

Este documento ha sido descargado de:  
This document was downloaded from:

*Nulan*

**Portal *de* Promoción y Difusión  
Pública *del* Conocimiento  
Académico y Científico**

**<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS**

**+info <http://nulan.mdp.edu.ar/2424/>**

---

**Modalidad:**  
PONENCIA

**Eje Temático:**  
Nº 2 "Prácticas de no-violencia en las escuelas"

**Título de la propuesta:**  
MODIFICAR POSITIVAMENTE EL CLIMA DEL AULA EN CONTEXTOS SOCIALES COMPLEJOS ¿ES TAN DIFÍCIL? Un estudio de caso a nivel local sobre buenas prácticas de gestión institucional en el nivel medio de educación.

**Autores:**  
María Florencia LARRAZÁBAL  
Universidad Nacional de Mar del Plata, ciudad de Mar del Plata, Argentina.  
Email: f-larrazabal@hotmail.com  
Teléfono: 02262-15416045

Natacha Paola GENTILE  
Universidad Nacional de Mar del Plata, ciudad de Mar del Plata, Argentina.  
Email: natachagentile@gmail.com  
Teléfono: 0223-155967782

**Resumen:**  
En un contexto de importantes cuestionamientos a la falta de inclusión promovida desde las escuelas secundarias que reciben a estudiantes con importantes carencias sociales el presente trabajo tiene por objetivo presentar un avance de una investigación en curso orientada a explorar el estilo de gestión institucional de una Escuela de educación media del Partido de Gral. Pueyrredon, que recibe como estudiantes a jóvenes provenientes de barrios marginales y con carencias socio-económicas y afectivas, logrando construir un espacio que resulta ser valioso y representativo para ellos, en el que logran ser y al que pueden pertenecer. Para tal fin analizamos la dinámica particular que ocurre en las aulas de esta institución entre estudiantes y docentes, buscando identificar y comprender los vínculos y relaciones que permiten modificar positivamente el clima del aula y la forma que tienen los jóvenes de estar en la escuela. La finalidad perseguida tiene que ver con recoger elementos que en última instancia nos permitan explicitar lo que entendemos podrían ser buenas prácticas de gestión institucional en escuelas de nivel medio y de elevado riesgo social. Para cumplir con este objetivo, realizamos un estudio de caso y hemos utilizado como técnica de recolección de la información entrevistas semiestructuradas a los miembros que trabajan en la institución educativa. La selección de esta técnica tiene que ver con que la misma posibilita que el entrevistado se exprese libremente y en profundidad sobre diversos temas propuestos por el entrevistador. La estructura de la guía funcionó como un instrumento orientador de la entrevista y fue elaborada con la intención de indagar en las opiniones, percepciones y modos de comprensión de los sujetos acerca de la gestión institucional.

**Palabras claves:**  
JOVENES - EDUCACIÓN MEDIA - GESTIÓN INSTITUCIONAL - INCLUSIÓN

---

## INTRODUCCIÓN

En el marco de las actuales demandas de obligatoriedad extendida para el nivel medio de educación distintos autores han manifestado la emergencia de diversas dificultades institucionales para adaptar los dispositivos existentes ante la llegada de nuevos públicos que deviene en una concurrencia estudiantil masiva y heterogénea (Jacinto, 2001; Ziegler, 2011; Terigi, 2014). En línea con esto, Terigi et al. (2012) describen que si bien la institución ha avanzado en cuanto a lograr el acceso de jóvenes que con anterioridad no ingresaban al nivel medio no ha resuelto aún la cuestión de su permanencia y finalización.

Este planteo coincide con diversas investigaciones que reconocen la existencia de dificultades a las que se enfrentan los jóvenes para lograr completar la escolaridad del nivel medio (SITEAL/OEI/IPE-UNESCO, 2008; OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF, 2014; Terigi, 2014; UNESCO, 2014; CEPAL, 2015b). Dificultades que en el caso particular de quienes provienen de los sectores más postergados de la sociedad se ven agravadas en comparación con la situación menos inconveniente de quienes proceden de sectores menos postergados (sectores medios y altos). En el primer grupo (sectores más postergados) se evidencian trayectorias escolares discontinuas que incluyen retraso y deserción en tanto que en el segundo grupo (sectores medios y altos) esto resulta menos frecuente (SITEAL/OEI/IPE-UNESCO, 2008).

Jacinto y Freytes Frey (2004) plantean que la oferta curricular, la estructura organizacional y las prácticas profesionales de las escuelas secundarias contribuyen a que los grupos de jóvenes más postergados no logren completar su escolarización entendiendo al fracaso escolar como socio-cultural en el interjuego del estudiante/familia y la escuela/sistema educativo. Al respecto Braslavsky (2001) sostiene que los jóvenes en contextos vulnerados no forman parte del grupo social para el cual la institución en su momento fundacional fue configurada, aquellos *estudiantes ideales* que eran provistos por las clases socioeconómicas medias-altas.

Tiramonti (2005b, 2012) explica a su vez que las escuelas secundarias son una institución de otra época, ligada por ende a otro momento histórico y a otras circunstancias sociales, políticas y culturales, que llevan en la actualidad a que se proyecte sobre ellas exigencias que resultan ser contrapuestas a las de su constitución original, esto es, actualmente se espera que incluyan y originariamente se esperaba que sean selectivas y excluyentes para con los estudiantes. En este contexto Jacinto (2009) reconoce la necesidad de flexibilizar y diversificar las formas institucionales y pedagógicas, permitiendo y posibilitando la permanencia y aprendizaje de todos los jóvenes.

