensión cognitiva. Cuando una dimensión se afecta, tiene repercusión en las otras dimensiones.
- ▶ Nuestra forma de actuar, de enfocar la realidad que vemos, de afrontar nuestra realidad cotidiana, de construir conocimientos y entablar vínculos sanos con los demás están anclados en nuestra dimensión emocional. No es fácil y quizás imposible sentirse bien psíquica e incluso físicamente, sin estar a gusto y satisfecho con uno mismo, con la propia manera de actuar.
- ▶ Si tomamos en cuenta todas estas dimensiones podremos realmente fortalecer la educación integral de los alumnos en la escuela. Para ello es necesario trabajar con todos los actores educativos, ampliando miradas y acercando los nuevos conocimientos en torno a la vinculación estrecha entre aprendizaje y clima social a nivel del aula y de la escuela.

Podrán existir dificultades que excedan el rol directivo, sin embargo, será valioso identificarlas a fin de gestionar atenuantes para las mismas y por ende, mejoras a nivel emocional de nuestro equipo. En este sentido sugerimos retomar las categorías teóricas para pensar los problemas institucionales abordadas en el Seminario 1 respecto del “círculo de influencia y círculo de preocupación”. (Componente teórico 1: “El primer componente del Plan Estratégico de Mejora”- página 51)

MOMENTO 2



Componente teórico 1 Clima escolar y rendimiento académico

Presentación teórica sobre el clima escolar y su relación con el rendimiento académico y el bienestar de los alumnos.

Para el desarrollo de este momento, se sugiere la lectura del apartado *Introducción* (páginas 132 a 134) del texto “La gestión de un clima escolar positivo” de Sonia Williams de Fox, el cual encontrarán al finalizar esta guía.



Orientaciones

Para el desarrollo del tema, y luego de la lectura recomendada, sugerimos trabajar con los directivos las siguientes ideas.

Varios autores e investigadores definen al clima escolar como la “percepción” subjetiva que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales.

Al momento de analizar los factores asociados a los logros cognitivos alcanzados, el clima escolar es una variable a la cual se le atribuye un alto efecto sobre los resultados académicos de los alumnos. Es fundamental para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, como también para el bienestar y desarrollo personal y social de los alumnos.

El clima escolar es un concepto multidimensional que refleja las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza, la seguridad, la organización de la enseñanza y el aprendizaje, la relación de la escuela con otras organizaciones, y las expectativas de logro de los docentes, entre otros.

El clima emocional de aula (Casassus, 2003) tiene que ver con las percepciones que tienen los alumnos y los docentes en relación con los vínculos entre los alumnos de un determinado aula y los vínculos de esos estudiantes con el docente. La educación emocional es un proceso educativo, continuo y sistemático que busca desarrollar las capacidades socioemocionales como complemento de las capacidades cognitivas para el logro de un mejor aprendizaje y un mayor bienestar.

Cuando una escuela tiene un buen clima escolar, los alumnos, familias y educadores trabajan en forma colaborativa para el logro de la visión compartida. Los docentes son modelos positivos y se promueven las competencias sociales como la escucha activa, comunicación efectiva, empatía y toma de decisión responsable. A su vez, los estudiantes se sienten seguros para expresarse, equivocarse y aprender de los errores y construir cohesión social (Immordino-Yang & Faeth, 2010).

Asimismo, en un clima escolar positivo, hay una mayor capacidad de retención de alumnos y mayor “apego escolar”, hay bienestar y desarrollo socioemocional de alumnos, bienestar docente, rendimiento académico acorde a las altas expectativas de logro y la escuela puede ser realmente efectiva. Esto quiere decir que logra cumplir con el mandato que le ha otorgado el Estado, en forma responsable e indelegable, para el desarrollo integral de los alumnos (Ley de Educación Nacional, N° 26.206, art. 4°).

Se podrá complementar la presentación de estas ideas con la lectura de los siguientes documentos y artículos disponibles en internet:

1. Mena, I., Valdés, A. M. (2008). *Clima Social Escolar*. Chile: Valoras UC. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf (última visita 18 de septiembre de 2018).
2. Pérez, T. (mayo 2011). El clima escolar, factor clave en la educación de calidad. *Reflexión e Investigación* (3), pp. 56-60. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Miranda_Morales/publication/272925238_

educacion_y_pobreza_la_necesidad_de_una_relacion/links/54f32f4e0c-f24eb8794c2285.pdf (última visita 18 de septiembre de 2018).

3. Sandoval Manríquez, M. (diciembre 2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22 (41), pp. 153-178. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007> (última visita 18 de septiembre de 2018).
4. UNESCO. (2008). Avance del estudio de factores asociados. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, pp. 156- 157. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf> (última visita 18 de septiembre de 2018).

MOMENTO 3



Actividad 2

Los aportes individuales para un clima positivo

La dinámica propuesta para este momento se estructura en cuatro partes diferenciadas. Se comienza por una reflexión individual; luego sobreviene una actividad en parejas; se continua con un trabajo en pequeños grupos para alcanzar finalmente una dinámica con el grupo total.

Primera parte

Reflexión personal

INDIVIDUAL

Entregar a cada participante una copia del texto “En una Sinfonía”, disponible en Anexo 1, para que lo lean en forma individual y proponer que respondan las siguientes preguntas:



- ▶ ¿Cuál es mi anhelo o sueño personal?
- ▶ ¿Cuáles son mis valores?
- ▶ ¿Siento que comparto el mismo proyecto de escuela al interior de mi equipo de trabajo?

- ▶ Cada uno en mi escuela, ¿sabe cuál es su “instrumento”?
- ▶ ¿Cada uno sabe qué “pieza” se va a tocar?
- ▶ ¿Qué quiero conseguir con mi tarea de gestión pedagógica?
- ▶ ¿Cómo adapto mi sueño a esta realidad colectiva?
- ▶ ¿Qué me gustaría que hiciéramos entre todos?

Segunda parte

EN PAREJAS

Solicitar que elijan un colega para realizar un intercambio respecto de las respuestas, impresiones, aspectos comunes y sentimientos. Cada pareja debe elegir dos de las preguntas consignadas anteriormente (una cada uno).

Tercera parte

¿Qué podemos hacer?

PEQUEÑOS GRUPOS

Organizar a los participantes en pequeños grupos de no más de 5 personas. Por grupo, elegir una de las siguientes opciones y proponer acciones posibles para mejorar:

- a. La visión y misión de la escuela.
- b. El sentido de pertenencia de sus docentes.

Entregar a cada grupo un papel afiche para registrar sus producciones. Colocarlo en una pared o pizarra del espacio físico, con el título “¿Qué podemos hacer?”.

Cuarta parte

Carrusel

GRUPO TOTAL

Una vez pegados los afiches alrededor de la sala, gestionar que cada que cada grupo de trabajo quede posicionado frente a su producción de modo de apreciarla en su totalidad. Al cabo de 2 minutos o menos, indicar una rotación en una misma dirección, de modo de posicionarse frente a una producción elaborada por otros. Continuar con esta dinámica hasta que los grupos vuelven a su punto de inicio.

Cierre conceptual

GRUPO TOTAL



Orientaciones

Si bien el clima escolar tiene que ver con la forma en que cada actor educativo siente el entorno de la escuela (percepción que es propia de cada uno), los equipos directivos pueden realizar acciones concretas para favorecer un clima positivo en la escuela. Por ejemplo, pueden liderar un trabajo planificado, a corto y mediano plazo, que permita a cada actor escolar cumplir su rol, en sintonía con los demás.

Esta “sintonía”, y el hecho de ser parte fundamental, necesaria y valiosa dentro de un grupo, genera la construcción del sentido de pertenencia. Este puede ser trabajado con los docentes, pero también con padres y alumnos.

La pertenencia a un grupo es una necesidad de las personas. El grupo primario que formamos es con nuestros padres; este pequeño círculo de origen está en realidad incluido en otros grupos más amplios de relaciones parentales. No siempre la familia de origen es un grupo social de pertenencia, también puede ser cualquier otro grupo que adopte al individuo. Cualquier agrupamiento social presenta el desafío del “permiso de entrada”. Estar en un grupo y no haber obtenido este permiso es una situación dolorosa (Onetto, 2008).

A fin de propiciar un sentido de pertenencia en la escuela, se podrán tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ▶ Garantizar el acceso libre a la información de carácter institucional.
- ▶ Delimitar los roles en la escuela y definir las funciones específicas de cada uno de ellos. De este modo, los roles en la escuela encontrarán respaldo y serán sostenidos por la autoridad escolar.
- ▶ Alentar la consulta y la participación en la toma de decisiones que afecten a todos.

Las acciones propuestas deben ser sostenidas en el tiempo y pueden modificarse, enriquecerse y potenciarse. Es responsabilidad del equipo directivo promover una actitud y mirada positiva, revisando nuevas opciones, ofreciendo resoluciones creativas y confiando, por sobre todo, en sus posibilidades como equipo. Pensar que se puede ayudar a generar un clima positivo en la escuela abre las posibilidades de hacerlo.

MOMENTO 4



Componente teórico 2

El clima escolar como parte de un proceso de mejora

Para el desarrollo de este momento se sugiere la lectura del apartado siguiente *¿Qué podemos hacer para mejorar el clima en la escuela?* (páginas 134 a 137) del texto “La gestión de un clima escolar positivo” de Sonia Williams de Fox, el cual encontrarán al finalizar esta guía.



Orientaciones

La mejora del clima escolar en una institución es un proceso continuo, estratégico, intencional, colaborativo y transparente, donde los esfuerzos coordinados de toda la comunidad educativa logran fortalecer el entorno de aprendizaje. Una escuela que busca esta mejora continua necesita poner todo su esfuerzo para sostener en el tiempo la generación de un clima escolar positivo.

La evaluación diagnóstica es una forma esencial de promover el conocimiento y la eficacia de las intervenciones en la mejora escolar. Por eso, el primer paso será conocer el estado del clima, a fin de obtener la mayor información posible para poder tomar las mejores decisiones en la institución y elaborar el Plan Estratégico de Mejora, tal como se abordó en el Seminario 1: *Desarrollo estratégico de la organización escolar*.

En el texto de Sonia Fox encontrarán ejemplos de instrumentos para evaluar el clima escolar utilizados en diferentes investigaciones e instituciones educativas, tanto en la Argentina como en otras partes del mundo.

MOMENTO 5



Actividad 3 Análisis de casos

PEQUEÑOS GRUPOS

Agrupar a los participantes en pequeños grupos según su nivel de enseñanza. Facilitar a cada subgrupo una copia de un caso para analizar (disponible en Anexo 2). Alentar su lectura atenta a fin de que puedan discutir los siguientes aspectos:



- ▶ ¿Cuál es la situación problemática planteada en este caso?
- ▶ ¿Cuáles serían las dimensiones o factores relacionados al clima escolar o al clima de aula que intervienen?
- ▶ Como directivos en esta escuela, ¿cuál sería su aporte para la resolución de esta situación, a nivel de la escuela y a nivel del aula?
- ▶ ¿Consideran que hay algún aspecto interviniente en el caso que no ha sido abordado en el marco teórico presentado? Explicar.

Luego de generado el intercambio de posiciones cada subgrupo deberá completar la Ficha de registro que propone el Anexo 2, de modo de sistematizar las ideas sugeridas. Los ítems propuestos para el registro son los siguientes:



- ▶ Síntesis de la situación problemática.
- ▶ Dimensiones a nivel de la escuela.
- ▶ Factores a nivel del aula.
- ▶ Aportes del directivo para la mejora a nivel de la escuela.
- ▶ Aportes del directivo para la mejora a nivel del aula.
- ▶ Otros aspectos para aportar a la reflexión grupal (no incluidos en el marco teórico abordado).

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Retomar las preguntas trabajadas en los grupos; sus principales intercambios y reflexiones.



Orientaciones

Al presentar casos reales, podría suceder que los directivos hayan tenido una situación similar en sus escuelas y los movilice. En caso de que esto suceda, ofrecer un espacio de escucha para luego volver a la tarea.

Durante el intercambio que lleven a cabo los grupos, se sugiere observar y registrar atentamente las frases consensuadas fácilmente en los grupos, como así ideas que provoquen expresión de desacuerdo.

Como cierre, es importante retomar el concepto de que el aprendizaje se da siempre en un contexto determinado y que cada escuela es única e irrepetible. En cada contexto en particular, el entorno físico, afectivo, social y académico moldea el aprendizaje, facilitando o entorpeciendo su desarrollo. Una situación en particular será abordada idealmente por cada directivo dentro de la complejidad de su escuela, con el trabajo en equipo y el intercambio personal. Ambos caminos son complementarios y pueden reconocer la singularidad de las personas.

A modo de cierre se podrá compartir la siguiente frase:

“Las escuelas son contextos sociales. Cada escuela es una comunidad que funciona dentro de una cultura más amplia y las experiencias sociales y emocionales que los niños y adolescentes tienen como miembros de la cultura de la escuela darán forma a su aprendizaje cognitivo” (Immordino Yang, 2017).

MOMENTO 6



Actividad de cierre

1. Proponer la observación de los siguientes videos y solicitar el registro individual de tres ideas, frases o palabras que les resulten significativas sobre el contenido.

Para Nivel Primario

Los nuevos retos de la educación, César Bona

<https://www.youtube.com/watch?v=LcNWYNp2MSw>

Descripción del video

César Bona es licenciado en Filología Inglesa y diplomado en Magisterio en Lengua Extranjera por la Universidad de Zaragoza. Tras sus 16 años de trayectoria, fue nominado como uno de los 50 mejores maestros del mundo según el Global Teacher Prize (2014). En esta maravillosa charla en TEDx Barcelona, el único profesor español finalista al Global Teacher Prize habla de las bases de la escuela: el respeto, la curiosidad y la creatividad.

Duración: 13:41 minutos.

Para Nivel Secundario

Zombies en la escuela, Julián Garbulsky

<https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY>

Descripción del video

¿Cómo se sienten los adolescentes cuando están en la escuela? Julián Garbulsky acaba de terminar la secundaria y en esta charla comparte una visión que puede ayudarnos a pensar distinto el futuro de la educación. Julián terminó la secundaria en 2016 y está estudiando la Licenciatura en Matemática.

Duración: 9:07 minutos.

2. Facilitar las siguientes consignas para analizar el contenido de la proyección elegida.



- a. En grupos pequeños, intercambiar las palabras o frases seleccionadas individualmente que les hayan llamado la atención por algún motivo.
- b. Elegir cinco palabras significativas que acuerden al interior del subgrupo, en relación con lo expresado por César Bona o Julián Garbulsky, según corresponda. Escribirlas en una hoja.
- c. Utilizar las cinco palabras elegidas para construir una oración que refleje una reflexión compartida sobre el tema desarrollado. Registrarla en un medio afiche, remarcando con un círculo las palabras elegidas.
- d. Compartir la producción grupal: leer la oración elaborada y exponerla al grupo total.

Luego de finalizar el Encuentro Presencial, sugerir el siguiente ejercicio introspectivo para realizar en forma individual y con miras al trabajo del próximo grupo de práctica.

Preguntas para la reflexión sobre el clima escolar en mi escuela.

► A nivel personal:

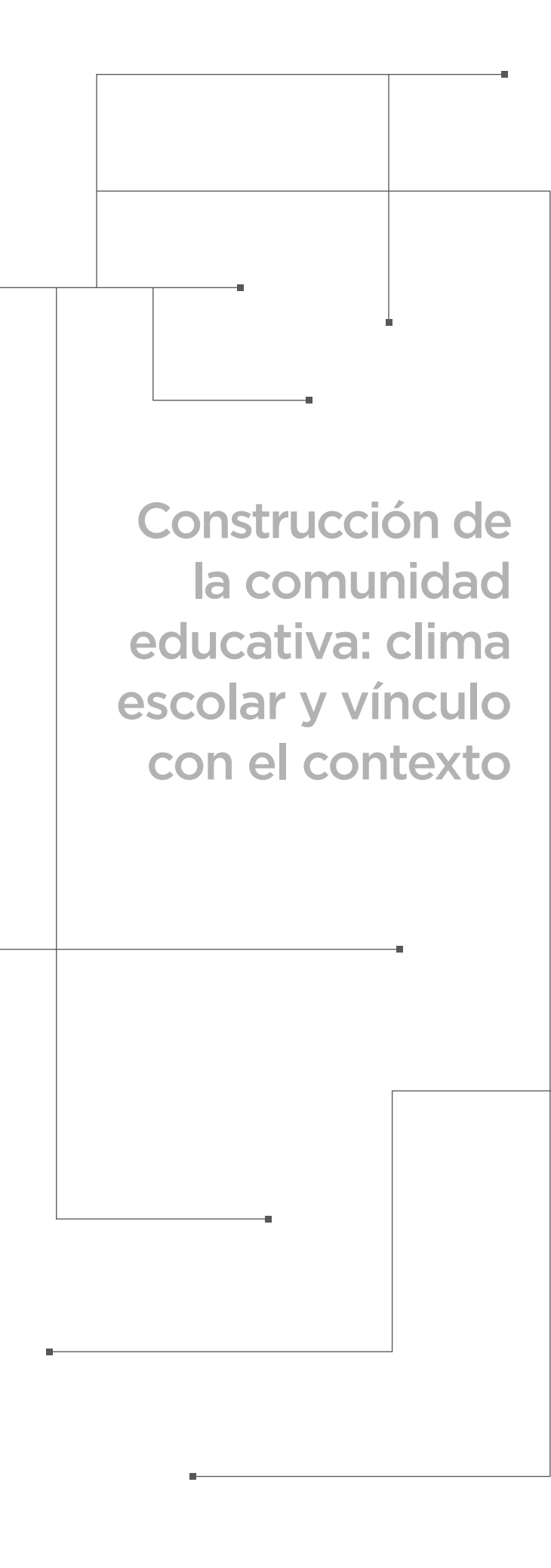
- ♦ ¿Qué puedo observar y aprender de mi propio trabajo en la escuela?
- ♦ ¿Cuáles son los momentos de trabajo en donde siento entusiasmo?
- ♦ ¿Cuáles son los momentos de mi trabajo que más me incomodan?
- ♦ ¿Puedo mirar los desafíos o situaciones nuevas de alguna forma diferente?

► A nivel de las relaciones:

- ♦ ¿Qué tipo de relaciones estoy construyendo? ¿Qué tipo de relaciones veo en mi contexto?
- ♦ ¿Cómo son estas relaciones, qué cualidades tienen, son habilitantes de espacios de aprendizaje o no?
- ♦ ¿Quiero conectarme y comprender a las otras personas de mi equipo?
- ♦ ¿Estoy abierto a aprender de mis colegas?

► A nivel del contexto:

- ♦ ¿Qué realidad estamos construyendo en nuestro entorno?
- ♦ ¿Qué dinámicas están ocurriendo?
- ♦ ¿Se está generando un clima, un contexto que habilita el aprendizaje, la colaboración, la prueba y el error?



Construcción de
la comunidad
educativa: clima
escolar y vínculo
con el contexto

TEMA 2

Herramientas de
comunicación para el
abordaje colaborativo
de conflictos

▪ Encuentro Presencial 1
Turno tarde

TEMA 2

Herramientas de comunicación para el abordaje colaborativo de conflictos

Encuentro Presencial 1 Turno tarde

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Análisis de un modelo de escucha

PÁG. 32

 30 MIN

MOMENTO 2

 30 MIN

Componente teórico 1

Definiciones y consideraciones sobre el conflicto

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 33

 30 MIN

MOMENTO 3

 30 MIN

Actividad 2

Claves para la escucha activa

PÁG. 35

 30 MIN

MOMENTO 4

 60 MIN

Actividad 3

El parafraseo como recurso

Copias de Anexo 3: "Situaciones de parafraseo"

PÁG. 36

 60 MIN

MOMENTO 5

 30 MIN

Componente teórico 2

Herramientas de la comunicación para la gestión de conflictos

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 37

 30 MIN

MOMENTO 6

 40 MIN

Actividad 4

Los distintos tipos de preguntas

Copias de Anexo 4: "Tipos de preguntas"

PÁG. 38

 40 MIN

MOMENTO 7

 20 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 39

 20 MIN

Desarrollo

Este encuentro propone, entre otros posibles, un enfoque específico sobre los conflictos y focaliza sobre las herramientas de comunicación necesarias para un abordaje colaborativo. Como cada equipo directivo construye su rol desde un lugar y estilo particular, resultará útil analizar que el modo de comprender y actuar frente a los conflictos influye en la instalación de una dinámica que tiende a determinadas posiciones y relaciones particulares. Será útil para el rol de gestión comprender y evaluar las distintas posiciones que pueden manifestarse en el plano interpersonal.

MOMENTO 1



Actividad 1 Análisis de un modelo de escucha

GRUPO TOTAL

Solicitar a uno de los participantes que relate un conflicto que haya tenido en la escuela. Previo al inicio de su narración, seleccionar cinco voluntarios y asignar a cada uno de ellos alguna de las siguientes actitudes que desplegarán durante el intercambio con el relator del conflicto.

- ▶ Juzgar: le indica que su actitud es equivocada.
- ▶ Minimizar: le dice que no es tan grave, que hay situaciones peores, etcétera.
- ▶ Ser autorreferente: habla de algo similar que le ocurrió sin escuchar al otro.
- ▶ Aconsejar: le indica que es lo que considera que tiene que hacer.
- ▶ Preguntar sin sentido: hace preguntas distractivas que no se relacionan con el relato.

Ubicar a los cinco voluntarios sentados frente al participante que relatará el conflicto. Cabe aclarar que el relator del conflicto desconoce cuáles serán las actitudes que desplegarán los voluntarios frente a su relato, ya que se espera que su reacción surja espontáneamente frente a dichas actitudes para su posterior análisis y reflexión. Luego dar inicio a la dinámica.



Orientaciones

La dinámica propuesta consta de dos partes: la primera se desarrolla en este momento 1, y la segunda en el momento 3. Las mismas quedan conectadas entre sí por el componente teórico 1 denominado “Definiciones y consideraciones sobre el conflicto”, que se establece en el momento 2 de este encuentro. Dicha dinámica se realiza de este modo a fin de que surja genuinamente el conflicto (entre las actitudes del relator y las de los voluntarios) y su posterior abordaje.

Luego del componente teórico 1 se espera (en la segunda parte de la dinámica) un intercambio que retome los aspectos necesarios de un buen intercambio.

Para la actividad inicial, se recomienda solicitar que el relato sea una situación desconocida por el resto de los participantes y sin mucha carga emocional. Asimismo, los que van a realizar el “escuchar falso”, deben intervenir teniendo en cuenta las orientaciones y actitudes que les dio el formador. Se lo denomina de esta manera porque se interviene anticipadamente el tipo de actitud del intercambio.

Remarcar que es un ejercicio y que cada participante debe cumplir un rol para que la actividad cumpla su propósito. Una vez que esta haya finalizado, se abrirá un espacio para el intercambio y reflexión sobre lo observado.

La puesta en común tendrá como finalidad identificar, por un lado, qué aspectos del conflicto se evidencian en la situación relatada (los cuales serán retomados conceptualmente en el componente teórico que sigue en el próximo momento). Y, por el otro, concluir qué ocurre con la persona que relata un conflicto y no es escuchada activamente; y qué posibilidades brinda llevar adelante una escucha auténtica.

Recordar a los participantes que se continuará con esta dinámica luego de trabajar conceptualmente algunos aspectos del conflicto.

MOMENTO 2



Componente teórico 1

Definiciones y consideraciones sobre el conflicto

Realizar una presentación teórica sobre el conflicto en la institución educativa, abordando su definición y consideraciones como proceso; así como el origen de los conflictos interpersonales y estilos de comportamiento.

Para el desarrollo de este momento se sugiere la lectura del texto “El conflicto en la Institución Educativa” (páginas 150 a 166) de Paulero, R., Saavedra, M. del R. y Prezioso, D. N., el cual encontrarán al finalizar esta guía.



Orientaciones

Para el desarrollo del tema, y luego de la lectura recomendada, se sugiere trabajar con los directivos las siguientes ideas.

Habitualmente, las situaciones de conflictos generan malestar, molestia, sorpresa, enojo, y movilizan emociones. También se presentan como un desafío ya que requieren enfrentar una situación. Entonces, ¿qué hacer en una situación de conflicto escolar? Ante cualquier tipo de conflicto, debemos recordar que estos son omnipresentes; es decir, son parte de la vida y, por lo tanto, de la vida escolar. El problema no es el conflicto sino qué hacemos con él.

En este sentido, una de las primeras acciones que se pueden llevar adelante es explicitar y acordar qué se entiende por conflicto. En este sentido, será necesario señalar que se considera al conflicto como un proceso natural y consustancial a la vida y que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo.

Al comprender al conflicto como un proceso, es posible diferenciar para su análisis distintas etapas en su desarrollo. A saber: origen, escalada, estancamiento y desescalada (Lederach, 2009).

A su vez, las personas que intervienen en un conflicto presentan diferencias en cuanto a las posiciones, intereses y necesidades. Aspectos que son necesarios explicitar y clarificar para poder abordar el conflicto.

Esto lleva a considerar e identificar cuál o cuáles pueden ser las fuentes que originan distintos tipos de conflicto. Algunas fuentes posibles de advertir:

- ▶ Ideológico-científicas;
- ▶ Relacionadas con el poder.
- ▶ Relacionadas con la estructura.
- ▶ Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal.

En este encuentro se avanzará con los conflictos originados por esta última fuente. Su abordaje, desde la PNL (Programación Neurolingüística) implica considerar tres planos: el *territorio*, el *mapa* y el *lenguaje*.

Por último, podemos reconocer diversos comportamientos y actitudes frente al conflicto (competir, conceder, ceder, evadir, colaborar), y diversas concepciones sobre su tipo de abordaje (Ganar/Perder - Ganar/Ganar).

MOMENTO 3



Actividad 2 Claves para la escucha activa

GRUPO TOTAL

Solicitar al mismo participante de la actividad anterior que relate nuevamente el conflicto que tuvo en la escuela. Previo al inicio de su narración, solicitar también la participación de los cinco voluntarios que participaron y asignar a cada uno de ellos alguna de las siguientes actitudes que desarrollarán durante el relato del conflicto:

- ▶ Mirar a los ojos a la persona que está hablando.
- ▶ Poner atención a lo que la persona está diciendo y pensar solo en eso.
- ▶ Escuchar sin interrumpir hasta que la persona haya terminado de hablar.
- ▶ Tratar de entender el punto de vista de la otra persona, realizando parafraseos.
- ▶ Observar y registrar por escrito el lenguaje del cuerpo, y escuchar el tono de voz, el ritmo, etcétera.

Cabe aclarar que el relator del conflicto desconoce, también en este caso, cuáles serán las actitudes que desplegarán los voluntarios frente a su relato, ya que se espera su reacción espontánea frente a dichas actitudes.

Realizar la puesta en común de la situación presentada. Solicitar al participante que relató el conflicto que comparta las sensaciones que vivenció durante su primer relato y esta última actividad. Preguntar a los otros participantes de la dinámica qué dificultades encontraron para llevar adelante las actitudes en cada una de las situaciones de exposición del relato.

Luego solicitar al resto de los participantes que señalen aquellos aspectos visualizados en ambas situaciones y que fueron trabajados durante el componente teórico desarrollado durante el Momento 2, *“Definiciones y consideraciones sobre el conflicto”*.



Orientaciones

Esta segunda parte de la dinámica tiene como propósito identificar y reflexionar sobre los aspectos conceptuales trabajados sobre el conflicto, así como poner en práctica, implícitamente, algunas de las herramientas que disponen los directivos para abordar los conflictos interpersonales: la escucha activa y el parafraseo.

Mientras se lleva adelante esta dinámica, tomar nota de las actitudes y formas de proceder de los voluntarios frente al relato del conflicto, para luego retomarlos durante el desarrollo del próximo componente teórico sobre herramientas de comunicación para el abordaje de los conflictos.

Al finalizar el ejercicio, se sugiere preguntar a los participantes voluntarios cómo se han sentido en esta ronda de intercambios y si les ha resultado fácil. Asimismo, resultará importante triangular estas opiniones con la propia sensación del relator y del grupo total.

Una lectura posible para concluir es que, a veces, no alcanzan a llevarse a cabo las acciones o actitudes que se desean en estas situaciones, ni a analizar el posible impacto sobre las sensaciones que se generan en los otros.

También puede preguntarse al grupo si les hizo recordar a algún perfil o situación en especial y qué les ha supuesto la experiencia.

MOMENTO 4



Actividad 3

El parafraseo como recurso

INDIVIDUAL

Formar parejas y entregar a cada integrante un relato de los que se encuentran disponibles en el Anexo 3. Aclarar que los dos relatos hipotéticos no son iguales y que deben realizar un parafraseo por escrito sobre lo que hayan leído.

EN PAREJAS

Una vez finalizada la escritura del parafraseo, consignar que cada participante lea su relato para que el colega lleve a cabo otro parafraseo.

Luego comparar ambas versiones y realizar los intercambios necesarios conjuntamente.

Realizar la puesta en común de los parafraseos elaborados y preguntarles qué dificultades encontraron.



Orientaciones

El propósito de esta actividad consiste en brindar a los participantes distintas situaciones para que utilicen el parafraseo como herramienta para intentar comprender lo que sucede.

Promover la reflexión sobre las dificultades surgidas en el uso del parafraseo. Comparar las producciones, a fin de enriquecer el uso de dicha herramienta. Registrar los comentarios para retomarlos durante el desarrollo del próximo componente teórico. Destacar la importancia de las palabras elegidas y el modo en que se expresan. Seguramente no habrá un escrito igual a otro.

MOMENTO 5



Componente teórico 2

Herramientas de la comunicación para la gestión de conflictos

Presentación teórica sobre el rol del equipo directivo en los conflictos. Herramientas de la comunicación para la gestión colaborativa de conflictos: la escucha activa, el parafraseo y las preguntas. Para el desarrollo de este momento se sugiere la lectura del apartado *Herramientas de la comunicación para la gestión colaborativa de conflictos* (páginas 160 a 163) del texto “El conflicto en la Institución Educativa” de Paulero, R., Saavedra, M. del R., y Prezioso, D. N., el cual encontrarán al finalizar esta guía.



Orientaciones

Para el desarrollo del tema, y luego de la lectura recomendada, se sugiere trabajar con los directivos las siguientes ideas.

- ▶ La función directiva es muy importante en el proceso de gestión de conflictos, principalmente si busca construir una escuela con clima democrático, participativo y colaborativo. Los aspectos vinculados con el poder son una de las causas del conflicto. En este sentido, gestionar una escuela es, entre otras cuestiones, gestionar el poder.

- ▶ Las reglas y normas institucionales no alcanzan para prever todas las situaciones que se generan dentro de la escuela. Es en estas situaciones donde resulta necesario desarrollar comportamientos colaborativos y de negociación, a fin de evitar conflictos o de abordarlos una vez surgidos.
- ▶ La comunicación eficaz permite clarificar presupuestos, expresar emociones, reconocer los distintos puntos de vista y flexibilizar posturas. De este modo, se contribuirá para destrabar el conflicto. Pero, ¿cómo lograr que una simple comunicación se convierta en una comunicación eficaz?
- ▶ Las herramientas que se presentan a continuación pretenden ser una ayuda a la hora de abordar un conflicto en la escuela: la escucha, el parafraseo y las preguntas.
- ▶ En relación con la escucha, señalar la importancia de llevar adelante una escucha activa; observar e interpretar el código no lingüístico de la comunicación (gestos, actitudes, posiciones, contexto); y los pasos necesarios para fortalecer las habilidades de la escucha atenta.

Respecto del parafraseo, señalar que esta técnica consiste en relatar de forma sintética los dichos vertidos por las partes con un lenguaje neutral, eliminando las connotaciones negativas y evitando todo comentario que no sea relevante. Resaltar los efectos que genera el parafraseo, y de qué manera contribuye con el abordaje del conflicto.

Por último, respecto de la pregunta, destacar la importancia de tener claridad sobre el “para qué” y qué se pregunta; y qué tipo de preguntas realizar de acuerdo al curso que tome la conversación. Explicitar los distintos tipos de interrogantes y la finalidad de cada una de ellos.

MOMENTO 6



Actividad 6 Los distintos tipos de preguntas

PEQUEÑOS GRUPOS

Conformar pequeños grupos y solicitar que lean el relato disponible en Anexo 4, a fin de realizar las siguientes consignas:



1. Registrar tres preguntas cerradas, tres preguntas abiertas y tres preguntas circulares que realizarían en esta situación, con el propósito de obtener información y ayudar a reflexionar (el objetivo de las preguntas en esta etapa no es solucionar el conflicto). Deben poder justificar su utilización.
2. Organizar, en plenario, una puesta en común de las producciones realizadas. Invitar a un referente de cada grupo a que lea las preguntas formuladas y la justificación de las mismas. Hacer las correcciones que consideren pertinentes.



Orientaciones

La intención de esta propuesta es que los participantes puedan experimentar qué ocurre cuando se trata de obtener información mediante la utilización de cada tipo de interrogante.

Asimismo, se puede proponer un ejercicio previo de entrenamiento enunciando una serie de preguntas cerradas para que los participantes las transformen en abiertas.

Por ejemplo: ¿Llueve? ¿Sos argentino? ¿Fuiste al cine solo?

De este modo, es posible reconocer fortalezas, establecer sugerencias concretas para la acción y considerar los aspectos que deben reformularse previo a realizar la actividad.

Se sugiere tomar registro en una tabla de tres columnas, de modo que puedan tener todos los ejemplos surgidos de cada tipo de pregunta.

MOMENTO 7



Actividad de cierre

PEQUEÑOS GRUPOS

Proponer la lectura de la siguiente situación escolar hipotética:



En un 6° grado, un grupo de alumnos comenzó a discutir en el aula porque no se pueden poner de acuerdo respecto del viaje de egresados. La discusión fue subiendo de tono y comenzaron a agredirse, producto de la discusión alguien arrojó un borrador y rompió el lente del cañón del proyector.

Cuando la maestra ingresa al aula encuentra los vidrios del lente por el piso al igual que el borrador. Al consultar sobre lo que había ocurrido, los alumnos se mostraron poco comunicativos diciendo que, en definitiva, sus padres asumirían el costo de la reparación.

A partir de considerar los conceptos y herramientas desarrollados sobre el abordaje colaborativo de conflictos, solicitar la realización de las siguientes consignas:

1. Si ustedes fueran directivos de esta escuela, ¿qué tipo de intervenciones realizarían? Describan brevemente cada una de ellas.
2. ¿Cuál sería la secuencia de dichas actividades? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son los sujetos o actores que deberían dialogar e intervenir en estas acciones? ¿Qué representa cada uno como aporte para el clima de la escuela?
4. Diseñar una propuesta de intervención con los alumnos del curso, teniendo en cuenta las herramientas de la comunicación para la gestión colaborativa de conflictos y la gestión de un clima escolar positivo.



Orientaciones

A modo de ejemplo, se podrían considerar al menos dos tipos de abordajes posibles sobre esta situación hipotética.

Situación A

La maestra llega enojada a la dirección; la directora, después de contenerla, la escucha y hace preguntas para conocer la situación. Aborda un espacio desde lo institucional que facilita a niños y niñas reflexionar y trabajar sobre la responsabilización de sus actos. La directora, mediante la técnica de la pregunta, escucha las diferentes versiones sin que esto implique darles la razón ni juzgarlos (escucha activa), parafrasea sus relatos estableciendo una comunicación empática a partir de las emociones que se detecten. Las preguntas se orientaron hacia la reflexión y a que pudieran pensar la forma de reparación; los interrogantes no fueron percibidos por los niños como inquisitivos o acusatorios. Se generó un espacio propicio para que se pudieran poner en el lugar del otro, logrando un espacio de aprendizaje.

Situación B

La directora escucha a la maestra, hace un acta. Cita a los padres y les comunica la sanción decidida en base a la normativa vigente. La aplicación de la sanción tiene como finalidad el aleccionamiento, de manera tal que ante una nueva oportunidad de transgredir la norma, tengan presente las consecuencias normativas que ello implica.

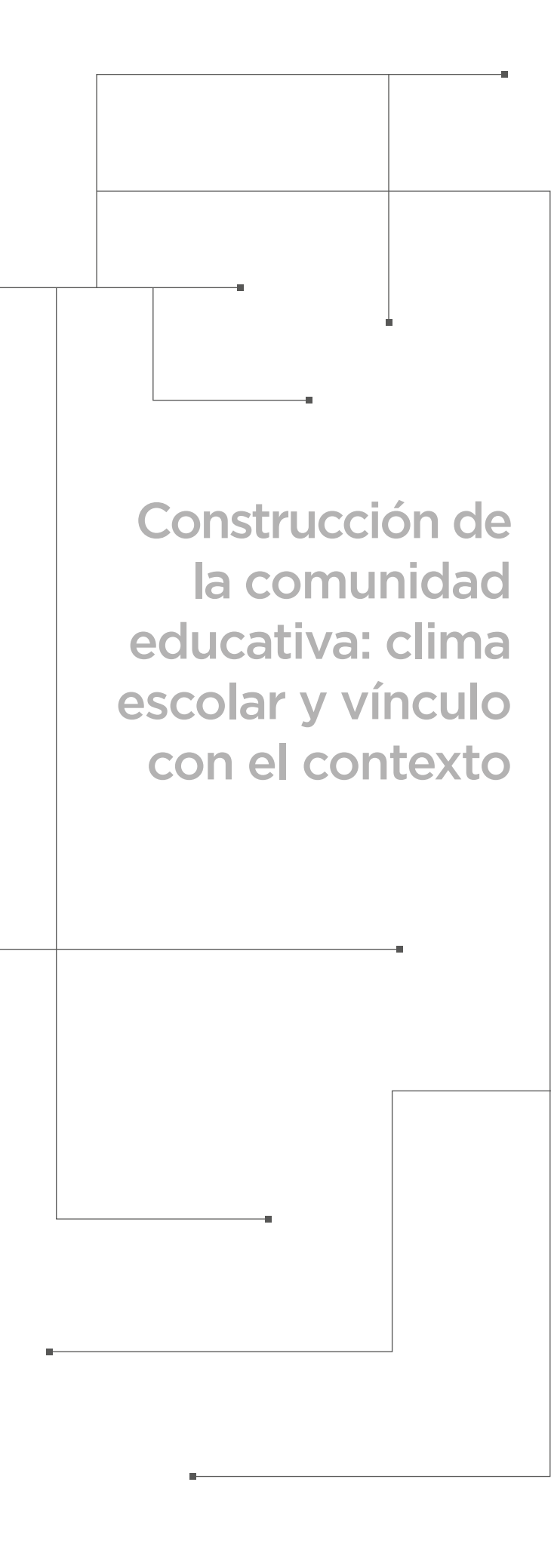
El propósito de la actividad es que los participantes puedan reflexionar y proponer distintas intervenciones que promuevan el abordaje de este conflicto, de una manera similar a lo sugerido en la “Situación A” y alejarse de la punición que implica la segunda vía de tratamiento.

En la puesta en común de las intervenciones sugeridas por cada grupo, se sugiere atender a qué tipo de abordaje de la situación se orienta la secuencia de abordaje propuesta por cada grupo. En el caso de que se advierta que alguna propuesta de intervención se asemeja a la “Situación B” o tiende a ella, realizar los señalamientos que se consideren pertinentes para promover la reflexión sobre los posibles efectos de dichas intervenciones en el abordaje del conflicto. Sobre todo, poniendo de relieve qué cuestiones quedarían invisibilizadas y podrían agudizarse en próximas situaciones.

Algunas consideraciones finales sobre la actividad

Más allá de que haya que cumplimentar con algunas cuestiones formales, la propuesta es generar espacios de diálogo genuinos para el desarrollo de prácticas restaurativas.

Si los adultos desnaturalizan e interpelan su propia mirada hacia los niños, niñas y adolescentes y brindan oportunidades de dialogar, ellos actuarán diferente sin dudas. Los adultos somos un modelo hacia ellos de qué hacer con los conflictos. Asimismo, destacamos la importancia de trabajar sistemáticamente con alumnos y alumnas en la prevención y en la enseñanza de habilidades sociales y comunicativas para el abordaje pacífico y colaborativo de conflictos.

An abstract geometric diagram consisting of a grid of thin black lines. Several small black squares are placed at the intersections of these lines, creating a series of connected horizontal and vertical segments that form a complex, stepped shape. The diagram is positioned on the left side of the page, with its main vertical axis aligned with the center of the page.

Construcción de
la comunidad
educativa: clima
escolar y vínculo
con el contexto

TEMA 3

Estrategias para evaluar y mejorar el clima escolar

■ Grupo de Práctica 1

TEMA 3

Estrategias para evaluar y mejorar el clima escolar

Grupo de práctica 1

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Conceptos centrales sobre clima escolar y clima del aula

Pizarra o pizarrón

PÁG. 44

 30 MIN

MOMENTO 2

 90 MIN

Actividad 2

Construcción de instrumento para evaluar el clima escolar

Copias de Anexo 5: Instrumento para la evaluación del clima escolar

Papeles afiches; marcadores gruesos; celular o cámara de fotos

PÁG. 45

 90 MIN

MOMENTO 3

 90 MIN

Actividad 3

Estrategias para mejorar el clima escolar

Copias de Anexo 6: "Dimensiones del clima escolar"

PÁG. 47

 90 MIN

MOMENTO 4
 **30 MIN**
Actividad 4**Actividad de cierre**

Copias de Anexo 7: "Tarjeta de salida"

PÁG. 48

 **30 MIN**
Desarrollo

Este espacio propondrá recuperar las ideas que se vinculan con el clima escolar y el clima del aula, presentados en el primer encuentro presencial de este seminario en el turno mañana; socializar lo que cada directivo ha vivenciado; lo que a la vez transita a lo largo del desempeño del rol, y aquello que podría ayudarlo a sentirse acompañado en este proceso formativo.

