

Isfran, Dahyana

Lehtinen, Paola

**“Esta es mi escuela”:
creación de espacios
institucionales de
participación democrática y
convivencia**

**Tesis para la obtención del título de
grado de Licenciada en Gestión
Educativa**

Director: Robledo, Ángel

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Trabajo final

“ESTA ES MI ESCUELA”

Creación de espacios institucionales de participación democrática y convivencia.

Prof. Dahyana Insfran

Prof. Lic. Paola Lehtinen

Docente titular: Prof. Lic. Ángel Robledo

Docente adjunta: Prof. Lic. Claudia Rangone

CÓRDOBA, 2026

“ESTA ES MI ESCUELA”

Creación de espacios institucionales de participación democrática y convivencia.

La presente tesis se enmarca en un proceso de investigación-acción desarrollado en la PROA - Escuela Secundaria de Formación Profesional, sede San Jorge, ubicada en la ciudad de Córdoba, desde inicios hasta el final del ciclo lectivo 2024. La institución se sitúa en un barrio con altos niveles de vulnerabilidad social, atravesado por problemáticas como el consumo de drogas, la violencia y condiciones socioeconómicas desfavorables que impactan de forma directa en la dinámica escolar y en los vínculos entre estudiantes y docentes.

A partir del diagnóstico institucional elaborado en conjunto con el equipo de gestión, se identificó como problemática central la fragilidad de la convivencia escolar y la escasa apropiación del espacio educativo por parte del estudiantado. En este contexto, se diseñó el proyecto de intervención “Esta es mi escuela”, con el propósito de fortalecer los vínculos interpersonales, promover la participación democrática y transformar el clima institucional desde una perspectiva pedagógica, crítica y situada.

La metodología adoptada responde al paradigma cualitativo, enmarcado en el enfoque de investigación-acción participativa, articulando las fases de diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y reformulación. Las estrategias de intervención incluyeron la realización de talleres temáticos, el diseño colaborativo de los Acuerdos Escolares de Convivencia, y la creación de dispositivos pedagógicos como la huerta escolar, la cocina colectiva, el taller de costura y tejido y las bibliotecas áulicas.

Los resultados obtenidos evidencian mejoras progresivas en la comunicación entre los actores escolares, una mayor implicancia del estudiantado en la vida institucional y una resignificación simbólica de los espacios compartidos. Asimismo, se promovieron aprendizajes clave vinculados a la ciudadanía, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por la diversidad, en consonancia con lo establecido por la Ley Nacional de Educación N.º 26.206, la Ley de Educación de Córdoba N.º 9870 y la Ley de Convivencia Escolar N.º 26.892.

Palabras clave:

Convivencia escolar – Investigación-acción – Conflictos escolares – Espacio escolar – Clima institucional.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. DESARROLLO	8
2.1. Objetivo general	8
2.2. Objetivos específicos	8
2.3. Planteo del problema	9
2.4. Antecedentes	11
3. JUSTIFICACIÓN	14
3.1. Marco referencial	16
3.2. Marco contextual	17
3.3. Relevancia del tema	19
3.4. Beneficiarios	21
3.5. Perfil de los estudiantes	21
4. METODOLOGÍA	25
4.1. Enfoque metodológico: Investigación-Acción Participativa	25
4.2. Participantes	26
4.3. Estrategias y líneas de acción	27
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	28
4.5. Procedimiento	28
4.6. Estrategia de análisis de la información	29
4.7. Matriz de actividades	29
4.8. Descripción de las actividades	32
4.8.1. Huerta Escolar	32
4.8.2. Confección de almohadones y colchas tejidas a crochet	34
4.8.3. Bibliotecas áulicas	35
4.8.4. La cocina colectiva	35
4.8.5. Jornadas de Convivencia	36
4.9. Plazo de ejecución y cronograma	42
5. CONCLUSIONES	43
5.1. Capacitación Docente	43
5.2. Jornadas de sensibilización a las familias	44
5.3. Jornadas de Convivencia	45
5.4. Huerta escolar	46