Con relación a los jóvenes vulnerados, Kessler (2004<sup>1</sup>) sostiene que se caracterizan por poseer una escolaridad de *baja intensidad*, que en palabras de Terigi (2007: 16) deriva en un vínculo con la escuela cercano a la ruptura o implosión violenta en virtud de vivir “una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje”. Frente a esto, continúa la autora, el discurso docente que se tiende adoptar resulta ser de tipo excluyente, cristalizándose incluso la percepción de que los jóvenes son abúlicos y/o peligrosos. Respecto a los docentes Duschatzky y Aguirre (2013) afirman que ellos son construidos por la escuela, con lo cual guían sus prácticas con la “lógica estatal corporizada”, viendo a los jóvenes en términos de un *debieran ser* que obstruye la posibilidad de relacionarse con sus estudiantes *reales*.

Finalmente Terigi (2007, 2014) agrega que el sistema educativo se apoya en trayectorias escolares teóricas en contraposición a trayectorias reales para generar los saberes

---

<sup>1</sup> Citado en Terigi, 2007

---

pedagógicos y didácticos que se imparten en la formación de los docentes. Dicha situación, destaca la autora, deriva en la adopción de determinadas visiones acerca de lo que el profesor espera, y no encuentra con frecuencia, de sus estudiantes en el aula. En ese sentido Duschatzky y Aguirre (2013: 11) destacan la necesidad de pensar de otro modo a la escuela secundaria, su forma organizacional y sus prácticas diarias, reflexionar sobre la capacidad que posee la institución y quienes la conforman para afectar a los estudiantes que recibe y ser afectados a la vez por éstos.

Así, en un contexto de cuestionamientos a las escuelas secundarias por no promover la inclusión de jóvenes provenientes de contextos vulnerados, y reconociendo al mismo tiempo que también la institución -junto a sus docentes y directivos- es producto de un devenir histórico que le imprime ciertas lógicas de comportamiento nos propusimos con este trabajo presentar un avance de una investigación en curso orientada a explorar el estilo de gestión institucional de la Escuela de Educación Secundaria N° 51 del Partido de Gral. Pueyrredon, que recibe como estudiantes a jóvenes provenientes de barrios marginales y con carencias socio-económicas y afectivas.

El motivo de esta selección es que entendemos que la misma estaría logrando construir un espacio que resulta ser valioso y representativo para los jóvenes que recibe, en el sentido que los estudiantes allí logran *ser* y sienten que pueden pertenecer. Para tal fin analizamos la dinámica particular que ocurre en las aulas de esta institución entre estudiantes y docentes, buscando identificar y comprender los vínculos y relaciones que permiten modificar positivamente el clima del aula y la forma que tienen los jóvenes de estar en la escuela.

La finalidad perseguida con esta experiencia tiene que ver con recoger elementos que en última instancia nos permitan explicitar lo que entendemos podrían ser buenas prácticas de gestión institucional en escuelas de nivel medio y de elevado riesgo social. Para cumplir con el objetivo propuesto hemos realizado un estudio de caso en virtud de entender que el mismo se constituye en la mejor estrategia para ahondar en la complejidad particular de la institución y de sus actores a la vez que reconoce y asume un rol activo del investigador en el estudio y análisis reflexivo de palabras, expresiones y situaciones observadas que permitan *comprender* la dinámica de funcionamiento de la escuela. Asimismo destacamos que la técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada realizada a quienes trabajan en la institución educativa: directivos, docentes y auxiliares.

La selección de esta técnica tiene que ver con que la misma posibilita que el entrevistado se exprese libremente y en profundidad sobre diversos temas propuestos por el entrevistador, siendo la estructura de la guía un instrumento orientador de la entrevista y elaborada con la intención de indagar en las opiniones, percepciones y modos de comprensión de los sujetos acerca de la gestión institucional. Para dar cumplimiento a esta investigación se realizaron en el ámbito de la escuela 11 entrevistas que incluyeron a 1 personal directivo, 7 docentes, 1 gabinete de orientación y 2 preceptores. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente se realizó su transcripción para luego ser analizadas.

A continuación, profundizamos la revisión bibliográfica, luego se presenta el caso de estudio y los avances obtenidos hasta la fecha, finalizando con una conclusión preliminar.

## **SÍNTESIS DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

---

Para Tenti Fanfani (2012) el cuerpo docente de una escuela secundaria con elevada frecuencia desconoce las culturas juveniles de sus estudiantes, teniendo una actitud crítica y pesimista sobre ellos, con lo cual se bloquea la posibilidad de comprenderlos. En la actualidad, continúa el autor, frente al aparente desinterés y falta de motivación de los jóvenes se requiere de docentes con habilidades personales y profesionales que legitimen ante los estudiantes su rol institucional obteniendo el reconocimiento pedagógico necesario para dar lugar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Complementando lo anterior Redondo (2015) hace explícitas las dificultades que enfrentan muchos docentes en su trabajo diario, ya que ellos también transitan las escuelas *desvelados* por situaciones escolares que se les escapan, experimentando el *no saber hacer*. Muchos de estos docentes, continúa la autora, acostumbran adoptar relatos acerca de lo escolar y lo juvenil que son una descripción de los hechos como si se tratara de un dato objetivo sin someter a una reflexión propia las vivencias escolares sino que se vuelven *relatos desnudos, crudos*.