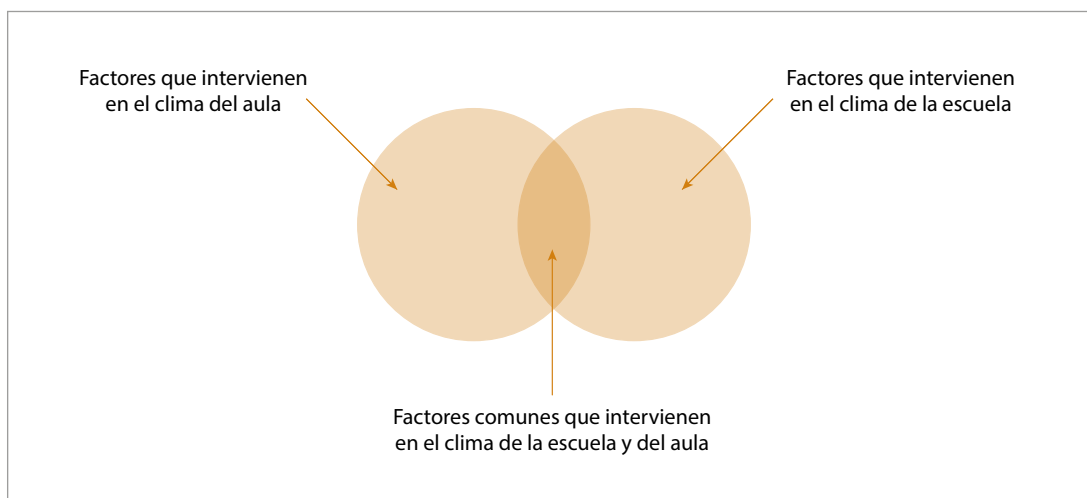
Además permite retomar el ejercicio introspectivo que fuera propuesto al finalizar dicha jornada.

MOMENTO 1**Actividad 1****Conceptos centrales sobre clima escolar y clima del aula****GRUPO TOTAL**

Retomar las ideas principales sobre clima escolar y clima del aula por medio de una lluvia de ideas. Solicitar, a su vez, que las clasifiquen por medio de un Diagrama de Venn¹, en factores que intervienen en la generación del clima a nivel de la escuela y factores que intervienen a nivel del aula.

Reflexionar acerca de los factores específicos del aula, los más generales y los que tienen en común, escuela y aula:

¹ Representación gráfica de dos o más áreas circulares que representan diversos conjuntos que se relacionan a través de una intersección, compartiendo los subconjuntos representados por las áreas comunes. Cada uno de estos conjuntos representan una totalidad de elementos que tienen una característica común.



MOMENTO 2



Actividad 2

Construcción de instrumento para evaluar el clima escolar

PEQUEÑOS GRUPOS

Entregar a cada directivo una copia de la encuesta “Dimensiones del clima escolar”², disponible en la primera parte del Anexo 5. Asignar no más de 10 minutos para su lectura. En ella encontrarán las seis dimensiones para el análisis del clima escolar. Cada dimensión contiene los descriptores que la definen y, cada descriptor, su indicador y un enunciado formulado en positivo. La escala de valoración es Siempre / Casi siempre / A veces / Nunca / No aplica.

La encuesta que se entrega en el anexo está pensada **para ser aplicada a los alumnos** y se encuentra incompleta. La propuesta para los participantes es, en este caso, diseñar una encuesta **para ser aplicada a los docentes** de la escuela.

Una vez que los directivos se familiarizaron con la encuesta y la propuesta de la actividad, dividir al grupo total en seis subgrupos. Asignar a cada grupo una dimensión y entregar la ficha vacía de la encuesta, disponible en la segunda parte del Anexo 5. Cada subgrupo deberá:

- ▶ definir nuevos descriptores para la dimensión que les fue otorgada;
- ▶ pensar qué indicadores pueden utilizarse para medir ese descriptor;
- ▶ formular, siempre en positivo, enunciados que reflejen dicho descriptor.

Solicitar a cada grupo que escriba la producción final en un papel afiche, a fin de socializarlo en la puesta en común.

² Adaptado de Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Proponer que cada grupo nombre un vocero para explicar lo trabajado en el grupo, dando espacio para que los demás directivos puedan preguntar, aclarar dudas o sugerir mejoras.

Registrar la producción realizada por cada grupo a través de una fotografía. Subir todos los trabajos a la plataforma virtual o compartirla por correo electrónico.



Orientaciones

En el momento de entregar la copia de la encuesta, disponible en el Anexo 5, a fin de modelizar y orientar el ejercicio, se sugiere solicitar oralmente ejemplos de algunos de los descriptores de cada dimensión de clima escolar que observan en la escena institucional.

Es importante recordar a los participantes que los destinatarios de la encuesta que diseñen serán sus equipos docentes. Asimismo, se sugiere que el formador comente que la misma encuesta podrá utilizarse como fuente para adaptar y diseñar una aplicación destinada a los alumnos y/o a las familias.

En este sentido, resulta conveniente retomar su diseño completo una vez finalizada esta jornada de trabajo. Para ello, será importante tomar fotografías de los afiches y publicarlas en el espacio virtual o vía correo electrónico.

Si los equipos directivos utilizaran este mismo instrumento con diferentes actores de la institución, podrían triangular la información y, así, obtener las percepciones de la comunidad educativa en su totalidad. Estos datos serían de gran valor para diseñar un plan de acción, a fin de mejorar aquellos aspectos que resultaron débiles en la evaluación.

Con el objetivo de que pueda ampliarse conceptualmente el abordaje de esta actividad y proponer su indagación a los directivos, se recomienda la lectura de los siguientes ejemplos de instrumentos sobre clima escolar.

El formador puede sugerir a los directivos indagar acerca de otros instrumentos sobre clima social escolar utilizados en diferentes investigaciones y escuelas. Algunos ejemplos podrían ser:

- ▶ Ministerio de Educación. (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005049.pdf> (última visita 24 de septiembre de 2018).
- ▶ Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G., y López González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*. 350. (septiembre-diciembre) pp. 221-252. Recuperado de http://www.revistaeducacion.es/re350/re350_10.pdf (última visita 24 de septiembre de 2018).

- Cid Sabucedo, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la Provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*. 22 (1). pp. 113-144. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98811/94431>

MOMENTO 3



Actividad 3

Estrategias para mejorar el clima escolar

PEQUEÑOS GRUPOS

Solicitar a los directivos que se mantengan organizados en los mismos grupos. Indicar la lectura de las estrategias propuestas para la mejora del clima escolar, disponibles en Anexo 6. Proponer a cada grupo que formulen al menos dos nuevas estrategias para las dimensiones asignadas. Escribirlas en un papel afiche para ser compartidas y socializadas en la puesta en común.

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Invitar a que cada pequeño grupo comparta las nuevas estrategias desarrolladas.

MOMENTO 4



Actividad de cierre

INDIVIDUAL

Proponer a los participantes que, en forma individual, respondan las preguntas que encontrarán en la “tarjeta de salida” disponible en el Anexo 7.



Orientaciones

La actividad propuesta para el cierre es una sugerencia para comprender desde un sentido integral todos los temas vistos, y despertar en los directivos nuevas preguntas e inquietudes sobre el clima escolar y el clima del aula.

Esta consigna puede ser reemplazada por otra que se considere pertinente dado su conocimiento del grupo.

En el caso de llevarla a cabo, se sugiere que el formador retome lo escrito en las tarjetas, sobre todo las dudas, preguntas e inquietudes, en el próximo Grupo de Práctica o en la plataforma virtual buscando dar respuestas a estos nuevos interrogantes.



Actividad virtual sugerida

Relatos de la escuela

Publicar los siguientes relatos seleccionados³:

Me honraron con el puesto de escolta de la bandera idolatrada (1990) ⁴

Otra jugada fulera: me honraron con el puesto de escolta de la Bandera idolatrada, y cada mañana debía enfrentar a la escuela entera desde mi privilegiada situación, sosteniendo entre dos dedos un pliegue de la sagrada tela.

Un mes después me sustituyeron por otra alumna, sin decir agua va. Sencillamente, cuando me disponía a acompañar al abanderado a buscar el precioso mástil, una voz de mando me detuvo:

—¡A la fila, niña!

Tan oceánica fue mi congoja que mis padres estuvieron a punto de mudarme de escuela. Buscaba rincones para llorar, escondites donde desahogar una desesperación mortal. Mi madre tuvo la paciencia de explicarme que el honor era rotativo y que correspondía siempre a la mejor alumna, estado que yo alcanzaba y perdía con facilidad, pero ninguna explicación posterior pudo jamás reponerme de la puñalada traspera o aplacar la orgullosa convicción de que el puesto era vitalicio.

Vitalicio resultó mi desconsuelo, mi rencor en un mundo repentinamente falto de sentido.

María Elena Walsh



Confíé, eso sí, en que la señorita Betty fuera justa⁵

Hacía como una semana que veníamos preparando el acto del 25 de Mayo porque nos tocaba armarlo a los de sexto. Entre Federico y yo inventamos una obrita de teatro que por suerte no nos salió demasiado tonta, y yo estaba contenta porque iba a hacer de Gerónima, que era una criolla valiente, que no le tenía miedo a nadie. Ese papel me encantaba porque no tenía mucho que decir, pero lo que decía

³ Los mismos podrán ser descargados desde la sección “Archivos/Guías del Formador”, de las aulas virtuales de la Actualización en Gestión Educativa para Formadores.

⁴ Fragmento extraído de Walsh, M. E. (1990). Novios de hacha y tiza. En Novios de antaño (1910- 1940), Buenos Aires: Sudamericana.

⁵ Montes, G. (2006). Confíé, eso sí, en que la señorita Betty fuera justa. En Pablo, P. (comp.) Relatos de escuela. Buenos Aires: Paidós.

era importante y, además, yo estaba de acuerdo con Gerónima. Yo pensaba igual que ella, Gerónima entraba de golpe y decía: ¡Yo también quiero ser libre!

La abuela Julia me prestó una blusita con volados, de esas que se usaban antes (estaba un poco amarilla, pero la pusimos en lavandina y quedó bastante bien), y mamá me estuvo cosiendo una pollera de una cortina vieja. Además, tenía una mañanita de lana blanca que hacía de pañoleta. No estaba nada mal, porque Gerónima era una mujer del pueblo, una vendedora de velas. Además, Gerónima era un invento nuestro así que nosotros la hacíamos como queríamos.

Pero tenía que ser ese lunes nomás, y yo, con mi pollera amarilla y mi montón de bronca, tuve que oír la voz chillona de Verónica que le decía a la señorita Betty que, en una de esas, era mejor que ella (que Verónica) hiciese de Gerónima porque había conseguido un peinetón maravilloso, una mantilla y ¡un traje verdadero de disfraz! ¡Pero Gerónima es una vendedora callejera! No tenía traje de señora. Ni peinetón. Y además... ¡Gerónima soy yo!, quise decir yo, pero no dije nada (ya les expliqué que a mí las palabras me salen mejor dibujadas que habladas). Confié, eso sí, en que la señorita Betty fuera justa.

Verónica sacó de su mochila un peinetón maravilloso y una mantilla negra y explicó que el traje, que no había traído porque era demasiado delicado, era celeste y ¡con encaje! Pero todavía me quedaba una última esperanza: la señorita Betty. Es una verdadera lástima, pero últimamente los grandes me están fallando. No se dan cuenta. Casi no se dan cuenta.

—¡Qué maravilla, Verónica! —dijo la señorita Betty. Sería una lástima no aprovechar todo esto. Mi alma rodaba por entre las patas de los bancos.

—Inés (Inés soy yo, por si no lo adivinan), ¿qué te parece si Verónica hace de Gerónima y vos buscás otro papel o te inventás algo...? Además, como sos muy tímida, en una de esas no te animás a hablar en voz bien alta, y ya sabes que no tenemos micrófono... lo que dice Gerónima lo tiene que oír todos, hasta los de la última fila... Además, vos figurás como autora principal de la obra, y Verónica no tiene ningún papel. Tenemos que ser justos, ¿no te parece, Inesita?

Era la primera vez que la señorita Betty me decía “Inesita” y por eso la odié para toda la vida. Mi alma seguía en el suelo y todos los que iban a ver el peinetón y a tocar la mantilla me la pisoteaban que daba gusto.

Yo no dije nada, pero para mí que la señorita Betty se dio cuenta de que algo malo pasaba porque ella me miró y yo no la miré, ella me sonrió y yo volví a no mirarla.

Graciela Montes



Reflexión individual

Enunciar las siguientes consignas de trabajo.

1. Leer los relatos propuestos y reflexionar sobre los siguientes aspectos:
 - a. ¿Considera que estos relatos planteados, incluyendo el propio, continúan estando presentes en la escuela actual? Si su respuesta es afirmativa explique el porqué de su afirmación.
 - b. ¿Qué vinculación tienen estos relatos o recuerdos escolares con el clima escolar? ¿Por qué?
 - c. ¿Qué acciones podría llevar adelante el equipo directivo para mejorar el clima escolar frente a una situación similar a las presentadas?
2. Escribir un relato personal de una experiencia escolar que recuerde por su impacto emocional negativo (puede ser de su experiencia como alumno, docente o directivo).
3. Reflexionar sobre los siguientes aspectos:
 - a. ¿Qué factores intervinieron en esta situación?
 - b. Si podría volver el tiempo atrás, ¿qué aspectos habría cambiado o qué acciones podría haber hecho para revertir esta situación?

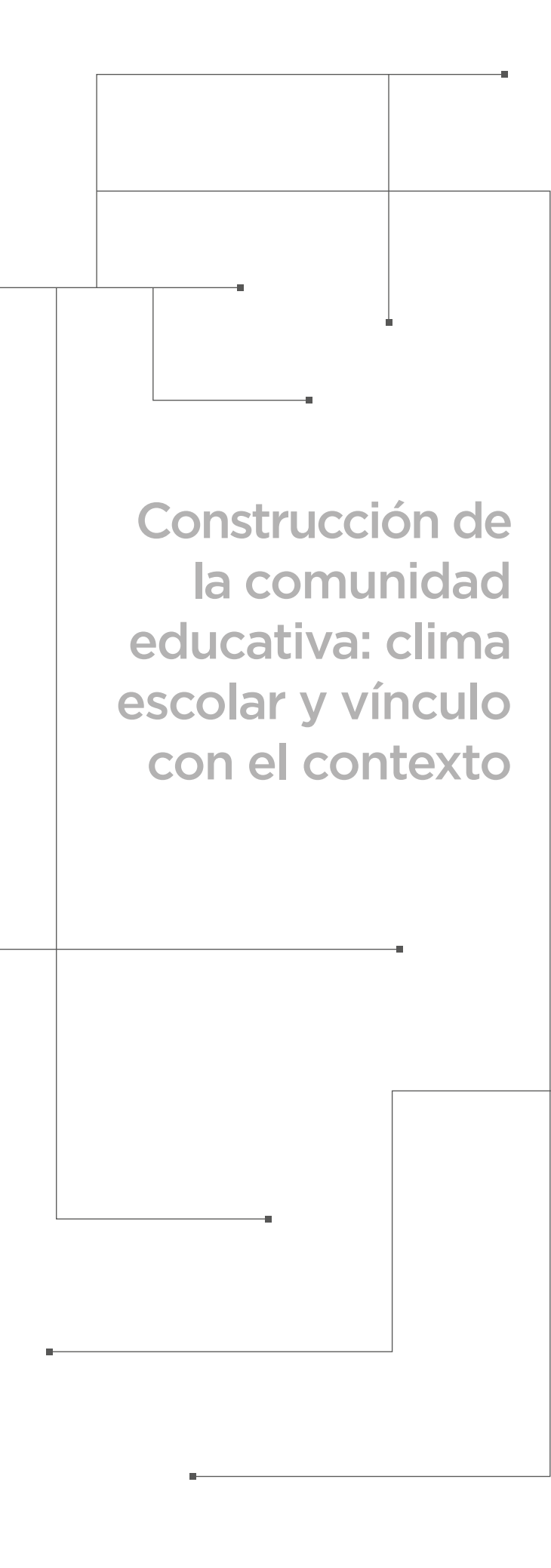


Orientaciones

Como en cada seminario de trabajo, la actividad virtual queda sujeta a los acuerdos jurisdiccionales establecidos. Dependerá de la disponibilidad o no de una plataforma virtual destinada a los equipos directivos. De todos modos, estas consignas pueden realizarse también bajo un formato presencial de trabajo.

Además, pueden darse en forma completa o bien seleccionar aquella que consideren resultará de mayor interés para el grupo a cargo.

¡Esperamos las disfruten!



Construcción de
la comunidad
educativa: clima
escolar y vínculo
con el contexto

TEMA 4

Construyendo la interacción con la comunidad y el contexto

▪ Encuentro Presencial 2

TEMA 4

Construyendo la interacción con la comunidad y el contexto

Encuentro Presencial 2

MOMENTO 1

 60 MIN

Actividad 1

Convergencias y divergencias sobre el concepto de comunidad

Pizarra; marcador; afiches; cinta adhesiva.

Copias Anexo 8: "Convergencias y divergencias sobre comunidad"

PÁG. 55

 60 MIN

MOMENTO 2

 25 MIN

Componente teórico 1

La comunidad educativa

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 57

 25 MIN

MOMENTO 3

 90 MIN

Actividad 2

Vinculación de la escuela con su comunidad y la participación de las familias

Afiches; marcadores; cinta adhesiva; cola adhesiva; tijeras

PÁG. 58

 90 MIN

MOMENTO 4 30 MIN**Componente teórico 2****La vinculación de la escuela con la comunidad**

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 62

 30 MIN**ALMUERZO** 45 MIN**MOMENTO 5** 90 MIN**Actividad 3****Análisis de experiencias de aprendizaje vinculadas con la comunidad**

Aplicación Padlet (conexión wifi).

Copias Anexo 9: “Análisis de experiencias de aprendizaje”

PÁG. 66

 90 MIN**MOMENTO 6** 90 MIN**Actividad 4****El mapeo de necesidades para orientar un proyecto de aprendizaje-servicio.**

Copias Anexo 10: “Mapeo de necesidades para proyectos de Aprendizaje en Servicio”

PÁG. 68

 90 MIN**MOMENTO 7** 50 MIN**Actividad de cierre**

Afiches; marcadores; cinta adhesiva

PÁG. 71

 50 MIN

Desarrollo

La jornada propone abordar estrategias de gestión en lo que respecta al trabajo con la dimensión comunitaria, de modo de brindar insumos para el fortalecimiento de la misma. La modalidad de trabajo alentará un espacio de intercambio profesional entre colegas para analizar todas las posibles representaciones que sustentan el vínculo “escuela-comunidad” y la participación de las familias desde un modelo de escuela abierta.

Además, invita a recuperar la experiencia desde lo aprendido o lo vivido como educadores, de modo de traer a la escena cuestiones muchas veces inapresables para las categorías teóricas y avanzar en el uso de un instrumento para el diseño de proyectos de aprendizaje-servicio.

MOMENTO 1



Actividad 1

Convergencias y divergencias sobre el concepto de comunidad

Se sugiere la siguiente estructura de trabajo:

INDIVIDUAL

1. Poner a disposición de los participantes las imágenes del Anexo 8. Las mismas representan de un modo total o parcial una comunidad en diferentes situaciones. Solicitar a los participantes observar con detenimiento cada una de ellas, a fin de elegir “una sola imagen” que, según consideren, pone de manifiesto su idea en torno a “¿Qué es una comunidad?”.

PEQUEÑOS GRUPOS

2. Reunir a los participantes en un mínimo de tres grupos y consignar que cada uno deberá presentar al subgrupo que integra la imagen elegida, explicando las razones por las cuáles lo eligió. Luego, solicitar que cada grupo elabore una síntesis sobre las ideas y percepciones surgidas, registrándola en un afiche.

GRUPO TOTAL

3. Realizar la puesta en común a partir de identificar las coincidencias y divergencias de lo sintetizado por cada subgrupo, a fin de arribar a una idea común de comunidad.



Orientaciones

Previo a comenzar la actividad se sugiere presentar el objetivo de trabajo del día y la recuperación de expectativas sobre la temática. La actividad para este mo-

mento pretende trabajar en torno a la noción de comunidad. Interesa conocer el conjunto de creencias y/o representaciones sociales que puede tener cada participante en relación a este concepto. En el momento inicial de esta actividad se propone realizar la elección de la imagen en forma individual, con la finalidad de que el contenido que aporte cada participante no quede subsumido por la mayoría y tengan lugar las distintas posiciones. Por ello, será conveniente enfatizar que, al momento de producir su síntesis, “todas” las visiones o percepciones de comunidad queden plasmadas para poder recuperarlas. Es importante tener en cuenta que las creencias intervienen en nuestra forma de actuar y formar, por lo que esta instancia puede ser muy útil para deconstruir las propias percepciones.

Si se deseara seleccionar o ampliar el repertorio de imágenes sugeridas será importante considerar que el criterio para la elección será que represente total o parcialmente una comunidad; así como contemplar la posibilidad de asociación con distintas formas de percibirla, desde diferentes concepciones, a fin de no condicionar las elecciones de los participantes. Incluir situaciones poco estructuradas permitirá proyecciones libres, menos sesgadas. Además, se sugiere una cantidad que duplique el total de participantes. Las imágenes pueden ser proyectadas y para tal fin se han numerado en el anexo 8, de modo de facilitar su recuperación luego de la elección personal.

Si por algún motivo la dinámica ya hubiera sido utilizada varias veces en el grupo a cargo puede optarse por la siguiente consigna alternativa de trabajo, la cual consta de dos partes:

1ra parte

Individual (10 minutos)

Consignar que, en forma individual, cada participante escriba en el centro de la hoja la palabra *comunidad* encerrada en un círculo elíptico y en torno a ello las palabras o frases que el término le sugiera. Para ello se otorgará un tiempo estimado de 5 minutos. Luego, solicitar que establezcan asociaciones entre lo registrado y escriban las nuevas ideas que permitan contribuir a una conceptualización sobre *comunidad*.

2da parte

Pequeños grupos (15 minutos)

Distribuir a los participantes en pequeños grupos para que pongan en común sus percepciones. Luego pedir que produzcan un decálogo en el que queden plasmadas las principales ideas relevadas sobre su entendimiento del término.

Finalmente moderar la puesta en común a partir del registro de un cuadro comparativo con aquello que cada grupo presente, buscando las convergencias y divergencias sobre el tema. Si se dispusiera de dispositivos tecnológicos sería conveniente que cada grupo realizara su decálogo en una tabla Excel, para que luego resulte más ágil integrarlos y proyectarlos; o bien, la opción que brinda cualquier *app* de pizarra colaborativa *online*, como por ejemplo Padlet.

MOMENTO 2



Componente teórico 1 La comunidad educativa

Para el desarrollo de este momento, se propone utilizar como referencia el documento “El trabajo de la escuela con la comunidad” (páginas 167 a 179) producido por el Equipo Pedagógico de la Dirección Nacional de Políticas Educativas, el cual encontrarán al finalizar esta guía. Se sugiere en la medida de lo posible diseñar y elaborar una presentación en Power Point o Prezi para acompañar la exposición sobre el tema. El objetivo será partir de lo recuperado en la actividad anterior desde la noción de *comunidad* para llegar más específicamente al concepto de *comunidad educativa*.



Orientaciones

El texto presentado realiza una primera aproximación al concepto de comunidad explorando diversas concepciones y usos respecto al mismo. Luego aborda la relación escuela-comunidad y menciona distintas formas de concebir y construir dicha relación focalizando en la idea de construir redes integradas entre la escuela y las organizaciones de la comunidad. Asimismo, hace referencia al rol del equipo directivo para facilitar y promover el desarrollo de dichas redes, y la participación de las familias en las mismas.

A continuación, se amplían algunas ideas que se consideran valiosas para el abordaje del tema:

El concepto de comunidad, en su uso más habitual, se refiere a un conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad. Desde esta perspectiva, la idea de comunidad sugiere proximidad por intereses comunes, afectivos y de pertenencia. La proximidad puede originarse en el parentesco, la vecindad, la participación en una cultura común o el ejercicio de actividades basadas en intereses comunes (Poggiet al., 2004).

Dieguez (2000) propone usar el término *territorio* como abarcativo de las diversas escalas geográficas locales y regionales; y el de *comunidad* para hacer referencia a la escala microsociedad desde un abordaje territorial (barrial y/o vecinal), tanto en su sentido de identidad *compartida* en lo territorial como en una comunidad de interés (p. 83).

Suele utilizarse el término *comunidad escolar* para hacer referencia al conjunto de relaciones que mantienen los docentes, las autoridades, los alumnos y sus familias en cada establecimiento escolar. Al remitirse a los orígenes de la formación de los Estados Nacionales en América Latina, se observará que la escuela cumplió un rol casi exclusivo en la tarea de enseñar. De allí que el sistema educativo conserve una tendencia a la autonomía y encierro, con pocos dispositivos que favorezcan el intercambio con otras instancias sociales, locales o nacionales. La comunidad educativa se percibe como autosuficiente y capaz de protegerse frente a los avances que provienen del “exterior” (Tenti Fanfani, 2004).

MOMENTO 3

Actividad 2

Vinculación de la escuela con su comunidad y la participación de las familias



1ra parte

Dividir a los participantes en grupos de no más de cinco integrantes y distribuir una copia del documento “El trabajo de la escuela con la comunidad” para realizar las siguientes consignas.

- ▶ Responder y debatir: ¿Quiénes forman parte de la comunidad educativa?
- ▶ Responder e intercambiar opiniones sobre cómo interactúan estos actores identificados y qué acciones ponen en juego.
- ▶ Elegir dos actores por su recurrencia y dos con los que no se relacionen frecuentemente; luego proponer dos acciones que promuevan el vínculo con cada uno y explicitar el sentido de cada una de ellas.
- ▶ Trazar un posible mapa de relaciones en una comunidad educativa a partir de los intercambios generados. ¿Por dónde empezarían? ¿Dónde llegarían? ¿Qué territorio imaginan?
- ▶ Ampliar con palabras claves el recorrido del mapa en relación con el vínculo con las familias a partir de lo que surja de la lectura del documento “El trabajo de la escuela con la comunidad” y la consideración de las siguientes indagaciones:

¿Qué tipo de vínculos pueden existir? ¿Suele predominar alguno? ¿Por qué? ¿Cómo suelen percibir las familias a la escuela y viceversa? ¿Qué define a una escuela de puertas abiertas? ¿A qué se abriría?

2da parte

Distribuir materiales para que realicen un *collage*, o bien utilizar algún programa o aplicación de dispositivo tecnológico de modo de plasmar las ideas claves que han surgido del intercambio, generando mapas de relaciones. Luego crear una galería de imágenes, según lo permita el espacio, a fin de que puedan apreciarse y compartir todas las producciones.



Orientaciones

Algunas de las preguntas que podrían enunciarse para orientar el intercambio y las producciones son las siguientes: ¿Con quiénes se encuentra la escuela cuando se relaciona con la comunidad? ¿Cuáles son los actores con los cuales la escuela dialoga? ¿Qué prácticas y relaciones se ponen en juego? ¿Cuáles son los supuestos que las sustentan? ¿El vínculo se inicia desde la escuela o surge desde la comunidad? ¿De qué modo? ¿Qué tipo de experiencias predominan?

Introducir estas preguntas tiende a alejar los planteos abstractos y enfocarse de lleno en el plano de las prácticas cotidianas y las concreciones singulares –y no homogéneas– de “ser escuela”.

En lo que respecta a la identificación de los actores y sujetos activos en la comunidad, será importante identificar los niveles de vínculo con estudiantes, docentes, equipos de conducción, equipos de apoyo, las familias, organizaciones del territorio y distintas instituciones estatales de diferentes niveles de gestión (municipal, jurisdiccional, nacional); así como otras escuelas de distintos niveles y modalidades de diferentes tipos de gestión, tanto estatales como privadas.

O bien, se puede facilitar en una pizarra o afiche el siguiente listado orientativo:

- ▶ Familias
- ▶ Organismos del Estado Nacional/Provincial/Municipal
- ▶ Hospitales/Salas de Salud
- ▶ Oficinas de derechos
- ▶ Empresas
- ▶ Comercios
- ▶ Clubes
- ▶ Bibliotecas
- ▶ Programas Nacionales /Provinciales

- ▶ Escuelas
- ▶ Universidades
- ▶ Referentes barriales
- ▶ OSC (Organizaciones de la sociedad civil)
- ▶ Iglesias
- ▶ Redes
- ▶ Comunidades virtuales
- ▶ Comisarías

Podemos pensar la relación escuela-familia-comunidad a partir de dos modelos.

Modelo de escuela cerrada: La institución se repliega sobre sí misma. Cuando pretende actuar sobre su medio (por ejemplo, en las actividades de extensión) intenta hacerlo sin que el mismo influya en sus actividades. En una gestión institucional cerrada, se observa distancia respecto de la comunidad; el vínculo con ella no contempla estrategias de participación que incluyan expectativas, demandas y/o necesidades de los referentes familiares de alumnos u organizaciones sociales territorialmente cercanas a la escuela. En este tipo de gestión, o esta forma de “hacer escuela”, la cultura resulta un elemento externo a la comunidad, y la función de la institución escolar es socializar según los valores de la sociedad y de una única cultura legítima.

Modelo de escuela abierta: En este modelo, la escuela promueve espacios de mayor participación comunitaria y de mejor convivencia entre sus actores. La tendencia de las escuelas abiertas implica –entre otros aspectos– una apertura al medio, para lo cual la institución debe ser sensible a las demandas y expectativas del entorno, y regular su acción. En muchos casos, mediante una negociación permanente en la que redefine y explicita los términos de intercambio. Cuando prevalece el modelo de escuela abierta, la relación con la comunidad es uno de los aspectos que se incluyen en el proyecto institucional, por lo cual se intenta canalizar las demandas sociales, compatibilizándolas con las actividades sustantivas de enseñanza. Una escuela abierta a la comunidad implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad.

Por otro lado, se advierte que cada vez emerge con mayor fuerza la necesidad de construir un nuevo tipo de vínculo entre escuela y familia. Mucho se ha escrito sobre el tema, describiendo un arco que va desde pensar a las familias como un cuerpo organizado con capacidad para controlar y definir aspectos centrales de la vida escolar, hasta posiciones que entienden a la educación como una actividad técnica altamente especializada que está en manos de profesionales y

ante la cual las familias no tienen nada que decir. Entre ambos polos existen una variedad de posiciones y demandas de la escuela hacia la familia y viceversa. Investigaciones actuales muestran que de algún modo ha prevalecido, en las representaciones sociales, la última de las posiciones descritas, dando lugar a una fuerte separación entre la escuela y la sociedad. Las familias pueden llegar hasta la puerta de la escuela y colaborar materialmente con ella, pero no pueden tener otro tipo de participación. Asimismo, las investigaciones empíricas muestran que las escuelas con mejores resultados suelen ser escuelas en las que existe un vínculo fuerte con las familias y una percepción mutuamente positiva: las familias valoran a la escuela y esta percibe las potencialidades de las familias y establece canales de comunicación adecuados.

Tal vez, la primera cuestión por revisar es de qué manera y para qué son convocadas las familias a las escuelas. Muchas veces, estas comunicaciones se limitan a actos escolares, reuniones de cooperadora, “retos” vinculados al bajo rendimiento de sus hijos o al mal comportamiento. Es necesario que la escuela abra sus puertas para que los padres “entren y vean” a través de clases abiertas, exposiciones o simplemente la posibilidad de recorrer la escuela un día normal.

En este sentido, resultará de interés indagar:

- ▶ la forma de convocatoria a los padres (canales, estilos comunicativos);
- ▶ la presencia de organizaciones de padres en el interior de la escuela o de apoyo exterior: cooperadora, club de madres, ropero escolar, etcétera;
- ▶ el nivel cultural de los padres (dado que muchas veces se los convoca desde un lugar que puede resultar intimidatorio para ellos);
- ▶ la disponibilidad horaria real de los padres para acompañar la escolaridad de sus hijos;
- ▶ sus intereses y necesidades en relación con la escuela. Sus percepciones respecto a la escuela o, en otras palabras, la imagen que tiene la escuela frente a su comunidad.

Con respecto a la actividad propuesta, si se escoge trabajar sobre papel, una buena opción resulta disponer de papel madera para modo que cada grupo dé al collage la extensión que requiera. Podrían considerarse otras opciones expresivas dado que la idea es plasmar el sustento de un relato que surge del pensar colectivo.

En caso de que se decida trabajar con dispositivos tecnológicos (tabletas, celulares, netbooks, notebooks), se recomienda elaborar algunas consignas escritas para guiar la creación colaborativa. En este sentido, se sugiere explorar el funcionamiento de las siguientes herramientas gratuitas.

- ▶ **Cacoo:** Permite a los usuarios construir diagramas o mapas conceptuales, compartirlos y editarlos al mismo tiempo. Pueden guardarse todas las versiones para enriquecer su seguimiento y pueden agregarse comentarios de retroalimentación. Tutorial: https://www.youtube.com/watch?v=OkMH_mUol2g

- ▶ **Popplet:** Es una aplicación disponible para web y iPad que permite la elaboración creativa e interactiva de mapas mentales utilizando imágenes, videos, hipervínculos y palabras claves. Tutorial: https://www.youtube.com/watch?v=SpzEi-Hk_BM
- ▶ **Thinglink:** Esta herramienta permite insertar videos, audios, imágenes y enlaces sobre otra imagen inicial, de modo de acrecentar información. Permite una edición y/o creación conjunta entre usuarios. Tutorial: <http://red.infed.edu.ar/articulos/thinglink-para-crear-imagenes-y-videos-interactivos/>

MOMENTO 4



Componente teórico 2

La vinculación de la escuela con la comunidad

Para el desarrollo de este momento se contempla la lectura del texto denominado “El aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica para el trabajo con la comunidad” (páginas 180 a 190), producido por el Equipo Pedagógico de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, el cual encontrarán en la sección de documentos teóricos que acompañan esta guía.



Orientaciones

Específicamente, se trata de incentivar el hecho de que las instituciones educativas extiendan sus acciones más allá de sus fronteras, involucrando de lleno a las familias y organizaciones sociales, así como a otras instituciones próximas a su campo de intervención (por ejemplo, las postas sanitarias).

La vinculación de la escuela con la comunidad se evidencia en los siguientes puntos.

a) Grado de conocimiento que los actores institucionales poseen sobre el entorno y el sistema educativo

Solo conociendo en profundidad los procesos en curso en la sociedad, sus fortalezas y debilidades, será posible construir una visión y una estrategia que permita mejorar la articulación entre lo que la educación ofrece y lo que se le demanda.

En general, se posee cierto conocimiento de la zona en la que se encuentra la escuela y de los alumnos que asisten, así como ciertos indicadores acerca de la cantidad de personas que viven bajo la línea de pobreza o que tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI). Sin embargo, este tipo de datos no resultarían suficientes dado que las poblaciones son siempre heterogéneas, a la vez que están ocurriendo procesos muy rápidos de cambio y diferenciación social, económica y cultural en su interior. Por ello, también resultaría necesario conocer:

- ▶ características puntuales de los estudiantes que componen la matrícula (sexo; edad promedio, categoría socioprofesional de los padres, proporción de estudiantes con itinerarios en situación de riesgo escolar, principales causas de movimiento de matrícula);
- ▶ cambios que estén ocurriendo en la estructura y dinámica familiar en los distintos grupos de alumnos (situaciones de maternidad precoz, familias mono parentales, eventos culturales principales, etcétera).

Difícilmente sea posible mejorar la articulación entre el sistema educativo y la sociedad sin un conocimiento detallado de lo que efectivamente ocurre y de lo que se necesita. Este tipo de información resulta de enorme utilidad para la toma de decisiones y el diseño de estrategias de intervención.

b) La existencia de espacios de participación

La participación es necesaria, en primer término, porque la educación es cuestión de todos. Las transformaciones sociales y económicas que se registran en la actualidad muestran que la escuela sola no puede revertir situaciones de gran complejidad, ya que requieren de un trabajo colaborativo entre distintos actores sociales.

Las tareas cotidianas de la escuela se definen según la fuerza de los individuos y grupos que participan en ella, depende de la negociación posible entre sus distintos intereses y de la coincidencia u oposición de sus valores (Mercado, 1995).

En este sentido, la existencia de espacios de participación permite la generación de nexos, puntos de encuentro entre los actores del sistema educativo y otros actores sociales, acrecentando el conocimiento sobre las necesidades del entorno y una capacidad de respuesta a ellas. Se señala la importancia de promover la participación de los estudiantes en distintos aspectos de la vida institucional como condición para la democratización de las prácticas educativas.

Asimismo, la participación da lugar a la incorporación de otras perspectivas, lo que le permite a la escuela enriquecer y profundizar su mirada sobre los problemas y situaciones cotidianas. Necesita “ver” desde otros lugares y actores, recuperar el saber que otros tienen. No obstante, es preciso advertir que la pretensión de acuerdo total entre los actores no es posible ya que cada sector tiene sus propios intereses y concepciones que no siempre permiten la creación de consensos.

Se trata de pensar la participación desde una perspectiva que permita la generación de espacios múltiples en los que se discuta, dialogue y acuerde sobre

líneas de trabajo o transformaciones específicas. A su vez, crear espacios de participación basados en el respeto por las diferencias, la apertura al diálogo, la flexibilidad y la construcción de encuadres claros de trabajo permitirá:

- ▶ tomar contacto directo con las preocupaciones, problemas y soluciones de quienes día a día se vinculan con las distintas organizaciones locales que pueden colaborar con la tarea educativa;
- ▶ tener una mirada más amplia sobre el conjunto del sistema;
- ▶ conocer otros problemas y puntos de vista; salir del aislamiento;
- ▶ redimensionar la importancia de la propia labor al frente de un establecimiento;
- ▶ comprender el sentido de las políticas y procesos de transformación que se impulsan;
- ▶ constituirse en un espacio donde compartir y construir conocimiento sobre las prácticas educativas y también sobre cómo mejorarlas.

c) La participación de las familias (ya descripto anteriormente)

Actualmente existen marcos normativos que refieren al trabajo de la escuela con la comunidad. A continuación, se detallan brevemente:

▶ [Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006](#)

Establece a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. En su artículo 6° ratifica el rol de la familia como agente natural y primario de la acción educativa.

Capítulo V. La institución educativa:

“... el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades: I) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias” (Art. 123).

▶ [Declaración de Purmamarca/2016](#)

Define los ejes para llevar adelante la revolución educativa en todo el país y en uno de sus puntos señala: “Para el logro de estas metas resulta imprescindible contar con el apoyo de las familias y de la sociedad en su conjunto”.

▶ [Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”.](#)

Afirma en uno de sus puntos que la educación es un proceso social que requiere del compromiso de todos los actores involucrados; y la necesidad de

afianzar el vínculo entre instituciones educativas, familias y comunidad a través de espacios que posibiliten el diálogo e intercambio, a fin de realizar un trabajo conjunto que fortalezca la formación de los estudiantes y el desarrollo de la comunidad. Para esto, plantea ejes centrales, entre ellos, una comunidad educativa integrada con la participación coordinada y comprometida de toda la comunidad educativa en la implementación del plan.

► **Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/2005**

Señala en su Art. 7 que “la familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. El padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos. Los organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones”.

► **Resolución Consejo Federal de Educación (RCFE). N° 93/09 y Anexo I. “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”**

“Los proyectos sociocomunitarios se inscribirán en la propuesta escolar en forma regular no necesariamente semanal, contemplando jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de las prácticas sociocomunitarias. Es decir que su inclusión al proyecto pedagógico escolar puede adoptar diferentes formas: un conjunto de horas de desarrollo quincenal, que roten en diferentes días (quincena “a” y quincena “b”), una carga horaria semanal u otras, combinadas con jornadas previamente destinadas a las salidas que demande el proyecto”.

► **Resolución CFE N° 174/12. “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”**

En su punto 10 señala: “En el modelo escolar actual, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En tal sentido los gobiernos educativos adoptarán medidas de seguimiento de la asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etcétera).

En su punto 24 señala: “Tal como lo vienen realizando algunas jurisdicciones, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada, mediante estrategias tales como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a los niños y niñas en aquellas instituciones que cuentan con perfiles como maestras/os de apoyo, comunitarios o de recupe-

ración; materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre)edad, entre otras”.

MOMENTO 5

Actividad 3

Análisis de experiencias de aprendizaje vinculadas con la comunidad

PEQUEÑOS GRUPOS

Solicitar a los participantes reunirse en pequeños grupos y otorgar a cada grupo copias de seis experiencias disponibles en Anexo 9 y que acuerden la selección de dos de ellas para emprender su lectura y poder realizar el siguiente trabajo de síntesis.

- ▶ ¿Qué cuestiones o aspectos influyeron en que seleccionaran estas experiencias por sobre las otras?
- ▶ Enumeren que han considerado para analizar la relación escuela y comunidad. ¿Cómo la adjetivarían?
- ▶ ¿Qué observan en relación con los siguientes elementos?
 - ♦ Nivel de institucionalización de la práctica (Proyecto Educativo)
 - ♦ Actores que promueven la experiencia, ¿quiénes?
 - ♦ Quiénes participan de la propuesta (impacto a nivel institucional).
 - ♦ Modos de participación y estilos de comunicación.
 - ♦ Vínculo con el marco curricular.
 - ♦ Interdisciplinariedad.
- ▶ ¿Qué acciones de gestión estratégica pueden identificar en la organización de estas experiencias? ¿Por qué? ¿Qué tipo de decisiones habrá asumido el equipo directivo a cargo?
- ▶ ¿Qué caminos posibles, sentidos, representaciones y lógicas permiten recuperar?
- ▶ Algunos elementos a observar:

Indicar a cada grupo que la síntesis alcanzada debe ser compartida en un mural interactivo que favorezca el intercambio con el grupo total de la actividad. Para ello, se sugiere la herramienta Padlet¹. Podrá optarse por generar un muro para cada ítem o bien, un único muro y distintos colores que faciliten las comparaciones entre las síntesis de los grupos. Se recomienda brindar unos minutos de lectura atenta del muro pudiendo preguntar: ¿Qué nuevos aspectos suman a nuestra síntesis los otros grupos? ¿Qué claves no han sido consideradas?

Las experiencias de aprendizaje vinculadas con la comunidad que se disponen para analizar, disponibles en Anexo 9, son las siguientes:

1. **“A leer en el dispensario”**. Experiencia implementada por el Jardín de Infantes “Isla de Los Estados”, Barrio La Quinta, 4ª Sección. Villa Carlos Paz, Córdoba.

Experiencia del Programa Nacional de Educación Solidaria. Ministerio de Educación de la Nación.