5.5. Confección de almohadones y colchas tejidas a crochet	47
5.6. Bibliotecas áulicas	48
5.7. Cocina colectiva	49
5.8. Resultados generales	50
5.9. Reflexiones finales	52
6. ANEXOS	55
6.1. Instrumentos de recolección de información	55
6.2. Rúbricas de evaluación	55
7. BIBLIOGRAFÍA	62

1.INTRODUCCIÓN

La escuela, en palabras de Gabriel Noel (2010), “[...] no es opaca ni transparente: funciona más bien como un prisma [...] que refracta, según su propia geometría, las influencias que recibe de afuera” (p.2). En este sentido, la institución escolar se ve atravesada por múltiples problemáticas devenidas de la crisis social, económica y cultural que impera desde los últimos tiempos, a las que deben añadirse las propias del contexto en el que se encuentra inserta: la delincuencia, la violencia física y simbólica, la venta y consumo de sustancias tóxicas, el hambre, los abusos de todo tipo, el abandono, entre otras. Así, la **violencia escolar** que irrumpe en la escuela, la cual, si bien se nutre de experiencias y sentidos amplios y externos al individuo, también es el reflejo de prácticas cotidianas, del horizonte cultural en el que están insertas las personas (Tévez, 2008). En este sentido,

las acciones agresivas y violentas que sufre la sociedad son proyectadas a su vez en la escuela, como microcosmos que se nutren de la ‘savia’ del marco social envolvente. Esto se demuestra porque, cada vez más, se va descubriendo el maltrato y la violencia entre niños que, posiblemente como reflejo del comportamiento adulto, desarrollan procesos de violencia de los más fuertes hacia los más débiles, reproduciendo su hábitat social, la violencia y el abuso de poder del que participan en el complejo mundo adulto. Existe, en este sentido, un aprendizaje de la conducta violenta [...]. (Cáceres Reche *et ál.*, 2008, p. 8)

Entendiendo que la violencia deviene en una práctica que logra ser aprendida e internalizada dentro de los horizontes culturales en el que el hombre está inserto, esto no quiere decir que los mismos sean imposibles de modificar a través de la producción de prácticas y sentidos (Tévez, 2008). Y es aquí en donde la escuela juega un papel crucial, al decir de Delors (1994), puesto que la misma es el espacio ideal para que los estudiantes aprendan a vivir con los demás, siendo este uno de los pilares para la educación del siglo XXI. El colegio es el primer espacio social público en el que interactúan las personas desde temprana edad de manera diaria. Allí se enfrentan a “otros”, que no necesariamente comparten las mismas creencias religiosas, los mismos gustos, personas con diferente género o que provienen de diversos entornos sociales, económicos, culturales y étnicos (Carbajal Padilla, 2013). En la escuela se está, podríamos decir, con otros, lo cual la vuelve un espacio en donde los estudiantes entran en

contacto con problemáticas sociales como la exclusión, la discriminación, la marginalidad o la agresión, pero también, como sugiere Carbajal Padilla (2013) la escuela es el espacio para que “los estudiantes puedan tener oportunidades para aprender a enfrentar estos conflictos en forma constructiva” (p. 22).

Partiendo de la idea de que la **convivencia escolar** implica un proceso de construcción colectiva y de que es, al mismo tiempo, una instancia de aprendizaje, el presente proyecto de intervención pedagógica estuvo centrado en la mejora de las relaciones de convivencia de los estudiantes de la PROA - Escuela Secundaria de Formación Profesional (en adelante PROA - ESFP) sede Capital San Jorge, a través de la creación de **espacios institucionales** orientados al fomento de la participación democrática y la convivencia; intervención de la cual participaron todos los estudiantes – cincuenta y uno (51) – de primero a tercer año de la escuela a través de la participación en distintos espacios, tales como: elaboración de almohadones (con telas recicladas) y frazadas tejidas, construcción de bibliotecas áulicas, la huerta escolar (con tarimas de madera), la cocina grupal y las jornadas de convivencia.