Tiramonti (2012), analizando el caso de las “Escuelas de Reingreso” creadas con el propósito de reincorporar a aquellos jóvenes que fueron expulsados de las escuelas secundarias tradicionales, observó una relación docente-estudiante basada en un “pacto de confianza”. Explicando la autora que para ello es necesario que los docentes se despojen de los estereotipos estigmatizadores hacia los estudiantes y transmitan un mensaje de “ustedes pueden” con clara actitud de valoración de la potencia con la cual están dotados los jóvenes. Estos docentes, como hallazgo adicional de la especialista, tienen la voluntad de invertir esfuerzos y compromisos profesionales, afectivos y emocionales, cuestiones que atraviesan el desempeño de su rol institucional.

En palabras de Niedzwiecki (2015: 104), en la actualidad del mundo escolar se necesita *parar las rotativas* para pensar todo lo que la escuela media no sabe acerca de lo que está aconteciendo en ella, desactivar las respuestas que el saber institucional ha elaborado y que parecerían no obtener los resultados esperados, hacerle lugar a lo que acontece y ensayar posibles respuestas fértiles bajo la responsabilidad de diseñar un territorio escolar ya que “...hay un juego que no siempre se arma, algo no pasa. Está la escuela, están los alumnos, están los docentes, están los contenidos a impartir, pero el juego no se arma. Y sin embargo, *todos siguen yendo*”.

En línea con esto, continúa la autora, resulta necesario explorar el significado de *todos siguen yendo*, en el sentido de ensayar lecturas sobre qué ven quienes forman parte de una institución escolar en este *seguir yendo y permanecer* en la escuela aún por fuera de lo que la institución espera que cada cual sea y aún por fuera del aparente desinterés juvenil por lo escolar. “¿Es posible que todos [quienes forman parte de la institución] sientan que allí pasa algo más que tener que interpretar una partitura que les llega desde fuera?” (Niedzwiecki, 2015: 105). Al respecto Southwell (2015: 108) reflexiona que “Un joven que deja de ir a la escuela, por los motivos que fuere, o va a la escuela pero pareciera que está todo el tiempo escapándose de ella, tiene preguntas, muy interiores y personales sobre la vida, sobre cómo resolver el futuro, sobre la manera en que debe pararse frente a esa complejidad, tiene preguntas enormes”.

Frente a esto, destaca la autora, y con la responsabilidad institucional de alojar estas preguntas juveniles acerca de la propia existencia en el mundo, desde la escuela se debería acercar a los jóvenes a la cultura, entendida ésta en sentido amplio: cultura como experiencia y patrimonio colectivo, cultura que otorga el reconocimiento ante el resto y no sólo eso, sino una cultura que es renovable y de la que todos formamos parte de su construcción. Una búsqueda difícil, agrega Southwell (2015: 111) porque estos jóvenes se escapan radicalmente de lo pedagógico, “...yo pienso cosas, lo busco, lo invito, le sugiero

---

cosas, le pongo marcos, etc., pero lo cierto es que el otro es siempre eso: un otro [jóvenes con vivencias complejas a las que también la escuela tiene que alojar]”.

## **EL CASO DE ESTUDIO: La Escuela de Educación Secundaria Nº 51**

La Escuela de Educación Secundaria Nº 51 de la ciudad de Mar del Plata está ubicada en el barrio Gral. Belgrano que es considerado una zona periférica y marginal de la localidad caracterizada por un importante número de personas con dificultades de inserción laboral, situaciones de violencia y en la cual habitan jóvenes con carencias de tipo sociales, económicas y afectivas. La institución fue creada en el año 2005, es de jornada extendida de siete horas diarias y cuenta con una matrícula al 15/03/15 de 210 alumnos. Su planta funcional consta de:

Equipo directivo: 1 director y 1 secretario

Equipo de docentes: 39 docentes

Auxiliares docentes: 10 (5 preceptores y 5 auxiliares)

Auxiliares de apoyo: 4 porteros, 1 cocinera y 3 ayudantes de cocina

La particularidad que presenta la institución es que desde hace 5 años participa del Programa Nacional “*Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro*”<sup>2</sup> el cual promueve que los jóvenes se piensen a sí mismos como actores sociales activos. Esta participación devino en una práctica institucionalizada y propició un espacio para llevar adelante diversos proyectos artísticos<sup>3</sup> consistentes en actividades extra curriculares coordinadas por un docente y en donde participan estudiantes de diferentes años que así lo deseen. La escuela también ha comenzado a participar de torneos deportivos (fútbol femenino y masculino), y realiza salidas educativas-recreativas visitando diversos atractivos locales como obras de teatro, la Torre Tanque, el Parque Camet y la Laguna de los Padres.