2. **“Todos merecemos la corona”**. Proyecto implementado por la escuela primaria “Juan P. Pringles”. Laboulaye. Córdoba.

Publicación Experiencias significativas en ESI. (2017). Subsecretaría de Promoción de Igualdad Educativa. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba.

3. **“Feria educativa: un encuentro entre la comunidad y la escuela (reciclaje de aceites)”**. Experiencia implementada por la escuela secundaria EESOPi N° 3071 “La Inmaculada”. Santo Tomé. Santa Fe.

Proyecto presentado para el Premio Maestros Argentinos 2016.

4. **“Luz, cámara e inclusión”**. Proyecto implementado por la escuela secundaria Escuela 4001 “Dr. José Vicente Zapata”. Mendoza.

Proyecto presentado para el Premio Maestros Argentinos 2016.

5. **“Donar sangre es donar vida”**. Proyecto implementado por la Escuela Secundaria N° 11 “Abel Acosta”. Santa María. Catamarca.

6. **“Cine en la Escuela”**. Experiencia implementada por la Escuela Albergue N° 4-206 “Mapu Mahuida”. Paraje Bardas Blancas. Malargüe. Mendoza.

Experiencia del Programa Nacional de Educación Solidaria. Ministerio de Educación de la Nación.



Orientaciones

El objetivo de la actividad será que los equipos directivos realicen una metacognición sobre sus propias miradas al analizar la relación escuela-comunidad. Que consideren las diferencias, las convergencias y cuestiones necesarias que puedan no estar contempladas. Se sugiere registrar los aportes que cada grupo enuncie

¹ En caso de necesitar repasar el uso de la aplicación aquí se dispone un enlace para su consulta:

<https://www.fundacionluminis.org.ar/recurso-didactico-online/padlet-crear-un-muro-interactivo-para-compartir>

para que no queden sin problematizar algunas cuestiones centrales en el intercambio grupal que se realice.

Será importante poder llegar a identificar qué elementos han sido puestos de relieve al analizar el vínculo escuela-comunidad. Entre los principales se destacan los siguientes:

- ▶ No siempre debe ser un problema el origen de un proyecto. Es fundamental identificar necesidades de los distintos actores del entorno. Considerar si en el diseño se ha dado intervención a otros actores o solo lo ha supuesto la escuela.
- ▶ Importancia del diagnóstico participativo y su metodología.
- ▶ El peso de la experiencia debería radicar en los aprendizajes e identificar con claridad las metas curriculares que se ponen en juego. Analizar en qué medida promueve cambios en el fortalecimiento de capacidades, la jerarquización de contenidos y el proyecto educativo, además de su acción solidaria.
- ▶ El grado de articulación logrado con la comunidad y sus instituciones. Considerar de qué tipo y a partir de qué representación.
- ▶ Grado de impacto en la comunidad a partir de su puesta en marcha.
- ▶ Proyección del fortalecimiento y sustentabilidad de la experiencia en el tiempo.

MOMENTO 6

Actividad 4

El mapeo de necesidades para orientar un proyecto de aprendizaje-servicio

PEQUEÑOS GRUPOS

Formar grupos de cuatro a cinco integrantes y otorgar una copia de la herramienta de mapeo de las necesidades al momento de considerar proyectos institucionales de aprendizaje-servicio, disponible en Anexo 10.

Solicitar a cada grupo que, tomando en cuenta todo lo trabajado en la jornada, avancen en la aplicación de este instrumento de análisis con el objetivo de identificar la lógica de pasos necesarios que podría resultar útil para liderar propuestas de aprendizaje-servicio (deben considerar una escuela en particular).

Algunas preguntas disparadoras que se recomienda que puedan registrar los participantes al momento de realizar la actividad son las siguientes.



- ▶ ¿Qué decisiones son claves que el equipo directivo contemple al establecer acciones con la comunidad?
- ▶ ¿Qué factores a nivel interno y externo debe considerar al momento de liderar ciertas decisiones? ¿Por qué?
- ▶ ¿Qué nos facilita esta herramienta orientativa?



Orientaciones

La herramienta propuesta solo presume una función orientativa y resulta importante aclararlo a los participantes, dado que pueden encontrarse nuevas opciones de abordaje según cada estilo institucional. Además, su foco constituye tan solo uno de los posibles caminos para el trabajo con la comunidad: el aprendizaje-servicio, pero de ningún modo es la única puerta de entrada o un camino obligatorio.

Puede incluso brindarse la posibilidad de que aquel grupo que lo desea construya su propio instrumento orientativo.

En algunas localidades, muchos de los participantes pertenecen a una misma comunidad y, por lo tanto, pueden apoyarse mutuamente o bien distribuirse por grupo los actores de modo de socializarlo luego.

Un proyecto implica un análisis de la realidad sobre la que se va a actuar, así como un conocimiento de las fortalezas y capacidades del grupo que va a desarrollar las tareas, y una planificación de las acciones para modificar alguno de los aspectos de dicha realidad.

En un proyecto de aprendizaje-servicio es indispensable la reflexión en torno a los siguientes puntos:

- ▶ Los contextos sociales, económicos y políticos en los que se sitúa el problema a abordar, así como sobre las responsabilidades que les cabe en la misma al Estado, a las empresas, las organizaciones sociales y los ciudadanos. Cada acción solidaria que atienda una ausencia de servicios o restituya derechos que deberían estar cubiertos, tendría que estar acompañada de una reflexión sobre esa realidad y sus motivos.
- ▶ Los valores y derechos involucrados y que dan sentido a la experiencia solidaria.

- ▶ Las dinámicas grupales y de vinculación con el territorio, promoviendo la valoración de la diversidad y el respeto y promoción de la autonomía e iniciativa de las propias comunidades.

Las experiencias de aprendizaje-servicio pretenden lograr ciertos cambios que deben traducirse en una mejora en las condiciones de vida de la comunidad y beneficios concretos para los destinatarios y protagonistas del proyecto, además de otros sectores involucrados.

La dinámica de construcción de los proyectos puede ser considerada un recurso educativo en sí mismo, si los estudiantes participan en la totalidad de las etapas. De esta manera, los niños y jóvenes aprenderán, en una tarea compartida, a través de la experiencia de planificación y se sentirán responsables de cada uno de los pasos que vayan dando.

Para diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio se deberán tener en cuenta tres elementos esenciales:

- ▶ La participación de todos los actores, especialmente de los estudiantes.
- ▶ La inclusión de aprendizajes curriculares específicos, dando cuenta de qué asignaturas y temas estarán involucrados, asegurando su posterior evaluación.
- ▶ Acciones solidarias que redunden en una respuesta efectiva a necesidades sentidas de la comunidad, pero que a la vez puedan ser llevadas a cabo por los estudiantes, en relación con sus características y su preparación.

Creemos que todas las prácticas son mejorables, y que la mejora no implica simplemente cambiar por completo las prácticas, sino introducir algunas modificaciones en función de un horizonte consensuado. En este sentido, es importante tener en cuenta el punto de partida; es decir, el estado de situación actual de aquello que se pretende fortalecer y el recorrido realizado por la institución, para seguir construyendo a partir de ello. Mejorar implica detectar las fortalezas de todos los actores que forman parte de la comunidad educativa, del trabajo en equipo; implica poder construir y delimitar aquellos problemas más relevantes en la institución, a fin de diseñar y concretar en la práctica acciones que permitan resolverlos.

MOMENTO 7



Actividad de cierre

Solicitar que cada grupo pase su mapeo de necesidades al siguiente. Brindar un papel afiche a cada grupo para que realicen un registro a dos columnas con “Fortalezas” y “Pendientes” que hayan identificado al analizar el mapeo de sus colegas.

Moderar la puesta en común y pedir a cada participante que comparta una idea o pregunta que se haya llevado de lo trabajado en la jornada para su rol.



Actividad virtual sugerida

Generando universos de aprendizaje

Publicar el video que se facilita a continuación y activar la consigna de foro propuesta.

La escuela como lugar de transmisión cultural (episodio 1 – Programa Universos de aprendizaje- Canal Encuentro) <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8737>

Descripción

Se muestran, de modo breve a partir de imágenes y relatos de los protagonistas, distintas experiencias generadas por escuelas de distintos lugares y los posibles universos de aprendizaje que se configuran:

- ▶ *los alumnos de una escuela del partido de La Matanza (Pcia. de Buenos Aires) hacen del reciclaje un arte; llevan a cabo actividades de expresión y un taller de guitarra;*
- ▶ *los estudiantes de una escuela de Tucumán prepararan su primer concierto;*
- ▶ *los alumnos de Nivel Primario de una escuela de Mendoza construyen bajo una modalidad autosustentable con materiales de la naturaleza y de la región.*

Duración: 26:00 minutos.

Consigna de Foro

A partir del video sobre las experiencias institucionales, que recupera la voz de los actores, compartir su análisis con los colegas a partir de considerar los siguientes aspectos:

- ▶ Analizar los disparadores de contexto, de aprendizaje y de enseñanza que pueden haber dado lugar a alguna de las experiencias. ¿Existe un factor común?
- ▶ Los fundamentos pedagógicos que sustentan lo proyectado: concepción acerca de la función de la escuela, concepción de sujeto que aprende, lugar de la comunidad, lugar de los adultos de referencial, entre otros.



Orientaciones

El video muestra que el espacio educativo trasciende las paredes de la escuela, más allá de los tiempos e inclusive espacios escolares, a través de proyectos socio comunitarios y de las articulaciones que pueden generarse con organizaciones de la sociedad civil. La escuela está para transformar a todos aquellos que de alguna manera forman parte de la misma, por lo tanto, es una y, a su vez, distintos universos de aprendizaje. La escuela no trabaja de manera aislada, en su propio mundo, sino que lo hace en contacto directo, en diálogo y colaboración con la comunidad en la que se encuentra. La escuela es parte de la comunidad. Otros lugares, otras formas, con otros interlocutores, especialmente con las familias y diferentes organizaciones comunitarias, en donde se abren más espacios para el aprendizaje.

La escuela no produce sola la tarea educativa, el municipio es un actor fundamental para la promoción y el sostenimiento del trabajo en red en el contexto local. El municipio tiene conocimiento sobre la población, sus características, sus condiciones de vida, sus necesidades; esto permite enriquecer el diagnóstico que las escuelas y otras instituciones y organizaciones de la comunidad construyen sobre un determinado problema de la escolaridad. Por otro lado, es un espacio a partir del cual se desarrollan políticas públicas que pueden aportar al acompañamiento de la trayectoria escolar.

A modo de cierre

El recorrido propuesto por este nuevo seminario de trabajo se ha nutrido de núcleos temáticos vitales para el fortalecimiento de interacciones positivas al interior de la escuela: la atención del clima institucional, los conflictos interpersonales y la importancia de gestionar vínculos con el entorno.

Las reflexiones y conceptos enunciados alientan a los equipos directivos a sostener un trabajo colaborativo, horizontal y que promueva acciones de implicancia colectiva en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se asume el carácter siempre provisorio y en revisión de los saberes acerca de estas temáticas, pero a la vez se señalan direccionalidades claras. Se ha decidido como elemento preponderante gestar el espacio para que puedan debatirse las distintas representaciones sobre el vínculo escuela- comunidad. Sobre todo, porque hacerlo permite comprender que la escuela es parte de la comunidad pero a su vez asume una función muy específica. Se torna un motor para acrecentar o distanciar mayores vinculaciones con el entorno “en y a través de ella”. No pueden encontrarse respuestas únicas, sino la búsqueda de objetivos comunes y caminos posibles para alcanzarlos. La gestión de una escuela abierta, un clima de bienestar y una escucha activa por parte del equipo de conducción permitirán fortalecer el sentido de la escuela: garantizar aprendizajes de calidad y procurar espacios de enseñanza significativos.

Esperamos que las herramientas y aportes de este nuevo seminario de trabajo constituyan un punto de partida para avanzar sobre nuevas prácticas y dispositivos de trabajo que incorporen el componente emocional de las instituciones a cargo, acrecienten la comprensión de sus vínculos y generen nuevas expectativas en los equipos directivos.

Bibliografía

- ▶ Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- ▶ Calvo, S., Serulnicoff, A., Siede, I. (comp.) (1998). *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Carli, S. (comp.) (1999). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- ▶ Caram, M., Eilbaum, D., Risolía, M. (2013). *Mediación. Diseño de una práctica*. Buenos Aires: Astrea.
- ▶ Cerletti, L. B. (ene-jun. 2010). *Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia". Intersecciones en Antropología*, 11 (1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2010000100014 (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Cid Sabucedo, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la Provincia de Ourense. Su estudio desde la Perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*. 22 (1), pp. 113-144. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98811/94431> (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- ▶ Gadlin, H. & Quellette, P. (1986). *Mediation Milanese: An application of systemic family therapy to family mediation*. *Mediation Quarterly*, 1987(14-15), 101-118.
- ▶ Girard, K. y Koch, S. (1997). La resolución de conflictos en la escuela. *Manual para Educadores*. Barcelona: Granica.
- ▶ Immordino-Yang, M. H. (2017). *Emociones, aprendizaje y el cerebro. Explorando las implicancias de la Neurociencia afectiva en Educación*. Buenos Aires: Aique.
- ▶ Immordino-Yang, M. H. y Faeth, M., (2010). El rol de la emoción y la intuición calificada en el aprendizaje. En Immordino-Yang, M.H. (2017). *Emociones, Aprendizaje y cerebro*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- ▶ Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- ▶ Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- ▶ Kilmann, R. & Thomas, K. (1977). *Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The "MODE" Instrument*. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309 – 325.
- ▶ Korinfeld, D. (2000). *Introducción. Ensayos y Experiencias (36), Familias y Escuelas*. Buenos Aires.
- ▶ Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- ▶ Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- ▶ Mejía, M. (1-3 de octubre de 1999). Hacia una pedagogía de conflicto. Haciendo educativo el encuentro con nuestra condición humana. En el V *Encuentro de Jardines de Infantes*, Manizales, Colombia.

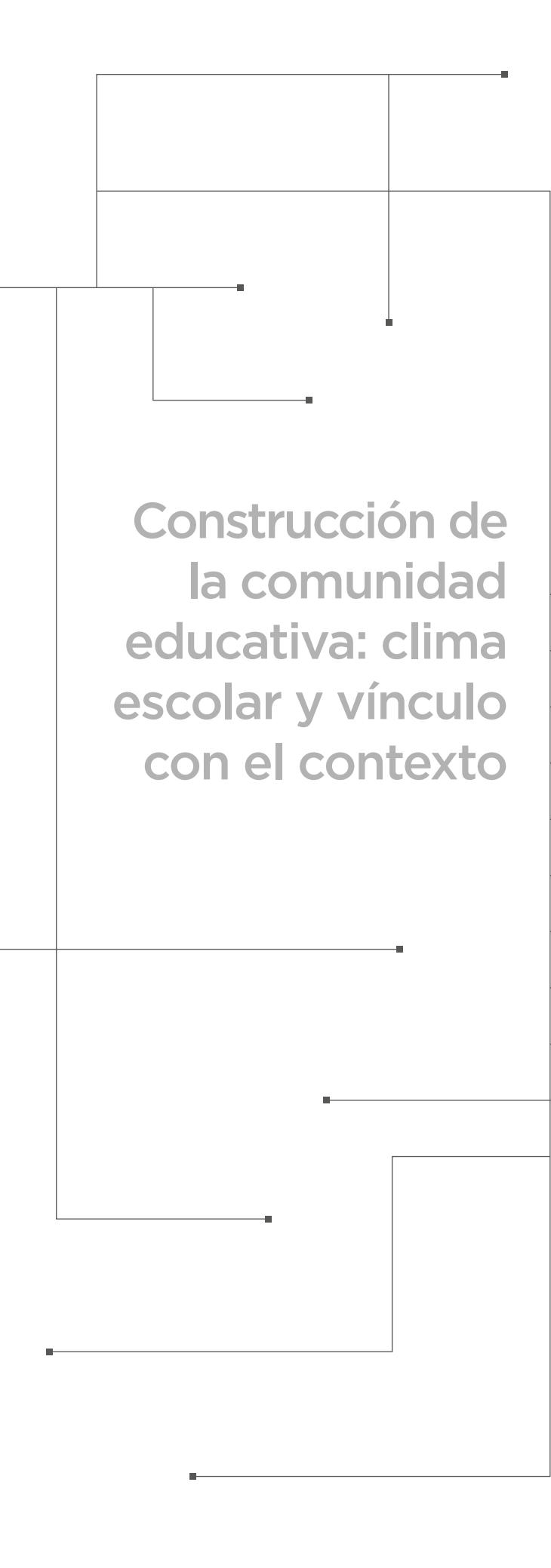
- ▶ Mena, I.; Valdés, A. M. (2008). *Clima Social Escolar*. Chile: Valoras UC. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2006). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2008). *Aprendizaje-servicio en la Escuela Secundaria*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. (2007). *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y servicio solidario*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2009). *Aprendizaje-servicio en la Escuela. Una reflexión de los docentes*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2009). *Aprendizaje-servicio en la Educación Técnica*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional Educación Solidaria. (2014). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005049.pdf> (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2014-2017). Programa Nacional de Parlamento Juvenil Mercosur-Actas y conclusiones de las reuniones plenarias. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. (2016). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas solidarias"*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. (2017). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias"*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional Educación Solidaria. (2017). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.
- ▶ Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. (2018). *El vínculo entre escuela y comunidad. La relación con la comunidad en la propuesta del aprendizaje-servicio*. República Argentina.
- ▶ Montes, G. (1990). Confié, eso sí, en que la señorita Betty fuera justa. En Pablo, P. (comp.). (2006). *Relatos de escuela*, pp. 157 - 158. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

- ▶ O'Connor, J. y Seymour, J. (2004). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Urano.
- ▶ Onetto, F. (2008). *Documento de trabajo: Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar*. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/95216/EL001327.pdf?sequence=1> (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Onetto, F. (2011). La expectativa entrañable, ser reconocido. En Onetto, F. *La escuela tiene sentido, convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*. Buenos Aires: Noveduc.
- ▶ Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G., y López González, E. (2009, septiembre-diciembre). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*. 350, pp. 221-252. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_10.pdf (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Pérez, T. (mayo 2011). El clima escolar, factor clave en la educación de calidad. *Reflexión e Investigación*. 3, pp. 56-60. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Miranda_Morales/publication/272925238_educacion_y_pobreza_la_necesidad_de_una_relacion/links/54f32f4e0cf24eb8794c2285.pdf (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Sandoval Manríquez, M. (diciembre 2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. Última década, 22 (41), pp. 153-178. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007> (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica* [Online], 13 (2); DOI: 10.4000/etnografica.1320
- ▶ Saunders, H. (1999). *A Public Peace Process: Sustained dialogue to transform racial and ethnic conflicts*. Nueva York: St. Martin's Press.
- ▶ Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Suares, M. (1996). *Mediación conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- ▶ Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- ▶ Tenti Fanfani, E. (2004). Notas sobre escuela y comunidad. *Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje*. IIPE/UNESCO, Buenos Aires.
- ▶ Torrado, S. (2003). *Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: La Flor.
- ▶ UNESCO. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia: Preparar el terreno para la construcción de la Paz*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf> (última visita 27 de septiembre de 2018).

- ▶ UNESCO. (2008). *Avance del estudio de factores asociados. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, pp. 156- 157. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf> (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- ▶ UNICEF (2002). *Las escuelas y las familias por la educación*. Buenos Aires. Oficina Argentina. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela2.PDF (última visita 27 de septiembre de 2018).
- ▶ Vasen, J. (2006-2007). Niños, padres y maestros, hoy. *El Monitor*, 5 (10)- Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- ▶ Walsh, M. E. (1990). Novios de hacha y tiza. En Walsh, M. E. *Novios de antaño* (1910- 1940), Buenos Aires: Sudamericana.
- ▶ Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Sitio de recursos educativos y documentos

- ▶ Arriana Celais, J. [joselinjac]. (2011, 26 de septiembre). Cacao editorial [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=OkMH_mUol2g (última visita 27 de septiembre 2018).
- ▶ Bona, C. [TEDx Talks]. (2015, 7 de julio). Los nuevos retos de la educación | César Bona | TEDxBarcelona [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Lc-NWYNp2MSw> (última visita 27 de septiembre 2018).
- ▶ Borioli, A. (2010). El trabajo del director en las relaciones con la comunidad. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Recuperado de http://ateneodelainfancia.org.ar/uploads/3_El_trabajo_del_director_en_las_relaciones_con_la_comunidad.pdf (última visita 27 de septiembre 2018)
- ▶ Garbulsky, J. [TEDx Talks]. (2017, 20 de noviembre). Zombies en la escuela | Juli Garbulsky | TEDxRiodelaPlata [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY> (última visita 27 de septiembre 2018).
- ▶ Ibarra, W. [Wendylbarra]. (2015, 15 de febrero). Cómo usar Popplet. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SpzEi-Hk_BM (última visita 27 de septiembre 2018).
- ▶ Programa Nacional de Educación Solidaria <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacion-solidaria>
- ▶ Red INFoD. Tutorial Thinglink <http://red.infod.edu.ar/articulos/thinglink-para-crear-imagenes-y-videos-interactivos/>



Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto

ANEXOS

- Anexo 1
- Anexo 2
- Anexo 3
- Anexo 4
- Anexo 5
- Anexo 6
- Anexo 7
- Anexo 8
- Anexo 9
- Anexo 10

ANEXO 1

En una sinfonía

En una sinfonía, ¿cada músico puede interpretar una pieza diferente?*

Si sabemos qué queremos hacer entre todos y qué papel tiene cada uno, seguramente lo conseguiremos.

Vamos a utilizar la metáfora de los músicos en un concierto para observar la realidad de los centros educativos. Cada músico, con sus características personales y su formación general, forma parte de la orquesta. Es un virtuoso de su instrumento, pero comparte con los demás un lenguaje: el musical, con sus notas, sus ritmos, sus tiempos... Y la pasión por la música. Existen una base común y una aportación específica. Puede ocurrir que las preferencias de cada uno sean distintas; por ejemplo, a unos les puede gustar la música romántica, a otros la barroca, a otros el jazz, a otros el rock. (...)

Pero cuando estamos en la orquesta, cada músico se responsabiliza de su instrumento y se adapta al grupo. Todos tenemos que interpretar la misma obra y tocar lo que corresponde a nuestro instrumento, cuando lo indique la partitura, respetando los tiempos. La dirección de la orquesta facilitará la entrada y el mantenimiento del ritmo.

(...) Todos, independientemente de su actitud ante el trabajo, forman parte de nuestro equipo; con algunos sintonizaremos más, incluso pueden ser nuestros amigos, con otros compartimos el trabajo, pero todos somos necesarios y todos debemos ayudar a que nuestro objetivo se alcance de la mejor manera posible.

De alguna manera, lo que importa es cómo vivimos lo que nos pasa. Adoptar una actitud positiva ante la vida, “estar mejor”.

No se trata de ser conformistas intentando ver la realidad “de color de rosa”, sino de saber identificar posibilidades de cambio y de mejora de esa realidad que no nos acaba de satisfacer.

Pero nuestra implicación en la educación es, además, un trabajo de servicio a la sociedad: formar ciudadanos y ciudadanas más capaces y, sobre todo, más libres y solidarios.

Seguro que con lo que somos y nuestros instrumentos, podemos hacer un buen concierto, incluso podemos disfrutar y hacer disfrutar.

*Extraído de El Bienestar del Docente, Equipo *Cuidem-nos*, ICE/UAB, Editorial Graó, de IRIF, S.L., Barcelona, Cap. 7, págs. 145-146

ANEXO 2

Análisis de caso

Caso 1 – Nivel primario de enseñanza¹

Los docentes de una escuela Primaria están preocupados por la dinámica de funcionamiento grupal que se despliega desde hace tiempo en 5to año Primaria.

Ellos refieren que tanto los docentes como los padres se muestran angustiados por reiteradas situaciones de maltrato y descalificación que los alumnos manifestaban entre sí y hacia los adultos.

Los padres, muy preocupados, frecuentaban reuniones y espacios de contacto donde opinaban y se involucraban en la problemática de los chicos dejándolos expuestos.

Los docentes describían al grupo como activo, inquieto, curioso y motivado. A la misma vez, referían que eran cerrados y descalificadores de lo diferente. Valoraban a líderes que no eran positivos reforzando situaciones de maltrato entre pares y transgresión hacia los docentes. Describían que era un grupo que disfrutaba de situaciones de aprendizaje pero que era difícil trabajar con ellos por su desorganización y conflictiva interpersonal permanente.

Tanto docentes como directivos habían pasado por etapas de mucho enojo hacia los niños. Utilizaron como estrategia sanciones de diferente índole, llamados de atención constantes y sanciones. Habían realizado reuniones con los padres, incluso trabajado sobre talleres de *Bullying*. Pero no observaban cambios significativos.

Caso 2- Nivel secundario de enseñanza²

Durante la mayoría de las clases de “Administración” que dictaba a cuarto año comenzaban a sucederse hechos de interrupción continua provocada por uno de los estudiantes de ese curso, “Emiliano”, quien iniciaba constantemente incidentes donde otros se sumaban provocando el disturbio. Parecía que cada día al ingresar al aula, él se empeñaba en involucrarse en situaciones de desafío hacia mí; lo que realmente me incomodaba mucho.

Generalmente eran situaciones que rompían con el clima de clase, en lo personal me sentía agobiada por esta cantidad de disturbios, de diferente índole que vivíamos, que me desgastaban.

¹ Adaptación de un caso presentado por la docente Carola Malbrán en el curso virtual *La dimensión emocional en el aprendizaje* (2015), de la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

² Adaptación de un caso presentado por la profesora Nancy Montoya en el curso virtual *La dimensión emocional en el aprendizaje* (2015), de la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

taban y creo que él las vivía victorioso desde su lugar. Mi vivencia era percibirlo a cada hecho como una falta de respeto permanente y un desafío a la autoridad. Clase tras clase la incomodidad aumentaba y si bien percibía que era un estudiante capaz no lograba entender el porqué de su actitud tan personal hacia mí. Creo que en algún momento hasta pasó por mi mente el hecho de renunciar esas horas, dudé y la verdad que ingresaba al aula cada vez con más disgusto esperando ya casi resignada lo que acontecería. Me daba cuenta de que Emiliano lograba sacar lo peor de mí y hacerme sentir tan mal. Realmente comenzó a preocuparme mucho el tema... Así que me dirigí a mis colegas para saber si esto me sucedía solamente a mí. Algunos me dijeron que pasaban por lo mismo, pero otros expresaban tener a otro Emiliano. Ese “otro Emiliano”, no era el que asistía a mis clases, eso me desorientaba y me preocupaba más aún. Hablé con la preceptora quien me planteaba que si bien era indisciplinado nadie se quejaba. Todas estas cuestiones me intrigaban más, si bien mis preguntas estaban dirigidas a descubrir qué hacían cada uno de mis colegas, no encontraba solución, ni respuesta. Charlé con la Directora sobre el tema, tampoco encontré mucha respuesta, sino que me di cuenta de que días después de mi conversación con ella, decidió observar mi clase. En ese momento pensé: “Estoy perdida...” “¿Qué voy a hacer ahora con Emiliano!” “¿Para qué habré planteado el problema?...” y muchas cosas más que en fracción de segundos pasaban por mi mente...

Ficha de Registro

Aspectos a considerar	Respuestas
Breve resumen de la situación problemática:	
Dimensiones a nivel de la escuela:	
Factores a nivel del aula:	
Aportes del directivo para la mejora a nivel de la escuela	
Aportes del directivo para la mejora a nivel del aula	
Otros aspectos para aportar a la reflexión grupal (no incluidos en el marco teórico abordado)	

ANEXO 3

Situaciones de parafraseo

Situación 1

Usted es directora/or de la escuela y un empleado del sector maestranza se acerca a la dirección y le dice lo siguiente:

Relato

“Mire estoy harto de mis compañeros de trabajo, cada uno sabe qué tarea tiene que hacer y se hacen los estúpidos, no solo no hacen su trabajo sino que perjudican el mío, ensucian donde yo limpié, desordenan las aulas y como si esto fuera poco andan hablando mal de mí con todos los docentes. Le pido que haga algo, yo no puedo trabajar con gente así, necesito el trabajo y si siguen en esa postura voy a terminar a los golpes”.

Situación 2

Usted es directora/or del colegio y el padre de un alumno se acerca a la Dirección y le dice:

Relato

“Directora/or recurro a usted porque ya he hablado con la docente de mi hijo y no hace nada. A mi hijo sus compañeros lo discriminan, no lo incluyen ni en las actividades escolares ni fuera de la escuela. Es un chico tímido pero se supone que la escuela tiene que integrar a todos. Yo creo que lo discriminan porque somos de condición humilde y eso me enoja mucho. Le pido que haga algo de lo contrario voy a denunciar a todos”.

ANEXO 4

Tipos de preguntas

Tipos de preguntas

Proponemos la lectura atenta del siguiente relato:

“Soy directora de la Escuela Florentino Ameghino desde hace varios años. La escuela se encuentra ubicada en los suburbios de la ciudad. Hace dos años se hicieron importantes remodelaciones en el establecimiento, producto de ello es que se cortó el suministro de gas y hasta la fecha no se reestableció. En el día de hoy todas las docentes me pidieron una reunión, están muy preocupadas ya que se torna imposible dar clases y además se enferman tanto ellas como sus alumnos producto del frío. Tenemos unos calefactores eléctricos. El problema es que no podemos utilizar más de uno por vez porque la instalación eléctrica no está preparada para ese consumo y saltan las llaves térmicas. Las docentes me informan que los padres están muy enojados y que ellas no saben qué decir. En breve tendré una reunión con los padres de los alumnos, sé que muchos me responsabilizan del tema, sin embargo yo soy la primera interesada en resolverlo. Ya presenté varias notas a los Inspectores, se las voy a mostrar y quisiera que ellos también colaboraran”.

ANEXO 5

Instrumento para la evaluación del clima escolar

Primera parte: Instrumento con ejemplo de descriptores

DIMENSIÓN: SENTIDO DE SEGURIDAD			Escala de evaluación				
Descriptores	Indicadores	Enunciados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica
1. Reglas y normas	Clara comunicación de reglas acerca de violencia física y verbal con continuo reforzamiento.						
2. Seguridad física y mantenimiento	Calidad del mantenimiento y grado de seguridad física que se percibe en la escuela.	Hay seguridad en todas las áreas de la escuela					
3. Seguridad social y emocional	Sentimiento de seguridad contra insultos, intimidación y exclusión.						

DIMENSIÓN: CULTURA INSTITUCIONAL			Escala de evaluación				
Descriptores	Indicadores	Enunciados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica
1. Misión y visión	La visión es compartida por todos los miembros de la comunidad educativa						
2. Canales de comunicación	Comunicación efectiva entre diferentes grupos y sectores	Existen múltiples canales de comunicación interna					
3. Liderazgo	El equipo directivo brinda el apoyo necesario						
4. Desarrollo profesional	Existen oportunidades de crecer profesionalmente						
5. Trabajo en equipo	Trabajo en equipo entre docentes	Se trabaja en proyectos con otros grados					
6. Integridad institucional	Coherencia en valores						

DIMENSIÓN: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA			Escala de evaluación				
Descriptores	Indicadores	Enunciados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica
1. Apoyo para el aprendizaje	Feedback constructivo y apoyo para asumir riesgos y desafíos. Posibilidad para equivocarse. Oportunidad para demostrar aprendizajes y habilidades.	Se anima a los alumnos a probar nuevas ideas					
2. Facilidades, recursos y materiales	Recursos y materiales adecuados para favorecer el aprendizaje	La escuela tiene computadoras actualizadas y disponibles					

3. Aprendizaje cívico y social	Apoyo para el desarrollo de aprendizajes y competencias cívicas (escucha activa, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc.)						
4. Énfasis en lo académico	El curriculum es viable y está garantizado. Sensación de pertinencia del curriculum escolar.						

DIMENSIÓN: RELACIONES INTERPERSONALES DENTRO DE LA ESCUELA			Escala de evaluación				
Descriptores	Indicadores	Enunciados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica
1. Respeto por la diversidad	Grado de aceptación de las diferencias, en todos los actores educativos	Los adultos respetan las diferencias culturales, de género, etc.					
2. Apoyo social de adultos	Colaboración entre adultos. Calidad del apoyo académico (guía y tutoría), accesible a todos los alumnos.						
3. Apoyo social entre pares	Grado de cooperación, cuidado y respeto entre los alumnos						
4. Vínculo docentes- alumnos	Calidad de las relaciones interpersonales y profesionales entre docentes y alumnos						

DIMENSIÓN: RELACIONES INTERPERSONALES CON LAS FAMILIAS			Escala de evaluación				
Descriptores	Indicadores	Enunciados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica
1. Relación de la escuela con los padres	Sistema de información y comunicación	Los padres son bienvenidos en la escuela					
2. Compromiso de los padres	Cantidad y calidad del compromiso con los padres. Sentido de pertenencia						
3. Comunicación con los padres							

DIMENSIÓN: ENTORNO EDUCATIVO			Escala de evaluación				
Descriptores	Indicadores	Enunciados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica
1. Conexión y compromiso de la escuela con la comunidad	Calidad y apertura hacia la comunidad						
2. Trabajo en red y alianzas con otras organizaciones	Grado de apoyo e intercambio con otras organizaciones						
4. Entorno cercano a la escuela	Buenas condiciones de limpieza y seguridad						

Segunda parte: Construcción de la encuesta

DIMENSIÓN: SENTIDO DE SEGURIDAD			Escala de evaluación				
Descriptor	Indicador	Enunciado	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica

DIMENSIÓN: CULTURA INSTITUCIONAL			Escala de evaluación				
Descriptor	Indicador	Enunciado	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica

DIMENSIÓN: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA			Escala de evaluación				
Descriptores	Indicadores	Enunciados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica

DIMENSIÓN: RELACIONES INTERPERSONALES DENTRO DE LA ESCUELA			Escala de evaluación				
Descriptores	Indicadores	Enunciados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica

DIMENSIÓN: RELACIONES INTERPERSONALES CON LAS FAMILIAS			Escala de evaluación				
Descriptor	Indicador	Enunciado	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica

DIMENSIÓN: ENTORNO EDUCATIVO			Escala de evaluación				
Descriptor	Indicador	Enunciado	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No aplica

ANEXO 6

Dimensiones del clima escolar

Dimensiones y componentes del clima escolar

Las dimensiones que describiremos a continuación y la encuesta que se propone en la presente guía del formador están basadas en distintos cuestionarios para medir el clima escolar que han sido elaborados por autores de diferentes países y contextos.¹

Las dimensiones que podríamos identificar son las siguientes: sentido de seguridad; cultura institucional; organización de la enseñanza; relaciones interpersonales dentro de la escuela y relaciones interpersonales con las familias. A continuación las describiremos brevemente, como también algunas de las estrategias que podrían considerarse.

1. Sentido de Seguridad:

Refiere a los elementos que hacen al funcionamiento de la organización y a las condiciones físicas del ambiente. En un entorno seguro y ordenado los docentes enseñan mejor, se fortalece el cuidado de los alumnos y se genera un contexto conducente al aprendizaje. Se incluye también la calidad del mantenimiento y grado de seguridad física que se percibe en la escuela. Podemos mencionar en esta dimensión el establecimiento de las reglas, normas, rutinas; acuerdos y normas de convivencia; el sistema de disciplina y el establecimiento de límites claros entre los alumnos y la escuela conjuntamente.

Palomera (2009) sugiere que una buena práctica es:

Crear un clima de seguridad donde el alumnado se sienta cómodo, tanto con los compañeros como con el profesorado. El miedo está en el otro extremo de la felicidad. Un clima de miedo se puede propiciar por diversas causas: miedo a los exámenes, miedo al profesor, miedo a los castigos, miedo a los compañeros (bullying), etcétera. Conviene vigilar y tener sensibilidad para contrarrestar los miedos en un clima de seguridad (Bisquerra, 2011, p.26).

Estrategias:

- Establecer las reglas en positivo: las reglas nos ayudan a comportarnos de manera segura, respetuosa y responsable. Cuando todos actuamos de esta manera, la escuela se convierte en un lugar acogedor, donde todos quieran estar y pertenecer y donde se puede enseñar y aprender. Las normas deben ser claras y pocas a la vez, construidas entre docentes

¹ Se puede consultar estos cuestionarios en Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Buenos Aires: Aique. 228-229

y alumnos y redactadas “en positivo”, evitando usar la palabra *NO* al comienzo de la regla. Por ejemplo, en vez de decir “No correr” se podría decir “Caminar de manera cuidadosa”. Deben ser revisadas y actualizadas a lo largo del año a medida que se aprehenden e incorporan.

- ▶ Establecer y comunicar en forma clara las reglas para el comportamiento en general dentro de la escuela –fuera del aula– que aseguren el cuidado y la protección frente a situaciones por ejemplo de hostigamiento, maltrato, daño a la escuela, robo de pertenencias, etcétera. Deben quedar claras también las consecuencias establecidas para el no cumplimiento de estas reglas.
- ▶ Asegurar un nivel de desafío óptimo: se buscarán los modos para lograr un nivel de desafío favorecedor al aprendizaje con planteo de objetivos posibles de abordar. Cuando la sensación de inquietud e incertidumbre frente a las propuestas pedagógicas es vivida con intranquilidad emocional o ansiedad, las prácticas de respiración, relajación o de atención plena son excelentes aliadas para enseñar en la escuela. Resulta importante abordar el trabajo con estas dinámicas con quienes asumen roles tutoriales.
- ▶ Fomentar el sentido de seguridad en los alumnos para que puedan decir que necesitan ayuda, que se equivocaron, que no saben cómo resolver algunos problemas, que tienen miedo, preocupaciones o conflictos. Los consejos de convivencia y las tutorías permiten generar vínculos de confianza para la expresión de las necesidades y sentimientos que afectan la vida en la escuela. Es importante que todos sepan a quien poder recurrir en caso de necesitar ayuda, confiando en que serán escuchados y que los conflictos se abordarán de manera respetuosa y no violenta.
- ▶ Establecer rutinas que permitan anticipar situaciones, ordenar los tiempos y favorecer la comunicación entre todos los miembros de la escuela. Una manera de poner esto en acción es establecer encuentros matinales con todos los alumnos y profesores a fin de comunicar novedades, celebrar logros, compartir información acerca de acontecimientos locales, nacionales o globales, comunicar proyectos especiales de alumnos, saludar a quienes cumplan años (profesores, alumnos y los distintos actores de la escuela) y reforzar acciones comunes a todos (como campañas solidarias o del medio ambiente).
- ▶ Establecer el procedimiento a seguir en caso de detectar en forma temprana la existencia de alumnos que están en situaciones potenciales de riesgo para su seguridad y bienestar propio o para los demás. El objetivo es buscar la ayuda y el apoyo necesario para que los alumnos que manifiestan conductas disruptivas puedan abordar su aprendizaje de manera constructiva, evitando consecuencias negativas para su bienestar superior.

2. Cultura Institucional

Hace referencia a los rasgos propios y particulares de una institución que la hacen única y diferente a todas las demás. Frigerio y Poggi (1992) aportan la siguiente definición sobre el tema: “la cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento” (p. 35). Las culturas de cada institución están vinculadas con los modelos de gestión de las instituciones educativas y estos modelos resultan de la articulación entre las propuestas del equipo directivo con los demás actores educativos del establecimiento y de las características propias de cada escuela.

Estrategias:

- ▶ Fortalecer el reconocimiento, comprensión y comunicación de las metas compartidas a fin de que la visión y la misión sean comprendidas por toda la comunidad educativa.
- ▶ Asegurar la comunicación efectiva, abierta y respetuosa entre los actores de la comunidad educativa, donde debe prevalecer la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, con preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos de manera no violenta. El equipo directivo tiene la posibilidad y capacidad de generar y mantener las conversaciones necesarias para el logro de estas acciones. Esto supone un manejo de destrezas comunicacionales, ya que el modo en que sean dichas las acciones deseadas facilitarán o no que ocurran.
- ▶ Promover el espíritu de equipo para el trabajo colaborativo y compartido, proponiendo nuevos desafíos y compromiso para desarrollar relaciones positivas con el equipo docente, con padres y alumnos.
- ▶ Propiciar los intercambios profesionales auténticos entre los docentes, a fin de que puedan demostrar respeto entre ellos, construir modos de acción conjunta para el análisis y la reflexión sobre las prácticas, y compartir en forma segura tanto los aciertos como los desaciertos en su práctica profesional.
- ▶ Construir un modelo de gestión democrático y participativo donde “se pone en juego la negociación como una relación que apunta o procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses, conciliar diferencias y divergencias mediante pactos y compromisos concertados y explicitados en la institución” (Frigerio, G y Poggi, M. (1992, p.49). El equipo directivo debe liderar y facilitar la transformación educativa mediante el diálogo y la conversación en donde se pongan de manifiesto las ideas y sentimientos para llegar al establecimiento de acuerdos y consensos para el logro de la mejora educativa.
- ▶ Brindar oportunidades para el conocimiento continuo, académico y social tanto de docentes como de los alumnos, gestionando las condiciones que les permitan mejorar en forma significativa sus capacidades y conocimientos académicos, tanto personales como sociales.

3. Organización de la enseñanza

Esta dimensión hace referencia al especial énfasis puesto en la sensación de pertinencia del currículum escolar; en las oportunidades para el aprendizaje; los sistemas de apoyo brindados; el tiempo dedicado a la enseñanza para garantizar un currículum viable y accesible a todos los alumnos. Es decir alude a las facilidades y recursos que deben gestionarse para favorecer el aprendizaje.

Estrategias:

- ▶ Hacer explícitas las expectativas de logro a fin de que los docentes sepan lo que se espera de ellos y los alumnos a su vez también sepan lo que se espera de ellos. Estos criterios o expectativas deben ser públicos y compartidos.
- ▶ Brindar apoyo para la enseñanza permitiendo que los docentes puedan asumir riesgos y desafíos. Aceptar la equivocación como parte del proceso de aprendizaje y brindar oportunidades para demostrar los aprendizajes de los alumnos, las nuevas ideas, las habilidades y el esfuerzo sostenido.