Estas actividades estuvieron dirigidas a promover y propiciar la convivencia democrática entre los estudiantes, puesto que consideramos que muchos de los problemas que se suscitan en la institución escolar están relacionados, por un lado, a la ausencia de un sentido de pertenencia de los educandos a la escuela; y por otro lugar, a la falta de espacios que propicien el aprendizaje de formas de estar y ser en el centro escolar, acordes a los principios de la **convivencia democrática**. De esta forma, acordamos con García Raga & López Martín (2011) en que “[...] saber participar, cooperar, ser responsables, tolerantes, solidarios, disponer de habilidades sociales o gestionar los conflictos interpersonales, se presentan como aprendizajes ineludibles para ser desarrollados en nuestras escuelas” (p.534), con lo cual, entendemos que la convivencia democrática es un aprendizaje ligado a la práctica, con un fuerte anclaje en enfoques teóricos del cual se nutre.

Desde una perspectiva crítica, se reconoció que la convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflictos, sino que se constituye en un proceso educativo fundamental en lo que hace a la formación para una ciudadanía democrática (Carbajal Padilla, 2013). De esta manera, el diagnóstico institucional, realizado de forma participativa con la comunidad educativa (equipo de gestión y docentes), permitió identificar como problema principal la fragilidad de la convivencia escolar la cual se expresaba en conflictos recurrentes, peleas entre pares, faltas de respeto a docentes, desinterés por las actividades escolares y escasa participación en propuestas institucionales. Esta situación, lejos de interpretarse como una disfuncionalidad individual, se inscribe en tramas sociales más amplias marcadas por la desigualdad y la exclusión (Saldarriaga

Betancur, 2021; Tévez, 2008). En este sentido, el objetivo principal que guió esta intervención pedagógica estuvo orientado a mejorar la convivencia escolar de los estudiantes de la PROA – ESFP sede San Jorge a través de estrategias que fomenten la participación ciudadana, la responsabilidad y el diálogo.

El presente trabajo se encuentra anclado en el paradigma de la investigación-acción participativa (Kemmis & McTaggart, 1988). Desde este enfoque, la transformación institucional se construye de manera colaborativa, a través de la reflexión colectiva sobre las prácticas escolares y la implementación de estrategias concretas orientadas a la mejora de la convivencia. Estas acciones buscan no solo intervenir sobre el conflicto, sino también resignificar la vida escolar desde prácticas democráticas, inclusivas y participativas (García Raga & López Martín, 2011).

Esta investigación se organiza en seis capítulos. En el primero, se ofrece de forma general, una introducción en la que se despliega la problemática que guía el trabajo, el objetivo principal que la guía y el paradigma que la sustenta. El segundo capítulo se plantean los objetivos, el problema y se ofrece una contextualización institucional y social del escenario en el que se desarrolla el proyecto. El tercero presenta la justificación y la fundamentación conceptual, abordando los marcos normativos y teóricos que sustentan la propuesta. El cuarto capítulo desarrolla la metodología empleada, describiendo el enfoque, las técnicas de recolección de información y el diseño de las acciones. El quinto expone los resultados obtenidos a partir de la implementación de talleres, jornadas y actividades propuestas. Asimismo, al finalizar el mismo se dejan expuestas las reflexiones finales, a modo de conclusión, a las que se ha arribado en la presente investigación. Finalmente, el sexto capítulo contiene los anexos propios de esta tesis y en el cual se encuentran las listas de cotejo y rúbricas de evaluación de las distintas actividades desplegadas.