## **AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN**

El disparador de esta investigación a partir de indagaciones preliminares y que también emergió de las entrevistas realizadas fue el malestar que años atrás producía concurrir a esta escuela. Un malestar que era manifestado tanto por los jóvenes que estudiaban como por los adultos que integraban el cuerpo directivo, docente y de auxiliares de la institución. Este malestar era desencadenado tanto por situaciones de violencia física y verbal entre los jóvenes y también entre los estudiantes y los profesores, como en situaciones de desentendimiento de los docentes con los estudiantes. Frente a esto, los docentes experimentaban cierta resignación y fatiga tanto por lo caótico de la tarea asumida como por el desinterés demostrado por los estudiantes en el aprendizaje y en permanecer en el aula “...cuando yo entré a la escuela, lo primero que me dijeron los chicos era que ‘esto es una mierda, estamos en una cárcel’...” (directora), “...a los profes no nos gustaba venir, era muy caótica [la escuela]” (docente 1), “...salíamos con la cabeza re cargada, que tardabas un montón en bajar...” (preceptor). A su vez, la posibilidad de interacción de los adultos y los jóvenes, según nos manifestaron, era muy reducida, “vos te acercabas a un chico a hablarle y enseguida hacía esto [gesto de tomar distancia] ‘eh eh, no me eche causa’, eso era lo que te decían” (directora).

---

<sup>2</sup> Para conocer sobre el Programa ver <http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net>

<sup>3</sup>Se destacan talleres vinculados a murga, teatro, radio, rap, revista barrial, pintar murales, pastelería, muestra de arte [producciones propias] en espacio cultural local

---

Esta situación comenzó a revertirse en los últimos años a partir de visibilizarse algunos cambios en relación a la conducta de los estudiantes motivadas, según pudimos indagar, a partir de ciertos cambios registrados en las prácticas docentes que dieron lugar a un mejor entendimiento en la relación estudiantes y equipo escolar, “...era [empezó a ser] otra la manera de estar en el aula, el respeto, empezamos a escuchar el ‘por favor’” (directora), y una reducción de la violencia física entre los jóvenes, “...no se agarran a trompadas en la escuela, antes era común...” (docente5). En ese marco se reflexiona y reconoce desde la institución escolar que hay un trabajo diario para lograr esta mejora en el clima institucional y que dicho cambio “...se fue notando año tras año, y ya el año pasado a fin de año ya era un placer estar en la escuela” (directora), al tiempo que también los jóvenes “...cada vez toman más conciencia de terminar el secundario...” (preceptora) en coincidencia con una mayor valoración que ellos hacen del título de nivel medio de educación dado que además con frecuencia son los primeros egresados del secundario del grupo familiar. Situación ésta última que rara vez se manifestaba con anterioridad.

Bajo este marco identificamos preliminarmente que, tanto el personal directivo como varios de los docentes y también auxiliares parecieran pensar sus prácticas educativas y de interacción con quienes son sus destinatarios con una particular consideración por quiénes son los estudiantes que reciben, en qué contextos viven, con qué conformación familiar cuentan y cuáles son las problemáticas que los atraviesan. Así, familias muy numerosas, con madres o abuelas a cargo del hogar y padres casi ausentes, con serias dificultades de inserción laboral o inserciones laborales precarias son cuestiones que no pasan desapercibidas por los adultos de la institución al momento de pensar y hacer el quehacer escolar “La mayoría de las familias labura doce horas y no llega con el laburo que tiene” (directora). También se considera el impacto que puede tener para un joven que algunos de sus familiares estén privados de la libertad, a la vez que se resignifican y comprenden en una perspectiva más amplia situaciones de violencia escolar al entender que los jóvenes conviven permanentemente con la violencia y las adicciones, y están expuestos muchos de ellos a la falta de contención familiar, “...están como a la deriva los pibes (...) se manejan solos, por ahí no tienen un papá que los levante, se quedan dormidos” (docente5) e incluso puede ocurrirles tanto que sean echados de la casa como que “...por ahí duermen en cualquier lado, como Guillermo...” (preceptor). “Chicos que por ahí el padre se despierta a las dos de la mañana, lo levanta para que le vaya a comprar vino, y el pibe sale de la casa, hace la guardia en el boliche que sabe que abre a las cinco, compra, después vuelve y de ahí se viene a la escuela” (directora).

Este acercamiento a la realidad de los jóvenes también permitió comprender a muchos de los adultos de la escuela situaciones donde los jóvenes se autodiscriminan a la vez que son condicionados en su accionar por el contexto donde viven “A ellos el contexto los condiciona...” (docente5), situación que los lleva a que muchas veces decidan no salir del barrio e incluso desconozcan espacios públicos comunes para el resto de la sociedad “...hay chicos que no conocen la playa, hay chicos que no conocen el centro” (preceptora). Como si ser del barrio Belgrano significara para ellos ser portadores de una investidura que implica ser diferente al resto de los jóvenes. Esta situación de acercamiento, y consideración por la problemática de los jóvenes y sus entornos permiten a una parte importante del equipo de la institución hacer una lectura más amplia de las dificultades que los jóvenes enfrentan para sostener la escolaridad. Lectura que se entendió como necesaria para repensar sus prácticas escolares.