- ▶ Gestionar la obtención de los recursos y materiales adecuados para favorecer el aprendizaje.
- ▶ Transmitir las altas expectativas de logro que el equipo directivo tiene en relación a los docentes y las propuestas pedagógicas.
- ▶ Realizar el seguimiento y monitoreo de la enseñanza, con la implementación apropiada de la retroalimentación constructiva con relación al desempeño docente, en un clima de respeto y confianza, para asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y de los propósitos de la enseñanza.
- ▶ Desarrollar el aprendizaje de las capacidades cívicas y sociales en los docentes y en los alumnos como ser la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones responsable en los proyectos institucionales a fin de garantizar su sostenibilidad en el tiempo.
- ▶ Construir los criterios de evaluación en forma compartida junto a los docentes incluyendo propuestas para la autoevaluación, la evaluación entre pares, la retroalimentación formativa y positiva, utilizando diferentes instrumentos alternativos para la evaluación en proceso (rúbricas, listas de cotejo, portafolios, etcétera).

4. Relaciones interpersonales dentro de la escuela

Esta dimensión hace referencia a la calidad de los vínculos que se forman entre los diferentes actores educativos, tanto entre los adultos, como entre los niños y jóvenes entre sí y con los adultos en la escuela.

- ▶ Planificar actividades y oportunidades para fomentar el sentido de pertenencia y la conexión entre docentes, equipo directivo y alumnos, aceptando y valorando las diferencias individuales y los niveles de responsabilidad propios de cada uno. Las interacciones positivas entre alumnos y entre docentes y alumnos, refuerzan la conducta positiva y el trabajo colaborativo.
- ▶ Garantizar una convivencia escolar positiva, ya que es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, porque implica aprender las capacidades sociales para relacionarse en un entorno social, cultural y afectivo diferente al entorno familiar. Aprender a convivir es fundamental para el desarrollo individual y social de cada persona.² El primer aspecto a considerar es el trabajo sobre la prevención con la construcción diaria de la responsabilidad, mediante la implicación, el compromiso y la confianza de docentes y alumnos.
- ▶ Asegurar el respeto por la diversidad, aceptando las diferencias que cada uno tiene por ser únicos e irrepetibles. Hay un grado de aceptación de las diferencias (culturales, de género, etcétera) en todos los actores educativos. Esto permite tomar en cuenta las diferentes perspectivas y fomentar las capacidades de empatía.
- ▶ Alentar/promover una autoridad moral entre docentes y alumnos donde todos se sientan bien con lo que está sucediendo en la escuela: hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas poseen autodisciplina. Los docentes deben ser capaces de orientar personalmente y profesionalmente a los alumnos y actuar tomando decisiones con relación a quehaceres tanto académicos como aquellos vinculados con el bienestar del alumno.

² Sugerimos la lectura del Programa Nacional de Convivencia Escolar, Ministerio de Educación de la Nación.

- ▶ Brindar apoyo y colaboración entre adultos, facilitando el profesionalismo interactivo y una cultura de cooperación entre los docentes. Podemos mencionar algunos pasos concretos que se pueden tomar: la observación entre pares, la planificación conjunta entre docentes de diferentes áreas curriculares, invitar al bibliotecario a realizar acciones pedagógicas en forma conjunta con el docente, formar un grupo de estudio entre los docentes que quieran profundizar alguna temática en particular, etcétera.
- ▶ Asegurar que esté garantizado el apoyo académico accesible a todos los alumnos cuando así lo necesitan, monitoreando su progreso y facilitando la oportunidad para que puedan superar las dificultades. Una manera sería implementar un sistema de tutorías con docentes o miembros de los equipos de orientación escolar, como también talleres de apoyo voluntario entre alumnos en horario del mediodía o a contraturno, según las posibilidades de cada escuela.
- ▶ Facilitar el apoyo social entre alumnos, generando oportunidades para la cooperación, el cuidado y el respeto entre los alumnos. Los proyectos solidarios y comunitarios favorecen la colaboración entre alumnos con un objetivo en común.
- ▶ Asegurar el bienestar de los docentes y alumnos en la escuela, realizando observaciones de clase, planificando reuniones con los docentes para conocer cómo se sienten en la escuela y así saber cómo poder ayudarlos a que se sientan mejor. En este sentido resulta útil entablar diálogos con los alumnos en todos los espacios que utilizan además del aula; como también realizar encuestas y planificar espacios institucionales para el intercambio con los docentes.

5. Relaciones interpersonales con las familias

Esta dimensión hace referencia al grado de compromiso que tienen las familias con relación a la escuela y al apoyo que brindan a la institución. Este punto será ahondado en otro de los documentos de esta guía del formador.

Estrategias:

- ▶ Brindar un sistema de información eficiente y una comunicación fluida (familia-escuela y escuela-familia). De este modo las familias se sienten bienvenidas en la escuela y son escuchadas con respeto cuando necesitan plantear sus preocupaciones e inquietudes.
- ▶ Comunicar la importancia del compromiso de las familias en relación con el proceso de aprendizaje y bienestar superior de los hijos.
- ▶ Fomentar el sentido de pertenencia y conexión positiva de las familias con la escuela proponiendo su participación en eventos escolares, celebraciones y conmemoraciones.
- ▶ Invitar a las familias a compartir momentos de disfrute y entusiasmo en la escuela, planificando clases abiertas, muestras de arte, ferias del libro, exposiciones de trabajos de los alumnos, conciertos de bandas, obras de teatro, desfiles, entre otros. Proponiendo también iniciativas para el trabajo conjunto con las familias sobre temas de interés compartido. Por ejemplo, aspectos y etapas del desarrollo, prevención de conductas de riesgo y el uso adecuado de las redes sociales, etcétera.

- ▶ Colaborar y apoyar al equipo docente para la organización de reuniones con familias o responsables que contemplen la explicitación del proceso de aprendizaje de los alumnos, centrándose en los aspectos positivos del grupo, y la evidencia de los avances con relación a los objetivos propuestos y las expectativas de logro.

6. Entorno educativo

Esta dimensión hace referencia a los modos en que la escuela se vincula con su entorno cercano, con su comunidad local y con otras instituciones. Al igual que el punto anterior, en esta guía tendremos otro espacio de profundización de estas alianzas sin embargo acercamos algunas estrategias complementarias desde la perspectiva del clima escolar.

Estrategias:

- ▶ Realizar un relevamiento con los docentes, alumnos y familias con relación a cómo perciben las condiciones de limpieza y seguridad, especialmente en el trayecto que realizan para acceder a la escuela.
- ▶ Vincular la escuela con la comunidad llevando a cabo el trabajo en red y alianzas con otras instituciones u organizaciones cercanas a la escuela. Por ejemplo, eventos con otras escuelas, organización de charlas de prevención de la salud con médicos de los centros de la zona, planificación de encuentros con artistas o personalidades locales o referentes culturales barriales, etcétera.
- ▶ Participar de concursos y eventos locales para fomentar la conexión y apertura de la escuela con la comunidad o bien inscripciones a eventos que permitan ampliar el círculo de referencia (concursos o propuestas jurisdiccionales, nacionales, internacionales, etcétera).
- ▶ Realizar proyectos solidarios y/o comunitarios con entidades locales, instituciones o fundaciones vinculadas con el medio ambiente, o aquellas dedicadas al cuidado de la niñez y la tercera edad o al aporte de causas sociales, etcétera.

ANEXO 7

Tarjeta de Salida

CONECTO

¿Cómo se conectan las ideas o conceptos presentados a lo que usted ya sabía?

EXTIENDO

¿Qué nuevas ideas le surgieron e hicieron que extendiera o llevara su pensamiento a nuevos rumbos/direcciones?

DESAFÍO

¿Qué se presenta todavía como un desafío para la implementación de las ideas propuestas? ¿Qué dudas, nuevas preguntas o inquietudes tiene ahora?

ANEXO 8

Convergencias y divergencias sobre el concepto de Comunidad

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



[Fotografía de Jean-Pierre Dalbéra]. (París, 2006).
Pas de deux (Saint-Pétersbourg).
Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/dalbera/2782572376> (esta imagen no ha sido alterada).

Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



[Fotografía de Rafael Medina].
(Islas Canarias, 2009). Cardumen de jureles (*Pseudocaranx dentex*).
Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/copepodo/3443591771> (esta imagen no ha sido alterada).

Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14



ANEXO 9

Análisis de experiencias de aprendizaje

Experiencia 1

“A leer en el dispensario”. Experiencia implementada por el Jardín de Infantes “Isla de Los Estados”, Barrio La Quinta, 4ª Sección. Villa Carlos Paz, Córdoba ¹.

La Quinta es uno de los barrios que conforman la ciudad de Carlos Paz, a unos dos Km. del centro. Las casas bajas que lo integran se extienden cada vez más hacia las zonas rurales. Recientemente han arribado nuevas familias que, a raíz de la demanda de mano de obra relacionada con el turismo en la zona, se han establecido definitivamente en la zona. En este contexto está ubicado el Jardín de Infantes “Isla de los Estados”.

La mayoría de las familias de los chicos que concurren al Jardín provienen de hogares de clase media- baja, dedicados principalmente a actividades relacionadas con el turismo (hotelería, mantenimiento de parques y jardines, atención de comercios, trabajos domésticos, venta ambulante en los balnearios, etcétera).

El Jardín de Infantes cuenta con dos secciones para niños de 4 años y otras dos secciones para niños de 5 años, distribuidos en el turno mañana y tarde. Actualmente el número de estudiante supera el centenar.

A lo largo del ciclo lectivo los nenes y nenas de las salas de 5 años de ambos turnos trabajaron, junto con sus maestras, distintos aspectos relacionados con el cuidado de la salud. Para profundizar en la temática realizaron una visita al Dispensario del barrio que funciona en las instalaciones del Centro Vecinal “Virgen del Valle”, ubicado a sólo tres cuadras del Jardín. El Dispensario depende de la Municipalidad de Villa Carlos Paz, junto a otros ocho centros de salud que atienden distintas especialidades, lo que contribuye a descomprimir la demanda del Hospital Municipal Sayago y acercar los servicios sanitarios a los vecinos.

La salida al Dispensario tenía por objetivo investigar algunos aspectos vinculados con la salud y despejar los temores que en algunos niños despierta la figura del doctor, las vacunas, las jeringas, etcétera. Para preparar la visita, los niños, en el aula del Jardín, trabajaron en un cuestionario que sirvió de base para la entrevista que realizaron a la enfermera del Dispensario.

¹ Experiencia del Programa Nacional de Educación Solidaria. Ministerio de Educación de la Nación.

Luego de la visita al centro de salud, los chicos manifestaron algunas de sus inquietudes respecto a este espacio, al que ellos también concurren para recibir asistencia médica. Lo que señalaron con más énfasis fue el aburrimiento que experimentan en la sala de espera hasta que el médico los atiende. Ante la pregunta de la maestra: “¿Qué les parece que podríamos hacer para que esperar al doctor no sea aburrido?”, surgió la idea de organizar un Rincón de Lectura.

Los chicos se entusiasmaron con la idea y argumentaron que, con la creación de un Rincón de Lectura en el Dispensario, la espera podría ser más entretenida. Expresaron: “queremos que haya libros y revistas para leer o para que las mamá nos lean”, “les va a servir a otros nenes que no vienen al Jardín para que puedan leer en el Dispensario”.

En función del proyecto los chicos acordaron pautas para el trabajo grupal que se aplicaban cuando surgieron dificultades y no se cumplía con lo establecido. Con ello pusieron en práctica contenidos curriculares vinculados a la convivencia como cooperación y colaboración.

Para armar el espacio de lectura, tomaron como modelo las salas de espera de los médicos y dentistas para adultos, a las que concurren acompañando a sus familiares, y comenzaron a dar forma a la idea de reorganizar el lugar y transformarlo en un espacio ameno e instructivo, donde la espera no sea tan tediosa.

A partir de las observaciones realizadas durante la visita al centro de salud confeccionaron un plano del espacio y lo analizaron en función de la ubicación del mobiliario a instalar. Tuvieron en cuenta que el Dispensario funciona en un espacio del Centro Vecinal y cuando se termina el horario de atención, el lugar es ocupado para el dictado de distintos talleres; por esto pensaron en una disposición sencilla de los elementos, para que la enfermera pueda guardarlos fácilmente antes de irse. El mobiliario del Rincón, consistente en un carrito con libros y almohadones, también fue incorporado al plano. En esta tarea fueron aplicados los contenidos de *Matemática* sobre exploración de planos y esquemas de uso corriente analizando diversas referencias espaciales

Diseñado el espacio, idearon y organizaron una campaña para la donación de libros. Fueron ellos los encargados de confeccionar afiches explicativos para difundir la iniciativa, teniendo en cuenta lo que habían aprendido sobre producción de textos, propósito comunicativo y destinatarios. También decoraron las cajas que llevaron a otras instituciones educativas del barrio para recolectar los libros donados.

Una vez que los libros donados estuvieron en el Jardín, los niños los acondicionaron y los clasificaron por temas, de acuerdo con los criterios sugeridos por ellos mismos tales como libros de poesía, libros de princesas, etcétera. Cada categoría fue señalizada con etiquetas de distintos colores. Para protegerlos y evitar que se pierdan, pusieron un sello a cada libro mediante el cual instaban al usuario a cuidarlo y a no llevárselo a casa. Estas actividades fueron realizadas en el marco de dos talleres: “Clasificación de libros” y “Cómo se hace un libro”, a cargo de una diseñadora gráfica. Con estas actividades los niños integraron lo aprendido en las distintas áreas de conocimiento con la acción concreta de la preparación del material que formaría parte del Rincón de Lectura.

Elegir un nombre para la biblioteca fue uno de los aspectos que tuvieron en cuenta durante la ejecución del proyecto. Propusieron distintos nombres y llevaron a cabo una votación en la Sala. Luego del recuento de votos, el nombre elegido fue “Sueños y Arco Iris

Con la ayuda de sus familias, los alumnos del Jardín acondicionaron el mobiliario, ubicaron los libros y confeccionaron los almohadones.

Para hacer más ordenada la utilización del nuevo espacio los chicos, con el asesoramiento de sus docentes redactaron un reglamento para el uso del Rincón de Lectura. Tomaron en consideración los riesgos que significaba la presencia de libros sin ninguna persona que vigilara el buen uso de los mismos, como así también la posibilidad de que alguien los retirara. Analizadas distintas propuestas, concluyeron que lo más oportuno era reservar en el Jardín parte de los libros donados y periódicamente llevar nuevos libros al Dispensario.

La Municipalidad de Villa Carlos Paz colaboró con la confección de un banner para colocar en el Dispensario. En él se detalla el proyecto y se destacan las recomendaciones de los niños acerca del cuidado de los libros en el Rincón de Lectura.

Para difundir las actividades, los chicos elaboraron un artículo que salió publicado en el Semanario Bamba, de circulación en Villa Carlos Paz. Para esto, primero investigaron en grupos cómo es el Semanario: su formato, las secciones, las notas, las publicidades y establecieron diferencias entre un artículo, un aviso clasificado y una publicidad.

En la nota relataron el proyecto, señalaron la importancia de la lectura para la comunidad e instaron a los lectores a donar libros: *“Queremos que nos regalen cuentos para llevar al Dispensario para hacer un rinconcito de lectura. Es muy importante que los chicos aprendan a leer y es muy divertido que los grandes nos lean cuentos así nadie se aburre mientras espera al doctor.”* Cuando el artículo apareció publicado la maestra se los leyó en la sala

A la inauguración oficial del Rincón de Lectura “Sueños y Arco Iris”, en el Dispensario barrial, asistieron los chicos y sus familias, el Intendente Municipal; la Secretaria de Salud y miembros de la Sociedad Argentina de Pediatría. En el acto los niños entregaron al Sr. Intendente una carta pidiéndole que la Municipalidad abra otros espacios como el creado por ellos en los demás Dispensarios de la ciudad, ya que habían investigado que ninguno cuenta con ese beneficio. También distribuyeron a los asistentes trípticos hechos por ellos, a modo de recuerdo. Al finalizar el acto, cada uno de los chicos recibió un Diploma que acreditaba el trabajo comunitario realizado.

A través del testimonio de uno de los neños que participaron en el proyecto del Rincón de Lectura podemos dimensionar la relevancia que la experiencia tuvo para ellos y los beneficios que trae a los asistentes al Dispensario: *“Los neños ahora ya no van a tener que esperar más aburridos porque vamos a llevar algunos libritos para que los grandes les puedan leer los cuentitos y los chiquititos así no se aburren.”* (testimonio de uno de los niños extraído del video de presentación del proyecto)

Actualmente los chicos junto a sus docentes realizan el seguimiento del proyecto aportando nuevos libros y evaluando la continuidad de su funcionamiento con la proyección de repetir la experiencia en otros dispensarios.

Áreas y contenidos de aprendizajes involucrados

Matemática: exploración de planos y esquemas de uso corriente analizando diversas referencias espaciales.

Lenguaje y Literatura: Incorporación y uso de fórmulas sociales propias de los intercambios comunicativos con progresiva adecuación a los interlocutores en conversaciones más espe-

cíficas y en entrevistas. Utilización de elementos paratextuales para realizar predicciones acerca del contenido de variados textos.

Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología: Formas de organización social y roles. Instituciones y profesionales que se encargan de la salud. Acciones individuales y sociales para la protección y el fortalecimiento de la salud.

Actividades de los/las estudiantes

- ▶ Visita al Dispensario y entrevista a la enfermera.
- ▶ Diseño del espacio, selección del mobiliario y disposición de los elementos en el dispensario.
- ▶ Planeamiento, organización y ejecución de una campaña de donación de libros.
- ▶ Difusión de la campaña de donación en escuelas primarias y Jardines del barrio.
- ▶ Participación en dos jornadas de taller sobre encuadernación y cuidado de libros
- ▶ Clasificación, acondicionamiento y sellado de los libros recibidos.
- ▶ Votación para elegir el nombre de la Biblioteca
- ▶ Creación del reglamento de uso de la Biblioteca
- ▶ Acondicionamiento – con ayuda de las familias- del mobiliario para ubicar los libros.
- ▶ Confección - con la colaboración de la Municipalidad- de un banner para colocar en el dispensario.
- ▶ Confección de folletos para promocionar la lectura.
- ▶ Redacción de un artículo periodístico para difundir las acciones del proyecto publicado en un medio barrial y una nota al Intendente de Villa Carlos Paz solicitando su aporte para la continuidad del proyecto en todos los dispensarios locales.

Organizaciones participantes

- ▶ Municipalidad de Villa Carlos Paz. Centro Vecinal “Virgen del Valle”. Cooperadora del Jardín.
- ▶ Biblioteca Higinio Porto.
- ▶ Sociedad Argentina de Pediatría.
- ▶ Escuela Primaria “Isla de los Estados”
- ▶ Escuela Primaria “Carlos Paz”.
- ▶ Jardín de Infantes “Dante Alighieri”.
- ▶ Colegio Costa Azul.
- ▶ Empresa Tarjeta Naranja.

Experiencia 2

“Todos merecemos la corona”. Proyecto implementado por la escuela primaria “Juan P. Pringles”. Laboulaye. Córdoba.

Autoras del relato: dos docentes de la escuela

En las horas de Jornada Extendida, espacio para debatir temas de interés de los y las estudiantes de quinto y sexto grado, comenzamos a trabajar una de las propuestas de Educación Sexual Integral (ESI): “Cuidado del cuerpo y la salud”.

De las voces de chicos y chicas salieron, a tal punto de llegar al llanto o dejar de jugar, expresiones discriminatorias como: “gordo/a, narigón/a, jirafa, enano y otras que no se animaron a reproducir”.

A partir de allí las niñas y los niños nos decían: “yo soy así y no puedo dejar de comer”, “cuando sea grande me voy a operar la nariz “... Entonces comenzamos a hablar sobre qué es la “belleza” para cada uno. Las respuestas reflejaron los modelos homogeneizantes y hegemónicos de los medios de comunicación reproduciendo estereotipos de belleza irreales. Comenzaron a observar publicidades de revistas, de la tele, en internet y siempre se encontraban los mismos modelos estandarizados de belleza y se los comparaba con los modelos de mamá, papá, hermanas, abuelas/os, amigas/os.

De esta manera, se llegó a la conclusión de que existía una belleza fantasiosa y una real. Estaban tan entusiasmados con el tema, que traían análisis de distintos programas, publicidades. De allí que un estudiante vio por la televisión que, para postularse para reina de la ciudad, las instituciones debían mandar chicas “sin pancita”. Indignado por tal situación lo comentó no sólo a sus compañeros de sexto sino también a los de quinto. Faltaba muy poco tiempo para la elección de la reina de nuestra ciudad, y allí comenzó una nueva historia que continúa con una carta al Concejo Deliberante, con nuevas propuestas para no seguir perpetuando estereotipos de belleza en nuestra comunidad.

Relato de la experiencia

Tratando el tema “El cuidado del cuerpo y la salud” trabajamos acerca de los cambios corporales que los niños y las niñas observan en su propio cuerpo y surgió en un grupo de trabajo, comentarios sobre cómo se ensanchan las caderas en las mujeres y acerca del crecimiento de los senos; mi pregunta ante tal situación fue ¿cómo quieren verse o esperan verse a partir de la adolescencia? “como las bailarinas de Tinelli” - se escuchó en un rincón “delgada y alta” - por otro lado. “¿Por qué quieren un cuerpo parecido al de las chicas de las revistas?” dijo un varón. “Pueden ser rellenitas y estar llenas de ternura” (comentario que me enterneció).

Les propongo buscar publicidades e imágenes de mujeres y hombres en las revistas y los invito a analizar la valoración que hacemos sobre esos cuerpos. Así surge la pregunta ¿qué es la belleza en las mujeres? Ante lo cual las niñas y los niños respondieron: “*mujeres delgadas, sin panza...*” “*...sin granitos ni arrugas...*” “*...mujeres altas...*” ¿Y la belleza en los varones? “*...altos y musculosos...*” “*...también, sin granitos y dientes parejos...*” “*...actitud...éxito...perfección...*”

¿Los hombres y las mujeres de nuestro hogar, del barrio, la mayoría de nuestra ciudad son como los de las revistas? y... no (comentó la gran mayoría de los y las estudiantes) ¿Por qué?

“Porque no se cuidan, no van al gimnasio. Porque son mamá y papá”. Entonces, las mujeres y hombres de las revistas ¿se alimentan de otra manera, modelan su cuerpo? ¿Por qué lo harán? ¿Las mujeres y hombres de nuestra familia no son lindos? ¿Si no poseemos esos atributos, no somos valiosos/as? ¿Conocen en su entorno a alguien que quiera cambiar la apariencia?

Y así debatimos sobre la belleza, si es beneficioso o no para la salud insistir en cambiar nuestra apariencia. Esta manera en que se presenta a las personas en las revistas y en la TV son estereotipos que no responden a la realidad pero que deseamos imitar porque nos hacen creer que esa es la única manera de “verse bien”.

Les propongo para la próxima clase pensar quiénes desean cambiar su aspecto físico y por qué razón lo harían. Después de un fin de semana largo, un alumno de sexto grado, me ve en el recreo y me dice: *“- ¡Seño, no sabés lo que escuché por la tv cuando fuimos de viaje este fin-de!!! Es justo lo que hablamos en clase”.* - ¿Me lo contás? *“-Hoy tengo con vos en la hora de jornada y te cuento”.* Llegado el momento, Nicolás, muy ansioso, esperando ser convocado para su exposición, tamborileaba los dedos en su banco y saliéndose de la vaina dijo: *“- Seño... ¿ahora puedo contarles?”*

Les comento al resto de los y las estudiantes que Nicolás trajo una situación para que entre todos y todas lo analicemos relacionándolo con el tema de la clase anterior: - A continuación, un breve párrafo del relato: *“Escuché por la tele, que la municipalidad de... no sé de qué pueblo, no me acuerdo, que las academias de baile de la ciudad presentarán chicas sin pancita para ser postulantes de la elección de la reina. La academia de danzas árabes le respondió que no mandaría postulantes por las condiciones que ponían”.*

Ante lo relatado les pregunto a las niñas y niños: Y a vos... ¿qué te hizo sentir lo que escuchaste? ¿qué opinan? Ante lo cual respondieron: *“que si no sos “perfecta” no valés... y que eligen por el aspecto exterior... siempre son chicas, no hay un rey. ¡¡Seño, seño!!! Acá también se elige la reina y se presentan todas chicas muy lindas y sin pancita, altas, delgadas sin granos, con hermosos peinados”.*

Y las preguntas seguían brotando y aquello que en algún otro instante de otra clase había sido socializado, hoy adquiría un protagonismo inusitado. - ¿Por qué se realizan estos eventos? ¿En qué momento del año se producen?, ¿qué hace la reina después de ser elegida? Preguntas que se fueron planteando con mucha curiosidad e interés porque se acercaba la fecha del cumpleaños de la ciudad en la que se eligen una reina y dos princesas y las adolescentes de entre 15 y 18 años comienzan con los preparativos para su presentación: ir al gimnasio, a la dermatóloga, probarse peinados y colores de cabello y sobre todo “dejar de comer” para “verse bien”. Sentirse bellas, seguras para competir.

Los y las estudiantes llegaron a la conclusión de que esta práctica no es para nada igualitaria porque sólo participan las mujeres, perjudicando su salud, generando inseguridades, desvalorizaciones y considerando a la mujer como un objeto de observación. Por lo que reflexionando con las niñas y los niños decidimos pensar en actividades más inclusivas e igualitarias. Y así fue como nació la iniciativa de escribir una carta al Concejo Deliberante de la ciudad con nuevas, colectivas e inclusivas propuestas para elegir representantes de nuestra localidad.

Los y las estudiantes de sexto grado invitaron a participar a los chicos y chicas de quinto de la institución, por lo que sumamos más ideas. Enviamos la carta al Concejo, luego fuimos convocados a una sesión que se realiza los días miércoles a las 12:30 horas y participamos de

su lectura haciendo, de este modo, ejercicio del derecho a la ciudadanía y participación. Fue una jornada intensa de debate y expresión de puntos de vista y, luego de dos horas, el Concejo Deliberante acordó por mayoría que esta propuesta fuera tratada con fuerza de ordenanza. Orgullosos y felices de haber sido escuchados, convertida nuestra propuesta en proyecto y ordenanza volvimos a la escuela, a las calles, a nuestras casas, a seguir trabajando por la igualdad de derechos de hombres y las mujeres.

Esta es la carta que se presentó ante el concejo Deliberante

Laboulaye, 05 de octubre de 2016.

Presidente del Honorable Concejo Deliberante Sr: Mariano Proietti

S-----/-----D

De nuestra mayor consideración: Los y las estudiantes de 5to y 6to grado de la Escuela Juan Pascual Pringles les invitamos a reflexionar y analizar acerca de la valoración de los patrones hegemónicos de la belleza en nuestra sociedad. Estos modelos que representan lo “perfecto”, influyen negativamente en los pensamientos de cómo debe ser la apariencia física de los y las jóvenes produciendo angustia e inseguridad porque la figura no se corresponde con las ideas que personas tienen acerca de “verse bien”. Muchas de estos estereotipos de belleza, provienen de la televisión, publicidades, revistas o sea los medios de comunicación masiva. Las mujeres son frecuentemente representadas como muñecas muy delgadas y estilizadas, con cintura muy estrecha, dentadura brillante y pareja y los hombres son musculosos, de cintura pequeña y de actitud dominante. Ninguno de ellos tiene granitos, dientes desparejos, piernas torcidas. Frente a la presencia de estos estereotipos es posible que muchas chicas y chicos creen que el ideal de belleza y de éxito en la vida está relacionado con la necesidad de ser parecidos y parecidas a estos modelos. En este sentido promovemos desde la escuela una ruptura con estos estereotipos, intentando que los niños y las niñas valoren positivamente su cuerpo y construyan sentimientos de confianza y seguridad en sí mismos. Observando nuestro entorno inmediato, nos dimos cuenta que la elección de la reina en los eventos de cumpleaños de la ciudad, adhiere y promueve en los y las jóvenes, seguir el estereotipo de una imagen simplificada, carente de fundamento para calificar a un pueblo, una etnia, un grupo social, un grupo de edad, etcétera Por lo que proponemos para el futuro, para que las y los jóvenes podamos sentirnos incluidos y representar a nuestra ciudad en forma colectiva, las siguientes acciones. Cada institución participante presentaría:

- ▶ Proyectos solidarios
- ▶ Proyectos y / o acciones que promuevan el cuidado del medio ambiente.
- ▶ Construcción de objetos, obras de arte con material reciclable.
- ▶ Embellecimiento y cuidado de espacios públicos durante un tiempo determinado (marzo-octubre)
- ▶ Concurso de murales que identifiquen la idiosincrasia de nuestra ciudad.
- ▶ Concurso de fotografías de diversos espacios de nuestra ciudad.

Compartir las tareas, el trabajo colaborativo y cooperativo nos da la oportunidad de crecer juntos, limar asperezas, valorar al otro. Quedamos a la espera de una respuesta y solicitamos la autorización para asistir junto a grupo de estudiantes a la reunión del Concejo Deliberante el día que se lea y debata nuestra propuesta.

Saludos cordiales.

Estudiantes de quinto y sexto grado del centro Educativo Juan Pascual Pringles.

Experiencia 3

“Feria educativa: un encuentro entre la comunidad y la escuela (reciclaje de aceites)”. Experiencia implementada por la escuela secundaria EESOPi N° 3071 “La Inmaculada”. Santo Tomé. Santa Fe².

Objetivo general

- ▶ Promover el reciclado de los aceites vegetales usados (AVUs) tanto a nivel escolar como local y generar en el alumno el espíritu ecologista y de solidaridad.

Objetivos específicos

- ▶ Concientizar en la ciudad de Santo Tomé acerca de los daños ambientales que provocan los AVUs y la importancia de su reciclaje.
- ▶ Analizar el conocimiento acerca de los AVUs por parte de pequeños generadores a nivel local y conocer cuál es su disposición final.

Fundamentación

En la ciudad de Santo Tomé los residuos de aceite vegetal contaminan ríos, suelos y perjudican tuberías. No hay programas para la recolección y reciclaje de los AVUs, se carece de una ley, resolución u ordenanza que gestione dichos desperdicios para proteger, prevenir y minimizar los impactos negativos sobre el medio y la salud. Este proyecto pretende que, mediante la difusión, el conocimiento y la concientización se impulse la existencia de puntos limpios de recolección y que por medio de agentes transportistas o tratadores de este tipo de residuos transformen los aceites usados maximizando la reutilización y el reciclado. Asimismo, intenta promover la necesidad de una legislación que controle la disposición final de los AVUs a pequeños y grandes generadores en la ciudad de Santo Tomé. Se trabajará para fomentar la educación ambiental de manera individual y colectivamente.

A nivel escolar se busca que el alumno se concientice sobre el proceso de reciclaje de AVUs, el cuidado del medio ambiente y fortalezca sus competencias cognitivas.

Destinatarios:

Alumnos de la institución, ciudadanos de Santo Tomé y demás instituciones escolares.

² Proyecto presentado para el Premio Maestros Argentinos 2016

Breve descripción de las actividades en el marco de la experiencia

En el último trimestre de 2014 se trabajó en el cuidado del medio ambiente y en particular en los daños que producen los aceites vegetales usados y su disposición. Alumnos de 2do año investigaron en qué lugares existía legislación sobre su tratamiento y disposición. Se observó que existía un vacío legal en la provincia de Santa Fe y en especial en la ciudad de Santo Tomé.

En el primer trimestre de 2015 se buscó un nombre al proyecto: *“No frías tu ciudad”*. Se diseñaron logos para el mismo. Se trabajó con los alumnos cuáles eran los productos elaborados a partir de AVU y cuáles eran factibles de realizar en la escuela; así se decidió elaborar jabones y velas.

El 5 de junio, Día Mundial del Medio Ambiente, se presentó el proyecto a la ciudad de Santo Tomé en la Plaza Libertad. En dicha ocasión se realizaron encuestas estructuradas a los ciudadanos para estudiar cuál era el conocimiento acerca de los daños, reciclaje y disposición de los AVU, colecta y exposición de productos elaborados por los alumnos.

En septiembre se inauguró el primer punto limpio de la ciudad en la “Feria de artesanos de Río” en la costanera santotomecina. En ese stand los alumnos además vendieron los jabones y velas elaborados a partir de AVU para recolectar dinero para solventar el proyecto. El mismo funcionó todos los domingos hasta diciembre de 2015.

En octubre el programa Ciudad Limpia de la Municipalidad de Santo Tomé, invita a los alumnos a realizar un taller de reciclado de AVU en el barrio Las Vegas de la ciudad. La actividad constó de dos partes, la primera se centró en charlas informativas acerca de los daños producidos por AVU y la segunda parte en talleres de elaboración de jabones ecológicos.

El proyecto se presentó en la Feria de Ciencias y Tecnología de la provincia de Santa Fe, llegando a instancias provinciales.

En noviembre el equipo de trabajo ganó una beca “Amigos por el mundo” auspiciada por Disney Channel. Se recolectó durante noviembre y diciembre el dinero de la venta de jabones y velas y se lo donó a una asociación que trabaja con adolescentes en situación de calle, otorgándole la merienda y dictando talleres de folklore, computación, apoyo escolar, entre otros. También se dictaron allí talleres de reciclado de AVU.

Desde marzo hasta el presente el punto limpio funciona en la escuela y también se siguen produciendo jabones, velas y detergentes lavavajillas.

En abril la Municipalidad de Santo Tomé invitó a la escuela a dictar un taller de elaboración de velas a partir de AVU en la escuela primaria N°49 de la ciudad de Santo Tomé.

En el primer trimestre del 2016 se comenzó a trabajar en el desarrollo de un nuevo producto elaborado a partir de AVU: un renovador de madera ecológico. El mismo se presenta en la Feria de Ciencias y Tecnología de la provincia de Santa Fe.

Recursos utilizados

La primera inversión para comprar los materiales del proyecto lo otorgó la institución. Se utilizó el laboratorio de la escuela para elaborar los productos. Se recibieron donaciones por parte de la librería del barrio de la escuela. Los folletos informativos fueron donados por la Municipalidad de Santo Tomé.

El proyecto se sustenta con la venta de jabones y velas.

Año de inicio de la implementación: 2014

Descripción del proceso de formulación

Este proyecto surge de una inquietud por parte de los alumnos de realizar un trabajo práctico sobre métodos de separación de fases. Así comenzó la búsqueda de información para conocer cómo era abordada esta problemática en otros lugares. Los alumnos investigaron que a nivel provincial solo en Rafaela se encuentra legislación sobre la disposición de AVU, pero ya en otras localidades se llevan a cabo programas de reciclaje.

Se propuso comenzar con un proyecto institucional. Al inicio se planteó desde la asignatura Físicoquímica. Luego se fueron sumando a la iniciativa otros docentes: Matemáticas, Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana.

Fue de suma importancia el apoyo de la Municipalidad de Santo Tomé por el espacio otorgado para inaugurar el primer punto limpio, así como la comunicación masiva y habilitar el nexo con otras instituciones de la comunidad.

La recepción de los habitantes de la ciudad fue muy motivadora para el equipo, y fue un incentivo para plantearse el desarrollo del nuevo producto: renovador de madera ecológico.

El proyecto si bien comenzó con una visión netamente ambiental, fue creciendo y hoy además aborda otras temáticas locales como la solidaridad y la visión desde el emprendedurismo.

Se promovió un trabajo articulado con la Unidad Penitenciaria n° 4 “Instituto de Recuperación de Mujeres” de la ciudad de Santa Fe, pero debido a la complejidad que presenta la modalidad de contextos de encierro se pudo trabajar solamente con las alumnas de química sin poder relacionar ambas instituciones.

Descripción del proceso de implementación

ETAPA 1: se trabaja con los alumnos de 2do año desde la cátedra de físico química y artes visuales en el diseño de un logo, folletos informativos y una página de Facebook para el proyecto.

Para la confección de los folletos se diseñaron dos logos, uno para identificar el proyecto y la institución que lo lleva adelante, con el objetivo que represente al Título del proyecto “No frías tu ciudad”. Y en el segundo, se utilizó el típico logo de reciclaje, pero en este caso especificando el reciclaje de AVUs. Se ha diseñado una encuesta estructurada desde la cátedra de matemáticas, con el fin de evaluar en la población de la ciudad de Santo Tomé si los habitantes conocen el daño ambiental que provocan los AVUs, cuál es la disposición de los mismos por parte de pequeños generadores, con qué periodicidad la municipalidad debería retirar el aceite usado y en qué tipo de transporte. Esta encuesta se ha trabajado desde la cátedra de Educación tecnológica (diseño) y matemáticas (análisis de resultados).

Aprovechando el Día mundial del Medio ambiente, 5 de junio, se realizó una campaña de recolección de aceite usado de cocina en la Plaza Libertad de la ciudad de Santo Tomé. En dicha instancia se informó acerca del proyecto (daños medioambientales, reciclaje, disposición final, etc) y se realizaron encuestas estructuradas a los transeúntes y ciudadanos que se acercaron al puesto que los alumnos prepararon para tal ocasión, con carteles informativos y muestras de algunos de los productos realizados del reciclaje de AVUs.

ETAPA II: Los productos que se elaboran a partir de AVU al momento son cuatro: jabones, velas, detergente lavavajillas, desarrollados en 2015, y renovador de madera a partir de 2016.

Para cualquiera de estos procesos, en primera instancia se filtra el aceite con papel de filtro para eliminar los restos de comida. Para la realización del jabón sólido y del lavavajillas se produce mediante la reacción de saponificación (reacción entre un ácido graso o lípido saponificable y una base). En cuanto a las velas, el AVU cumple la función de dilución de la parafina, aumentado al doble la cantidad de velas obtenidas. El renovador de madera ecológico, se desarrolló con AVU el que nutre a la madera, un disolvente que acelera el proceso de secado y parafina que sella los intersticios de la madera y otorga impermeabilidad. Una dificultad que se planteó fue la de querer producir biodesel, pero por falta de infraestructura del laboratorio de la escuela no se pudo realizar.

ETAPA III: En esta etapa se trabaja la promoción del cuidado del medioambiente, pero además fueron surgiendo por parte de la comunidad otras necesidades, como el trabajo solidario, la educación ambiental y la inclusión laboral. Mediante la venta de los productos elaborados a partir de AVU, se logró colaborar con la Asociación civil “Casa de Francisco”, con una población de adolescentes en situación de calle. En esta instancia no solo trabajó el equipo “No Frías tu ciudad” sino que se sumaron padres, ciudadanos, comerciantes, y cada uno que quería poner su granito de arena a esta causa. En cuanto a la educación ambiental, la propuesta de la Municipalidad de Santo Tomé a invitarnos a dictar talleres de elaboración de jabones y velas a distintas instituciones fue gratificante.

Descripción de resultados esperados y obtenidos

En cuanto a la promoción y divulgación del proyecto los resultados obtenidos fueron satisfactorios y con una aceptación superadora de parte de la ciudad. Se crearon dos logos que representan los objetivos del proyecto y lo identifican, de igual manera los folletos que se confeccionaron hasta el momento.

La jornada del 5 de junio en conmemoración al Día Mundial del Medio Ambiente, ha resultado enriquecedora para el proyecto. Los transeúntes se mostraron muy interesados por la problemática planteada, interesados al observar los productos que los alumnos habían reciclado y atraídos a colaborar. Aquí también se pudo evaluar el impacto local que tuvieron los medios de comunicación masiva en la promoción de la iniciativa, al tener la presencia de integrantes del programa “ciudad limpia” y el móvil de programa “STV Noticias del canal 2 de la ciudad.

Respecto a las encuestas, se trabajó para que fueran concisas y claras para favorecer su aplicación.

En la elaboración de los jabones y velas, se llevó a la práctica lo que se venía trabajando desde la teoría en la asignatura Físicoquímica. Se pudo ver el uso o aplicación de un método de separación de fases, filtración. Y un ejemplo de reacción química e intercambio de energía en las reacciones, la saponificación. Se trabajó también las normas de seguridad en el laboratorio. Estos protocolos fueron un disparador para que surjan más propuestas como, por ejemplo, el reciclaje de papel para realizar las etiquetas a nuestros productos, o la reutilización de envases descartables como moldes, que no estaban propuestos al comenzar esta iniciativa.

De las encuestas realizadas a los ciudadanos de Santo Tomé, se obtuvieron resultados muy interesantes, los cuales sirvieron para evaluar el conocimiento que existía en la ciudad respecto a la disposición y reciclaje de los AVU, y cuál era la demanda de los mismos. De los

resultados obtenidos al analizar la encuesta estructurada solo el 79 % conocían los AVUs, lo que reflejó la falta de difusión en nuestra ciudad y una legislación adecuada. Respecto a la disposición final de AVUs, un 29% dice que tira el aceite vegetal usado por la cañería, el 25% lo acumula en botellas y lo desecha con la basura domiciliaria, 16% lo tira en la tierra, el 13% no sabe dónde disponerla, un 10% no consumen frituras y un 5% los tira en las cunetas. Entre los ciudadanos encuestados de Santo Tome, 69% no sabe para que se usan los AVUS y desconocen que se puedan reciclar. Respecto de los posibles productos que se podían obtener con los AVUs, el 22% está al tanto de que se usa en la producción de biocombustibles, el 13% asocia el reciclaje a productos comestibles, un 11% conocía la producción de jabones y otro 11% sabe que se usa en la industria cosmética. El resto dice que sabía que se podía reciclar el aceite usado de cocina, pero no cuáles eran los productos finales. Respecto de que la Municipalidad se haría cargo de la recolección de AVUs contestaron que preferían que se recolecte semanalmente y que su transporte sea exclusivo para la recolección de AVUs.

En la actualidad en la Argentina no existe una ley nacional de gestión de aceites vegetales usados, tampoco a nivel provincial y mucho menos local. Por lo tanto, el próximo paso es bregar por una legislación que regule acopio, recolección y disposición de AVUs en la ciudad de Santo Tomé. Además, seguir con la concientización para impulsar la existencia de más puntos limpios de recolección y que por medio de agentes transportistas o tratadores este residuo se transformen los aceites usados maximizando el resultado.

Experiencia 4

“Luz, cámara e inclusión”. Proyecto implementado por la escuela secundaria Escuela 4001 “Dr. José Vicente Zapata”. Mendoza.