2.DESARROLLO

El proyecto institucional “Esta es mi Escuela” si bien toma forma definitiva a inicios del ciclo lectivo 2024, nace a mediados del año anterior a través de pruebas piloto en diferentes actividades en el espacio curricular Tutorías de Apoyo al Aprendizaje. Estas actividades precursoras se comienzan a desplegar en pos de dar respuestas a los crecientes problemas de convivencia que comienzan a suscitarse en la escuela a partir de la inserción en la escuela de los estudiantes de primer año en el ciclo lectivo 2023. Finalizado el mismo, se propone para el próximo (2024) generar estrategias de intervención para mejorar el clima escolar y profundizar los lazos entre estudiantes y escuela. Así, a finales de marzo y hasta la primera quincena de abril de 2024, se realiza un diagnóstico de la situación, tomando como ejes centrales la convivencia escolar, la relación entre pares, la relación docente – alumnos y la falta de apropiación y sentido de pertenencia de los estudiantes a la institución. A través de entrevistas informales a los docentes y el personal de gestión, se arribó a la conclusión de que el mayor problema de la escuela giraba en torno a la violencia entre pares (física y verbal, principalmente), a la falta de apropiación de los espacios escolares (adjudicada a que la institución comparte el lugar con otra institución escolar), al escaso respeto de las normas escolares, a la falta de compromiso de los estudiantes con la escuela y a la escasa presencia de las familias en lo que respecta a la educación de sus hijos. Partiendo de estos tópicos, se decide dar forma a los objetivos que guiaron esta investigación son los que a continuación se detallan.

2.1. Objetivo General

Mejorar la convivencia escolar de los estudiantes de la PROA – ESFP sede San Jorge y fortalecer el sentimiento de pertenencia de estos a la institución a partir del desarrollo de estrategias que fomenten la participación ciudadana y democrática, la responsabilidad, la reflexión y el diálogo.

2.2. Objetivos Específicos

- Diagnosticar las percepciones, prácticas y discursos vinculados a la convivencia escolar en la comunidad educativa de la PROA – ESFP sede San Jorge.
- Diseñar e implementar estrategias pedagógicas participativas (talleres, encuentros, espacios de expresión) tendientes a mejorar la convivencia en la institución y a favorecer la apropiación del espacio escolar por parte del estudiantado.

- Promover instancias de reflexión colectiva entre docentes, estudiantes y familias acerca de los Acuerdos Escolares de Convivencia (en adelante, AEC) y su resignificación desde una perspectiva democrática.
- Evaluar los efectos de la intervención en el clima institucional y proponer líneas de acción para su continuidad y mejora.

2.3. Planteo del Problema

En las últimas décadas, los casos de violencia escolar se han acrecentado en todo el país. Asimismo, la actual situación económica, política, social y cultural parece potenciar formas de comunicarse e interactuar violentas. Ante esta situación, la escuela no es ajena a este contexto puesto que las “acciones agresivas y violentas que sufre la sociedad son proyectadas [...] en la escuela” (Aznar Díaz *et al*, 2008, p. 3).

La PROA – ESFP sede San Jorge se encuentra ubicada en un barrio urbano marginal denominado Ampliación San Jorge, caracterizado por la comercialización de drogas, la violencia, la pobreza, la marginación, los abusos de todo tipo, la delincuencia, entre otros. Sólo una mirada ilusa podría sostener que la escuela se puede mantener al margen de dichas problemáticas. Los conflictos, en su mayoría originados fuera del centro escolar, ingresan a él en forma de cotilleos entre alumnos, y van circulando de boca en boca o a través de mensajes en redes sociales, agrandando aún más versiones ya de por sí distorsionadas. A esto se debe sumar que muchas familias se encuentran enfrentadas, generando conflictos entre sus hijos al asistir a la institución.

En cuanto a los estudiantes, en muchos casos se nota una escasa tolerancia al fracaso y una profunda desconfianza hacia el “otro” originada, por lo general, en el desconocimiento. Asimismo, se nota una marcada intolerancia hacia formas de ser y actuar. Muchos de los conflictos, principalmente entre las mujeres, se inician porque alguna de ellas “miró feo” o “miró fuerte” a las otras. Cuando se indaga acerca de lo que esa acción implica, verdaderamente no saben expresarlo con sus palabras, pero lo que se puede interpretar es que una de ellas intimida con su mirada a las demás en un afán de demostrar superioridad y autoridad, la falta de miedo ante un ataque violento. Asimismo, entre varones todo comienza como un “juego” y termina con golpes. Cuando se les pregunta por qué se golpean, aducen no estar peleando sino jugando, dando cuenta que la naturalización de los golpes como forma de interactuar.