Una cuestión complementaria a lo anterior que surgió de las entrevistas realizadas tuvo y tiene que ver con la importancia de despojarse de miradas estigmatizadoras hacia los

---

jóvenes y propiciar espacios de escucha activa. Frente a esto, se reconoce que si los estudiantes intuyen que los adultos los van a comprender y no a juzgar “*Se te acercan. No todos pero el que ve... que encuentra la veta de que puede hablar si no lo juzgás*” (docente1). Así, se comienza a constituir ciertas condiciones iniciales para construir un mejor vínculo entre el docente y los estudiantes de “... *respeto hacia el adulto, sabiendo que es el profesor que está en otra posición pero que pueden venir, conversar, charlar...*” (directora). De esta forma, se observa una suerte de visibilización de los *estudiantes reales*, alejándose de las prescripciones que provee el sistema educativo tal como plantean Duschatzky y Aguirre (2013), lo que daría lugar a habilitar la construcción de un vínculo más horizontal de cercanía y respeto mutuo entre docentes y estudiantes, que a su vez forman parte de generaciones también distintas.

Este reconocimiento que hacen los docentes del otro en el aula, en este caso los jóvenes, y sus circunstancias, da lugar también a la posibilidad de dialogar en ciertos casos decisiones, posiciones y exigencias que imparte el profesor con sus estudiantes, dado que “*Con los profes que mejor se llevan tiene que ver con el hecho de que si vos podés fundamentar una respuesta ellos te van a respetar*” (docente1). En ese sentido pareciera cobrar importancia el hecho de contar en la escuela con docentes abiertos a responder y contarle a sus alumnos sobre sus propias decisiones, así sea dando como respuesta “*porque estamos en la escuela y yo se los tengo que enseñar*” (docente1), frente a docentes que no habilitan ningún tipo de diálogo ni de fundamentación o explicación de sus decisiones en el aula.

Del análisis de las entrevistas encontramos que ninguno de los adultos puede definir con certeza cómo se construye el *buen vínculo* que se logra con los estudiantes, pero sí saben que es importante la empatía hacia los jóvenes y las ganas y el gusto por enseñar que manifiestan los profesores, situación que rápidamente resulta percibida y especialmente valorada y cuidada por los estudiantes, “*Los mismos chicos [se] dicen [entre ellos]: portate bien que si no se va [este profesor] y viene otro que puede ser jodido. Como que ellos también cuidan a los docentes...*” (docente7). En contraposición a esto se hizo referencia a aspectos que se cree llevan a que haya docentes que no logran constituir un buen vínculo con los estudiantes y cómo esto puede condicionar la buena interacción escolar, “*Si el profesor viene (...) y piensa que estos chicos son unos negros de mierda, te lo sacan así al toque y le hacen la vida imposible*” (directora), “... *a esa persona le hacen lío adentro del salón*” (docente1).

Otra cuestión que se destacó de las entrevistas y que se asocia a la práctica de dialogar y explicar decisiones a los estudiantes dentro del aula es la necesidad promovida desde el equipo directivo y avalada por muchos docentes de la institución de una constante negociación y establecimiento de límites entre docentes y estudiantes para contribuir a una mejor dinámica escolar “...*tenés que ir acompañando y poniendo límites y negociando*” (docente3). Este *negociar* lo que parecería propiciar es un intento de construcción de espacios comunes donde poder *encontrarse estudiantes con docentes, jóvenes con adultos, donde cada uno guardando el lugar que le corresponde en la escena escolar expresa* intereses, demandas y cuestionamientos de mayor o menor trascendencia a la vez que escucha y puede ser escuchado y considerado en su individualidad y singularidad.

Este modo de proceder por parte del equipo institucional busca evitar desenlaces negativos en caso de no poder conformarse estos espacios de encuentro, “...*están en la clase con los auriculares, y no podés sacárselos (...) ahora como que bueno, escuchamos música bajito y listo, porque por ahí si te les ponés en contra es peor, es peor y no hacen nada*” (docente2). Este tipo de negociación nace como una necesidad ante la irresoluble



---

situación de compartir el aula con jóvenes aparentemente desinteresados y que muchas veces no responden y/o no reconocen la autoridad del docente ni lo que se consideran mínimas normas de comportamiento institucionales porque *“si yo digo [en tono imperativo], te voy a sacar el celular... ahí lo saco [al estudiante] y se pone peor” (docente5)*. En similar sentido se piensan modos alternativos de superar situaciones de desinterés *“...hay que buscarle la forma. Otro año pasaba la bolsita y guardaban los celulares, y a la salida se los daba” (docente5)*.

También de las entrevistas surgió que la negociación como vía adoptada por la mayoría de los docentes de esta escuela para propiciar un mejor clima en el aula no siempre consigue lo que está buscando que es el encuentro para la enseñanza-aprendizaje dado que si bien se evita un enfrentamiento con los estudiantes, de esto no se deriva una mejor dinámica de aprendizaje, solo se logra un espacio de no conflicto y no enfrentamiento en el aula. Sin embargo y más allá de apreciar esto como una habitualidad, de igual forma varios docentes apoyados y estimulados por el equipo directivo buscan constantemente modos alternativos de provocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En línea con lo anterior encontramos en el relevamiento que hay profesores que aceptan alterar en ciertos casos la planificación prevista para la clase a partir de considerar planteos e inquietudes llevadas al aula por los estudiantes, indicándose que en ciertos casos es posible enlazar los intereses de los jóvenes con ciertos aspectos que se pretenden enseñar, *“...recién estábamos hablando de los ovnis por ejemplo, porque estábamos viendo escepticismo y dogmatismo y entonces dijeron: bueno, como la gente que cree en los ovnis, y empezaron a hablar de los ovnis” (docente4)*.