Objetivo general

- ▶ Mejorar la calidad de los procesos educativos, la inclusión y el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes

Objetivos específicos

- ▶ Diseñar e implementar proyectos educativos con las nuevas tecnologías
- ▶ Promover la interacción entre estudiantes y docentes de diferentes instituciones educativas.
- ▶ Producir campañas de propaganda o de difusión sobre la temática propuesta.
- ▶ Promover la interacción y el trabajo colaborativo.
- ▶ Motivar la reflexión de los alumnos y docentes acerca de por qué es importante estudiar en la actualidad.
- ▶ Incentivar y fortalecer la capacidad y creatividad de docentes y alumnos.
- ▶ Aprender a comunicarse y gestionar recursos, espacios y tiempos de modo flexible y atendiendo a la complejidad del contexto y de los contenidos a enseñar.

Introducción: La presente experiencia se lleva a cabo en la provincia de Mendoza, organizada por la Comunidad Educativa de la Escuela 4001 Dr. José Vicente Zapata. La misma consiste en la organización de un concurso de campañas de concientización denominada: “Luz, Cámara e Inclusión”, cuya temática cada año va cambiando. En los últimos años se trabajó sobre ¿Por qué es importante estudiar hoy? La nueva escuela secundaria. La solidaridad.

El proyecto escucha las voces de los estudiantes por medio de sus historias, sus relatos, sus grafitis y sus vivencias respecto a la importancia de estudiar en la actualidad, utilizando la comunicación audiovisual. Con la implementación de este proyecto se propone que la utilización de las TICs facilite la tarea pedagógica, mejorando la calidad de la educación y ampliando las oportunidades de acceso al conocimiento; utilizar la comunicación audiovisual como herramienta para la producción en forma colaborativa.

Fundamentación: Este proyecto busca garantizar el derecho a la educación mediante la construcción de estrategias que, desde la escuela y en conjunto con otras instituciones y empresas, contribuyan a prevenir el ausentismo y evitar el abandono escolar. Es importante tener en cuenta que en el 2012 repitieron 18305 alumnos en toda la provincia de Mendoza. En cuanto a esta institución: en el 2013 asistieron a la escuela 765 alumnos, de los cuales promovieron 536 por lo que repitieron 229. Con respecto a los que abandonaron por diferentes situaciones, podemos considerar a los salidos sin pase a otra institución y 15 alumnos que dejaron la escuela por diversas razones. Estas cifras hicieron que el motivo del proyecto sea trabajar por la deserción escolar.

Destinatarios: Alumnos de la escuela secundaria.

Breve descripción de las actividades realizadas en el marco de la experiencia: En la escuela José Vicente Zapata se hizo una convocatoria a los estudiantes que quisieran participar y convertirse en “tutores” de este proyecto. Se compartió la propuesta con el objetivo de diseñar un proyecto en forma conjunta, definiendo: la convocatoria, cómo abordar el tema, las tareas de cada uno. Las reuniones se realizaron todas las semanas y a partir del debate se planificaron las acciones, se pautaron las metas, los objetivos y las etapas a cumplir.

Acciones

- ▶ Grabar un corto para la difusión del proyecto e involucrar a los estudiantes y profesores.
- ▶ Realizar la convocatoria en medios de comunicación.
- ▶ Organizar talleres dentro y fuera de escuela sobre la importancia de estudiar, de estar en la escuela.
- ▶ Trabajar junto con los profesores de los espacios de Comunicación, Artes y Producción Audiovisual para elaborar producciones desde sus espacios curriculares.
- ▶ Convocar a los estudiantes egresados.
- ▶ Organizar talleres para estudiantes y docentes sobre alfabetización audiovisual y el uso de las nuevas tecnologías.

El trabajo se llevó a cabo gracias al esfuerzo de directivos, profesores, alumnos y egresados. También se convocó a los padres quienes ayudaron en la producción de un corto institucional. Cabe destacar que participaron empresas que colaboraron en la gestión de la experien-

cia. Entre ellas: Mc Donalds – Cinemark – Infocuyo - Carrefour. También colaboraron la Cámara de Diputados y la Dirección General de Escuelas (Ministerio de Educación). Asimismo, se involucraron 50 escuelas con quienes se trabajó en red para evitar la deserción escolar. Cabe destacar que el proyecto también ha participado en encuentros, seminarios a nivel provincial, nacional e internacional. Por otro lado, también se trabajó en forma articulada (alianza) con diversos proyectos dentro de la institución. Por ejemplo, CAJ (Centro de Actividad Juvenil), el Proyecto Educación Solidaria, el Plan de Mejora Institucional y con alumnos de las Promoción 2014 quienes tienen un proyecto denominado “Merienda Saludable”. Dentro de las alianzas también podemos citar la ayuda del Departamento de Irrigación que donó leche para los chicos de una escuela de Tupungato que fue visitada como parte del proyecto y con la que se realizaron talleres.

Actores participantes

Alumnos- Egresados- Docentes- Directivos-Padres-Instituciones de la comunidad.

Recursos necesarios

Filmadora, Cámara de fotos, Netbook, Notebook.

Traslado y Movilidad de alumnos. Refrigerio de Alumnos

Año de inicio de implementación: 2012

Descripción del proceso de formulación: La institución decidió organizar un proyecto por reducir la deserción escolar. La temática y el formato se eligieron debido a la gran cantidad de alumnos que dejaron de estudiar o repitieron en todas las escuelas secundarias de Mendoza y en particular en la escuela José Vicente Zapata en el 2012. Se analizaron datos estadísticos institucionales (de la escuela) y provinciales que confirmaron la situación descripta.

Descripción del proceso de implementación: Para comunicar y difundir el proyecto se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- ▶ Producción de un corto institucional y publicación en youtube.
- ▶ Pintura de un grafiti en la escuela.
- ▶ Implementación de un facebook “Luz Cámara e Inclusión” para subir información, fotos y producciones.
- ▶ Visitas a diferentes medios de comunicación para difundir el proyecto.
- ▶ Visitas a diversas escuelas. Talleres con alumnos y docentes.
- ▶ Publicación en el Portal www.mendoza.edu.ar.

El corto y su publicación en youtube permitió llegar a muchos adolescentes. El mural en las escuelas permitió que otros estudiantes conocieran el proyecto y sobre todo permitió darle identidad y visibilidad a la propuesta. Con el facebook del proyecto Luz Cámara e Inclusión y el de la Escuela Dr. José Vicente Zapata se logró difundir los objetivos, metas y sobre todo las etapas del proyecto. Cada acción realizada era publicada en este medio. Visitar e invitar a los medios a conocer el proyecto para que lo difundieran fue otra actividad importante durante

la implementación. Se trabajó con medios gráficos y audiovisuales. Publicar la experiencia en el portal de la Dirección General de Escuela permitió llegar a los directivos y docentes de diferentes escuelas. Abrir la escuela para invitar a otras a conocerla también permitió difundir y comunicar lo que se estaba haciendo.

Descripción de los resultados esperados y obtenidos

La implementación del proyecto “Luz cámara e Inclusión” tuvo tres metas

- ▶ Trabajar para evitar la deserción escolar para que la mayoría de los alumnos de la escuela secundaria logren permanecer y egresar, cumpliendo con la obligatoriedad.
- ▶ Promover la inclusión digital utilizando en las aulas nuevas tecnologías.
- ▶ Promover la interacción entre diferentes instituciones educativas, alumnos y profesores, fomentando el trabajo en equipo, la creatividad y el trabajo colaborativo.

Si bien a la fecha el proyecto está en proceso en su quinta edición se puede afirmar que se han conseguido muy buenos resultados desde el 2012. El hecho de involucrar a casi 400 alumnos de la escuela, a más de 50 escuelas que están trabajando en red para evitar la deserción escolar, a más de seis empresas privadas que colaboraran en la implementación de este proyecto da cuenta del alcance del mismo. También es de destacar que la Dirección General de Escuelas (Ministerio de Educación de Mendoza) y la Honorable Cámara de Diputados hayan considerado la propuesta de interés educativo. ¿Qué aprendieron los estudiantes participantes y organizadores? A valorar la importancia de estudiar para el futuro, a conocer diferentes realidades y contextos cuando visitan diferentes escuelas, a trabajar en equipo, a poner en práctica acciones solidarias, a participar en una red, a que con esfuerzo todo se puede. Los alumnos también aprendieron a relacionarse con otros alumnos y poner en evidencias diferentes capacidades y habilidades como comunicarse en forma oral, manejar técnicas grupales, solucionar conflictos, gestionar recursos para cumplir las metas propuestas y por último a usar nuevas tecnologías y vocabulario específico de la producción audiovisual. El hecho de que muchos jóvenes reconozcan que estar en la escuela y estudiar es un derecho, es considerado un logro para la institución. En el 2012 repitieron en la escuela 229 alumnos y se pretende mejorar estas estadísticas. En épocas de exámenes se insiste en la importancia de rendir y aprobar todas las materias. El proyecto “Luz, cámara e Inclusión” tuvo un impacto positivo teniendo en cuenta que el uso de las nuevas tecnologías en las prácticas pedagógicas es un recurso indispensable para trabajar las competencias que los alumnos necesitan en la sociedad actual. Es una manera de mejorar los aprendizajes fomentando nuevas formas de comunicación y una aplicación y comprensión de nuevas herramientas que dinamizan y hacen más atractivos los mensajes que los alumnos quieren transmitir. Se trata de producciones que favorecen la expresión y comunicación en diversos lenguajes y formatos, el desarrollo de múltiples inteligencias y de la creatividad. Las producciones realizadas han permitido a los alumnos:

- ▶ Construir nuevos conocimientos
- ▶ Investigar y comprender cuestiones referentes al contenido del mensaje, es decir del tema de la producción.
- ▶ Reflexionar acerca de un tema específico: Las redes sociales y el uso responsable de Internet.

- ▶ Desarrollar competencias comunicativas.
- ▶ Leer la realidad y hacer lectura crítica de mensajes.
- ▶ Desarrollar la creatividad y la expresión artística.
- ▶ Desarrollar habilidades relacionadas al trabajo colaborativo, activo y creativo.
- ▶ Aprender elementos técnicos y tecnológicos vinculados al uso cinematográfico.
- ▶ Aprender aspectos vinculados al discurso audiovisual.

Además, armar el guion requiere que los alumnos aprendan a realizar diálogos, organizar secuencias, asumir un rol y con ello la responsabilidad de realizar el aporte de cada uno para lograr en este caso la producción audiovisual. La producción de materiales por los alumnos posee un alto valor educativo, estando la clave no en la calidad técnica del producto alcanzado, sino en el proceso de realización y la experiencia colectiva.

En el marco del desarrollo de la experiencia concursante describa de qué forma la recepción de este reconocimiento facilitaría su expansión, profundización y/o fortalecimiento: La recepción de este reconocimiento ayudaría a difundir más el proyecto. En Mendoza existen 261 escuelas estatales secundarias. En estos cinco años de trabajo hemos articulado con 100 instituciones. Recibir este reconocimiento nos permitiría llegar a más escuelas, más alumnos, más profesores y más directivos permitiendo generar mejores condiciones para el logro de trayectorias escolares continuas, completas y relevantes para todos los estudiantes de la escuela secundaria de Mendoza. También contribuiría a mejorar la convivencia escolar generando distintos momentos de encuentro y participación entre los actores institucionales promoviendo el diálogo, la reflexión y el debate. Asimismo generar espacios de participación de los padres y otras organizaciones sumaría a la hora de pensar en escuelas más democráticas e integradas a la comunidad.

Experiencia 5

“Donar sangre es donar vida”. Proyecto implementado por la Escuela Secundaria N° 11 “Abel Acosta”. Santa María. Catamarca.

La Escuela Secundaria N° 11 “Abel Acosta” nace en 1919 en el marco de la creación de las Escuelas Normales. En la actualidad, sus estudiantes se forman en orientaciones humanísticas y científicas.

Los sesenta estudiantes de la orientación en Ciencias Naturales encararon, junto con sus docentes, el proyecto “Donar sangre es donar vida” a partir de la circulación, en medios radiales y audiovisuales de la zona, de reiterados pedidos de donantes de sangre para los pacientes internados en el hospital o en las clínicas de la zona.

El Departamento Santa María, donde se localiza la escuela, está a unos 350 kilómetros de la capital provincial y cuenta con una población de 25.345 habitantes, en continuo crecimiento por su proximidad con las grandes exploraciones mineras y por los emprendimientos agrícolas y ganaderos. La población está distribuida en tres distritos: Santa María, San José y Zona

Serrana. Hay un solo hospital público en la cabecera departamental, un pequeño hospital en el Distrito San José y treinta y tres postas sanitarias. El hospital central cuenta con todas las especialidades y su complejidad crece constantemente, así como el número de internaciones e intervenciones quirúrgicas.

Los frecuentes pedidos de donantes de sangre hicieron reflexionar a los estudiantes de la escuela “Abel Acosta” acerca de la insuficiencia del acopio con el que contaba el banco de sangre del hospital central. Ello los llevó a profundizar sus conocimientos sobre el tema.

Los estudiantes de la orientación en Ciencias Naturales comenzaron por hacer un diagnóstico. Concurrieron al hospital para averiguar el estado de situación y allí descubrieron que los únicos donantes con los que el banco de sangre contaba eran aquellos que se denominan “de reposición” o “retribuidos”. Esto quiere decir que las donaciones llegan por urgencias anunciadas a la comunidad o tienen un costo para los pacientes, sus familias, o el presupuesto de hospital.

A los estudiantes se les ocurrió entonces investigar sobre la viabilidad de constituir un grupo de dadores voluntarios y habituales en número suficiente como para cubrir las eventuales necesidades de sangre departamentales sin sobresaltos ni urgencias. Para ello se propusieron distintos objetivos que incluían: indagar las incumbencias de la medicina transfusional, conocer los tiempos adecuados para utilizar la sangre una vez que fue donada, entender las diferencias entre distintos tipos de donantes, conocer los componentes en que se subdivide una unidad de sangre y qué utilidad tiene cada uno.

La indagación bibliográfica permitió a los jóvenes reconocer la existencia de tres tipos de donantes: de reposición, voluntarios y habituales y remunerados. En las fuentes consultadas también descubrieron que, para cubrir la necesidad de sangre local, en función del número de habitantes de Santa María, se necesitarían aproximadamente 240 donantes voluntarios, unos 40 mensuales que donaran dos veces por año cada uno.

Después de analizar con detenimiento la Ley Nacional de Sangre y su adecuación provincial, estuvieron en condiciones de proponer acciones para solucionar la problemática de salud planteada y trabajar para lograr el número ideal de donantes voluntarios y habituales.

En función de esta meta los chicos y chicas de la escuela “Abel Acosta” realizaron entrevistas a especialistas y profesionales del Hospital Santa María, al jefe del servicio de Hemoterapia, al director del Banco de Sangre de la provincia, a médicos de la localidad y a profesoras y profesores de Biología. También, junto con el docente de Proyectos de investigación, elaboraron encuestas para indagar acerca de prejuicios y hábitos de los pobladores de Santa María con respecto a la donación de sangre y suministraron dichas encuestas a 280 personas mayores de edad. Una vez completadas las encuestas, en las clases de *Tecnología* y de *Matemática* procesaron los datos cuantitativos y descubrieron que el 82,14% no donaba sangre porque no contaba con información suficiente, además de tener algunos prejuicios al respecto. Luego graficaron los resultados obtenidos, que fueron incluidos en la presentación al Premio 2014.

En función de obtener los conocimientos que demandaba el proyecto, los estudiantes analizaron en las clases de Biología la anatomía y fisiología de la sangre y los procesos de donación y transfusión, y en *Física* investigaron acerca del punto de congelación, la conservación y el efecto “freezer”. El docente de *Química* los guió para que se informaran sobre la composición y los efectos de los anticoagulantes. En *Economía*, los chicos y chicas analizaron los costos

que demandaba el proyecto y la docente de *Psicología* los ayudó a encontrar las estrategias necesarias para armar la campaña y reflexionar sobre la importancia del protagonismo juvenil y el compromiso ciudadano.

El buceo bibliográfico permitió a los estudiantes comprender el rol del estado en la promoción de la donación voluntaria al analizar el Plan Nacional de Sangre³. Tras estas indagaciones, entendieron que la salud social debe lograrse con un esfuerzo mancomunado de todos los actores y se pusieron a pensar cómo lograr las metas que se habían propuesto. También los numerosos estudios consultados enfatizaban la necesidad de identificar y elaborar estrategias que promovieran las donaciones voluntarias y habituales para garantizar la seguridad transfusional. Esta requiere, por un lado, que la unidad de sangre provenga de un donante al que se debe realizar una pormenorizada entrevista para detectar conductas de riesgo y el estado general de salud, y por otro, que se lleven a cabo todos los estudios necesarios para la detección de infecciones transmisibles por transfusión.

Asimismo, la consulta bibliográfica y las preguntas a los especialistas los llevaron a enterarse de que “a pesar de que la sangre cumple idéntica función en todos los individuos no es idéntica en todos ellos” y existen distintas clasificaciones de la sangre a través del Sistema de Grupos Sanguíneos, más conocido como Sistema ABO y el sistema Rhesus, más conocido como sistema RH (positivos y negativos).

Para instalar el tema de la donación de sangre en la escuela los estudiantes de 6° año difundieron el proyecto en los diferentes cursos; explicaron las incumbencias de la Hemoterapia y concientizaron acerca de la necesidad de ser dadores de sangre. En esta actividad también se solicitó a los chicos y chicas de todos los cursos visitados que comentaran el tema con los familiares y amigos mayores de edad y les entregaran una carta en la que se los invitaba a ser donantes. También realizaron campañas de difusión entre los estudiantes de las distintas carreras del Instituto de Estudios Superiores “Santa María” de la localidad y luego los estudiantes de ambas instituciones elaboraron conjuntamente un cronograma de dos donaciones anuales para los donantes habituales y/o suplentes.

La importancia de donar sangre voluntaria y habitualmente también fue explicada en los medios masivos de comunicación por medio de micro programas radiales y televisivos. Varios oyentes y telespectadores llamaron para sumarse a la campaña, muchos de ellos habían recibido la carta de los estudiantes previamente entregada por sus hijos o hermanos.

La búsqueda de potenciales donantes se realizó también en la comunidad de Santa María a través de la concientización en lugares públicos de alta circulación. Los estudiantes armaron un stand donde entregaron a los transeúntes folletería. También un exhibidor con un rompecabezas con los nombres de cada una de las personas reclutadas, siempre dejando un lugar libre que dijera: “Solo faltás vos”.

Los chicos y chicas de la escuela “Abel Acosta” promovieron la formación del Club de Amigos del Servicio de Hemoterapia en las escuelas del distrito. También participaron activamente

³ Este Plan se creó en el año 2002 en el Ministerio de Salud de la Nación con el propósito de organizar el sistema nacional de sangre, mejorar la seguridad transfusional y alcanzar la autosuficiencia en componentes y derivados de la sangre y su desarrollo en los últimos años hizo posible que la Argentina se ubicara en el camino de los países más avanzados que promueven la donación de sangre voluntaria y habitual como uno de los pilares de la seguridad transfusional y la autosuficiencia.

en la campaña de extracción de sangre a los donantes reclutados. En esa ocasión, los estudiantes asistieron al personal del hospital en tareas administrativas y a los donantes en el llenado de las fichas previas. Asimismo, confeccionaron un registro de la información de pre-donación, calificación clínica y actualización de los donantes.

En la reunión del Departamento de Ciencias Naturales los estudiantes de 6° año participaron junto con su docente para solicitar la inclusión del tema “Donantes de sangre” en los contenidos. Fue un logro de los jóvenes la incorporación de la temática de la donación de sangre en el programa de estudios de la asignatura.

La meta que se habían propuesto los chicos y chicas del “Abel Acosta”: conseguir 240 donantes voluntarios y habituales para cubrir las necesidades del Departamento Santa María, está cerca de alcanzarse. La evaluación del proyecto arrojó que aumentó el número de donantes voluntarios que concurren al hospital y también que tuvo una excelente aceptación en la comunidad.

Al proyecto se incorporaron muchos jóvenes que no pertenecían a la orientación Ciencias Naturales y muchos docentes de otras asignaturas se sumaron a la difusión y apoyo a la campaña. La escuela se vio favorecida una vez más con la consideración de la comunidad en cuanto a un trabajo solidario de calidad.

Muchos contenidos disciplinares se aplicaron a la resolución del problema detectado en la comunidad. Más allá de la currícula oficial, los contenidos aprendidos superaron a los planificados, ya que fue necesario incorporar otros saberes para responder a la problemática. Los profesionales del medio y, especialmente los del Hospital, enseñaron lo necesario para que los resultados se optimizaran.

Durante las evaluaciones semanales, los estudiantes tuvieron la oportunidad de auto evaluar su desempeño. El equipo directivo y los docentes valoraron especialmente la inclusión familiar en el proyecto y el compromiso asumido por todos y todas. También destacaron la disminución del ausentismo en los estudiantes comprometidos con la campaña.

El docente a cargo sostiene que “sin dudar, estos logros se deben al rol protagónico de los chicos y chicas involucrados, la confianza que les tuvimos en cuanto a sus capacidades y su creciente autoestima”.

Los estudiantes pudieron integrar las diferentes áreas del aprendizaje y afianzaron competencias básicas tales como una correcta expresión oral y escrita, posibilidad de reflexión, confrontación de ideas, capacidad de discusión y argumentación, creatividad. La sensibilización lograda para la resolución de problemáticas del medio redundó en una participación ciudadana real y efectiva.

La comunidad toda fue impactada ya que hubo una notable mejora en el número de donantes entre los habitantes de Santa María y en el compromiso para el trabajo mancomunado.

Los actores del proyecto se proponen proyectar la experiencia a otros departamentos de la provincia que cuenten con Bancos de Sangre para que ellos, una vez informados, puedan adecuarlo a sus poblaciones y necesidades y así revertir como lo hicieron los estudiantes de Santa María la necesidad comunitaria de donantes voluntarios y habituales.

Áreas y contenidos de aprendizaje involucrados:

- ▶ Biología: Anatomía y fisiología de la sangre. Glóbulos rojos, blancos y plaquetas: su función. El plasma, su fracción proteica. La donación y transfusión.
- ▶ Física: fuerza, fuerza centrífuga, movimiento. Refrigeración, punto de congelación, efecto “freezer”.
- ▶ Química: Composición y efecto de los anticoagulantes. Anticoagulantes efecto de agregado fósforo y de grupos Guaninas y Adeninas.
- ▶ Matemática: Aplicación de fórmulas matemáticas. Cálculos. Estadísticas. Procesamiento de datos cuantitativos.
- ▶ Lengua: Vocabulario técnico específico, confección de informes y su comunicación, elaboración de folletería, programas radiales y televisivos.
- ▶ Geografía: Ubicación geográfica del Departamento, clima, demografía.
- ▶ Economía: Costos del proyecto. Pérdidas por incorrecta aplicación de políticas sanitarias. Efecto costo-beneficio. Economía laboral.
- ▶ Tecnología: Desarrollo de trabajos en PC. Usos de la computadora como elemento que optimiza el trabajo. Uso racional de la PC y su importancia en la vida cotidiana.
- ▶ Proyecto de investigación: Trabajo de investigación. Entrevistas. Encuestas. Elaboración y ejecución de proyectos. Búsqueda de solución desde la escuela a las problemáticas de la sociedad.
- ▶ Ciudadanía y trabajo: principios de la educación en relación con la sociedad. Utilización de los poderes democráticos para el beneficio común. Participación ciudadana.
- ▶ Psicología: el aprendizaje servicio como una herramienta valiosa en la formación del alumno. El protagonismo juvenil como reforzador de la autoestima. Nueva visión social del joven como agente de cambio.

Actividades de los y las estudiantes

- ▶ Elaboración y desarrollo de entrevistas a informantes especialistas en el tema
- ▶ Elaboración y desarrollo de entrevistas a profesores/as de Biología acerca el tratamiento del tema “Donantes de Sangre” en la currícula de la materia.
- ▶ Elaboración y suministro de encuestas a un número significativo de pobladores acerca de los saberes y prejuicios sobre el tema donación, tipo de donantes, etcétera
- ▶ Difusión del proyecto al interior de la institución
- ▶ Concientización en lugares públicos
- ▶ Armado de stand de difusión
- ▶ Elaboración y reparto de folletería y explicación del tema para reclutar donantes
- ▶ Reclutamiento de donantes
- ▶ Elaboración de un rompecabezas con los nombres de cada donante reclutado
- ▶ Participación en una campaña de extracción de sangre

- ▶ Participación en una reunión departamental de docentes del Departamento de Ciencias Naturales
- ▶ Difusión radial y televisiva del proyecto
- ▶ Redacción y envío de cartas a potenciales donantes
- ▶ Elaboración del plan de donantes habituales mensuales, suplentes

Organizaciones participantes

- ▶ Hospital Municipal de Santa María, Servicio de Hemoterapia
- ▶ Banco Provincial de Sangre de Catamarca.
- ▶ Instituto de Estudios Superiores “Santa María”
- ▶ Club de Leones
- ▶ Empresas: Super Dieli y Bar Colonial

Experiencia 6

“**Cine en la Escuela**”. Experiencia implementada por la Escuela Albergue N° 4-206 “Mapu Mahuida”. Paraje Bardas Blancas. Malargüe. Mendoza⁴.

En uno de los cortos realizados, los estudiantes de la Escuela Albergue N° 4-206 “Mapu Mahuida” presentan su localidad y su escuela de la siguiente manera: “*Mapu Mahuida*” (tierra de montaña) es lo que ves cuando andás el camino a Chile por el paso Pehuenche, al sur de Argentina. Y entre esas montañas podés ver un pequeño paraje de verde y agua, el poblado llamado Bardas Blancas, que se encuentra ubicado a 65 kilómetros al sur de la ciudad de Malargüe, en el Distrito de Río Grande, Mendoza, a unos 700 metros sobre el nivel del mar. (...)”

Bardas Blancas posee una superficie de 300 hectáreas y allí hay instalada una pequeña comunidad de aproximadamente 150 habitantes. El manchón verde te sorprenderá porque los 65 kilómetros que has andado son áridos y con escasa vegetación. Y más te sorprenderás al ver, en esta población, una escuela, la “Mapu Mahuida” pequeña y acogedora, con construcción de piedra y tiza”.

Bardas Blancas cuenta con un destacamento policial, una sala de primeros auxilios, un almacén de ramos generales, además de la escuela albergue pública. La actividad principal de las familias de la zona, de la cual provienen los estudiantes de la “Mapu Mahuida” es la crianza y producción de ganado caprino extensiva.

Los padres de los estudiantes se dedican a la crianza de animales o están empleados en empresas petroleras o reparticiones estatales. En su mayoría son personas no escolarizadas o con primaria incompleta. Si bien la comunidad prioriza el trabajo y las actividades rurales, se observa un incremento significativo en la matrícula de la Escuela Albergue al inicio de cada ciclo lectivo.

4 Experiencia del Programa Nacional de Educación Solidaria. Ministerio de Educación de la Nación.

Los estudiantes habitan en lugares alejados (en los parajes de Mechanquil, El Manzano, Chenqueco, Coihueco Sur, El Chihuido, Poti Malal, Carrizalito, Las Loicas y el Alambrado) y a veces tienen que recorrer entre 10 y 60 kilómetros para acceder a los servicios de salud y educación.

En la Escuela “Mapu Mahuida” los períodos escolares son de 12 días corridos mensuales, con un cursado de 13 horas cátedra diarias: 7 por la mañana y 6 por la tarde. Entre las actividades desarrolladas se cuentan talleres, apoyaturas y realización de tareas escolares.

La experiencia se constituyó como espacio privilegiado para integrar el aprendizaje curricular de los estudiantes, con acciones solidarias destinadas a aglutinar a la comunidad de Bardas Blancas y de otros parajes. La proyección de películas y el posterior cine debate son una acción valiosa en sí misma, porque permite poner sobre el tapete, reflexionar y discutir a los destinatarios del proyecto y a los mismos estudiantes sobre cuestiones políticas, sociales, culturales, éticas, e ideológicas. La intención de los docentes apunta además a que los estudiantes puedan identificar y evaluar las diferentes percepciones sobre un mismo hecho, así como construir las propias.

Los destinatarios directos del proyecto son, además de la comunidad educativa de la Escuela N° 4-206 “Mapu Mahuida” (alrededor de 100 personas), la comunidad de Bardas Blancas (150 personas) y en forma indirecta los habitantes de los parajes Mechanquil, El Manzano, Chenqueco, Coihueco Sur, El Chihuido, Poti Malal, Carrizalito, Las Loicas y El Alambrado.

A la proyección inicial de películas comerciales de calidad en la localidad, pronto se sumó la difusión de cortometrajes producidos por los estudiantes, que permiten reflexionar sobre temas y realidades emergentes como inclusión, “bullying”, violencia de género y otras temáticas planteadas de acuerdo a sus propios intereses. También se incluyó la actividad de cine itinerante. Los estudiantes y sus docentes realizan funciones en las localidades de los alrededores de la escuela cuyos destinatarios son los alumnos y las alumnas de las escuelas primarias de las localidades de El Manzano, Las Loicas y Bardas Blancas con la intención de formalizar y generar un espacio de integración y entretenimiento al tiempo que se fomentan los vínculos interinstitucionales.

Los protagonistas del proyecto son los 30 estudiantes de 4° y 5° año de la sección secundaria, quienes adquieren contenidos escolares en contextos reales, reflexionan sobre la práctica, desarrollan habilidades para la ciudadanía y el trabajo y facilitan la inclusión de sus vecinos y de ellos mismos al abrir oportunidades de aprendizajes innovadores que fortalecen el sentido de pertenencia a la escuela y la comunidad.

La motivación para la realización de la experiencia se produjo a partir de la proyección pública de la película “Cinema Paradiso”⁵ Esta actividad se realizó a partir de la iniciativa de los estudiantes de proyectar películas en forma comunitaria luego de haber visto ellos mismos el film y reflexionado sobre el valor transformador del cine como arte.

Proyectar cine a la comunidad no fue para los estudiantes solo exponer el material audiovisual, sino que se habían propuesto también generar un espacio de encuentro, centro de reunión de la totalidad el pueblo para compartir una actividad recreativa. El proyecto “Cine en la escuela” busca promover la participación de la comunidad junto a la institución escolar en la formación integral de la persona y afianzar el vínculo relacional entre los distintos actores sociales de la comunidad y de localidades cercanas.

5 Director Giuseppe Tornatore, 1988.

Debido al relativo aislamiento en que viven los pobladores de la zona –alejados de los centros urbanos– existen pocas posibilidades de contar con propuestas recreativas, de expresión o participación comunitaria, por ello la experiencia se propone alentar el enriquecimiento cultural a través del cine y fortalecer los lazos comunitarios.

El diagnóstico para la viabilidad de la realización del proyecto fue realizado por el equipo docente, las familias y los vecinos. Los estudiantes participaron haciendo encuestas, que luego tabularon. También realizaron un análisis de las comunicaciones internas de la institución como un contenido de la asignatura y espacio curricular *Comunicación organizacional*.

El equipo docente se propuso como objetivo desarrollar, a través de la experiencia, la capacidad de creación y de generación de propuestas de los jóvenes, permitirles expresar sus inquietudes y ampliar la posibilidad de expresión. Para llevar a cabo la propuesta, generaron actividades que permitieran a los estudiantes familiarizarse con el género documental en formato de cortos, además de proponerles análisis durante la observación de determinados filmes. La docente a cargo del proyecto sostiene: “Educar a los jóvenes en cine es una apuesta a su capacidad crítica y a su sensibilidad como espectadores y creadores. Haciendo cine, los estudiantes aprenden también a ver cine. La propuesta consiste en observar un video/película y luego comentarlo y a partir de un cuestionario, calificar el producto.”

Los estudiantes encuestaron a los pobladores para conocer sus preferencias en películas, repartieron panfletos para promocionar las funciones cinematográficas y recorrieron las calles del pueblo con megáfono en mano para anunciar la función.

Una actividad posterior fue difundir sus propias producciones audiovisuales. Los estudiantes participan en la preproducción: escriben los guiones, realizan el storyboard (guion gráfico) y el plan de rodaje; en la producción realizan el rodaje y en la postproducción editan el material a proyectar. También difunden y organizan el debate al proyectar el material.

Fue idea de los jóvenes realizar, en esta etapa del proyecto, la programación y realización de funciones cinematográficas en las escuelas primarias de la zona.

Varias disciplinas concurren a enriquecer el proyecto. En el área curricular de las *Ciencias Exactas*, los estudiantes observaron e interpretaron los resultados del muestreo estadístico de la cantidad de participantes a las funciones cinematográficas y su nivel de satisfacción. También realizaron gráficos interpretativos de los datos cuantitativos. En el área de las *Ciencias Sociales y Humanidades*, con el objetivo de promover la participación comunitaria, los chicos y las chicas eligieron para proyectar películas de contenido social, trabajaron la importancia del conflicto como generador de cambios y comprendieron que la comunidad y sus familias tienen una historia en la que ocurrieron acontecimientos relevantes.

Desde *Lengua y Literatura* observaron las características de los personajes de las películas seleccionadas y sus relaciones, hicieron el retrato de los protagonistas y apreciaron la progresión narrativa. Para difundir las actividades los jóvenes elaboraron los textos para comunicados radiales y para los afiches, folletos, panfletos y publicidades que diseñaron, utilizando las computadoras, en *Tecnología* Aprendieron a hacer guiones y fichas bibliográficas y de clasificación de filmes, a organizar paneles de críticos y ensayaron hablar en público.

El proyecto permitió a los estudiantes enriquecer su competencia cultural y comunicativa a partir de la producción de relatos audiovisuales de temáticas de su interés y ellos utilizaron el lenguaje audiovisual como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, la comprensión y el análisis de la realidad.

En *Economía y gestión* los chicos junto a sus docentes analizaron las causas y efectos de los procesos económicos en el contexto del mundo actual y pudieron explicar a la audiencia determinadas secuencias de los filmes de contenido económico y extrapolar algún problema planteado en las películas a otras situaciones, momentos actuales o la situación del entorno inmediato.

En *Formación Ética y Ciudadana* reconocieron el valor del diálogo, observaron las distintas formas de organización del poder y se propusieron promover el conocimiento de los derechos humanos a partir de la elección de filmes y de sus propias producciones.

En *Comunicación organizacional* los estudiantes hicieron la evaluación comunicacional del proyecto comunitario, aprendieron las herramientas de la comunicación en las organizaciones y la comunicación externa. Ejercitaron el armado del evento mediante la programación anticipada de cada función, seleccionaron el material a proyectar y la mejor forma de hacer su difusión.

La planificación de la elección de las películas –de producciones y nacionalidades diversas– es sometida a un proceso de debate de acuerdo con la temática trabajada, el mensaje global del material y las posibilidades de obtener copias originales en DVD. En las proyecciones organizadas por los estudiantes no se cobra entrada. La difusión exclusiva de originales se relaciona con la defensa y la promoción de una política en contra de la piratería de material audiovisual.

Los cortometrajes realizados por los estudiantes son acompañados con charlas debates y se amplían con una mesa abierta con los realizadores y protagonistas.

En la evaluación del proyecto, el equipo docente y directivo observó que los estudiantes se desempeñaron cooperativamente en la realización de las funciones y consiguieron integrar a todos los miembros de la institución, por lo cual se afianzaron los vínculos interpersonales y lograron construir un espacio de integración y esparcimiento general. Señalaron además que, durante el transcurso de la experiencia, los chicos afianzaron la actitud crítica y reflexiva sobre los valores que se rescatan de los filmes proyectados e integraron las diferentes áreas de aprendizaje en forma horizontal y vertical,

El compromiso y la motivación que acompañó el desarrollo del proyecto impactó en una disminución notable del ausentismo.

En cuanto a la evaluación de las funciones de cine por parte de los participantes, los estudiantes realizaron 60 entrevistas que tabularon y graficaron y adjuntaron al formulario del Premio Presidencial “Escuelas solidarias” 2014, como así también la presentación de fotografías de las funciones, panfletos de difusión y videos de los cortos.

Áreas y contenidos de aprendizaje involucrados:

- ▶ Ciencias Exactas: Estadísticas, variables y gráficos.
- ▶ Ciencias Sociales y Humanidades: Identidad y diversidad cultural, lugares y entorno geográfico. Convivencia social: transcurso del tiempo y sentido del pasado.
- ▶ Lengua y Literatura: Oralidad, producción y escucha de narraciones orales, uso e identificación de recursos para mantener el interés de la audiencia, organización y reelaboración coherente del relato, manejo de recursos lingüísticos y paralingüísticos.
- ▶ Economía: micro y macroeconomía.

- ▶ Tecnología: Necesidades y demandas de desarrollo tecnológico, el trabajo, la producción, y el consumo de la economía regional y nacional. El desarrollo de la tecnología en la historia de las demandas de las sociedades (ambiciones y necesidades) y el desarrollo técnico.
- ▶ Formación Ética y Ciudadana: El sujeto como unidad compleja e integrada al contexto social.
- ▶ Comunicación organizacional: La comunicación en las organizaciones, organización de puertas abiertas. Herramientas de la comunicación externa.

Actividades de los y las estudiantes

- ▶ Interpretación y representación gráfica de datos y resultados de muestreos estadísticos: cantidad de participantes en las funciones de cine y nivel de frecuencia y satisfacción.
- ▶ Promoción de la participación comunitaria.
- ▶ Elección de películas
- ▶ Encuestas a los pobladores para establecer preferencias.
- ▶ Confección y reparto de panfletos para promover las proyecciones
- ▶ Elaboración de afiches, panfletos y comunicados radiales de difusión.
- ▶ Uso de diversos elementos tecnológicos: proyector, cámara, etcétera
- ▶ Difusión por megáfono de la película a proyectar
- ▶ Clasificación de filmes, análisis de personajes, realización de la ficha bibliográfica.
- ▶ Organización de un panel de críticos.
- ▶ Producción de relatos audiovisuales de diversas temáticas de interés de los estudiantes y de los vecinos.
- ▶ Uso del lenguaje audiovisual como medio de adquisición de nuevos aprendizajes y para la comprensión y el análisis de la realidad circundante y lejana.
- ▶ Explicación de determinadas secuencias de contenidos económicos a la audiencia en forma oral, o de conceptos o aspectos concretos que se tratan en los filmes, su traslación a los momentos actuales o al entorno más inmediato.
- ▶ Diseño de publicidad, elaboración de avisos radiales.
- ▶ Elaboración de publicidad, panfletos, videos.
- ▶ Organización y conducción/mediación del cine debate: valorización de la participación social y el respeto por la pluralidad de ideas.
- ▶ Divulgación de los materiales a proyectar con distintas estrategias (afiches, comunicados radiales, cara a cara, etcétera)
- ▶ Realización de la sesión /muestra en forma autónoma.
- ▶ Armado de la programación anticipada, selección del material, difusión y armado de sala
- ▶ Realización del guión, “*story board*”, plan de rodaje, rodaje, edición del material y proyección.
- ▶ Evaluación comunicacional del proyecto comunitario

Organizaciones participantes

- ▶ Centro de Salud local
- ▶ Cuerpo de Guardaparques
- ▶ Gendarmería
- ▶ Radio LV 18 Malargüe

ANEXO 10

Mapeo de necesidades para proyectos de Aprendizaje - Servicio

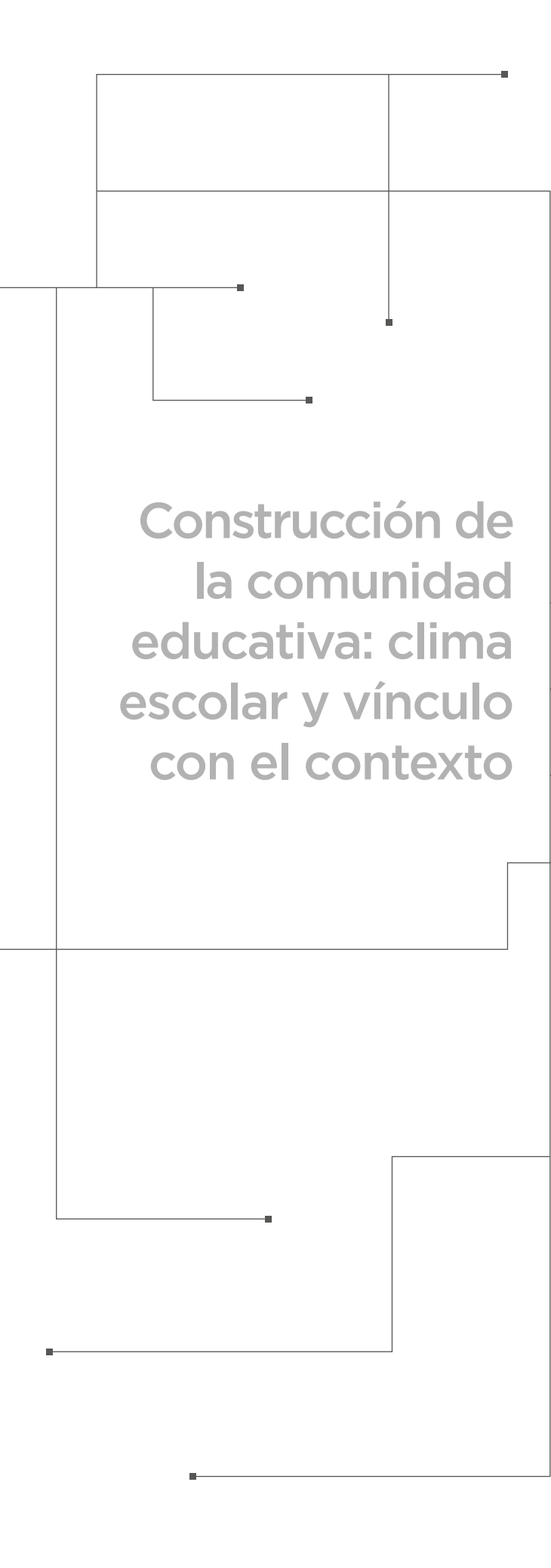
1. Referencias para su realización.