Consideramos que es menester recordar que nadie nace violento, sino que estas prácticas se aprenden y aprehenden, primero en el seno familiar, potenciándose, al llegar la adolescencia,

con la socialización de los jóvenes con sus grupos de pares. En este sentido, concordamos con Pérez Juste (2007) acerca de que

la educación para la convivencia y la ciudadanía encuentra en la vida familiar un condicionante previo a la vida colegial, un condicionante tanto en lo relativo a las oportunidades de aprendizaje de la convivencia como de práctica de habilidades sociales y, lo que es más importante, en la configuración de ciertos rasgos de la personalidad básica que condicionan las posibilidades de cada persona para relacionarse con los demás. La satisfacción o no de sus necesidades básicas, la conformación de los sentimientos de autoestima y de autosuficiencia, el acogimiento y la aceptación de sus padres, el apoyo familiar en las dificultades, el afecto y el no temor a sus mayores, el respeto hacia su persona... hacen a niñas y niños personas aptas para unas relaciones sociales satisfactorias o, por el contrario, potenciales agresores o sujetos de las agresiones de los demás.

(p. 244 - 245)

Frente a la problemática descrita, es decir, las distintas manifestaciones violentas que presentan los estudiantes, se ha planteó esta investigación como una forma de abordar prácticas de convivencia democrática a través de la escuela en su conjunto.

Teniendo como indicadores la cantidad de actas registradas por mal comportamiento, la cantidad de mensajes y llamadas telefónicas para notificar la conducta del alumnado, la cantidad de veces que se llama a reunión a los padres, las quejas y advertencias de docentes, las veces que se llama a emergencias médicas, las suspensiones o sanciones, es que se planteó el desafío de buscar revertir el comportamiento violento de los estudiantes mediante la construcción de espacios institucionales de participación democrática y convivencia.

Otro de los problemas observados giró en torno a la apropiación de los espacios escolares por parte de los alumnos, es decir, que los mismos sean considerados como parte de su escuela. En este sentido, nos parece apropiado mencionar que la PROA – ESFP sede San Jorge comparte determinados ámbitos (comedor, patios, baño, un aula y una oficina) con la escuela primaria de gestión municipal “Dr. Alfredo Orgaz”. La PROA - ESFP sede San Jorge

abrió sus puertas en marzo de 2022 con un aula y una oficina cedidas en préstamo por la escuela primaria. Esto generó resquemores y malestar en parte del cuerpo docente de la segunda institución, quienes se sintieron invadidos, sentimiento que se vio acrecentado cuando a inicios de 2023 se inició la construcción de tres (3) módulos de aulas que terminaron recortando el espacio de la cancha de fútbol de la escuela primaria. Así, los cotilleos comenzaron a recorrer la escuela y el mal trato se hizo notar desde algunas docentes de primaria hacia los del PROA – ESFP sede San Jorge, realizando comentarios acerca de una supuesta usurpación. Así, construir una huerta, utilizar el horno de barro para cocinar, pintar un mural, implica en la realidad seguir utilizando espacios de uso común entre las dos escuelas, lo cual implica un desafío. Asimismo, la escuela no es vista como un lugar común en donde se convive diariamente, sino más bien como un espacio en donde se transitan determinadas cantidades de horas por obligación.

2.4. Antecedentes

En el tratamiento de la convivencia en la escuela, se pueden distinguir dos enfoques diferentes. A pesar de que ambos consideran que la convivencia es el pilar básico de la calidad educativa y que la participación democrática es imprescindible en las escuelas, según Carbajal Padilla (2013), se puede hablar de un enfoque restringido y otro amplio. El primero apunta a la disminución de los niveles de violencia escolar, haciendo hincapié en el control de los comportamientos agresivos. En nuestro caso, este proyecto ha decidido posicionarse en el enfoque amplio o también conocido con el concepto de convivencia democrática. Esta perspectiva incorpora una visión más extensa respecto del enfoque anterior, “integrando las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz” (Carbajal Padilla, 2013, p. 15). Partiendo de esta perspectiva son varios los autores que han abordado la cuestión de la convivencia, tales como Delors (1994), Tedesco (1995), Morin (1999), quienes en múltiples publicaciones e investigaciones han dejado constancia de que no solo el fomento de la convivencia debe ser uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa del siglo XXI, sino que la escuela es el escenario ideal para que los estudiantes aprendan a convivir de manera pacífica y participar activamente de los principios democráticos. Centrándonos en lo que es la convivencia democrática, rescatamos a Carbajal Padilla (2013) en tanto afirma que una educación de calidad no sólo implica conocimientos y habilidades cognitivas, sino que también incluye el desarrollo de habilidades para una ciudadanía