Lo habitual, manifestaron los entrevistados, es que un docente ingrese al aula y los jóvenes quieran conversar sobre lo que sucedió el fin de semana, *“...siempre hablan de las salidas del fin de semana” (docente4)*, sus propios problemas, *“...te cuentan lo que les pasa (...) lo que sea... un poco la vida de ellos” (docente2)*. *“(...) que vienen los policías y te suben a la combi, te agarran a trompadas y todo eso” (docente4)*. ¿Qué hacen muchos docentes frente a estas conversaciones? En general pudimos observar que no hay una postura ni institucional ni uniforme de todo el cuerpo docente a priori. Lo que ocurre por el contrario es que cada profesor adopta su propia estrategia *“...tratar de enseñarles cuáles son sus derechos ante la policía, que mucho no sirve porque, o sea... (...) y de hacer que cuestionen un poco las cosas, no sé” (docente4)* a la vez que también se plantea el darles el espacio para conversar en conjunto, reflexionar con ellos y contenerlos.

Otro aspecto reconocido como importante a la hora de mejorar el vínculo docente-estudiante es estimular la autoestima de los jóvenes *más allá de cierta incredulidad no manifiesta que muchos docentes reconocen*, darles el mensaje de *confío en vos*. *“Y a veces, el ‘yo sé que vos podés’ se lo estás diciendo a una persona que vos sabés que no va a poder, que no va a poder porque no tiene la estructura cognitiva para llegar” (docente1)*. En ese sentido, lo que algunos docentes transmiten es que no se trata de limitar a los jóvenes sino de estimularlos para que hagan el esfuerzo. Una estrategia similar implementada por los docentes consiste en que ante la participación en la clase de los jóvenes *“no sé, cualquier pavada que te dicen”*, se busca dar una respuesta docente positiva, *“sí, muy bien”*, lo que deriva en que el estudiante continúe participando dado el reconocimiento que obtienen *“...y ya después se sienten que son los dueños de la clase” (docente4)*.

Asimismo es importante destacar que en todas las entrevistas se desprende la idea de que *“La lucha es día a día en la clase, día a día, no existe otro más que eso” (docente1)*, y en este ir construyendo cada uno de los profesores un encuentro en el aula con cada uno de los cursos contempla la posibilidad de un desencuentro: un docente frente a su clase

---

que no logra despertar el interés de sus estudiantes, y jóvenes que no encuentran un sentido de aprender o participar en la clase, encontrando la dificultad que identifica Southwell (2015) al sostener que los jóvenes, si bien respetados y considerados en la complejidad de sus circunstancias se *escapan* de las estrategias pedagógicas que no siempre logran plasmarse en prácticas de interés para los estudiantes. Así, cuando estos desencuentros en el aula se repiten *desvelan* a muchos docentes al reconocer que “...*les preguntás algo, que opinan, que... callados, callados. Cuesta mucho hablar, pero en el fondo hay mucho, mucha cosa para trabajar*” (docente5) corroborando lo que Redondo (2015) expresa como el *no saber hacer* que experimentan los docentes.

Ante estos desencuentros, identificamos a partir de las entrevistas, la situación deviene en un profesor que no logra estimular a sus estudiantes para que participen a pesar de lo mucho que lo intente, tal vez por no encontrar las estrategias que los atraigan, jóvenes que no copian lo que el profesor escribe en el pizarrón, no escuchan, no responden, no simulan estar presentes y tampoco discuten, interpelan o se rebelan. Tal como plantea Niedzwiecki (2015) *el juego no se arma, algo no pasa, aún cuando todos siguen yendo*. Asimismo, encontramos a partir del relevamiento que en el decir de los docentes si bien los jóvenes siguen concurriendo al aula ocurre que muchas veces “*no están*” porque no demuestran ningún tipo de interés y esto a pesar de los diálogos, las negociaciones y la no violencia antes enunciadas. “*Y eso desgasta, desgasta más de lo que ya normalmente desgasta la tarea*” (docente1). Y ante estas escenas que se repiten y también hacen a la cotidianeidad educativa “...*entonces vas haciendo lo que podés, y en ese hacer lo que podés, bueno... a veces, te cansás cuando te encontrás solo, siempre el mismo que la está remando*” (docente5).

En relación a esto último y a pesar del mejor clima y la mejor convivencia lograda en la institución lo que manifiestan todos los entrevistados es la complejidad a la que se enfrentan a diario quienes trabajan en este tipo de escuelas insertas en comunidades vulneradas. Complejidad ante la cual no tienen respuestas en virtud de no haber recibido durante la formación docente las herramientas adecuadas, corroborando lo planteado por Terigi (2007, 2014) en tanto los saberes pedagógicos se basan en trayectorias teóricas y no reales de los estudiantes, “*aprendés acá cuando empezás (...)* [la formación] *es todo como mucha teoría viste pero después en la realidad nada que ver*” (docente2). Así observamos que los docentes tienen que improvisar ante diversas situaciones que se presentan en el aula y con jóvenes que no coinciden con los estudiantes implícitos en la formación y que no demuestran interés, tal vez porque lo que se les propone no es interesante. En este sentido, algunos profesores están implementando estrategias no habituales para desarrollar ciertos temas de su asignatura. Así en una clase de matemática donde se pretendía explicar y trabajar sobre cuestiones de estadística, en lugar de presentar una explicación tradicional y ejercicios numéricos abstractos, se incluyeron juegos de cartas o dados que despertaron la atención de los estudiantes y también “...*los mido a cada uno, los pongo ahí, traigo el metro, a ellos les gusta esa cosa así de pararse (...)* y después con los datos de las alturas hacemos gráficos de tal medida a tal medida, ahí les explico las variables...” (docente7).