ACTORES DE LA COMUNIDAD	Esta fila presentará distintas columnas. Se podrán incluir aquellos actores que resulten de interés para vincularse, ya sea que los hayan identificado desde la escuela o bien hayan recibido demandas concretas de la comunidad. De esta manera cada columna de actor podrá leerse luego de modo vertical e incluso encontrar nuevos cruces posibles.
NECESIDADES	¿Qué cuestiones se perciben como demandas? ¿Qué cuestiones podrían constituir una necesidad en caso de que no hubiere demanda?
¿CUÁLES PODRÍAN ABORDARSE?	¿Cuáles de las posibilidades mencionadas anteriormente podrían asumirse? ¿Colaborarían con el proyecto que la escuela tiene? ¿Resultaría interesante para el equipo? ¿Estarían dados las condiciones, recursos y tiempos para llevar a cabo el compromiso?
¿CÓMO CONSTATAR QUE SEAN PERTINENTES?	¿Cómo constatar que efectivamente el actor o los actores seleccionados consideren pertinente o viable nuestra propuesta (esquema de acción posible)? ¿Cómo hacerlo de modo co-participativo? ¿Qué nos puede aportar el diagnóstico participativo? ¿Qué vía de consulta podríamos utilizar para no excedernos en los tiempos y que sea factible para nuestro equipo?
MARCO PEDAGÓGICO	¿En qué área concreta de nuestro proyecto curricular se enmarcaría? ¿Qué capacidades ayudará a fortalecer en nuestros estudiantes? ¿A partir de qué contenidos eje? ¿De qué modo se evaluará que esto acontezca? ¿Cuáles serán las evidencias de estos aprendizajes? ¿Cómo integramos la experiencia plenamente a la propuesta de enseñanza que nuestra escuela aspira a garantizar?
VALOR SOLIDARIO	Colaborar con nuestra comunidad ya es un valor en sí mismo y permite trabajar en contenidos de educación emocional, vínculos y desarrollo de ciudadanía responsable. Será importante identificar puntualmente qué aporta la experiencia en el mediano y largo plazo.

2. Herramienta para completar¹

ACTORES DE LA COMUNIDAD	Actor 1	Actor 2	Actor 3	Actor 4	Actor 5	Actor 6
NECESIDADES						
¿CUÁLES PODRÍAN ABORDARSE?						
¿CÓMO CONSTATAR QUE SEAN PERTINENTES?						
MARCO PEDAGÓGICO						
VALOR SOLIDARIO						

¹ No es obligatorio ni necesario completar todos los actores, sino seleccionar aquellos con los que efectivamente se desean realizar acciones. Una vez seleccionados se comienza la descripción completa de los distintos aspectos.

An abstract geometric diagram consisting of a series of horizontal and vertical lines of varying lengths, creating a stepped, architectural-like structure. Small black squares are placed at the ends of several of these lines, particularly at the top and bottom of the vertical segments.

Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto

ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMPLEMENTARIOS

- La gestión de un clima escolar positivo
- El conflicto en la institución educativa
- El trabajo de la escuela con la comunidad
- El aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica para el trabajo con la comunidad

La gestión de un clima escolar positivo

Sonia Williams de Fox

Introducción

*“Aprender es algo dinámico, social y dependiente del contexto porque las emociones **son** y forman una pieza crítica del **cómo, qué, cuándo y por qué** las personas piensan, recuerdan y aprenden”*

(Immordino Yang, 2017, p.19).

Nuestra capacidad de aprendizaje o disponibilidad para el mismo varía en forma constante, incluso durante el transcurso del día; tendremos momentos de mayor predisposición dependiendo de nuestro estado corporal, nuestro estado anímico y de las capacidades socioemocionales que hemos desarrollado a lo largo de nuestras vidas. A su vez, no podemos pensar el aprendizaje escolar aislado del entorno en que se construye. Si bien cada estudiante elabora individualmente su propio proceso, este se ve influenciado por las interacciones con sus pares, el vínculo con los docentes y su propia motivación hacia el aprendizaje, entre otros. Cada actor educativo trae día a día a la escuela sus expectativas, necesidades y anhelos, poniendo en acción un entramado complejo de conocimientos, pensamientos, emociones y conductas que se entretajan con lo institucional. Cada establecimiento es singular y diferente a otro, y los alumnos de una escuela en particular aprenderían distinto si fueran a otra, porque el factor humano y la estructura que los contiene se han modificado. Las escuelas son contextos sociales con una cultura institucional propia y un clima particular que “darán forma a su aprendizaje cognitivo” (Rueda, 2006, en Immordino Yang, 2017, p.102).

Son muchas las variables que influyen en el aprendizaje, que se interrelacionan entre sí e impactan en el bienestar individual. Entre ellas, podemos mencionar: el contexto extraescolar (ej. rural o urbano); las condiciones de la escuela (ej. tamaño); las condiciones dentro de la escuela (ej. clima escolar); las condiciones dentro del aula (ej. espacio físico, clima emocional del aula); las características del docente (ej. experiencia) y las características del alumno (ej. habilidades, intereses y conocimientos previos) (Williams de Fox, 2014).

La escuela y el aula, con la participación de pares y adultos que brinden apoyo y generen experiencias positivas, pueden ser espacios generadores de oportunidades que invitan a que la instrucción sea agradable. Es deseable y necesario que niños y jóvenes disfruten su experiencia escolar, porque esto no solo influye en su bienestar personal y en su sentido de pertenencia a la escuela, sino que también contribuye en la motivación para el aprendizaje. Romero y Krichesky (2011) describen –tomando como referencia otras investigaciones¹– cómo el clima escolar y el clima del aula pueden tener impacto positivo en los

1 Las autoras, Romero y Krichesky, refieren las investigaciones de Fullan (2002); Hernández y Hernández, Sancho Gil, (2005) y Pérez (2007).

logros de los estudiantes y así hacer una diferencia en la mejora de la calidad educativa y en la efectividad de la escuela.

Para que la enseñanza escolar tenga la aspiración de motivar a los alumnos, o producir conocimiento profundo, o transferir habilidades al mundo real –todas marcas distintivas de aprendizaje significativo y todas esenciales para producir adultos informados, habilitados, éticos y reflexivos–, necesitamos encontrar formas de *apalancar* los aspectos emocionales del aprendizaje en la educación (Immordino Yang, 2017, p.21).

Una de las formas de conseguirlo es atendiendo el estado del clima escolar, el cual puede observarse de modo general a nivel de la escuela y de modo particular a nivel del aula. Cada uno de estos dos niveles aborda diferentes factores que interactúan entre sí para favorecer un clima positivo.

Hoy conviven varias definiciones, pero muchos investigadores acuerdan con que el clima escolar refleja esencialmente una percepción subjetiva del entorno educativo a nivel de la escuela, en relación con diferentes aspectos que la integran (OCDE, 2009). Destacamos la palabra percepción en esta definición, ya que justamente tiene que ver con cómo cada actor educativo siente el entorno de la escuela o del aula de manera personal. Por ello, es muy importante tomar las impresiones de los alumnos, docentes, directivos y familias si queremos analizar coincidencias, tendencias y acercarnos lo más posible a la realidad vivida por todos. En forma más simple, Arón y Milicic (1999) lo definen como la apreciación que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales (Mena y Valdés, 2008).

El clima escolar es un concepto multidimensional que refleja las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza, la seguridad, la organización de la enseñanza y el aprendizaje, la relación de la escuela con otras organizaciones y las expectativas de logro de los docentes, entre otros.

Se trata de pensar la escuela como un lugar que ofrezca una diversidad de oportunidades para que las experiencias compartidas cobren sentido para uno y los demás, donde abunden el disfrute y el deleite por el aprendizaje y la enseñanza, el desarrollo de las capacidades cognitivas y socioemocionales, los desafíos de emprender nuevos recorridos y caminos, y donde siempre esté presente el bienestar, tanto de los alumnos como de los docentes. La escuela ocupa gran parte de la vida de una persona y es en ella donde el aprendizaje se lleva a cabo de manera individual y social, integrada e inmersa en un contexto escolar.

(Williams de Fox. y García Tavernier, 2018, p.309).

Es una variable a la cual se le atribuye gran incidencia sobre los resultados académicos de los alumnos al momento de analizar los factores asociados a los logros cognitivos alcanzados. Así lo demuestran los estudios liderados por UNESCO sobre el tema².

Cuando una escuela tiene un **clima escolar positivo**, los alumnos, familias y educadores trabajan en forma colaborativa para lograr la visión compartida. Los docentes son modelos constructivos y se promueven las competencias sociales como la escucha activa, la comunicación efectiva, la empatía y la toma de decisiones responsable. En este contexto, los alumnos se sienten seguros para expresarse, equivocarse y aprender de los errores y construir cohesión social (Immordino Yang & Faeth, 2010). Además, hay una mayor capacidad de retención de alumnos y apego escolar, así como de desarrollo socioemocional y bienestar docente. Por consiguiente, se produce un rendimiento académico acorde a las altas expectativas de logro y la escuela puede ser realmente efectiva. Esto quiere decir que consigue cumplir con el mandato que le ha otorgado el Estado, en forma responsable e indelegable, para el desarrollo integral de los alumnos. (Ley de Educación Nacional, N° 26.206, art. 4°).

En un clima escolar positivo se pone atención a la seguridad física y social y se establecen objetivos claros en cuanto las metas académicas y de comportamiento en un entorno de respeto, confianza y cuidado en toda la comunidad educativa.

¿Qué podemos hacer para mejorar el clima en la escuela?

La evaluación diagnóstica es la forma esencial de promover el conocimiento y la eficacia de las intervenciones en el desarrollo escolar. Por eso, el primer paso sería conocer el estado inicial a fin de obtener la mayor información posible para poder tomar las mejores decisiones en la institución. Luego, como segundo paso, se realizará la intervención necesaria para su avance.

La mejora del clima en una institución es un proceso continuo, estratégico, intencional, colaborativo y transparente, donde los esfuerzos coordinados de toda la comunidad educativa logran fortalecer el entorno de aprendizaje. Una escuela que busca superarse necesita poner todo su esfuerzo para sostener un progreso continuo en el tiempo. Se trata de una de las dimensiones para trabajar en cualquier proceso de mejora escolar que se emprenda.

2 UNESCO ha llevado a cabo estudios comparativos y explicativos para la región latinoamericana en el siguiente orden: - Primer Estudio-; SERCE - Segundo Estudio y TERCE- Tercer estudio- . En los mismos el clima escolar ha destacado como el factor asociado de mayor impacto por sobre los demás (nivel de escolaridad de los padres; situación socioeconómica y cultural; infraestructura y servicios; recursos; entre otros). Disponibles en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/first-regional-comparative-and-explanatory-study/>

Este proceso comienza en la Etapa 1 con la “preparación del terreno”, donde el equipo directivo busca sensibilizar al cuerpo docente en esta temática, acercando información, compartiendo preocupaciones y anhelos, y entablando diálogos sinceros con su equipo para encontrar apoyo en el avance esperado. Hay una planificación del proceso para sentar las bases sólidas de la mejora.

En la Etapa 2 se procede a evaluar los distintos aspectos que hacen al clima escolar a fin de tener suficiente información para analizar el estado de situación en la escuela. Existen distintas formas de evaluación y por lo tanto distintos instrumentos. Entre ellos, podemos mencionar los siguientes:

- Entrevistas
- Grupos focales con pequeños grupos
- Buzón de sugerencias
- Cuestionarios
- Encuestas

En la Etapa 3 se busca comprender lo que los datos aportan para diseñar un plan de acción que contemple las estrategias que se implementarán para mejorar aquellos aspectos que resultaron débiles. En esta etapa de análisis es interesante triangular la información para poder acercarnos con mayor claridad al estado de situación de la escuela en relación con alguna dimensión determinada. A modo de ejemplo, si hemos confeccionado un cuestionario para ser aplicado a docentes, podríamos ver cuál es la dimensión donde hay mayor dificultad o preocupación por parte de ellos. A su vez, con las adaptaciones correspondientes, podríamos aplicar el mismo cuestionario a los alumnos y también a las familias. Si en estos tres cuestionarios la dimensión –por ejemplo– de Sentido de Seguridad es la que evidencia mayores dificultades, sin dudas será aquella que los directivos deberán abordar en primera instancia en el plan de acción.

El plan de acción debe contemplar: objetivos, acciones, responsables, tiempos e indicadores de mejora. A modo de ejemplo, y continuando con la dimensión mencionada previamente, se podría plantear:

Objetivo: “Explicitar las reglas acerca del uso de la violencia física y verbal en la escuela”

Acción: “Elaboración, inclusión y comunicación de las reglas en el acuerdo de convivencia”

Responsables: Miembros del Consejo de Convivencia Escolar

Tiempo: Un mes

Indicador de mejora: Clara comunicación de las reglas a toda la comunidad educativa.

Una vez diseñado el plan de acción, comienza la Etapa 4 de su implementación.

Finalmente, se vuelve a reevaluar lo propuesto según los indicadores establecidos y se continúa trabajando año tras año en las diferentes dimensiones que se quieren abordar. El objetivo primordial de todo este esfuerzo es promover ambiente escolar sustentable y positivo en la institución.

Diferentes investigaciones e instituciones educativas –tanto en la Argentina como en otras partes del mundo– han aplicado diversos instrumentos de evaluación. Nombraremos algunos de ellos, que pueden servir como modelos inspiradores para crear otros posibles.

Por su parte, en el año 2014, el Ministerio de Educación realizó una investigación en escuelas de gestión estatal y privada de Nivel Secundario de la Argentina, donde se tomaron los conceptos de clima escolar, conflictividad y violencia. Fue confeccionado utilizando dos modelos de cuestionario validados internacionalmente, sobre los cuales se realizaron adaptaciones ulteriores.³ Con una muestra de 26.626 alumnos de escuelas secundarias, pretendió abordar no solo la perspectiva de los alumnos, sino también la de otros actores de la comunidad educativa como los docentes, los directivos, los padres, los perceptores, los no docentes, etcétera, que tienen distintos roles y responsabilidades en relación con la escuela. Es importante notar que respondieron a esta encuesta alumnos de la totalidad de las jurisdicciones del país⁴.

Por su parte, también en el Operativo Aprender 2017⁵ se incluyeron factores extraescolares y factores intraescolares que internacionalmente se han asociado de algún modo a los aprendizajes. Dentro del primer grupo han quedado comprendidos aquellos vinculados a variables demográficas, culturales y socioeconómicas que permitieron caracterizar a las familias de los estudiantes así como al contexto donde se insertaba la escuela. En lo que concierne a factores intraescolares, incluyó algunos de los siguientes aspectos: trayectorias educativas, la motivación de los estudiantes, las estrategias de enseñanza, entre otros.

En el marco de *Aprender* se define clima escolar como “el entorno emocional en que se desarrollan los aprendizajes”. Incluye la relación de los estudiantes con sus compañeros

3 Para medir el Clima Escolar se usó una adaptación del instrumento utilizado en el estudio “Clima, conflictos y violencia en la escuela” elaborado por Luis D’Angelo y Fernández bajo la dirección de UNICEF (2011) que mide clima escolar, conflictividad y hechos de violencia; instrumento basado asimismo en el desarrollado por Kevin Marjoribanks en Australia en 1980 (School Environment Scale - SES) adaptado para el caso español por Aurelio Villa Sánchez (Cornejo y Redondo, 2001).

4 Puede consultarse el Informe de “Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos.”
En <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005049.pdf>

5 En el siguiente archivo pueden descargarse los informes a nivel nacional:
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/aprender-2017-accede-los-resultados-de-primaria-y-secundaria-nivel-nacional>

y docentes y la existencia de hechos de violencia y discriminación en la escuela. Es decir, que no solo se analiza el clima institucional, organizativo, sino también los procesos que ocurren en algún “microespacio” al interior de la institución, especialmente la sala de clases (clima de aula) (Aprender 2017, Cuestionarios complementarios, p. 8). En esa línea el operativo 2017 tomó en cuenta:

- La relación con compañeros:
 - Cantidad de compañeros con los que se lleva bien el estudiante
- La existencia y frecuencia de violencia escolar
 - Existencia/frecuencia de compañeros que molestan a quienes se sacan buenas notas
 - Existencia/frecuencia de compañeros que molestan a quienes les va mal o repitieron
 - Existencia/frecuencia de discriminación por alguna característica personal o familiar
 - Existencia/frecuencia de insultos, amenazas o agresiones a otros compañeros
 - Existencia/frecuencia de insultos, amenazas o agresiones a docentes
 - Existencia/frecuencia de robos
 - Existencia/frecuencia de daños a la escuela
 - Existencia/frecuencia de insultos, amenazas o agresiones a compañeros por redes sociales
 - Existencia/frecuencia de insultos, amenazas o agresiones a docentes por redes sociales
 - Existencia/frecuencia de compañeros que molestan a las mujeres por su condición de género
- Acuerdo de convivencia en la escuela
 - Existencia de acuerdo de convivencia en la escuela
 - Conocimiento por parte de los alumnos del acuerdo de convivencia

Dimensiones y componentes del clima escolar

Las dimensiones que describiremos a continuación y la encuesta que se propone en la presente guía del formador están basadas en distintos cuestionarios para medir el clima escolar que han sido elaborados por autores de diferentes países y contextos.⁶

6 Se puede consultar estos cuestionarios en Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Buenos Aires: Aique. 228-229

Las dimensiones que podríamos identificar son las siguientes: sentido de seguridad; cultura institucional; organización de la enseñanza; relaciones interpersonales dentro de la escuela y relaciones interpersonales con las familias. A continuación las describiremos brevemente, como también algunas de las estrategias que podrían considerarse.

1) Sentido de Seguridad:

Refiere a los elementos que hacen al funcionamiento de la organización y a las condiciones físicas del ambiente. En un entorno seguro y ordenado los docentes enseñan mejor, se fortalece el cuidado de los alumnos y se genera un contexto conducente al aprendizaje. Se incluye también la calidad del mantenimiento y grado de seguridad física que se percibe en la escuela. Podemos mencionar en esta dimensión el establecimiento de las reglas, normas, rutinas; acuerdos y normas de convivencia; el sistema de disciplina y el establecimiento de límites claros entre los alumnos y la escuela conjuntamente.

Palomera (2009) sugiere que una buena práctica es:

Crear un clima de seguridad donde el alumnado se sienta cómodo, tanto con los compañeros como con el profesorado. El miedo está en el otro extremo de la felicidad. Un clima de miedo se puede propiciar por diversas causas: miedo a los exámenes, miedo al profesor, miedo a los castigos, miedo a los compañeros (bullying), etcétera. Conviene vigilar y tener sensibilidad para contrarrestar los miedos en un clima de seguridad

(Bisquerra, 2011, p.26).

Estrategias:

- Establecer las reglas en positivo: las reglas nos ayudan a comportarnos de manera segura, respetuosa y responsable. Cuando todos actuamos de esta manera, la escuela se convierte en un lugar acogedor, donde todos quieran estar y pertenecer y donde se puede enseñar y aprender. Las normas deben ser claras y pocas a la vez, construidas entre docentes y alumnos y redactadas “en positivo”, evitando usar la palabra *NO* al comienzo de la regla. Por ejemplo, en vez de decir “No correr” se podría decir “Caminar de manera cuidadosa”. Deben ser revisadas y actualizadas a lo largo del año a medida que se aprehenden e incorporan.
- Establecer y comunicar en forma clara las reglas para el comportamiento en general dentro de la escuela –fuera del aula– que aseguren el cuidado y la protección frente a situaciones por ejemplo de hostigamiento, maltrato, daño a la escuela, robo de pertenencias, etcétera. Deben quedar claras también las consecuencias establecidas para el no cumplimiento de estas reglas.

- Asegurar un nivel de desafío óptimo: se buscarán los modos para lograr un nivel de desafío favorecedor al aprendizaje con planteo de objetivos posibles de abordar. Cuando la sensación de inquietud e incertidumbre frente a las propuestas pedagógicas es vivida con intranquilidad emocional o ansiedad, las prácticas de respiración, relajación o de atención plena son excelentes aliadas para enseñar en la escuela. Resulta importante abordar el trabajo con estas dinámicas con quienes asumen roles tutoriales.
- Fomentar el sentido de seguridad en los alumnos para que puedan decir que necesitan ayuda, que se equivocaron, que no saben cómo resolver algunos problemas, que tienen miedo, preocupaciones o conflictos. Los consejos de convivencia y las tutorías permiten generar vínculos de confianza para la expresión de las necesidades y sentimientos que afectan la vida en la escuela. Es importante que todos sepan a quien poder recurrir en caso de necesitar ayuda, confiando en que serán escuchados y que los conflictos se abordarán de manera respetuosa y no violenta.
- Establecer rutinas que permitan anticipar situaciones, ordenar los tiempos y favorecer la comunicación entre todos los miembros de la escuela. Una manera de poner esto en acción es establecer encuentros matinales con todos los alumnos y profesores a fin de comunicar novedades, celebrar logros, compartir información acerca de acontecimientos locales, nacionales o globales, comunicar proyectos especiales de alumnos, saludar a quienes cumplan años (profesores, alumnos y los distintos actores de la escuela) y reforzar acciones comunes a todos (como campañas solidarias o del medio ambiente).
- Establecer el procedimiento a seguir en caso de detectar en forma temprana la existencia de alumnos que están en situaciones potenciales de riesgo para su seguridad y bienestar propio o para los demás. El objetivo es buscar la ayuda y el apoyo necesario para que los alumnos que manifiestan conductas disruptivas puedan abordar su aprendizaje de manera constructiva, evitando consecuencias negativas para su bienestar superior.

2) Cultura Institucional

Hace referencia a los rasgos propios y particulares de una institución que la hacen única y diferente a todas las demás. Frigerio y Poggi (1992) aportan la siguiente definición sobre el tema: “la cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento” (p. 35). Las culturas de cada institución están vinculadas con los modelos de gestión de las instituciones educativas y estos modelos resultan de la articulación entre las propuestas del equipo directivo con los demás actores educativos del establecimiento y de las características propias de cada escuela.

Estrategias:

- Fortalecer el reconocimiento, comprensión y comunicación de las metas compartidas a fin de que la visión y la misión sean comprendidas por toda la comunidad educativa.
- Asegurar la comunicación efectiva, abierta y respetuosa entre los actores de la comunidad educativa, donde debe prevalecer la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, con preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos de manera no violenta. El equipo directivo tiene la posibilidad y capacidad de generar y mantener las conversaciones necesarias para el logro de estas acciones. Esto supone un manejo de destrezas comunicacionales, ya que el modo en que sean dichas las acciones deseadas facilitarán o no que ocurran.
- Promover el espíritu de equipo para el trabajo colaborativo y compartido, proponiendo nuevos desafíos y compromiso para desarrollar relaciones positivas con el equipo docente, con padres y alumnos.
- Propiciar los intercambios profesionales auténticos entre los docentes, a fin de que puedan demostrar respeto entre ellos, construir modos de acción conjunta para el análisis y la reflexión sobre las prácticas, y compartir en forma segura tanto los aciertos como los desaciertos en su práctica profesional.
- Construir un modelo de gestión democrático y participativo donde “se pone en juego la negociación como una relación que apunta o procura neutralizar ciertas formas de expresión de la oposición de intereses, conciliar diferencias y divergencias mediante pactos y compromisos concertados y explicitados en la institución” (Frigerio, G y Poggi, M. (1992, p.49). El equipo directivo debe liderar y facilitar la transformación educativa mediante el diálogo y la conversación en donde se pongan de manifiesto las ideas y sentimientos para llegar al establecimiento de acuerdos y consensos para el logro de la mejora educativa.
- Brindar oportunidades para el conocimiento continuo, académico y social tanto de docentes como de los alumnos, gestionando las condiciones que les permitan mejorar en forma significativa sus capacidades y conocimientos académicos, tanto personales como sociales.

3) Organización de la enseñanza

Esta dimensión hace referencia al especial énfasis puesto en la sensación de pertinencia del currículum escolar; en las oportunidades para el aprendizaje; los sistemas de apoyo brindados; el tiempo dedicado a la enseñanza para garantizar un currículum viable y accesible a todos los alumnos. Es decir alude a las facilidades y recursos que deben gestionarse para favorecer el aprendizaje.

Estrategias:

- Hacer explícitas las expectativas de logro a fin de que los docentes sepan lo que se espera de ellos y los alumnos a su vez también sepan lo que se espera de ellos. Estos criterios o expectativas deben ser públicos y compartidos.
- Brindar apoyo para la enseñanza permitiendo que los docentes puedan asumir riesgos y desafíos. Aceptar la equivocación como parte del proceso de aprendizaje y brindar oportunidades para demostrar los aprendizajes de los alumnos, las nuevas ideas, las habilidades y el esfuerzo sostenido.
- Gestionar la obtención de los recursos y materiales adecuados para favorecer el aprendizaje.
- Transmitir las altas expectativas de logro que el equipo directivo tiene en relación a los docentes y las propuestas pedagógicas.
- Realizar el seguimiento y monitoreo de la enseñanza, con la implementación apropiada de la retroalimentación constructiva con relación al desempeño docente, en un clima de respeto y confianza, para asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y de los propósitos de la enseñanza.
- Desarrollar el aprendizaje de las capacidades cívicas y sociales en los docentes y en los alumnos como ser la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones responsable en los proyectos institucionales a fin de garantizar su sostenibilidad en el tiempo.
- Construir los criterios de evaluación en forma compartida junto a los docentes incluyendo propuestas para la autoevaluación, la evaluación entre pares, la retroalimentación formativa y positiva, utilizando diferentes instrumentos alternativos para la evaluación en proceso (rúbricas, listas de cotejo, portafolios, etcétera).

4) Relaciones interpersonales dentro de la escuela

Esta dimensión hace referencia a la calidad de los vínculos que se forman entre los diferentes actores educativos, tanto entre los adultos, como entre los niños y jóvenes entre sí y con los adultos en la escuela.

- Planificar actividades y oportunidades para fomentar el sentido de pertenencia y la conexión entre docentes, equipo directivo y alumnos, aceptando y valorando las diferencias individuales y los niveles de responsabilidad propios de cada uno. Las interacciones positivas entre alumnos y entre docentes y alumnos, refuerzan la conducta positiva y el trabajo colaborativo.
- Garantizar una convivencia escolar positiva, ya que es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, porque implica aprender las capacidades sociales

para relacionarse en un entorno social, cultural y afectivo diferente al entorno familiar. Aprender a convivir es fundamental para el desarrollo individual y social de cada persona.⁷ El primer aspecto a considerar es el trabajo sobre la prevención con la construcción diaria de la responsabilidad, mediante la implicación, el compromiso y la confianza de docentes y alumnos.

- Asegurar el respeto por la diversidad, aceptando las diferencias que cada uno tiene por ser únicos e irrepetibles. Hay un grado de aceptación de las diferencias (culturales, de género, etcétera) en todos los actores educativos. Esto permite tomar en cuenta las diferentes perspectivas y fomentar las capacidades de empatía.
- Alentar/promover una autoridad moral entre docentes y alumnos donde todos se sientan bien con lo que está sucediendo en la escuela: hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas poseen autodisciplina. Los docentes deben ser capaces de orientar personalmente y profesionalmente a los alumnos y actuar tomando decisiones con relación a quehaceres tanto académicos como aquellos vinculados con el bienestar del alumno.
- Brindar apoyo y colaboración entre adultos, facilitando el profesionalismo interactivo y una cultura de cooperación entre los docentes. Podemos mencionar algunos pasos concretos que se pueden tomar: la observación entre pares, la planificación conjunta entre docentes de diferentes áreas curriculares, invitar al bibliotecario a realizar acciones pedagógicas en forma conjunta con el docente, formar un grupo de estudio entre los docentes que quieran profundizar alguna temática en particular, etcétera.
- Asegurar que esté garantizado el apoyo académico accesible a todos los alumnos cuando así lo necesitan, monitoreando su progreso y facilitando la oportunidad para que puedan superar las dificultades. Una manera sería implementar un sistema de tutorías con docentes o miembros de los equipos de orientación escolar, como también talleres de apoyo voluntario entre alumnos en horario del medio día o a contraturno, según las posibilidades de cada escuela.
- Facilitar el apoyo social entre alumnos, generando oportunidades para la cooperación, el cuidado y el respeto entre los alumnos. Los proyectos solidarios y comunitarios favorecen la colaboración entre alumnos con un objetivo en común.
- Asegurar el bienestar de los docentes y alumnos en la escuela, realizando observaciones de clase, planificando reuniones con los docentes para conocer cómo se sienten en la escuela y así saber cómo poder ayudarlos a que se sientan mejor. En este sentido resulta útil entablar diálogos con los alumnos en todos los espacios que utilizan además del aula; como también realizar encuestas y planificar espacios institucionales para el intercambio con los docentes.

7 Sugerimos la lectura del Programa Nacional de Convivencia Escolar, Ministerio de Educación de la Nación.

5) Relaciones interpersonales con las familias

Esta dimensión hace referencia al grado de compromiso que tienen las familias con relación a la escuela y al apoyo que brindan a la institución. Este punto será ahondado en otro de los documentos de esta guía del formador.

Estrategias:

- Brindar un sistema de información eficiente y una comunicación fluida (familia-escuela y escuela-familia). De este modo las familias se sienten bienvenidas en la escuela y son escuchadas con respeto cuando necesitan plantear sus preocupaciones e inquietudes.
- Comunicar la importancia del compromiso de las familias en relación con el proceso de aprendizaje y bienestar superior de los hijos.
- Fomentar el sentido de pertenencia y conexión positiva de las familias con la escuela proponiendo su participación en eventos escolares, celebraciones y conmemoraciones.
- Invitar a las familias a compartir momentos de disfrute y entusiasmo en la escuela, planificando clases abiertas, muestras de arte, ferias del libro, exposiciones de trabajos de los alumnos, conciertos de bandas, obras de teatro, desfiles, entre otros. Proponiendo también iniciativas para el trabajo conjunto con las familias sobre temas de interés compartido. Por ejemplo, aspectos y etapas del desarrollo, prevención de conductas de riesgo y el uso adecuado de las redes sociales, etcétera.
- Colaborar y apoyar al equipo docente para la organización de reuniones con familias o responsables que contemplen la explicitación del proceso de aprendizaje de los alumnos, centrándose en los aspectos positivos del grupo, y la evidencia de los avances con relación a los objetivos propuestos y las expectativas de logro.

6) Entorno educativo

Esta dimensión hace referencia a los modos en que la escuela se vincula con su entorno cercano, con su comunidad local y con otras instituciones. Al igual que el punto anterior, en esta guía tendremos otro espacio de profundización de estas alianzas sin embargo acercamos algunas estrategias complementarias desde la perspectiva del clima escolar.

Estrategias:

- Realizar un relevamiento con los docentes, alumnos y familias con relación a cómo perciben las condiciones de limpieza y seguridad, especialmente en el trayecto que realizan para acceder a la escuela.

- Vincular la escuela con la comunidad llevando a cabo el trabajo en red y alianzas con otras instituciones u organizaciones cercanas a la escuela. Por ejemplo, eventos con otras escuelas, organización de charlas de prevención de la salud con médicos de los centros de la zona, planificación de encuentros con artistas o personalidades locales o referentes culturales barriales, etcétera.
- Participar de concursos y eventos locales para fomentar la conexión y apertura de la escuela con la comunidad o bien inscripciones a eventos que permitan ampliar el círculo de referencia (concursos o propuestas jurisdiccionales, nacionales, internacionales, etcétera).
- Realizar proyectos solidarios y/o comunitarios con entidades locales, instituciones o fundaciones vinculadas con el medio ambiente, o aquellas dedicadas al cuidado de la niñez y la tercera edad o al aporte de causas sociales, etcétera.

Clima emocional del aula

Como hemos mencionado anteriormente, podemos además tener en cuenta aquellos factores que tienen impacto en los aprendizajes y en el bienestar de los alumnos a nivel del aula y que constituyen lo que Casassus (2003) denominó “clima emocional de aula”. Este clima en particular, tiene que ver con las percepciones que tienen los alumnos y los docentes con relación a los vínculos entre los alumnos de una determinada aula y los de esos alumnos con el docente. De estos dos vínculos surge una energía especial, sutil, que da lugar a cómo se sienten los alumnos y docentes en el aula.

Mencionaremos a continuación algunos aspectos que intervienen en el logro de clima emocional del aula, o clima de aula positivo:

- Las metodologías de enseñanza y relevancia de los contenidos a enseñar, asegurando aprendizajes significativos que motivan las ganas de aprender.
- Las altas expectativas de logro del docente en cuanto a los logros de sus alumnos.
- El clima de reconocimiento y valoración positivo en relación al esfuerzo y la perseverancia.
- El vínculo del docente con su materia o área del conocimiento.
- El estilo de enseñanza del docente y su capacidad para atender la diversidad dentro del aula.
- Las expectativas que tienen los alumnos en relación con el docente.
- El sentido de pertenencia y vinculación que sienten los alumnos con su grupo de pares.

A continuación, proponemos algunas consideraciones para instituir un clima de aula positivo que propicie la creación favorecedora, motivadora y estimuladora del deseo de aprender ampliando los aportes de Williams de Fox (2014).

- Establecer las normas en forma clara y positiva, a fin de reconocer las conductas /actitudes que se quieran valorar y fomentar. Establecer y acordar normas que protejan a los alumnos de agresiones, hostigamiento/ intimidación emocional y/o física.
- Expresar interés en ellos como personas más allá de su rol de alumnos. Indagar sus intereses, sus preocupaciones, sus gustos, sus vínculos, entre otros aspectos. Puede dedicarse metódicamente un “tiempo de escucha” cada día, para que se puedan acercar a hacer preguntas, pedir ayuda en cuestiones académicas o personales, o para intercambiar ideas y/o información.
- Transmitir a los alumnos que se comprende cómo se sienten cuando están ansiosos, preocupados, decepcionados, excitados o desilusionados. Enseñar y enriquecer el vocabulario emocional para mejorar la comunicación expresiva de necesidades, emociones y sentimientos.
- Fortalecer los sentimientos de responsabilidad en los alumnos expresando las opciones que tienen para tomar una decisión junto con las posibles consecuencias de esa decisión.
- Crear oportunidades para que los alumnos trabajen en pares o grupos a fin de que se apoyen mutuamente.
- Pedir retroalimentación de los alumnos en la clase en forma sistemática, en relación con la manera en que les gustaría aprender. Del mismo modo, ocasionalmente chequear el clima emocional del aula preguntando cómo se sienten acerca de lo que está aconteciendo o acerca de lo que están aprendiendo.
- Tener presente que no todos los alumnos están listos para aprender el mismo material al mismo tiempo. Evitar el “etiquetamiento” y trabajar desde un aula que se apoya en la diversidad como punto de partida.
- Cuando los alumnos den una respuesta incorrecta, se les deberá indicar evitando comentarios como “deberías saber esto”, “esa fue fácil”, “todos deberían saberlo”, “deberían haberlo aprendido en...”. Expresar en forma continua la confianza que ustedes tienen en las habilidades de los alumnos para obtener logros. Alentar la confianza en sí mismos. Estimularlos para que realicen preguntas, respondan y resuelvan problemas con sus pares. En caso de estar equivocados, celebrar su esfuerzo y disposición para asumir riesgos. A la vez, brindar reconocimiento positivo ante sus logros o actitudes, evitando las “alabanzas” en forma generalizada. También explicitar claramente la satisfacción como docentes con el trabajo que realizan.

- Valorar en cada individuo las fortalezas, pero también reconocer las áreas o aspectos a mejorar, apoyando y acompañando la mejora. Por ejemplo al escribir comentarios positivos en los trabajos, resaltando las partes bien hechas o bien, brindar oportunidades para poder demostrar las fortalezas que se les han reconocido. El reconocimiento solo es efectivo cuando está basado en un nivel específico de desempeño previamente acordado. Realizar un seguimiento del esfuerzo y los logros permitirá que los alumnos encuentren una conexión entre ambos y la importancia de las metas a largo plazo.
- Cuando los alumnos presentan conductas desajustadas/inapropiadas, tratar de entender qué están sintiendo y qué es lo que estaban tratando de lograr. Luego ayudarlos a identificar otras maneras en que podrían haber resuelto el problema sin causar daño.
- Cuando se corrija la conducta en un alumno, dejar bien claro la conducta esperada evitando la confrontación, la hostilidad, y evitando elevar la voz o gritar. Trabajar para mejorar la conducta sin poner en juicio o desprestigiar la esencia de la persona. En lo posible, corregirlos en privado a fin de evitar situaciones vergonzosas frente a los demás. Pasada la situación de conflicto buscar la manera de restaurar la relación personal con él/ella.

Hemos visto hasta ahora las dimensiones y factores que intervienen en la generación de un clima escolar y de un clima de aula positivo, pero también es necesario considerar que hay situaciones o características a nivel del alumno que también se ponen en juego y que pueden afectar el clima alcanzado. Podemos entonces mencionar algunos aspectos intrapersonales que deberán tomarse en cuenta si se aspira a asegurar un clima de seguridad, confianza y valoración –que promueva el aprendizaje y el bienestar de los alumnos–. Los aspectos que poseen un importante peso en sí mismos y que contribuyen al equilibrio-desequilibrio del clima propuesto son los siguientes:

- Motivación por aprender.
- Creencias, valores y atribuciones personales.
- Autoconcepto académico.
- Nivel de participación.
- Capacidades personales y sociales.
- Expectativas sobre los demás.

Cada alumno aporta al entorno educativo su propia personalidad, sus intereses, sus motivaciones y sus necesidades. Estos aspectos que traen consigo se enmarcan, a su vez, en determinadas experiencias escolares previas; expectativas familiares; sus expectativas personales; sus anhelos; sus miedos; sus frustraciones; sus curiosidades, por mencionar

algunos. Asumiendo que un alumno que se siente confiado, tranquilo y animado va a estar en mejores condiciones para aprender, necesitamos abrazar aquellos procesos educativos que contribuyen a desarrollar las capacidades personales y sociales. De este modo, no solo atendemos la educación integral de los alumnos sino que además favorecemos un clima positivo a nivel del aula y a nivel de la escuela.

Una respuesta posible a cómo ayudar a los alumnos para que se sientan más conectados con su aprendizaje, más conectados consigo mismos y con los demás, es incorporando un programa de educación emocional. La educación emocional es un proceso educativo, continuo y sistemático que busca desarrollar las capacidades socioemocionales como complemento de las capacidades cognitivas para el logro de un mejor aprendizaje y un mayor bienestar. Si bien en nuestro país la educación emocional es una innovación educativa, no lo es en diversos países como EE.UU. que lleva ya 25 años en ello o en España, que tiene 15 años desarrollando programas y realizando investigación en este campo de la formación integral del alumnado.

[...] Insistir en la necesidad de la educación emocional no es ningún sentido una moda pasajera dado que su justificación y fundamentación está fuertemente enraizada en el pensamiento pedagógico de todos los tiempos, que cobra fuerza ante los hallazgos recientes de la psicología y la neurociencia, así como por las demandas que la sociedad actual hace al sistema educativo. De tal manera que la educación emocional debe asumirse para dar respuesta así a la demanda social que reclama la formación de un ciudadano que sea capaz de vivir en armonía consigo y con los demás, que alcance niveles elevados de bienestar y que contribuya a la construcción de un mundo mejor.

(Vivas García, M. 2003, p.19)

A modo de cierre...

El aprendizaje y el desarrollo de los alumnos son el resultado de factores individuales y sistémicos. Los factores individuales incluyen tanto la motivación como las habilidades cognitivas y sociales. Por su parte, los factores sistémicos incluyen la calidad de la enseñanza, el liderazgo organizacional, el compromiso con la comunidad y los entornos de aprendizaje. La necesidad de justicia educativa y social nos interpela a reflexionar y accionar para crear climas de escuela positivos para todos los niños y jóvenes. Encontrar oportunidades para establecer estrategias que generan relaciones positivas y constructivas es llevar la escuela a un enfoque de enseñanza que se conecta con la realidad, con las necesidades actuales y las habilidades necesarias para la vida.

“Son los docentes y directores, individualmente y en grupos reducidos, quienes deben crear la cultura escolar y profesional que necesitan”. (Fullan y Hargreaves, 2006, p.176)

Bibliografía

- Arón, A.M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación Emocional, Propuestas para educadores y familias*. España: Desclée De Brouwer
- Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión*. Buenos Aires: Aique.
- Bluestein, J. (2001). *Creating Emotionally Safe Schools*. USA: Health Communications, Inc.
- Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación* (27), p. 103-117. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/20736>
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Chile: LOM Ediciones.
- Casassus, J. (2007). *La Educación del ser emocional*. Chile: Indigo. Cuarto Propio.
- Cassullo, G., Alvarez, I. y Pasman, P. (1998). *Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar*; VI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 186-198.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (octubre de 2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana, en *Última Década* (15), p. 11-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
- D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: UNICEF.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires: Troquel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). *La Escuela que queremos*. Madrid: Amorrortu.
- Immordino-Yang, M. H. y Faeth, M. (2010). El rol de la emoción y la intuición calificada en el aprendizaje. En Immordino-Yang, M.H. (2017) *Emociones, Aprendizaje y cerebro* (pp. 133-151). Buenos Aires: Aique.
- Immordino Yang, M.H. (2017). *Emociones, Aprendizaje y cerebro*. Buenos Aires: Aique.
- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools. Translating Research into Action*. USA: ASCD.
- Marzano, R. & Pickering, D. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. USA: Marzano Research Library.