responsable. Asimismo, en otro de sus escritos, la autora centra su análisis en la relación entre convivencia democrática y gestión educativa, haciendo énfasis en las dimensiones de análisis para abordar dicha relación, a saber: la dimensión pedagógica curricular, el ámbito organizativo – administrativo y la participación y manejo de los conflictos.

La convivencia democrática como construcción colectiva es rescatada en la propuesta de García Raga & López Martín (2011), para quienes la formación ciudadana, el aprendizaje y puesta en práctica de valores y la participación son contenidos ineludibles para cualquier escuela. En el mismo sentido apuntan Peña Figueroa *et al.* (2017) para quienes la convivencia escolar es un dispositivo de construcción colectiva, en el que todos los integrantes de la comunidad educativa están implicados.

La convivencia democrática también es retomada por distintas leyes educativas a nivel nacional como provincial. En este sentido, y por razones de espacio, rescatamos la Ley de Educación Provincial N° 9870, la cual en sus artículos 13, 35 y 62 retoma y desarrolla las ideas centrales de la convivencia democrática: convivencia como construcción colectiva, el desarrollo individual y colectivo de la misma, la puesta en práctica de valores democráticos y el establecimiento de sistemas de convivencia basados en la solidaridad, la participación y el diálogo (Ley N° 9870/2010).

Como hemos dicho anteriormente, el proyecto se centra en la construcción de espacios de participación democrática y convivencia. Al respecto encontramos la mirada de Tévez (2008) para quien el espacio escolar y su apropiación por parte de los estudiantes se muestra como una buena estrategia para, por un lado, fomentar el sentido de pertenencia, y por el otro, permite abordar la construcción de la convivencia en la escuela.

En cuanto a la violencia escolar, en las últimas décadas ríos de tinta han corrido. A los fines de nuestro trabajo, rescatamos a Gregoret y Liberati (2020) quienes abordan las causas y manifestaciones de la agresividad en los niños, destacando factores como la frustración, la baja autoestima y las dinámicas interpersonales, incluyendo el entorno escolar. Las autoras subrayan la necesidad de estrategias educativas y terapéuticas adecuadas para promover el desarrollo emocional saludable. En cuanto al desarrollo de estrategias para abordar la violencia en las escuelas, Violeta Núñez (2003) resalta la importancia del vínculo entre educadores y estudiantes como un componente fundamental del proceso educativo. Este vínculo no solo facilita la transmisión de conocimientos, sino que también es crucial para el desarrollo emocional y social de los estudiantes. La autora sugiere estrategias como la comunicación abierta y la atención personalizada para fortalecer este vínculo. En este sentido, afirma que “la educación debe entenderse como un proceso integral que no sólo transmite conocimientos, sino

que también forma individuos éticos capaces de reflexionar sobre el impacto de sus acciones en la sociedad” (p. 58). En lo relativo a la relación entre violencia urbana, adolescencia y violencia escolar, podemos encontrar el trabajo de Pérez Caicedo *et al.* (2020), quienes indagan acerca de los factores socioambientales de la violencia urbana y su impacto en la escuela y la convivencia dentro de ella. En la misma línea se encuentra el trabajo de Bassols (2016) quien explora la relación entre los traumas psicológicos y la violencia urbana, destacando cómo estos afectan a los individuos y su comportamiento.

3. JUSTIFICACIÓN

La problemática que da origen a este proyecto se vincula a la fragilidad de la convivencia escolar y la escasa apropiación del espacio educativo por parte del estudiantado en la PROA – ESFP sede San Jorge, ubicada en un contexto de alta vulnerabilidad social. Este diagnóstico fue elaborado de manera participativa junto a los equipos de gestión y docentes y permitió identificar patrones recurrentes de conflictividad simbólica, baja participación y desafección hacia el ámbito escolar.