Los docentes que implementan estrategias distintas a las dinámicas tradicionales con el objetivo de despertar el interés de los jóvenes y hacer *más agradable* la forma de abordar los temas en el aula reciben el estímulo y apoyo del personal directivo “...*por ahí venía una profesora y decía ‘fulanito es un desastre en la clase de lengua, no sé qué hacer’, y ella [directora] decía ‘bueno pero fulanito rapea ¿por qué no se lo hacés rapear?’*” (docente5). En relación a esto último y dado que este trabajo representa un avance de una investigación, no estamos en condiciones aún de afirmar que la mayoría de los

---

docentes estarían implementando este tipo de estrategias no tradicionales en el aula, pero identificamos que algunos de los profesores y el personal directivo piensan en estas dinámicas de clase como generadoras de ciertos espacios de aprendizaje en el aula en los *“...que por ahí ellos [los estudiantes] se sienten a gusto y que no es una gran cosa que vos haces” (docente5)* con las cuales se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desafío entonces parecería radicar, una vez establecida una interacción respetuosa y abierta al diálogo con los jóvenes, en encontrar cuáles son esas estrategias pedagógicas o estímulos que despierten el interés de los estudiantes, la curiosidad y el gusto de aprender *“...estar atentos a cómo ellos pueden dar ese giro (...) [porque] necesitan del estímulo de la escuela” (docente5)*.

Asimismo, en comunidades vulneradas según nos contaron los entrevistados es necesario trabajar de una manera distinta *“...en esta comunidad si vos simplemente venís a dar el contenido teórico fracasás y te vas con la sensación de fracaso de no quiero volver más” (docente1)* para despertar el interés y pertinencia de los jóvenes sobre lo que acontece en el espacio escolar. Bajo esta perspectiva, observamos a partir de las entrevistas que la orientación de la escuela secundaria resultaría un aspecto importante para lograr las transformaciones en el clima institucional ya que el arte y los proyectos que se llevan a cabo *“...les genera otra manera de estar en la escuela” (directora)* y son espacios pensados y construidos para que los jóvenes puedan encontrar lo que les gusta, y experimenten la pertinencia en la institución *“porque hemos hecho [obras de teatro con] muchas temáticas relacionadas con lo que les pasa [a los jóvenes]” (docente5)*, logrando que *“...pibes que por ahí son unos vagos bárbaros y cuando tienen que hacer teatro responden un montón” (preceptor)*.

En este marco, surge especialmente valorado por los entrevistados el programa “Jóvenes y Memoria”, logrando mediante la participación un trabajo conjunto entre jóvenes de distintos cursos que contribuye a un buen clima institucional, y el desarrollo de las actividades de investigación y creación que se proponen desde el programa, *“...quedaron en el trabajo muy comprometidos, fueron mucho lo que investigaron viste... cosas que uno pensaba que no se iban a poder hacer se hizo” (directora)*. Como propuestas entre estudiantes y docentes, surge la revista barrial “Ventana Abierta”, un grupo de Rap llamados “En Conexión Verbal” (cuyas letras son de propia creación y de alto contenido social) y obras de teatro como “Portación de Rostro” (que se cuenta una injusticia vivida por un ex estudiante de la escuela)<sup>4</sup>, producciones que se siguieron desarrollando en la institución en forma de proyectos artísticos tanto por intención de algunos jóvenes como por interés de algún docente.

La participación en el programa, según manifestaron los entrevistados, es valorado por los jóvenes dado que las temáticas tratadas surgen de ellos mismos, cuestiones locales que proponen y que les interesa visibilizar para lo cual trabajan en forma de *taller semanal* desde el mes de Abril hasta Noviembre que se realiza la presentación de la producción final en un encuentro/intercambio a nivel nacional con todas las escuelas participantes. Identificamos que quizás este tipo de participaciones sea una forma apropiada de generar un diálogo entre los jóvenes y la cultura en sentido amplio, tal como expresa Southwell (2015) en relación a la responsabilidad institucional que posee la escuela secundaria de alojar preguntas juveniles acerca de la propia existencia en el mundo.

## REFLEXIONES FINALES

---

<sup>4</sup>El programa posibilita presentar la investigación realizada en una producción final que puede ser de tipo audiovisual, mural, revista o libro, fotografía, teatro, entre otras.

---

Realizamos este trabajo con el objetivo de analizar la dinámica particular que ocurre en las aulas entre estudiantes y docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 51, buscando identificar y comprender los vínculos y relaciones que estarían permitiendo modificar positivamente el clima del aula y la forma que tienen los jóvenes de estar en la escuela. El motivo por el cual emprendimos esta tarea tuvo que ver con que, a partir de indagaciones preliminares visualizamos que en esta institución en particular y a lo largo de los últimos años, se habían logrado revertir en grado importante situaciones de violencia física y verbal entre los estudiantes y entre éstos y sus profesores, a la vez que lograron atenuarse ciertas situaciones de desentendimiento principalmente entre docentes y estudiantes.