- Mena, I., Valdés, A.M. (2008). *Clima Social Escolar*. Chile: Valoras, U.C. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Mikulic, I. y Casullo, G. (2013). *Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación*, Ficha de cátedra N° 4, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/059_psicometricas1/tecnicas_psicometricas/archivos/ficha_4.pdf
- Ministerio de Educación (2014). Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005049.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). Aprender 2017. Cuestionarios complementarios. Serie de Documentos técnicos. Secretaría de Evaluación Educativa, Presidencia de la Nación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/6_documentos_tecnicos_cuestionarios_complementarios_web.pdf
- National School Climate Council (2012). The School Climate Improvement Process: Essential Elements. *School Climate Brief*, No. 4. Recuperado de: <http://www.schoolclimate.org/climate/schoolclimatebriefs.php>
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. First results From Talis, Teaching and Learning International Survey. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Palomera, R. (2009) Educando para la felicidad. En Fernández Abascal, E. G. (Coord.), *Emociones Positivas*, (pp. 247-274). Madrid: Pirámide.
- Romero, C. y Krichesky, G. (octubre de 2011). Clima escolar y pronóstico de mejora. *Revista Novedades Educativas*, Tomo 250, (pp28-33). Buenos Aires.
- UNESCO (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago) Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243050S.pdf>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Williams de Fox, S. y García Tavernier, G. (2018). Un enfoque pedagógico innovador. En Podestá, M.E. y García Tavernier, G. (Comps). *Bienestar, emociones y aprendizaje. Una visión integral de la educación emocional en la escuela*. (pp.309-325). Buenos Aires: Aique.
- Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

El conflicto en la Institución Educativa

Lic. Rosaura Paulero

Dra. María del Rosario Saavedra

Dr. Daniel Néstor Prezioso

*Equipo de capacitación en Promoción del Diálogo
y Prácticas Restaurativas en el Ámbito Educativo.*

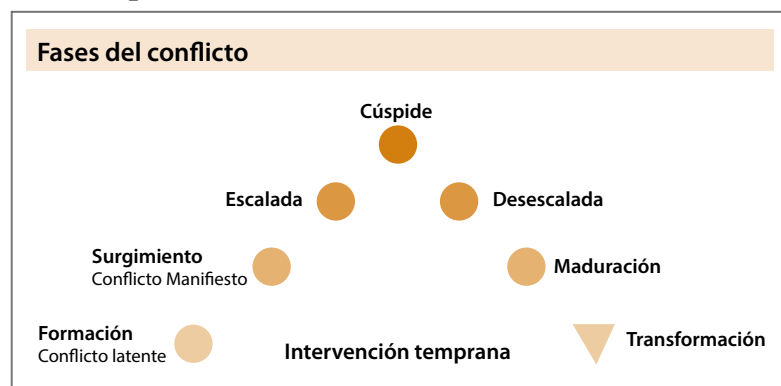
Es difícil pensar a la educación libre de conflicto, ya que el mismo es parte del proceso educativo, es un elemento de la vida diaria escolar y puede adquirir un gran valor educativo hacer un uso pedagógico del mismo. Es por ello que vale preguntarse, qué puede hacer la escuela con ellos, dado que educar en y para regularlo, es educar para la paz. Hablaremos de su carácter positivo entendiéndolo como motor de cambio que puede estimular la creatividad, afianzar relaciones cooperativas en la medida que se aborde desde el diálogo democrático, el respeto por las diferentes opiniones y sentimientos. Zuleta (citado por Mejía, 2013) sostiene que: “Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos” (p.60).

Jares (2004), recuperando el legado de la no violencia y la investigación para la paz, define el conflicto como:

Un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Por conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias...intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos. (p. 29 y 30).

El abordaje positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar, incluso constituirse en una herramienta de transformación social, un camino para modificar estructuras injustas. De esta manera la escuela se convierte en un entorno cultural en el que se promueven valores de respeto, comunicación, interdependencia y solidaridad. Toda institución educativa es en sí misma un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social donde pensar la diversidad como valor con individuos que tienen intereses, metas y cosmovisiones diferentes.

El conflicto como proceso



Entendemos al conflicto como algo dinámico, como un proceso conformado por etapas o fases que no son independientes unas de otras. Estas etapas son clasificadas por John Paul Lederach como Origen, Escalada, Estancamiento y Desescalada. Cuando hablamos del origen del conflicto debemos pensar en una secuencia de hechos en donde las “partes” realizan acciones que los influyen, esto permite ver que el conflicto es una co-construcción, vale decir que tanto por hacer como por omitir un accionar se está aportando al origen del conflicto.

La importancia de considerar al conflicto como un proceso radica en que otorga un margen para realizar intervenciones que están en el orden de la prevención (origen). Si las intervenciones son posteriores, estaremos hablando de la resolución o gestión de los conflictos (etapa de la escalada).

La escalada es un movimiento hacia magnitudes mayores de conducta conflictiva, aquí se producen transformaciones que aumentan en intensidad (amenazas, imputaciones personales, lastimar al otro más que a uno mismo). En esta etapa cada parte intenta prevalecer sobre el otro.

El estancamiento se da después de que cada parte ha descargado sobre el otro todo su enojo, manipulación y abuso, se llega a un punto muerto, donde no pueden vencer al otro ni conseguir el objetivo perseguido, aquí las dos partes están parejas en el poder efectivo.

La última etapa denominada desescalada, se produce cuando las partes pueden flexibilizar sus metas, mejoran su comunicación y trabajan en pos de una solución satisfactoria para ambas.

Analizar los conflictos y la violencia que se manifiesta en la escuela, desde este enfoque, adquiere entonces, mayor complejidad para su análisis, y amplias posibilidades en los abordajes para enfrentar los problemas, aumentando así las posibilidades de ser solucionados.

Así, intentaremos abordar la prevención, resolución y contención de los conflictos y la violencia que se manifiesta en la escuela, desde una mirada abarcativa y dinámica que permita captar la problemática dentro de un conjunto de sistemas interactuando entre sí, sin que ello implique obviar ni desconocer las tradicionales variables de análisis.

Para abordar colaborativamente un conflicto resulta necesario considerar la distinción entre posición, intereses y necesidades. Por debajo de las posiciones se encuentra el interés, que es lo que las partes realmente quieren lograr; mientras que los intereses son deseos, temores y preocupaciones. Estos a su vez surgen por las necesidades humanas que han sido clasificadas por Maslow (1954) en necesidades de supervivencia, seguridad, pertenencia y afecto; reconocimiento y autorrealización.

Los invitamos a observar el siguiente ejemplo. Es una escena escolar sencilla donde pueden advertirse los elementos distinguidos anteriormente:

Aníbal y Berta, ambos docentes de la escuela, discuten por el uso de un armario. Cada uno de ellos solicita su uso justificando su reclamo con distintos argumentos. Aníbal dice que está más cerca de su aula y esto le permite ahorrar tiempo al momento de buscar los materiales; mientras Berta argumenta que lleva adelante proyectos que requieren el uso de material que debe guardarse allí. O sea un actor, Aníbal, reclama a los directivos el uso del armario, y al enterarse Berta, la otra parte, se opone raudamente.

Aquí, las partes plantean el conflicto en posiciones. Los conflictos siempre se plantean en posiciones (exigencias entre las partes). Como se explicó en los párrafos anteriores, las posiciones son únicas rígidas y encontradas.

Si lo resolviéramos en esta fase, una de las partes ganaría y la otra no. La necesidad de una de las partes podría centrarse en cuidar los materiales para el proyecto, los cuales son muy onerosos, llevó mucho esfuerzo adquirirlos y se logró con apoyo de toda la comunidad educativa. La otra parte, podría partir de la necesidad de que se reconozca su antigüedad y su lugar en la institución, y que el uso del armario sería considerado como un reconocimiento a su compromiso con la institución durante tantos años.

La necesidad de esta parte se centra en el reconocimiento de su trayectoria en la institución.

El origen de los conflictos interpersonales

El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia fue redactado en 1986 por un equipo internacional de especialistas con ocasión del Año Internacional de la Paz, bajo los auspicios de las Naciones Unidas y fue adoptado por la UNESCO en 1989, adhiriéndose también organizaciones científicas y profesionales de todo el mundo.

El *Manifiesto* proclama que la guerra es una invención social, y que en su lugar, se puede inventar la paz. Combate los mitos de la violencia, proclamando que el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la comprensión, son los verdaderos cimientos para construir la paz. Apunta a disipar el mito según el cual la guerra y la violencia son inherentes a la naturaleza humana: no hay tal fatalidad de la guerra y la violencia.¹

¹ Disponible para su descarga en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>

El origen de los conflictos, de acuerdo a Jares (2001) se clasifica en cuatro categorías íntimamente ligadas entre sí y a veces difícilmente separables. Una misma situación puede tener más de un origen.

- 1) **Ideológico-científicas:** opciones pedagógicas, ideológicas y organizativas diferentes. Distintos tipos de culturas. Si consideramos la clasificación de Frigerio y Poggi (1992) de los diferentes tipos de cultura institucional, podría ocurrir que dentro del equipo de conducción los distintos miembros se manejaran de acuerdo a un tipo de cultura diferente y esto generara conflictos; o bien que acontecieran diferencias en función de la implementación de algunos proyectos, donde algunos docentes estuvieran de acuerdo y otros no. También podrían plantearse diferentes modalidades de enseñanza en distintos docentes que compartieran un mismo grupo de alumnos.
- 2) **Relacionadas con el poder:** control de la organización, promoción profesional, acceso a recursos o información, toma de decisiones, entre otras. Existen instituciones donde la toma de decisiones resulta más democrática y consensuada que en otras. Si ambos estilos de decisión convivieran en la misma institución posiblemente se generarían conflictos. Por ejemplo, suelen existir conflictos en función de cuánto se escucha a los alumnos y lo que los distintos docentes sostengan al respecto o bien del nivel de la participación estudiantil en algunas situaciones o temáticas. También aparecen conflictos vinculados a la participación docente con relación a si se considera o no su opinión para decidir el abordaje de algunas situaciones.
- 3) **Relacionadas con la estructura:** ambigüedad de metas y funciones. Se incluyen aquí conflictos vinculados a las dificultades de organización de horarios, roles superpuestos, dificultades para la organización general cuyo componente se vincula a normativa o estructura general sobre los cuales el equipo de conducción no tiene incumbencia directa. Son situaciones que trascienden el rol, pero a que a la vez pueden generar malestar y tensión entre algunos actores de la escena institucional.
- 4) **Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal.** Este tipo de conflictos se basa en diferentes perspectivas, en comunicaciones ineficaces o en el sostenimiento de presupuestos rígidos. También pueden encuadrarse aquí los conflictos de índole personal tales como las situaciones vitales de las personas (duelos, separaciones, nacimientos de hijos) con relación a cómo afectan el vínculo con otros.

Para analizar este último tipo de conflicto –sobre el cual nos enfocaremos – se requiere analizar la experiencia humana y las percepciones que la atraviesan, en ese sentido re-

sulta de suma utilidad el modelo de abordaje que propone sobre lo experiencial la PNL (Programación Neuro Lingüística). Dicho modelo es explicado por sus principales autores del siguiente modo:

La PNL trata de la estructura de la experiencia humana subjetiva; cómo organizamos lo que vemos, oímos y sentimos, cómo revisamos y filtramos el mundo exterior mediante nuestros sentidos. También explora cómo lo describimos con el lenguaje y cómo reaccionamos tanto intencionadamente como no, para producir resultados. (O'Connor y Seymour, 2004, p. 30).

Desde este modelo nada podemos opinar sobre lo que es o sucede en el plano de la experiencia pura que constituye el mundo exterior y al cual la PNL define como “territorio”. Lo percibimos a través de nuestros sentidos, pero percibimos solo una pequeña parte de la infinita cantidad de estímulos que nos ofrece. Con esta parte que percibimos construimos nuestra propia versión de la realidad, nuestro propio plano al que se denomina como “el mapa”. En éste, nuestras percepciones se almacenan y codifican como representaciones de la realidad, a manera de imágenes, sonidos y sensaciones. Nuestros pensamientos son en su mayoría una mezcla de impresiones sensoriales recordadas y construidas. Como todo “mapa”, contiene información que ha sido seleccionada de acuerdo a lo que pretendemos “explorar” u “observar” en el territorio. Así como en un mapa carretero será importante la ubicación de las estaciones de servicio, en un mapa hídrico será relevante la ubicación de ríos y fuentes y no la de estaciones de servicio. Nosotros efectuamos esta selección guiados por lo que precisamos ver. Pero también tenemos limitaciones que provienen de nuestra cultura, historia, prejuicios, entre otros. En fin, construimos el mapa acorde a lo que pretendemos ver y también a lo que podemos ver. Es decir en el pasaje del primer plano (el territorio) al segundo (el mapa), hemos aplicado el primer filtro provocando una transformación en la información y por lo tanto, de la realidad tal cual es.

Pasemos ahora al tercer plano: “el Lenguaje”. Este se constituye como una representación de la representación, parece un trabalenguas pero lo que quiere decir es tan sencillo como que a esa representación de la realidad le atribuimos un sistema de símbolos y signos limitados (palabras, estructuras gramaticales, etcétera). En nuestro mapa las imágenes, sonidos, sensaciones son variadísimas y, como vimos, responden a nuestra propia individualidad. En el lenguaje los significantes (palabras) están consensuados entre quienes hablan el mismo idioma, incluso algunos significados serán también fácilmente consensuados. Pero ¿qué ocurre cuando debemos definir una palabra como “respeto” o “libertad”? Aquí también habrá influencia de nuestras experiencias, cultura, preconceptos, etcétera. Habremos aplicado un segundo filtro a la información, en parte por nuestra propia organización interna, en parte por las características del sistema de comunicación que utilizamos.

Además, debe considerarse que en todo conflicto se encuentran presentes las emociones dando movimiento al mismo. Estas están conformadas por un componente orgánico (visceral, hormonal, etcétera.) y otro psíquico que le da nombre y sentido a las manifestaciones físicas. Una palpitación (manifestación física) se transforma en miedo (emoción) cuando se asocia a la representación de la situación temida (componente psíquico). Del segundo plano, “el mapa”, surge el componente psíquico que conforma las emociones. Es decir que, de nuestra construcción y lectura particular de la experiencia, partirá el tono emocional presente en el conflicto. Así, dichas emociones, motivan y movilizan las conductas que tenderán a exteriorizar la emoción sentida, a modificar el estado emocional. El esquema queda entonces planteado de la siguiente manera: nuestros pensamientos califican nuestras emociones, y estas a su vez, dan origen a nuestras conductas manifiestas.

En otras palabras, pensar que nuestro “mapa” es igual al territorio, limita nuestra capacidad de escucha y flexibilidad, y suscita emociones y conductas que pueden generar la escalada del conflicto. Si logramos entender que el mapa no es el territorio (que nuestra percepción no equivale a la realidad pura), sino una construcción propia de la información que nos brinda la experiencia, que fue realizada atravesando filtros personales, y, por lo tanto, logramos ver que existe tanta diversidad de mapas como personas, estaremos abiertos a escuchar y comprender otros puntos de vista.

Percibir este enfoque acerca del origen del conflicto permite a las personas:

- comenzar a asumir la responsabilidad que les cabe en la formación y origen del conflicto;
- conocer cómo actúan las técnicas que se usan en la resolución pacífica de los conflictos (escucha activa, la pregunta adecuada, el lenguaje “yo”, parafraseo, etcétera.) sabiendo que el objetivo al que se dirigen es la reflexión/ flexibilización de las representaciones o mapa donde se origina el conflicto y que da origen a la carga emocional (núcleo del conflicto) y las conductas resultantes de la misma.

Algunas reflexiones que podemos enumerar al momento sobre el “conflicto interpersonal” son las siguientes:

- El conflicto es una consecuencia natural e inevitable de la interacción humana. La diversidad de los pensamientos y puntos de vista acerca de la “realidad” existe como parte constitutiva del ser humano, no así la violencia.
- El conflicto por sí mismo, no destruye las relaciones. El desconocimiento de la naturaleza del conflicto y de recursos para gestionarlo pacíficamente es lo que desgasta las relaciones.

- Las percepciones, pensamientos, valores y sentimientos dictan el significado de las situaciones conflictivas y modelan fuertemente los resultados de dichos conflictos.
- El conflicto puede transformarse en una oportunidad de crecimiento cuando permite que las personas tomen conciencia de la responsabilidad que les cabe en el origen, desenvolvimiento y gestión del mismo.
- El efecto colectivo de muchos problemas menores o conflictos que no han sido solucionados de manera constructiva, es perjudicial dentro de la escuela.

Estilos de comportamiento frente al conflicto interpersonal

Estudiosos de la resolución de conflictos como Kilmann y Thomas (1977) han encontrado y clasificado cinco abordajes diferentes de los conflictos interpersonales² que analizaremos en un orden arbitrario:

- **COMPETIR:** desde esta perspectiva el otro aparece como adversario. La visión del que compite está centrada en la obtención de lo que se disputa (bienes, relaciones, poder). No toma en cuenta lo que esto implica para la relación con el otro. Se sostiene la creencia de que para que yo gane, el otro tiene que perder, cuando más pierde el otro más gano yo.
- **CEDER:** es la opción opuesta a competir, quien cede se focaliza en su relación con el otro. Una vez generado el conflicto no se preocupa por el objeto en cuestión, no importa si lo obtiene o no ya que esto dependerá de la voluntad del otro.
- **CONCEDER:** identifica a lo que habitualmente conocemos por negociación, el regateo. Quien concede intenta ceder pero también obtener beneficios, busca conservar su relación pero también algo de lo que se disputa. Dependiendo de con quién se encuentre, se otorgará más valor al objeto o a la relación y eso determinará cuánto se cede finalmente.
- **EVADIR:** es evitar el conflicto, o al menos intentarlo. Minimizar los conflictos que ocurren entre los miembros de una institución se considera una evasión de la situación. En esta perspectiva se pierden tanto el objeto en cuestión como la relación, ya que no se toca el tema o la situación conflictiva.
- **COLABORAR:** quien colabora intenta obtener el máximo del objeto en disputa y también conservar al máximo la relación con el otro. Parte de la idea de que se puede ampliar el horizonte de soluciones posibles si se busca la motivación o intereses profundos que llevaron a esta disputa. Abre la posibilidad de manejarse en un paradigma diferente del que se utiliza en todos los anteriores estilos, el paradigma del GANAR/GANAR.

2 Esta clasificación también puede ser válida para conflictos intra-psíquicos aunque aquí se utilizan para conflictos interpersonales.

A modo de ejemplo planteamos un conflicto interpersonal entre dos docentes que comparten un mismo grupo de alumnos de dos secciones distintas –por dictar cada una de ellas distintas asignaturas obligatorias– lo que las obliga a una carga horaria compartida entre ambas (comúnmente denominado “docentes paralelos”). Cada una eleva individualmente su malestar al equipo directivo a cargo.

Una de ellas dice que siempre llega a horario y su compañera no, y por lo tanto siempre debe hacerse cargo del grupo de alumnos de ambas secciones en el horario de entrada. Además afirma que su paralela es poco exigente y que de ese modo se ha ganado el cariño de los alumnos, que esta situación la tiene cansada, que así no sigue, que algo tiene que hacerse, que la sancionen cuando incumpla. Ella es titular y no quiere irse de la escuela pero no quiere trabajar más con su compañera.

La otra docente también se queja con el equipo de conducción, planteando que su compañera es rígida, que es antigua, que ella reconoce que algunas veces llega tarde pero que ella también está sobrecargada porque su paralela no maneja muchas cosas nuevas (internet, ESI³, etcétera). Además está muy disgustada porque su compañera está diciendo por toda la escuela que ella no cumple. Ella es suplente pero no quiere irse de la escuela.

Así planteado el conflicto interpersonal por ambas, cabe al equipo poder escuchar, contener, entender sin juzgar (hacer empatía) y poder indagar para pasar de la posición inicial planteada, a los intereses y necesidades que sustentan el trasfondo de esa posición que asume la docente titular (que exige la sanción de su colega y que la cambien de grado).

A continuación, se retoman distintas actitudes ante el conflicto descriptas por Kilmann y Thomas (1977) para ejemplificar el abordaje del posicionamiento descrito de la docente titular:

- Asumir una actitud competitiva sería sostenerse en su posición a toda costa. En este caso llevar hasta las últimas instancias su reclamo de sanción y separación del cargo de su colega.
- Ceder, es por lo general una respuesta complaciente ante una actitud competitiva. Esta podría ser de su compañera paralela o de los directivos que acepten cambiarla de grado.
- Conceder podría ser el resultado de una negociación distributiva donde el directivo le brindara algún reconocimiento o beneficio a cada una de las docentes. Por

3 Educación Sexual Integral

lo general si esto ocurre sin un trabajo sobre el conflicto (escuchar, contener, indagar intereses, etcétera) suele resultar un abordaje que no termina conformando a nadie. Por ejemplo, hacer un acta donde se manifiesten las llegadas tardes de la docente suplente y se registre que la docente titular debe trabajar autónomamente el proyecto ESI según lo establecido por su par.

- Evadir sería que el equipo directivo no prestase atención al conflicto, lo delegara en otro, aun cuando se le reclame actuación.
- La actitud colaborativa, es la propuesta de abordaje ideal que se sugiere gestionen los equipos directivos para abordar conflictos interpersonales. En este caso habrá de escuchar a cada docente (en un comienzo por separado), realizar una escucha activa, parafraseo y preguntas para poder entender qué hay detrás del reclamo/posición. Promover que ambas docentes lo clarifiquen y expresen para poder gestionar un encuentro conjunto. Cuando se alcance este evento, debería avanzarse en un diálogo donde se aclararan los posicionamientos, razones y sensaciones para pensar estrategias que evitaran la repetición de estas situaciones. La meta será que ambas profesionales reconozcan el esfuerzo realizado por la otra y puedan sentirse valoradas y articular su trabajo como parte de un equipo.

De este modo se pone de manifiesto que es en el abordaje de los conflictos donde se plantean diferentes paradigmas.

Entendemos a un paradigma como una manera general de ver una situación, una historia, la vida, etcétera. Un paradigma es una cosmovisión, es un marco de referencia que ordena nuestras percepciones de la realidad. Todos tenemos diferentes paradigmas, seamos conscientes de ellos o no. Están influidos por la cultura, la historia y la experiencia de nuestra propia vida entre otros aspectos.

Tradicionalmente nos hemos regido por el paradigma de GANAR/PERDER, al momento de abordar conflictos interpersonales: para que yo gane, otro debe perder.

Desde esta concepción, que esconde una idea de lo escaso, algo que no alcanza para todos, por lo cual yo debo “apurarme” para obtenerlo o quedarme sin nada partirían las actitudes competitivas que se observan a nivel institucional. Proponemos incorporar o vislumbrar otra manera de percibir la realidad: el paradigma de la colaboración (GANAR/GANAR).

El rol directivo en los conflictos

Como hemos mencionado con anterioridad, los aspectos vinculados con el poder son una de las causas del conflicto. Gestionar una escuela es, entre otras cuestiones, ges-

tionar el poder. La función directiva es muy importante en el proceso de gestión de conflictos, principalmente si busca construir una escuela con clima democrático, participativo y colaborativo.

“Tener conciencia de las fuentes del poder y las maneras en que el poder influye en los procesos de resolución de conflictos es crucial para los individuos que trabajan como educadores, negociadores y mediadores” (Girard y Koch, 1997, p.124). Es preciso que el equipo directivo conozca la dinámica del poder, la correlación de fuerzas de los grupos conformados en la institución y los liderazgos existentes. Estos mismos autores, expresan que se hace necesario un equilibrio relativo del poder para el manejo productivo de los conflictos. Esto significa que el rol directivo debe centrarse en un ejercicio democrático del poder y en gestionar de forma ecuánime los conflictos desde una perspectiva colaborativa, en el marco de las normativas vigentes. Su actuación debe basarse en el diálogo, la justicia y la equidad, buscando siempre que en sus decisiones no haya ganadores ni perdedores y lograr así la integración, el trabajo en equipo y la colaboración de los diversos actores de la comunidad educativa. En este contexto, la creación de un clima organizacional armónico y de convivencia requiere de un diálogo especializado.

Como plantea Saunders (1999):

El diálogo es un proceso de genuina interacción mediante el cual las personas cambian gracias al aprendizaje adquirido por su profunda disposición a escuchar. Cada una de ellas se esfuerza por incluir las inquietudes de los otros en su propia perspectiva, aun cuando el desacuerdo persista. Ninguno de los participantes renuncia a su identidad, pero cada uno reconoce suficiente la validez de las reivindicaciones humanas de los demás, y en consecuencia actúa en forma diferente hacia los otros. (p. 20-21).

Las reglas y normas institucionales no alcanzan nunca a incluir todas las situaciones que dentro de la escuela se generan. Es en estas situaciones donde resulta necesario desarrollar comportamientos colaborativos y de negociación. Como plantean Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992): “La conducción organiza la negociación y establece las materias y márgenes en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional” (p. 49).

Herramientas de la comunicación para la gestión colaborativa de conflictos

La comunicación eficaz resulta vital para evitar la escalada del conflicto, ya que permite clarificar presupuestos, expresar emociones, reconocer los distintos puntos de vista, flexibilizar posturas, y de ese modo destrabar el conflicto. Pero ¿cómo lograr que una simple comunicación se convierta en una comunicación eficaz?

Aquí les ofrecemos algunas de las herramientas que consideramos esenciales para que los equipos directivos puedan ponerlas en juego a la hora de abordar un conflicto en la escuela: la escucha, el parafraseo y las preguntas.

Brindamos el desarrollo de cada una de estas herramientas en forma separada para su mejor comprensión. Todas son de suma utilidad e importancia en la gestión de conflictos.

La escucha

Un factor clave en la comunicación es saber escuchar, y no hacerlo agrava cualquier conflicto. Escuchar compromete a todas las personas, porque no es solamente escuchar al otro, sino que el otro tiene que sentirse escuchado. Otro aspecto fundamental es observar, o sea interpretar el código no lingüístico de la comunicación: observar gestos, actitudes, posiciones, contexto.

Para que el otro se sienta escuchado debemos demostrarle que lo estamos escuchando y atendiendo, dando señales verbales y no verbales de nuestro entendimiento y acompañamiento. Esto generará un clima de confianza que facilitará el momento de gestionar un conflicto. Es importante entender que escuchar y comprender no implica estar de acuerdo, sino poder entender la postura de otro. También es importante no interrumpir, saber escuchar implica conocer “el mapa” del otro, su punto de vista. Debemos hacer preguntas que le hagan saber que necesitamos conocer más para entenderlo. Al mismo tiempo debemos percibir cuál es la emoción que está sintiendo, si no podemos detectarlo, debemos preguntarle y hacerle ver que comprendemos cómo se siente.

A continuación, se enuncia una serie de pasos que permitirán fortalecer las habilidades para escuchar atentamente.

- Mirar a los ojos a la persona que está hablando.
- Poner atención a lo que la persona está diciendo y pensar sólo en eso.
- Escuchar sin interrumpir hasta que la persona haya terminado de hablar.
- Tratar de entender el punto de vista de la otra persona.
- Observar el lenguaje del cuerpo y escuchar el tono de voz, el ritmo, etcétera.
- Preguntar si no entiendo algo y cuáles son sus sentimientos si estos no aparecen en el relato.
- Parafrasear a la persona para chequear la comprensión de lo enunciado.

El parafraseo

Esta técnica consiste básicamente en relatar en forma sintética los dichos vertidos por las partes con un lenguaje neutral, eliminando las connotaciones negativas y evitando todo

comentario que no sea relevante. No utilizar palabras propias para sintetizar, ni interpretar el relato escuchado (los “mapas” serán diferentes seguramente). Por ejemplo:

“¿a ver si lo entendí bien...?” Durante el transcurso utilizar verbos conjugados para la segunda persona: “Usted dice que...” “¿Usted piensa que...?” “¿Usted siente que...?”. Al finalizar el parafraseo resultan orientadoras las siguientes preguntas: “¿lo comprendí bien?” o “¿es así?” A este tipo de preguntas las llamamos preguntas de verificación.

¿Qué efectos produce el parafraseo?

- 1) Permite al que está escuchando chequear que está comprendiendo el posicionamiento y así el hablante se siente escuchado.
- 2) Clarifica y ayuda a las partes en conflicto a escucharse a ellos mismos a través del relato en boca de un tercero, y muchas veces permite que reflexionen sobre lo dicho y produzcan cambios automáticos con respecto a sus posicionamientos o ideas.

Es imprescindible parafrasear luego de escuchar el relato inicial. También se lo utiliza cada vez que se deba clarificar o destacar algo del relato que contribuya a la elaboración del conflicto.

Las preguntas

Cuando nos encontramos envueltos en un conflicto solemos hacernos siempre las mismas preguntas, por ende recibimos siempre las mismas respuestas. El aprender a preguntar adecuadamente brindará una herramienta que permitirá destrabar la carga emocional, obteniendo a su vez otras informaciones que nos permitan conocer otra versión del conflicto.

La pregunta es una técnica privilegiada de la comunicación, pero es eficaz si se sabe cuándo y cómo hacerla. El preguntar implica una idea de interacción, toda pregunta tiene una respuesta. Preguntar con habilidad es un arte e implica un aprendizaje y una práctica. Ayuda a ampliar “los mapas” de las personas, conocer las versiones ocultas de la historia de cada parte y obtener más información.

Pero ¿qué hay que tener en cuenta al preguntar? La pregunta genera diferencia pero para que ello ocurra debemos tener claridad sobre el para qué se pregunta lo que se pregunta, y qué tipo de preguntas realizar de acuerdo al curso que tome la conversación.

Suares (1996) explica que pregunta-respuesta es una unidad comunicacional, también llamada “*pregunder*” (*preguntar-responder*). Por lo tanto, la pregunta es solo una parte de esta unidad, y únicamente se completa la unidad con la respuesta de la persona que tiene

el conflicto. Siempre será necesario esperar la respuesta, porque solamente a partir de ella podrá formularse la siguiente pregunta, no antes.

Si bien detallaremos la clasificación de preguntas, es importante considerar el contexto y el tiempo en que se hacen las preguntas. Asimismo, resultan fundamentales los aspectos no verbales y paraverbales que se utilicen. Dice Suares (1996): “dime qué pregunta haces y te diré quién eres”. Sin duda aquello que esté pensando el facilitador del conflicto condicionará el tipo de pregunta que haga.

Clasificación de las preguntas

Caram, Eilbaum y Risolía (2013) proponen una clasificación con respecto a las preguntas y con relación a las respuestas que se busca obtener.

- **Preguntas abiertas:** son aquellas que se usan para obtener información. Incluyen palabras tales como: cuándo, dónde, cómo, con respecto a qué, a quién. Cuanto más amplia sea la pregunta mayor información se obtiene, con lo cual el facilitador debe ser lo suficientemente inteligente como para con la menor cantidad de preguntas posibles, obtener la mayor información. Por ejemplo: ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Qué podría ser?, ¿Qué podría pasar? Solemos recomendar no preguntar ¿Por qué? ya que en vez de flexibilizar la postura la cristaliza, es decir, la torna más rígida. Cuando nos preguntan ¿Por qué? nos están pidiendo que fundamentemos nuestro argumento o, como se explicó anteriormente, nuestra posición. La explicación y argumentación de la posición produce rigidez. Esto es todo lo contrario a lo que aspiramos en una facilitación de un conflicto, donde apuntamos a que cada parte pueda reflexionar y flexibilizar su postura, expresando sus intereses y necesidades, pudiendo ponerse en el lugar del otro. Si sostenemos el *por qué* difícilmente las partes en conflicto consigan flexibilizarse y empatizar.
Tomando en cuenta el ejemplo de los docentes que discuten por el armario, si les preguntamos ¿por qué te parece que te corresponde?, solo afianzaremos el reclamo y resultará mucho más difícil poder detectar los intereses, necesidades y que puedan entender las necesidades de la otra parte.
- **Preguntas cerradas:** son las que se responden por sí o por no, o por alguna respuesta concreta. Por ejemplo: ¿a qué hora llega tu compañera? Limitan la flexibilidad y el alcance de la respuesta y a menudo dirigen la respuesta hacia una dirección particular. Son preguntas necesarias cuando se desea obtener información específica. La función de su uso es para confirmar información ya recibida, para ampliar, pero no se recomienda realizarlas al inicio de un diálogo porque solo se conseguirá que la persona en conflicto cierre más su postura.

- Si se desea averiguar algo más de la situación de conflicto y en vez de preguntar: ¿qué sucedió? se realizan preguntas cerradas tales como: ¿con quién estabas?, ¿estabas en la sala? o similares, seguramente será muy difícil crear un clima de confianza. El objetivo será comenzar a flexibilizar la postura y al mismo tiempo conocer más de la situación y para ello recordar que las preguntas cerradas no brindan mucha información.
- **Preguntas circulares:** han sido desarrolladas como técnica en los años setenta, en Italia y fueron aplicadas a la mediación por Gadlin y Quelette (1987). El facilitador puede usarlas para entender las interacciones entre las partes y ayudarlas a cambiar percepciones centradas, solamente, en el propio punto de vista. Son utilizadas para mover a las personas de la historia. Ayudan a que las partes reflexionen sobre su propia percepción y puedan ver las cosas desde otro lugar.

Permiten hacer visibles relaciones:

- de tiempo: ¿cómo eran las cosas antes que ahora?
- de personas: ¿quién más ve las cosas como usted?
- de lugar: ¿qué cosas cree que el otro necesitaría para reaccionar distinto?

A modo de ejemplo les planteamos la siguiente situación y la modalidad de intervención colaborativa propuesta como paradigma para abordar conflictos:

Un director de una escuela sostendrá en el día de la fecha una reunión con dos profesores de su equipo que atraviesan un conflicto interpersonal por el uso de uno de los espacios que comparten. Ha tomado la decisión de reunirse por separado con cada uno de ellos. Se reúne en primer lugar con Lorena, quien le dice: “Eduardo, estoy cansada de la actitud de Luis, deja el aula hecha un desastre, todos los bancos desordenados, papeles en el piso y la pizarra toda escrita, así no se puede trabajar. En reiteradas oportunidades le pedí que tuviera consideración y se enoja y dice que soy mala compañera por reclamarle. Yo pierdo mucho tiempo acondicionando todo con mis alumnos, que por supuesto también están muy enojados. Te pido que hagas algo porque esto está afectando seriamente a mis estudiantes, a mi carga horaria y a mi desempeño profesional”.

Tomando en consideración el uso de las herramientas explicadas, el primer paso sería cumplir con “escuchar atentamente”.

Luego se efectuaría el “parafraseo”:

“¿A ver si entendí bien Lorena? Vos me decís que tenés un conflicto con Luis por el uso del espacio, que cada vez que llegás a dar clases, encontrás que el sitio no está en condiciones. Esta situación hace que pierdas mucho tiempo y tus alumnos se enojan. También me contás que en reiteradas oportunidades le solicitaste que considerara la situación y esto no ocurrió. Te preocupa mucho cómo afecta a tus estudiantes y a tu planificación esta situación ¿es así?”

Luego de esta técnica se realizarían preguntas para poder comprender mejor, conocer sentimientos, preocupaciones y necesidades y/o moverla de su posición.

“¿Cómo te sentís con esta situación? ¿Qué necesitarías que pasara? ¿Cómo te gustaría que fuera la situación? ¿Cómo es la actitud de Luis? ¿Qué crees que piensa Luis? ¿Cómo te gustaría que Luis se comunicara con vos? ¿Qué crees que podés hacer vos para mejorar esa comunicación?”

Comentarios finales

La educación no está libre de conflicto, ya que el mismo es parte inherente del proceso educativo, es un elemento que debe reconocerse y trabajarse en la vida diaria de nuestras escuelas.

¿Qué puede hacer un directivo frente a un conflicto?

Nuestra propuesta apunta a trabajar los conflictos interpersonales a partir de un abordaje dialógico, considerando que son los directivos quienes pueden regular y gestionar el tratamiento de los conflictos, ya sea que se encuentren directa o indirectamente involucrados. Este diálogo se plantea como colaborativo ya que tiende a generar contención y la distinción entre posición, intereses y necesidades con el fin de replantear el conflicto y encontrar una solución de mutuo beneficio.

Cada directivo construye su rol desde su lugar y con su estilo particular. Es quien orienta, con su visión, un hacer y un pensar. Por ello su manera de comprender y actuar frente a los conflictos construirá una realidad institucional.

Finalmente, en la construcción de escuelas democráticas la autoridad del equipo directivo no le viene dada en su totalidad desde instancias externas (autoridad formal) sino que debe ir construyéndola también a raíz de su intervención cotidiana y cómo esta es percibida por los demás miembros de la institución de la comunidad. Los procesos de conflicto constituyen una excelente oportunidad para exponer lo que uno piensa y para poner a prueba la consistencia entre lo que uno piensa, lo que dice y lo que hace.

Bibliografía

- Caram, M., Eilbaum, D., Risolía, M. (2013). *Mediación. Diseño de una práctica*. Buenos Aires: Astrea.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gadlin, H. & Quellette, P. (1986). Mediation Milanese: An application of systemic family therapy to family mediation. *Mediation Quarterly*, 1987(14-15), 101-118.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *La resolución de conflictos en la escuela. Manual para Educadores*. Barcelona: Granica.
- Imberti, J. (Comp.) (2001). *Violencia y escuela: Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Kilmann, R. & Thomas, K. (1977). Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The "MODE" Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309 – 325.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Mejía, M. (1-3 de octubre de 1999). Hacia una pedagogía de conflicto. Haciendo educativo el encuentro con nuestra condición humana. En el *V Encuentro de Jardines de Infantes, Manizales*, Colombia.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (2004). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Urano.
- Saunders, H. (1999). *A Public Peace Process: Sustained dialogue to transform racial and ethnic conflicts*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Suares, M. (1996). *Mediación conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (1992) El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia: Preparar el terreno para la construcción de la Paz. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>

El trabajo de la escuela con la comunidad

*Equipo Pedagógico
Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.*

Introducción

Las escuelas abren sus puertas cotidianamente para recibir a las múltiples infancias y juventudes que habitan el territorio nacional. Su tarea central es desarrollar un trabajo colectivo que permita a cada estudiante vivir una experiencia educativa de carácter integral y enriquecida, en el marco de un vínculo comunitario que se torna sustantivo y profundo. Para ello, los educadores piensan la enseñanza y se preocupan por el modo en que esta se despliega en cada oportunidad de encuentro entre alumnos y familias. En esta tarea, los equipos directivos sostienen un protagonismo indiscutible y necesario. Entendemos que una parte sustancial de estos conocimientos se construye entre la lectura y la reflexión, y esencialmente, entre los relatos de la cotidianidad de la escuela llevada adelante por los equipos de conducción.

Esperamos que este material que ponemos a disposición para ser compartido, facilite la tarea cotidiana y abra espacios de pensamiento y renovación de las prácticas de conducción, de modo de construir una escuela más democrática y plural. Se trata de promover la recuperación de otras prácticas y de contribuir a la revalorización de aquellas que transcurren muchas veces de forma silenciosa y anónima; aportando así, una experiencia formativa colectiva e intensa para cada uno de ustedes.

Les proponemos aquí revisar algunas ideas y acciones en torno a la comunidad y la escuela, con el fin de brindar herramientas y recursos que contribuyan a sostener un proyecto educativo que integre el contexto social donde se inserta.

Pensar y llevar adelante un *proyecto educativo situado* demanda integrar a distintos sectores y actores del entorno de la escuela para fortalecer la institución, enriquecer las propuestas de enseñanza y mejorar las condiciones de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes que a ella asisten.

Construir comunidad

La comunidad es movimiento, en tanto esfuerzo por actualizar lo común, y lo común es siempre lo no absolutamente realizable, es una universalidad abierta, no aferrable en su plenitud. La comunidad es siempre, y por eso un devenir, un intento, un avance. De allí también que sus cierres y detenciones la alejen de lo común o lo minimicen, delineando comunidad sin común.

(Zibechi, 2006, p. 171)

Partimos de un acuerdo: la escuela tiene mucho que ver con la comunidad. Cotidianamente, quienes la transitan dan cuenta de ello.

Ahora bien, en la medida en que toda definición y categorización da lugar a determinadas prácticas sociales, consideramos pertinente compartir algunos señalamientos en relación con la referida a “comunidad”. En primer lugar, el concepto de comunidad, puede aplicarse a distintos niveles en términos territoriales: comunidad local (barrios, pueblos, ciudades); comunidad regional (distintos pueblos y ciudades con rasgos comunes); comunidad nacional (el país) y comunidad internacional (grupos de países con características compartidas). Decidimos referirnos a la comunidad local, considerando el entorno donde está situada la escuela.

A esta noción de comunidad local en términos territoriales, le incorporamos su dimensión social, definiéndola como un tipo de organización social caracterizada porque sus miembros participan de algún rasgo o interés, elemento o función común (Correa y Correa, 1987). En tanto organización social, se sostiene sobre una red de interacciones que realizan los individuos que la conforman. Estos comparten la pertenencia a ese grupo, que no se genera espontáneamente sino a partir de la búsqueda de la seguridad que implica la identificación de un nosotros diferenciado de un “otros”. Es decir que las coincidencias que definen lo común entre un grupo de personas se sostienen a partir de las diferencias sociales y culturales con otros grupos y comunidades. Esto no implica que una comunidad exista como entidad social de manera estática y siempre homogénea. Por el contrario, es definida en cada tiempo y espacio, de una manera particular y más allá de las idealizaciones de homogeneidad y cohesión implicadas en sus usos más habituales.

En ese sentido, podemos comprobar que el sostenimiento de un vínculo estrecho entre la escuela y su comunidad se presenta extremadamente complejo en el ejercicio de la conducción de un proyecto escolar, y también en el ejercicio de nuestras prácticas sociales como ciudadanos de una sociedad democrática. En otras palabras, más allá de las definiciones formales y las aspiraciones, la relación de la escuela con la comunidad a la que pertenece, puede ser distante, y revertir esa situación se convierte de alguna manera en una meta a alcanzar. No obstante, esta última afirmación no debe generalizarse, pues, por ejemplo, en las localidades alejadas de los centros urbanos, la comunidad local reúne ciertas características que facilitan la integración de su escuela.

Es importante detenernos en una aclaración: la comunidad local, tal como la definimos aquí, no es sinónimo de la comunidad escolar que conforman los sujetos que habitan las escuelas. En la medida en que la escuela esté integrada a la comunidad local a la que pertenece, la comunidad escolar sostendrá un vínculo más estrecho con la realidad social que contextualiza a esa escuela. En otras palabras, la comunidad local puede o no integrar a la comunidad escolar específica de la escuela.

Reflexionar sobre la escuela y la comunidad implica repensar la relación entre la escuela y la sociedad, sobre el sentido social de la educación más allá de la escolarización. Y en esa dirección, preguntarnos por la comunidad es preguntarnos por la construcción de aquello común en un grupo o diversos grupos de personas.

Es por ello que, aun cuando podamos delimitar una comunidad geográficamente, no necesariamente existe un proyecto en común entre quienes la integran. Insistimos en este punto a riesgo de resultar reiterativos: la comunidad local como la organización social detrás de proyectos compartidos se construye cotidianamente.