La percepción generalizada en lo que respecta a la frágil convivencia escolar, según los docentes, tiene un origen externo: familias enfrentadas por problemas relacionados a la comercialización de estupefacientes, por peleas, por problemas de parejas, por cotilleos, entre otros. Para la mayoría de los profesores, estos conflictos ingresan a la escuela con los estudiantes quienes, en su mayoría, se transforman en actores activos de los mismos, tomando partido y actuando en consecuencia. Para el equipo de gestión el problema está relacionado con el exterior, pero también hay un componente social: los estudiantes no son ajenos a una sociedad atravesada por una realidad virtual – consumida principalmente a través de teléfonos celulares – altamente violenta. En este sentido, es común que los estudiantes observen videos relacionados a peleas entre jóvenes y otros de contenido mucho más violento (choques automovilísticos, decapitaciones en Medio Oriente, ajustes de cuentas entre bandas narcos, entre otros). A lo que se le añade la presión de los grupos de pares fuera de la escuela, en este sentido, se observa cierta lealtad de grupos, lo que implica respetar ciertas formas de ser y estar para ser aceptados en los mismos. Así, frases como “nosotros somos choros” se escuchan a diario en aulas y patio, dando a entender que existe una tajante división entre ser ladrón y ser estudiante, marcando, al mismo tiempo que la escuela no es vista como una opción para un futuro mejor. Por último, para los estudiantes los problemas de convivencia tienen un origen más cercano: el otro molesta, el otro no se adapta a las reglas que un líder impone, el otro es desconocido y se comporta de manera rara. Como todo aquello desconocido genera miedo, lo primero que se hace es intentar someterlo, mostrarle quién manda.

Frente a esta situación, se propone una intervención situada que articula dimensiones pedagógicas, institucionales y políticas. La elección del enfoque de investigación-acción responde a la necesidad de generar transformaciones significativas a través de procesos reflexivos y colaborativos entre los actores institucionales. En este marco, se retoma el planteo de Kemmis y McTaggart (1988), para quienes la investigación-acción no se limita a la producción de conocimiento, sino que constituye una praxis colectiva orientada a la mejora de la realidad social desde una perspectiva crítica. En este sentido, la gestión educativa, entendida

desde un enfoque democrático, cumple un rol central como promotora de cambios institucionales. Así, parafraseando a Fierro Evans y Carbajal Padilla (2019), la gestión crítica no puede desligar el compromiso ético con la justicia social y la equidad. Esto implica reconfigurar los roles tradicionales del equipo directivo y docente hacia formas de liderazgo pedagógico y corresponsabilidad. En este contexto, la convivencia escolar se aborda como un fenómeno complejo, colectivo y relacional. Contrariamente a enfoques punitivos o disciplinarios, se la concibe como una construcción social que se desarrolla en la vida cotidiana de las instituciones (Colombo, 2011). Desde esta perspectiva, la escuela no sólo reproduce normas, sino que puede cuestionarlas y transformarlas, habilitando espacios para la palabra, el reconocimiento y la participación.

Asimismo, la convivencia escolar es abordada, desde la presente investigación como una oportunidad de formación, siguiendo así lo propuesto por la Ley de Educación Nacional 26.206, la cual establece, entre sus fines, la de formar sujetos capaces de ejercer una ciudadanía democrática, que respeten los derechos humanos y que valoren la diversidad. En línea con esta normativa, la convivencia no es entendida como un objetivo aislado, sino como una condición pedagógica para la formación integral de las y los estudiantes. Partir desde esta perspectiva implica también entender que los conflictos en la escuela también pueden ser reconocidos como oportunidades pedagógicas. En este sentido, García Raga y López Martín (2011) afirman que su abordaje no debe orientarse a la supresión, sino a la construcción de nuevas formas de relación y resolución pacífica. Así, la resignificación de los AEC y la creación de dispositivos participativos se constituyen como estrategias de transformación simbólica y material.