La revisión bibliográfica realizada hasta el momento nos permitió conocer el devenir histórico de la institución educativa, que le imprime ciertas lógicas de comportamiento que se condicen con un público juvenil [ideal] perteneciente a clases socioeconómicas medias-altas, situación que permitiría comprender en una perspectiva más amplia el conjunto de dificultades experimentadas por las instituciones de nivel medio para responder a las actuales demandas sociales, en particular las asociadas a sectores vulnerados de la sociedad, en el marco de la obligatoriedad extendida para el nivel secundario. En ese contexto el desafío pareciera ser el tener que adaptar los dispositivos existentes creados para otros destinatarios menos masivos y más homogéneos en sus intereses e identidades a la nueva concurrencia estudiantil, masiva, heterogénea y desigual.

Bajo este marco el relevamiento que realizamos a través de entrevistas a diferentes integrantes del equipo de la institución, nos permitió identificar preliminarmente que el clima en las aulas pareciera mejorar cuando quienes conducen y viabilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, personal directivo, docentes y auxiliares, piensan sus prácticas educativas y de interacción con los jóvenes considerando quiénes son sus estudiantes, y cómo se encuentran condicionados por el contexto en el que viven, el grupo familiar con que cuentan y las problemáticas que los atraviesan, situación que los habilita a lograr una lectura más amplia de las dificultades que los jóvenes enfrentan para sostener la escolaridad.

A la vez, se destacó del relevamiento que hicimos la importancia que en ciertos casos genera la empatía de los adultos hacia los estudiantes junto a las ganas y el gusto que expresan muchos docentes por enseñar en estas comunidades frente a otros que manifiestan fastidio o desgano. En ese sentido, pudimos observar adultos que parecieran despojarse de miradas estigmatizadoras hacia los jóvenes a la vez que propician tanto espacios de escucha activa con los alumnos como negociaciones constantes, a la vez que establecen límites y habilitan también el diálogo para fundamentar decisiones, posiciones y exigencias impartidas.

Estas prácticas mencionadas, parecieran contribuir a la construcción de un buen clima en el aula, aunque no siempre logra desencadenar en un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Proceso [el de enseñanza-aprendizaje] que se complejiza en virtud de una formación docente que no estaría ofreciendo, en el decir de los entrevistados, las herramientas adecuadas a fin de sortear el desinterés que muchas veces expresan los estudiantes, más allá de relaciones de respeto y consideración mutuas, lo que a su vez deriva en situaciones de desgaste y cansancio docente.

También encontramos que para provocar este proceso de enseñanza-aprendizaje, además del diálogo y la escucha activa, varios docentes se muestran accesibles a enlazar los planteos juveniles en el aula con lo desarrollado curricularmente a la vez que comenzamos a identificar ciertas dinámicas no tradicionales para desarrollar las clases

---

que recibieron el estímulo y apoyo del personal directivo, aunque sin embargo no estamos en condiciones aún de afirmar que es una habitualidad en la escuela.

También y como último hallazgo preliminar, identificamos que la orientación artística que posee la escuela y los proyectos institucionales que se llevan a cabo se estarían configurando como espacios escolares que resultan del agrado para los jóvenes, contribuyendo a un vínculo más fortalecido con la institución, despertando su interés y experimentando pertinencia. Entre estos proyectos, surge especialmente valorado el programa “Jóvenes y Memoria” a través del cual la institución tal vez habría encontrado una de las formas de acercar la cultura en sentido amplio a los jóvenes.

Finalmente, y como reflexión de este trabajo comprendemos que a pesar de la construcción de un buen vínculo docente-estudiantes y un mejor clima en el aula esto no termina de garantizar la dinámica del aprendizaje, aspecto que seguiremos analizando entendiendo que el desafío parecería radicar en encontrar cuáles son las estrategias pedagógicas o estímulos que despiertan el interés de los estudiantes, la curiosidad y el gusto por aprender, una vez que se afianza una relación de respeto y consideración mutua.

## **CITAS BIBLIOGRÁFICAS**

Braslavsky, C. (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur. En C. Braslavsky, *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (págs. 223-282). Buenos Aires: Aula XXI - Santillana.

CEPAL. (2015b). *Pacto para la igualdad. Hacia un futuro sostenible*. Santiago.

Duschatzky, S., & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: PAIDÓS.

Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. Buenos Aires.

Jacinto, C. (2001). Nueva institucionalidad en la formación para el trabajo de jóvenes en América Latina: alcances y límites de las nuevas estrategias. *5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo - aset*. Buenos Aires.

Jacinto, C., & Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

OCDE/NACIONES UNIDAS/CAF. (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*.

Redondo, P. (2015). La escuela desvelada, anversos y reversos. En D. Niedzwiecky, *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela* (págs. 69-98). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.

---

SITEAL/OEI/IPE-UNESCO. (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires.

Southwell, M., & Niedzwiecki, D. (2015). En medio de la escuela. Lo político de la política. En D. Niedzwiecki, *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela* (págs. 99-125). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En E. Tenti Fanfani, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 191-208). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 71-90). Madrid, España: OEI - Fundación MAPFRE.

Terigi, F., Toscano, A. G., & Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, G. (2012). Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. En E. (. Tenti Fanfani, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 163-190). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Tiramonti, G. (2005b). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educacao e Sociedade, Vol.26, n.92, Brasil*, 889-910.

UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Francia.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 71-88). Rosario, Santa Fe: FLACSO - HomoSapiens Ediciones.