Ambas nociones, la comunidad como un conjunto de organizaciones que rodean a la escuela, o bien escuela y comunidad como lugares diferenciados de convivencia, parten por definición de su escisión, de su existencia por separado. En ese sentido, podemos arriesgar la siguiente hipótesis que, a la vez, nos presenta una paradoja: la definición “escuela-comunidad” como par indiscutido a la hora de pensar estrategias educativas, definir roles de equipos directivos, diseñar planes y objetivos educativos, pareciera establecer desde el principio una distancia entre la escuela y la comunidad de la que forma parte, la misma distancia que se propone acortar.

Por ello, proponemos aquí considerar a la institución escolar como una organización que es parte, junto a otras, de una comunidad, lo que consiste en revisar la definición naturalizada que plantea el problema de una escuela que debe “salir a buscar a la comunidad”, confrontándola con la perspectiva de una escuela que es ajena, que se encuentra aislada de la comunidad a la que pertenece. Entonces, decimos que la concepción de lo comunitario en la escuela como parte constitutiva de la institución escolar, otorga sentido en relación con su función social y política.

Este análisis nos conduce a revisar la demanda de un vínculo con una comunidad supuestamente externa, para, en todo caso, revisar ¿cuál es el modo en que la escuela y su propuesta educativa se acercan o distancian de su propio contexto social? Una pregunta por demás compleja si retomamos la definición de comunidad como una organización social que se construye incluyendo el conflicto y de manera alejada de la idealización, es decir que no existe de antemano, de manera abstracta, y por lo tanto no podemos “salir a buscarla”, sino construirla colectivamente a través de acciones concretas.

Sugerimos partir del supuesto de la integración para buscar maneras de sostener relaciones más cercanas entre la escuela y la comunidad a la que pertenece: nos referimos a la integración de sus características, sus demandas, sus especificidades, sus recursos en la vida escolar. Lo que destacamos, no implicará renunciar a brindar a niños, niñas y jóvenes que asisten a ella otros horizontes culturales posibles, otras experiencias a partir del conocimiento, del arte. Porque en una propuesta educativa escolar, la integración de la comunidad y la ampliación de los horizontes culturales no son excluyentes (Álvarez

Uría, 1995). En la medida en que compartimos que educar en la escuela es construir ciudadanía, lo que implica una propuesta de inclusión social y educativa, es la vida social de los alumnos y sus educadores, por lo tanto la comunidad a la que pertenecen, la que está involucrada en ese proceso educativo, dentro y fuera de la escuela. Porque la construcción de ciudadanía es posible siempre que se la piense como proceso colectivo que se desarrolla en la escuela y que a la vez es revivido, retomado, reproducido fuera de la institución. En este sentido, desde la institución educativa es posible generar la articulación de sujetos y grupos alrededor de un proyecto común, “construir comunidad”, como mencionamos anteriormente.

Ahora bien, podríamos diferenciar analíticamente el propósito de construir una escuela integrada a su comunidad en dos dimensiones: por un lado, como meta socioeducativa relacionada con la inclusión social de poblaciones más vulnerables; por el otro, como una propuesta educativa cuyo posicionamiento político-pedagógico se propone construir comunidad, aportar a un proyecto común, en tanto ello está implicado en la formación de ciudadanos solidarios y democráticos en una sociedad más justa e igualitaria.

Respecto de la primera dimensión, la integración de la comunidad como un aspecto necesario de las políticas educativas de inclusión, a través de acciones compartidas con otras organizaciones e instituciones, se materializa en la posibilidad de trabajar intersectorialmente por el desarrollo de los estudiantes, para garantizar sus derechos. En el caso de la segunda dimensión, la integración de la comunidad como posicionamiento político-pedagógico, necesitamos recuperar algunos aspectos de las propuestas educativas que parten de la concepción de una escuela que por definición expresa la vida social de los sujetos que la habitan.

Un abordaje socioeducativo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje contempla aquellos factores y variables sociales vinculados con el desarrollo y crecimiento de los niños, niñas y jóvenes y el impacto en sus trayectorias escolares. Con esta perspectiva, es posible trabajar por una educación inclusiva y de calidad de manera intersectorial, articulando con los sectores de atención especializada involucrados en su cuidado tanto los que asisten a las escuelas, así y sus familias, como de aquellos que por distintas circunstancias no se encuentran cursando actualmente.

Concretamente podemos encontrar, por un lado, que existen escuelas en contextos muy diversos, muchas veces cercanas entre sí, que resuelven en soledad y cómo pueden, las cuestiones sociales que hacen a la tarea de enseñar. Pero también, por otro lado, encontraremos que, en distintos puntos del país, en las mayores adversidades del contexto, se generan espontáneamente redes comunitarias –integradas o promovidas por las escuelas– como un modo de respuesta a la falta de acompañamiento para niños, niñas y jóvenes

y sus familias que atraviesan situaciones de vulnerabilidad. Reconocer desde la escuela las demandas y también las ofertas, los apoyos y acompañamientos que de la comunidad provienen puede traducirse en un modo de acompañamiento a la escuela, en una manera de fortalecerla.

Así, una opción es distribuir la asistencia que la comunidad demanda a la escuela en redes interinstitucionales, generando un diálogo entre las demás organizaciones comunitarias y organismos gubernamentales. Son otros sectores y actores que destinan sus recursos –materiales y simbólicos– al cuidado de los sujetos de manera integral.

En la comunidad donde está inserta la escuela se materializa la vida social de los sujetos que a ella asisten: directores, docentes, auxiliares, padres, alumnos y vecinos. Es una posibilidad construir una red de intereses comunes para dar respuesta a problemas compartidos así como para formalizar demandas de atención integral a las distintas áreas del Estado. La red es definida como una modalidad para el trabajo intersectorial.

La construcción de redes: en la escuela, entre escuelas

Hasta aquí revisamos algunas definiciones que hacen a la comunidad local y su integración con la escuela. La localidad, el barrio, la escuela en la que trabajan y las escuelas vecinas, otras organizaciones cercanas, determinados problemas, costumbres y recursos constituyen la realidad cotidiana específica de una comunidad a nivel local. Son esas características socio-históricas las que definen en última instancia las acciones posibles. Partiendo de esta idea, concretar dicha integración implicará que distintas organizaciones, empezando por la organización escolar, puedan encontrar coincidencias a partir de problemas e intereses comunes, y desarrollar acciones conjuntas.

Un modo de materializar esas coincidencias es la construcción de una red de enlace entre los grupos involucrados que sirva de sostén y apoyo mutuo entre las personas, las familias y las instituciones de esa comunidad local. Es decir, un tipo de organización que permita la generación y el sostenimiento de las distintas alianzas entre los diversos actores, lo que demanda centralmente un vínculo de confianza y de reciprocidad. La conformación de redes es considerada aquí una estrategia posible para reconstituir vínculos y lazos sociales. Y es por ello que planteamos que la escuela ocupa un lugar clave a la hora de impulsar y fortalecer redes sociales que tienen por objetivo la atención y el cuidado de niños, niñas y jóvenes. Su función en estas redes es la de contribuir a generar respuestas más integrales a las necesidades sociales y educativas de los sujetos que a ella asisten.

En la medida en que es la institución que mantiene contacto más sistemático y frecuente con los estudiantes y familias de la comunidad donde se inserta, podemos afirmar que la escuela sigue ocupando un lugar central en la organización social. Las redes pueden ser

conformadas en distintos niveles: redes internas de la escuela, o bien externas. En este último caso podemos pensar en redes interescolares o bien en redes que incluyen, además de las escuelas, a los otros organismos y organizaciones de la comunidad local que brindan servicios a la misma población. Asimismo, el vínculo sobre el que se conforma una red puede resultar más o menos sostenido; puede establecerse a partir de la circulación de información sobre intereses y propósitos de sus integrantes, permitiendo el mutuo conocimiento. Las formas de acción conjunta podrán dar lugar a una colaboración esporádica, es decir la realización de determinadas acciones compartidas, o bien a la cooperación permanente entre los actores, en respuesta a necesidades comunes. Cuando la red adquiere mayor solidez puede incluso establecer una relación asociativa en la que los vínculos y las alianzas entre las instituciones y las personas pueden formalizarse a través de convenios u otros instrumentos legales.

En todos los casos, la actuación de una red determinada depende de la conexión entre sus partes en términos de circulación de la información, de comunicación, de la consistencia de los intereses que une, así como de la comprensión de que el trabajo cooperativo con otras instituciones no implica ocuparse de cuestiones que corresponden a ellas.

Si bien aquí se analizan las redes como propuesta de gestión educativa, pueden comprobarse innumerables experiencias de articulación, especialmente en localidades pequeñas, como un modo de dar respuesta de manera conjunta a las demandas cotidianas de la población. Por ejemplo, una escuela ubicada en la zona de un basural ha establecido una sólida red con el centro de salud y con una fundación ecologista, para mejorar el espacio donde se encuentra y para trabajar con sus alumnos sobre el cuidado del medio ambiente y de su salud. Como aclara la directora, *“La red que armamos en la escuela no es de apoyo, de ayuda, sino de intercambio”*, dejando en claro que la escuela también brinda un servicio a la comunidad de la que forma parte. Durante el año, la escuela participó de un proyecto con una universidad, que aportó recursos y ayudó a sostener las actividades que ya se venían realizando años anteriores. En el acto de cierre del proyecto, la directora convocó a las autoridades del municipio vinculadas al área de arquitectura, con la intención de establecer una reunión en relación con las necesidades edilicias de la escuela, lo que ejemplifica las fortalezas de este tipo de intercambios.

En el caso de las ciudades con mayor grado de urbanización, en la medida en que la comunidad local es más difusa, el establecimiento de redes requiere de mayor planificación y estructuración.

El equipo directivo y la integración con la comunidad

Sin confundir la postura ética y política-pedagógica con la carga valorativa y la prescripción moral de la escuela moderna, destacamos desde el punto de vista del

rol del equipo directivo que la dimensión institucional alcanza estatus político desde el momento en que se integra a un proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios.

(Poggi, 2002: 51)

La escuela ocupa un lugar simbólico en la comunidad a la que pertenece, cumple una función socialmente asignada y responde, por acción u omisión, a un posicionamiento político determinado. Es el equipo de conducción escolar el que tiene gran parte de la responsabilidad y posibilidad de dirigir un proyecto educativo como un proyecto de vida en comunidad, la vida social en un tiempo y un espacio particular. Aquí es menester recuperar la centralidad del rol dinamizador y promotor del equipo de conducción para poner en marcha la integración con la comunidad.

Si la escuela como institución se propone llevar adelante otras estrategias de enseñanza que amplíen y enriquezcan la experiencia cultural de sus alumnos, no alcanza con permitir a otros actores de la comunidad hacerlo, sino con interpretar como propio ese aporte aparentemente externo, incorporándolo a la propuesta educativa de la escuela. Dar lugar en la escuela a la acción comunitaria supera la apertura, la habilitación al ingreso de otros actores, otras ideas y requiere del involucramiento de toda la institución, desde su equipo de conducción hasta el personal de apoyo.

Resulta central reflexionar acerca de dicha integración en términos de dar lugar a la participación de otros sujetos que, si bien no se encuentran dentro de la escuela, pertenecen a la misma comunidad local y tienen distintos intereses y niveles de incidencia en el ámbito escolar: familiares, vecinos, autoridades de organismos cercanos a la escuela. Que estos actores y sectores participen demandará revisar y decidir por qué, para qué y de qué manera convocarlos, al mismo tiempo que considerar sus propias propuestas y demandas. Esto resultará tan complejo como necesario y enriquecedor para el proyecto educativo. Cobrarán especial importancia la comunicación establecida contemplando códigos distintos, así como la especificidad de necesidades y costumbres en cada barrio, localidad o región.

En particular, en relación con las familias de niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela, coincidimos en que sería casi imposible poder anticipar un modo particular de pensar y actuar la relación entre madres, padres, adultos de referencia y familiares con educadores. Siempre esta relación se tornará más o menos cercana, viable, sostenida o distante según múltiples variables del contexto. En definitiva, la posibilidad de que un proyecto promueva la participación de otros actores en general y de las familias en particular – más allá del aporte muy valioso de la asociación cooperadora– involucra directamente el estilo de conducción del equipo, pero también la diversidad de culturas en la escuela, las dificultades de representación colectiva del interés de las familias, por un lado, y de los docentes por el otro.

La participación de las familias

La necesidad de construir un nuevo tipo de vínculo entre escuela y familia, comprende un variado arco que va desde pensar a las familias como un cuerpo organizado con capacidad para controlar y definir aspectos centrales de la vida escolar, hasta posiciones que entienden a la educación como una actividad técnica altamente especializada que está en manos de profesionales y ante la cual las familias no tienen nada que decir.

Entre ambos polos existen una variedad de posiciones y demandas de la escuela hacia la familia y viceversa. Investigaciones actuales muestran que de algún modo ha prevalecido, en las representaciones sociales, la última de las posiciones descritas, dando lugar a una fuerte separación entre la escuela y la sociedad. Las familias pueden llegar hasta la puerta de la escuela y colaborar materialmente con ella, pero no pueden tener otro tipo de participación.

Asimismo, otras investigaciones muestran que las escuelas con mejores resultados suelen ser escuelas en las que existe un vínculo fuerte con las familias y una percepción mutuamente positiva: las familias valoran a la escuela y ésta percibe las potencialidades de las familias y establece canales de comunicación adecuados.

Tal vez, la primera cuestión a revisar es de qué manera y para qué son convocadas las familias a las escuelas. Muchas veces estas comunicaciones se limitan a actos escolares, reuniones de cooperadora, “retos” vinculados al bajo rendimiento de sus hijos o al mal comportamiento. Creemos que es necesario que la escuela abra sus puertas para que los padres “entren y vean” a través de clases abiertas, exposiciones o simplemente la posibilidad de recorrer la escuela un día normal.

En este sentido resulta de interés indagar acerca de:

- Las formas de convocatoria a los padres: canales, estilos comunicativos.
- La presencia de organizaciones de padres en el interior de la escuela o de apoyo exterior: cooperadora, club de madres, ropero escolar, etc.
- El nivel cultural de los padres (dado que muchas veces se los convoca desde un lugar que puede resultar intimidatorio para ellos)
- La disponibilidad horaria real de los padres para acompañar la escolaridad de sus hijos.
- Sus intereses y necesidades en relación a la escuela.
- Sus percepciones respecto a la escuela o, en otras palabras, la imagen que tiene la escuela frente a su comunidad.

Hoy por hoy, nos encontramos en un escenario en el cual hay un consenso –plasmado en el plano de las políticas– que refuerza la concepción de la educación como un bien público y un derecho personal y social. Desde los marcos políticos y normativos que rigen la educación en nuestro país –entre otros, la Ley Nacional de Educación del año 2006– se repone el lugar del Estado como garante de la formación integral de niños/as y jóvenes. Esto significa atender a múltiples dimensiones de la vida de los chicos, muchas de las cuales exceden a la institución educativa (salud, alimentación, el cumplimiento amplio de derechos). Junto con ello, desde los marcos normativos y también de una serie de acciones (estatales y sociales), se apela a la necesidad de que la escuela trabaje y refuerce las relaciones con la comunidad.

Algunas palabras finales

Sabemos que algunas cuestiones no pueden ser modificadas por nuestra voluntad, aquellas más estructurales, como ciertos aspectos de los reglamentos y las normativas propias del sistema educativo. En tanto, en las instituciones indagar acerca de las causas por las cuales se han tomado –y se toman cotidianamente– decisiones de organización y de gestión pedagógica puede dar lugar a la creatividad y la búsqueda de otras opciones. El asombro y la satisfacción de distintos docentes, una vez finalizados los proyectos con organizaciones sociales, dan cuenta de las oportunidades que implican esas experiencias de apertura e integración.

En este sentido, siguiendo el planteo de Ezpeleta (1995), podemos analizar la escuela como una forma social viva, una totalidad específica institucionalmente, única en tanto son sujetos particulares involucrados en la educación los que experimentan, reproducen, conocen y transforman esa realidad, resignificando los sentidos colectivos que circulan en ella frente a situaciones concretas.

Se trabaja, se prueba, se aprende cotidianamente en todas las escuelas y es a partir de esa riqueza que cobra importancia el intercambio y la búsqueda colectiva de nuevas estrategias de enseñanza. En relación con la conformación de redes, el entusiasmo por los logros alcanzados contagia, la adversidad analizada y compartida colectivamente abre otras opciones para dar respuesta a las problemáticas en cuestión.

Si retomamos la idea central de este texto, acerca de la importancia de promover la integración de la escuela a la comunidad como un modo de “fortalecer las instituciones educativas, enriquecer las propuestas de enseñanza y mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños que a ella asisten”, podemos pensar qué nuevos actores y qué otras maneras de organización de la propuesta escolar podrán dar lugar al fortalecimiento de las trayectorias educativas. La participación de la comunidad enriquece las posibilidades de inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos, en los espacios formales de enseñanza.

Resulta tan complejo como necesario consensuar y negociar con quienes desde otros ámbitos aportan nuevas ideas y estrategias, recursos, para que esas nuevas propuestas puedan ser traducidas, adaptadas, reelaboradas en el marco de un proyecto institucional a fin de enriquecerlo. No se trata de que múltiples propuestas se superpongan duplicando esfuerzos y tareas, sino que se complementen con el trabajo cotidiano, aliviando desbordes e incertidumbres.

Algunas pistas que planteamos para ensayar en la escuela prácticas de manera alternativa, tal vez novedosa, diferente, se relacionan con:

- revisar las categorías teóricas explícitas o implícitas que sostienen definiciones y acciones habituales;
- reconocer la construcción de conocimiento que implican las prácticas pedagógicas y a partir de ello debatir colectivamente ideas y posicionamientos con relación al proyecto educativo de la escuela;
- mirar con “mirada de extranjero” las costumbres y rituales que son tradición en la escuela, respecto de la comunidad.

Resumiendo, se trata de interrogar en las acciones cotidianas algunos porqués y para qué implícitos en las decisiones que las sostienen y arriesgar alternativas junto con otros actores y sectores.

Dice Tenti Fanfani (2009) en relación con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria: “la escuela sola no puede, sin la escuela no se puede”. Y esta cuestión, antes que pedagógica o de política educativa, es “política con mayúsculas y sin adjetivos”, es un asunto de ciudadanía, que implica “crear condiciones sociales y pedagógicas, necesarias, suficientes y oportunas” para que todos los niños aprendan.

Es desde donde sostenemos la importancia de una escuela integrada a la comunidad a la que pertenece, integrada en el sentido de intercambiar expectativas y demandas que permitan su mutuo fortalecimiento. A veces, un proyecto nuevo, un programa, una propuesta, cuando llega a la escuela genera reacciones adversas: “Cuando escuché la propuesta no quise saber nada, un proyecto más de trabajo administrativo que nos recargaba”. Otras veces, genera entusiasmo, permite avizorar otro modo de resolver situaciones difíciles de abordar con las respuestas habituales.

¿Cómo trascender el plano novedoso y esporádico de las propuestas comunitarias en la escuela? ¿Cómo convertirlas en parte de la producción de conocimiento y vivencias que conforman la vida cotidiana de la escuela? ¿Cómo se integran al proyecto educativo y cultural que esta propone de forma permanente, reconociendo y recuperando otros es-

pacios de enseñanza y de aprendizaje tanto de docentes, alumnos, familias y actores de la comunidad a la que pertenece la institución? ¿Cómo se relaciona todo esto con alcanzar las mejores condiciones para que los chicos aprendan?

La construcción de proyectos comunitarios compartidos en la escuela requiere del ensayo y el error. Hay que permitirse probar, con responsabilidad, formas nuevas de vinculación. Para muchas escuelas, directivos y docentes, esta tarea está encaminada y resultará muy valiosa para colegas en la medida en que puedan resignificar las experiencias en su propia realidad social.

Bibliografía consultada

- Calvo, S.; Serulnicoff, A.; Siede, I. (Comp.) (1998). Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. Buenos Aires: Paidós Colección
- Carli, S. (comp) (1999). De la familia a la escuela. Buenos Aires: Santillana
- Cerletti, L. B. (enero/junio 2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”. Intersecciones en Antropología, 11 (1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2010000100014
- Dabas, E. (2005). Redes sociales, familia y escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*. [Online], 13 (2). DOI: 10.4000/etnografica.1320
- Siede, I. (2017). Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Notas sobre escuela y comunidad. Documento presentado en el Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. IIPE/ UNESCO, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. Bolsa de comercio Rosario.

- Torrado, S. (2003). *Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: La Flor.
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2002). *Las Escuelas y las Familias por la Educación*. Buenos Aires. UNICEF – Oficina Argentina.
- Vasen, J. (2006-2007). Niños, padres y maestros, hoy. *El Monitor*, 5 (10), Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El aprendizaje-servicio:
una propuesta pedagógica
para el trabajo con la comunidad

Equipo Pedagógico
Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Introducción

Es cada vez mayor el número de escuelas que salen de las aulas para realizar proyectos solidarios en su comunidad; estas experiencias se han multiplicado y enriquecido en cuanto a su nivel de planificación y creatividad¹. En este marco la solidaridad no es entendida como caridad, sino que implica una mirada hacia el otro como un igual, el reconocimiento de sus necesidades, de las situaciones injustas por las que atraviesa o los derechos que deberían estar cubiertos, además de la reflexión crítica sobre ello. Implica también el compromiso de los estudiantes de involucrarse junto con otros para transformar esa realidad, asumiendo responsabilidades de acuerdo con sus edades y posibilidades.

La propuesta del aprendizaje-servicio² apunta a un modelo de escuela que se reconoce como parte de una comunidad y que, desde la afirmación de su identidad educativa, se abre al trabajo en redes colaborativas y establece vínculos que permiten un enriquecimiento mutuo. Estas instituciones educativas no se sienten una “isla”, separadas de lo que sucede a su alrededor, pero tampoco se transforman en una suerte de centro comunitario que debe ocuparse de las múltiples demandas sociales. En línea con su misión prioritaria de educar, las escuelas que realizan proyectos solidarios atienden aquellas problemáticas y demandas sociales que tienen sentido en función de su proyecto pedagógico y de la formación y el crecimiento de los estudiantes. En la misma dirección, derivan las problemáticas que no están en condiciones de resolver o que no les compete solucionar, aunque pudieran hacerlo, hacia organizaciones gubernamentales o no gubernamentales especializadas.

Al reconocerse como parte de la comunidad, la escuela mira a su alrededor para identificar necesidades, establecer redes y tejer vínculos de reciprocidad con otras instituciones, organismos y organizaciones. En ese marco inter-institucional contribuye desde su identidad a ofrecer solución para una determinada problemática comunitaria, teniendo como objetivo el protagonismo de los estudiantes en las acciones.

Las iniciativas solidarias deben involucrar acciones concretas de los alumnos y apuntar a superar prácticas exclusivamente asistenciales. Se trata de diagnosticar un problema, describir una solución posible y –a partir del ejercicio intelectual de comprensión de la problemática concreta– diseñar y llevar a cabo una acción solidaria fuera del aula, que implique involucrarse, personal y grupalmente, con responsabilidad, iniciativa y creatividad.

1 Solo en el último año (2017), alrededor de 1500 proyectos solidarios realizados por escuelas de todos los niveles y modalidades del país se presentaron al Premio Presidencial “Escuelas Solidarias”. El Programa Nacional Educación Solidaria posee una base de datos con más de 34.000 experiencias de este tipo.

2 Para profundizar en la propuesta del aprendizaje-servicio véase la bibliografía al final de este documento.

Es importante destacar que la construcción de la problemática supone la investigación, indagación y reflexión sobre los contextos sociales, económicos y políticos en los que se sitúa; así como sobre la responsabilidad que les cabe en la misma al Estado, a las empresas, las organizaciones sociales y los ciudadanos.

Las acciones solidarias no necesariamente deben ser iniciadas, gestionadas o sostenidas exclusivamente por la institución educativa, sino que sería deseable que se desarrollen –siempre que sea posible– en alianza con organizaciones de la sociedad civil u organizaciones comunitarias con experiencia probada en las temáticas a abordar, para que pueda garantizarse la participación de los estudiantes en actividades significativas para la comunidad.

Las instituciones educativas podrán acordar convenios de colaboración con dichas organizaciones, de modo que los estudiantes puedan realizar sus prácticas solidarias en el contexto de programas o acciones ya en curso. Por ejemplo, podrán participar en un centro comunitario de apoyo escolar, desarrollar actividades de forestación junto con una organización ambientalista, realizar campañas de promoción de la salud en colaboración con el hospital de la zona, apoyar las actividades locales de la Cruz Roja, y tantas otras. Las organizaciones pueden también capacitar a los docentes en las temáticas de su incumbencia, acompañar y asesorar a los estudiantes o trabajar de forma colaborativa en la resolución de los problemas.

De esta manera, en las escuelas que deciden llevar adelante proyectos de aprendizaje-servicio se aprende en el aula y también fuera de ella, de los maestros y profesores y también de los socios comunitarios y de las organizaciones sociales.

El aprendizaje-servicio como propuesta pedagógica

El aprendizaje-servicio promueve la formación ciudadana y la enseñanza de valores en la práctica, al mismo tiempo que instala un modo más de aprender y de dar sentido y relevancia social al conocimiento. Constituye una forma activa y significativa, situada en el contexto de una comunidad que se convierte en un lugar de participación y circulación de conocimientos.

En este tipo de proyecto los aprendizajes curriculares se articulan con acciones solidarias en beneficio de la comunidad. La solidaridad y la participación ciudadana, además de ser contenidos de aprendizaje, pueden convertirse en una manera novedosa de aprender y adquirir competencias si se planifican adecuadamente. Entre las múltiples prácticas solidarias que llevan adelante las instituciones educativas está, por ejemplo, la de estu-

diantes de escuelas secundarias que enseñan nuevas tecnologías a adultos para aumentar sus posibilidades de empleabilidad y, al mismo tiempo, desarrollan una práctica de los conocimientos adquiridos en clase. Hay chicos y chicas del nivel primario que mejoran su escritura mientras redactan cartas a los diarios para reclamar mejoras en la plaza del barrio; otros que aprenden contenidos de Ciencias Naturales cuando llevan a cabo campañas de concientización para el cuidado del ambiente. En todos estos ejemplos hay elementos comunes que refieren a los rasgos característicos del aprendizaje-servicio que se detallan a continuación.

El primero es que se desarrollan acciones solidarias destinadas a atender necesidades reales y sentidas. Estas experiencias no se agotan en un diagnóstico ni en una reflexión acerca de los problemas que aquejan a una comunidad, sino que se proponen pasar de la descripción de una situación a la búsqueda de soluciones, en un intento de transformar esa realidad a través de una intervención solidaria concreta. En este sentido, es deseable que las acciones se vinculen con una problemática concreta de la comunidad, identificada “junto con” ella y no “para” ella. Por eso se precisa una escucha atenta de lo que los destinatarios consideran sus prioridades o sus necesidades más acuciantes.

Un segundo rasgo de este tipo de proyectos es el protagonismo de los y las estudiantes. Para que las experiencias solidarias sean realmente educativas, los niños, las niñas y los jóvenes deben apropiarse del proyecto, de su intencionalidad; deben ser quienes propongan iniciativas, las ejecuten, reflexionen, monitoreen y corrijan el rumbo de la intervención. Es necesario que los estudiantes participen activamente desde el diagnóstico inicial y su planeamiento hasta la evaluación final.

Y finalmente, lo que hace original a estas iniciativas en el vasto mundo del voluntariado y del servicio social comunitario, es que las acciones solidarias están articuladas intencionalmente con los contenidos de aprendizaje.

En los proyectos de calidad, el componente aprendizaje incluye contenidos curriculares, reflexión sobre las prácticas, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, y actividades de investigación. Durante su desarrollo los estudiantes aprenden y a la vez realizan tareas importantes y de responsabilidad en su comunidad. Compartimos seguidamente un ejemplo.

Los estudiantes de la Escuela Media de Taco Ralo de la provincia de Tucumán se preguntaron en 2014: ¿se puede producir forraje verde hidropónico en poco tiempo, bajo costo y con escaso consumo de agua? La inquietud formó parte de la preocupación que se generó en esta escuela rural por la falta de alimento para el ganado a causa de las sequías y de suelos poco fértiles. Para dar solución a estas dificultades, los estudiantes iniciaron

un proyecto para producir pasturas utilizando una alfombra hidropónica. Los jóvenes transmiten esos conocimientos a su comunidad y visitan regularmente a más de veinte productores para asesorarlos y monitorear el proceso de producción.

Experiencias de este tipo apuntan simultáneamente a mejorar la calidad educativa, las condiciones de vida de la comunidad y la respuesta ciudadana, porque permiten aprender con otros, en escenarios concretos y reales, a través de acciones útiles y significativas.

El aprendizaje-servicio promueve el trabajo por proyectos, facilita la interdisciplinariedad y estimula la meta-cognición. Esto último en el sentido de que los estudiantes, a medida que desarrollan las acciones, tienen en los espacios de reflexión la oportunidad de explorar los procedimientos por medio de los cuales se van apropiando de los distintos contenidos, al mismo tiempo que les permite identificar fortalezas y debilidades en el campo del aprendizaje.

Si bien este tipo de experiencias se caracteriza por una alta participación de los estudiantes en todas las etapas del proyecto, los docentes y el cuerpo directivo y de supervisión tienen funciones específicas en la gestión y planificación de los proyectos de aprendizaje-servicio.

El rol de los equipos de conducción en la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio

En relación con la temática que venimos tratando, la función principal del equipo directivo consiste en implementar prácticas de acción social comunitaria, con el fin de contribuir a la formación de los estudiantes. Para ello es necesario movilizar los recursos institucionales y canalizar las energías y el entusiasmo para las tareas que estén instaladas en la escuela, al mismo tiempo que gestionar los aspectos formales de la relación con el “afuera”.

Ya sea que se trate de proyectos de aprendizaje-servicio que se desarrollen por propia iniciativa de la institución o en forma obligatoria, hay varios criterios generales que en el inicio pueden guiar las decisiones del equipo directivo:

- En primer lugar, es conveniente que los proyectos se establezcan mediante un **proceso gradual**, sobre todo en aquellas instituciones con menor experiencia en articulación con la comunidad o realización de trabajos de campo. Es preferible partir de acciones muy acotadas en objetivos y duración, sin generar falsas expectativas en los estudiantes y la comunidad. Será necesario respetar los tiempos institucionales de aprendizaje evaluando cada actividad, valorando los logros y ajustando aquellos aspectos que fueran necesarios.

- En segundo término, deberían diseñarse **partiendo de lo que la institución ya ha realizado**. Es importante que se puedan recuperar y valorar experiencias previas, aun aquellas iniciativas solidarias más espontáneas y menos planificadas. Estos proyectos deberían expresar o llegar a convertirse en parte de la identidad de la institución, de sus tradiciones y de su creatividad, así como de su contexto local. En ese sentido, los modos de desarrollarlos serán tan diferentes como cada escuela, cada docente y cada grupo de estudiantes que los lleve adelante.
- Finalmente, los proyectos de aprendizaje-servicio deberían conformarse como **parte del conjunto de la propuesta escolar**, no como una práctica aislada. Pueden pensarse en su interacción con otros espacios de protagonismo estudiantil, articulados con espacios de orientación y tutoría, para contribuir a fortalecer los saberes de un área específica del conocimiento o los perfiles del ciclo orientado. Para que el aprendizaje-servicio se convierta en parte de la cultura escolar es importante que esté integrado al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en esto tiene un rol fundamental el equipo directivo. La mención explícita de las formas en que se va a concretar el compromiso comunitario de la institución es un primer paso para una vinculación efectiva y para una participación responsable en la comunidad. Así lo manifestaba la directora de la Escuela Media 3 Fortunato Bonelli, de San Nicolás, provincia de Buenos Aires, institución con una larga tradición en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio:

Elaboramos el PEI de la escuela en torno a la posibilidad de que los aprendizajes que se construyan en el aula se vinculen a una intervención comunitaria, de ser posible interdisciplinaria. Creemos que lo mejor que la Escuela puede aportar a los alumnos y a la comunidad es la sensación de que lo que se está aprendiendo sirve para mejorar la vida de la escuela, la comunidad y la gente que nos rodea. Los alumnos intervienen en otras escuelas dando apoyo escolar; diseñan campañas de concientización sobre la importancia de donar órganos, lograron el reconocimiento del edificio de la escuela como de interés patrimonial para la ciudad y organizan un viaje de fin de curso que denominaron “El otro SUR”, de intercambio solidario con escuelas rurales y de comunidades mapuches. [...] Desde el comienzo, cuando los planes de estudios correspondían al secundario “tradicional” quisimos reunir la teoría con la práctica. Cuando la salida era el bachiller pedagógico, llevábamos a los estudiantes a observar escuelas y clases, en los espacios de Sociología y Didáctica. Pronto ellos mismos nos pidieron intervenir y ayudar. Así descubrimos la riqueza que nos daba esta posibilidad y que, si bien no estaba indicada en los planes de estudio, tampoco era difícil de llevar a la práctica. Entusiasmaba a los alumnos y renovaba a los docentes. (Ministerio de Educación, 2006, p. 30-31).

Cuando un proyecto se desarrolla a partir de la iniciativa de un grupo reducido de profesores o maestros y alumnos es posible que a lo largo del tiempo pierda impacto y se desdibuje; del mismo modo puede ocurrir que los directivos y docentes impulsores se desvinculen de la escuela y la experiencia finalice, ya que es muy improbable que otras personas no vinculadas a la misma asuman la responsabilidad de su pervivencia. La integración en el PEI facilita su continuidad más allá del cambio de personal ya que cuando el aprendizaje-servicio pasa a formar parte de la cultura institucional tiene muchas más posibilidades de ser aceptado por la comunidad educativa en su conjunto y de permanecer en el tiempo.

La incorporación de los proyectos de aprendizaje-servicio en el PEI posibilita también identificar con mayor facilidad los contenidos curriculares involucrados y promueve las articulaciones entre docentes de distintos campos disciplinares. Además, permite el seguimiento pedagógico, operativo, y la evaluación sistemática, que incluye la reflexión sobre las acciones desarrolladas y los consecuentes ajustes y correcciones necesarios.

En los inicios de un proyecto es fundamental el compromiso del equipo directivo ya que es quien debe explicitar claramente a la comunidad educativa las finalidades pedagógicas del aprendizaje-servicio, designar el personal docente a cargo y considerar las cuestiones vinculadas a la aplicación de la normativa correspondiente y a los mecanismos formales de información. Es también el responsable de convocar y liderar la realización de un diagnóstico institucional que tenga en cuenta la evaluación de recursos humanos, materiales y financieros y el relevamiento de antecedentes en la temática.

En cada una de las fases del proyecto es necesario el acompañamiento, el asesoramiento y el seguimiento de la conducción.³

La motivación

La motivación es una de las claves para generar consensos en función del desarrollo del proyecto en la comunidad educativa. La planificación de actividades informativas y de sensibilización para la participación de docentes, estudiantes, familias, ex alumnos y otros en las iniciativas solidarias apunta a fortalecer la convicción de todos sobre la importancia formativa de estos espacios.

3 Para un desarrollo pormenorizado de las etapas y procesos transversales en un proyecto véase: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional Educación Solidaria. (2017). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.

La definición de la problemática

El rol de los directivos es fundamental para que el diagnóstico sobre las necesidades sociales sea realmente participativo y contemple las voces y opiniones de la comunidad a través de sus distintos referentes y organizaciones.

La experiencia muestra que es conveniente tener en cuenta que los problemas sociales son múltiples y complejos y las instituciones educativas no pueden ni deben pretender responder a todos ellos. El riesgo de emplear a los estudiantes como “mano de obra barata” para atender necesidades que deben ser cubiertas por otras instituciones públicas o privadas está siempre presente. A la hora de definir la problemática a enfrentar, es oportuno priorizar aquellas necesidades sociales que pueden ser atendidas desde un proyecto claramente pedagógico, con alto nivel de participación y de aprendizaje por parte de los estudiantes. Eventualmente, la escuela puede establecer vínculos con otras instituciones de la comunidad, organismos oficiales, organizaciones de la sociedad civil y empresas, que permitan solucionar la necesidad o el problema desde distintos lugares y en los que la institución educativa se reserva el lugar y la especificidad propia.

El establecimiento de acuerdos

Durante la etapa de diseño del proyecto, el equipo directivo tendrá a su cargo los acuerdos interinstitucionales con otras escuelas o universidades, organizaciones de la sociedad civil y/u organismos gubernamentales que se vinculen al proyecto.⁴

La articulación con organizaciones presentes en la comunidad facilita el reconocimiento de sus necesidades y prioridades, para evitar ofrecer servicios que no son requeridos. Permite a la vez encontrar asesoramiento y recursos en organismos especializados en el tema en que se está trabajando.

En muchas experiencias la participación de organizaciones de la sociedad civil, organismos gubernamentales, comercios o empresas es fundamental para poder llevar a cabo el proyecto. El aporte desde estos ámbitos puede concretarse en recursos materiales (dinero, semillas, materias primas para fabricar productos, espacios para realizar reuniones) o en acompañamiento de los estudiantes (capacitación, asistencia, asesoramiento). Por ejemplo, los chicos de 5º y 6º año de la Escuela Primaria N° 19 “José Manuel Estrada” ubicada en el partido de Navarro, provincia de Buenos Aires, desarrollan un proyecto para incentivar en la comunidad la donación de sangre. Los alumnos detectaron las dificultades que enfrenta

4 Para consultar modelos de convenios con organizaciones véase: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional Educación Solidaria (2017). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.

la población cuando es necesaria la provisión de sangre y promovieron la iniciativa de crear un banco de donantes local. Recibieron asesoramiento de profesionales de la salud y de una fundación especializada en la materia, junto con los cuales organizaron charlas informativas, confeccionaron una lista de futuros donantes, diseñaron afiches para las campañas de concientización, invitaciones para participar en la colecta de sangre y pintaron pasacalles para promocionarla.

El seguimiento del proyecto

Una vez puesta en marcha la experiencia, todos los actores involucrados participarán en una red de trabajo conjunto de acuerdo con las responsabilidades asignadas en la planificación. Es función del equipo directivo, además de supervisar el desarrollo del proyecto, efectuar el seguimiento tanto pedagógico como operativo y controlar que se cumplan en la forma convenida los acuerdos establecidos con las organizaciones e instituciones involucradas.

Por otra parte, trabajar con situaciones concretas y reales hace necesario rever las secuencias de enseñanza y la selección de contenidos en función de la problemática a abordar. Implica también, para docentes y estudiantes, pensar con lógicas distintas del “orden” propio de la disciplina, del que imponen los textos escolares, o del orden “pedagogizado” (de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, etcétera) y diseñar propuestas multidisciplinarias e interdisciplinarias. Todos estos elementos constituyen un desafío a la hora de planificar y llevar a cabo la experiencia y permiten considerar un espectro más amplio en el que transitar situaciones de aprendizaje. De tal manera, es habitual que el desarrollo de los proyectos de aprendizaje –servicio haga necesario habilitar lugares y horarios distintos de la distribución tradicional. Las decisiones vinculadas a estos aspectos harán imprescindible el establecimiento de consensos y compromisos que involucren tanto a la supervisión como a los directivos y al colectivo docente con relación a la flexibilización de los tiempos y espacios escolares.

En muchos proyectos de aprendizaje-servicio que actualmente están en ejecución, se emplean además de los espacios curriculares, horas extraescolares. Estos tiempos se pueden utilizar para desarrollar distintas actividades vinculadas con el diseño o la planificación del proyecto; para profundizar conocimientos adquiridos en el aula y necesarios para hacer más efectiva la acción solidaria; para realizar el monitoreo y/o la evaluación con el conjunto de los actores participantes o para llevar a cabo las acciones solidarias. En estos casos es función del equipo directivo tener previstas las autorizaciones necesarias, asegurar una cobertura apropiada para los alumnos y, una vez finalizado el proyecto, formular las acreditaciones y certificaciones correspondientes.

Al combinar la motivación solidaria con la rigurosa puesta en juego de capacidades y conocimientos para la resolución de situaciones reales, las prácticas de aprendizaje-servicio promueven en los niños, niñas y jóvenes el desarrollo de aprendizajes con sentido, de su creatividad, responsabilidad e iniciativa. La reflexión sobre la práctica que conllevan y el desarrollo de capacidades para el estudio, la investigación y el trabajo son otros elementos que aportan a la ampliación de la experiencia cultural y educativa. Muchos directivos y docentes que coordinan este tipo de experiencia han manifestado que, como resultado, los estudiantes evidenciaron niveles crecientes de competencia en la comunicación lingüística, el tratamiento de la información y las tecnologías digitales, al mismo tiempo que mayor autonomía e iniciativa personal. Estos proyectos, al trabajar con situaciones reales y concretas, constituyen una oportunidad para promover en la escuela el ejercicio de la ciudadanía y dar sentido a los saberes adquiridos.

Bibliografía

- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2006). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. (2007). *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y servicio solidario"*. República Argentina.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2008). *Aprendizaje-servicio en la Escuela Secundaria*. República Argentina.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2009). *Aprendizaje-servicio en la Escuela. Una reflexión de los docentes*. República Argentina.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2009). *Aprendizaje-servicio en la Educación Técnica*. República Argentina.
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional Educación Solidaria. (2014). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. República Argentina.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. (2016). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas solidarias" 2015*. República Argentina.
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional Educación Solidaria. (2017). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. República Argentina.

- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Sitio de recursos educativos y documentos:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacion-solidaria>

Desarrollo profesional en gestión educativa Formación para equipos directivos y supervisores

Coordinación Pedagógica

Esp. Josefina Peire

Coordinación de Gestión

Mg. Romina Campopiano

Equipo pedagógico a cargo

Esp. Carolina Emetz

Lic. Juan Pablo Urrutia

Lic. María Isabel Orsini

**En colaboración con especialistas
de la Universidad de San Andrés.**

Agradecemos especialmente la colaboración que en esta oportunidad nos han brindado:

El Equipo pedagógico de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El Equipo de capacitación en Promoción del Diálogo y Prácticas Restaurativas en el Ámbito Educativo.

Dirección Nacional de Mediación y Métodos Participativos de Resolución de conflictos.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación general gráfico/editorial

Edición

Laura Gonzalez

Diseño colección

Nicolás Del Colle

Diseño de Tapas

Natalia Suárez Fontana

Diagramación y armado

Natalia Suárez Fontana

Producción general

Verónica Gonzalez

Corrección de estilos

Iván Gordin