Siguiendo en esta línea, Tonucci (2014) señala que la cultura institucional define prácticas, vínculos y expectativas que moldean la vida escolar. Por ello, intervenir en esta cultura implica habilitar la reconstrucción colectiva de los sentidos, fortaleciendo la identidad institucional y el sentido de pertenencia. Este enfoque es especialmente pertinente en la PROA – ESFP sede San Jorge, donde se identifican expresiones de desinterés, vandalismo y ruptura del vínculo pedagógico, derivadas de procesos más amplios de fragmentación social y exclusión (Ibarrola-García & Iriarte Redín, 2020). Así, desde la perspectiva de las comunidades de práctica, Wenger (2001) destaca la importancia de los vínculos y las rutinas como generadores de identidad colectiva. Aplicado al ámbito escolar, este concepto permite pensar la escuela como un espacio vivo donde las acciones compartidas y los dispositivos simbólicos contribuyen a la cohesión grupal. Asimismo, la perspectiva de la pedagogía crítica, tal como la plantea Freire (1970), reafirma que toda práctica educativa es política. Educar implica tomar posición frente a las desigualdades estructurales y trabajar por una escuela más justa, más consciente y

transformadora. La praxis pedagógica, entendida como reflexión y acción orientadas al cambio, constituye el núcleo ético de este proyecto. Por último, la noción de ética procesual propuesta por Blejmar (2020) recupera el valor de la coherencia entre medios y fines en la gestión educativa. Esto implica promover una institucionalidad basada en la transparencia, el cuidado mutuo y el respeto, generando condiciones reales para que el hecho educativo acontezca en un marco de equidad.

Desde esta perspectiva integral, el presente proyecto se funda en la convicción de que es posible construir otra escuela: una escuela que enseñe a convivir mientras convive, que eduque para la ciudadanía mientras la practica, y que transforme su entorno mientras se transforma a sí misma.

3.1. Marco referencial

La convivencia puede entenderse, partiendo del sentido común, como todas aquellas relaciones armónicas y democráticas que se desarrollan en un determinado ámbito. No obstante, al hablar de **convivencia escolar**, nos encontramos ante una cuestión amplia y multidimensional, que no puede definirse desde miradas unilineales (García Raga & López Martín, 2011). Entendemos que la convivencia escolar es un dispositivo de construcción colectiva, participativa y democrática donde se promueven intercambios, estrategias pedagógicas y relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa que a la vez crean y recrean pautas de relación intersubjetiva, significados, símbolos, códigos, concepciones y posturas frente al acontecer educativo que respaldan la posibilidad de abordarla, agenciarla y significarla como oportunidad de aprendizaje. (Peña Figueroa *et al.*, 2017, p. 131) Siguiendo esta línea, convivir en la escuela implica participar en lo que sucede diariamente en ella, teniendo como base el reconocimiento y la comprensión del otro en su dimensión humana.

Por **violencia escolar** entendemos todo comportamiento violento que irrumpe en la cotidianidad de la escuela, y en la cual se encuentra inserta la práctica de acoso y maltrato entre pares (Souto, 2000). Asimismo, consideramos que las situaciones de violencia son reflejo, en gran medida, de las condiciones socio – económicas en las cuales están insertas las personas. Así, entre estos factores socio – económicos se destacan la pobreza, la desigualdad social y la marginación (Pérez Caicedo et ál. 2020).

Teniendo en cuenta que el proyecto de intervención está orientado a la construcción de espacios de participación democrática y convivencia, concebimos el **ambiente escolar** como

“el conjunto de la edificación escolar, tanto sus espacios y equipamientos interiores como exteriores, emplazados en un contexto social y ambiental, ya sea urbano o rural” (Pol & Morales, citado en Gilmartín: 2000; p. 225). Rescatamos este concepto en tanto entendemos que la experiencia de los sujetos está ligada a determinados lugares en los cuales transcurre su existencia. Como sostiene Corraliza (2000) “los sujetos atribuyen significados al entorno físico a través del desarrollo de una representación interna de la organización espacial y de los elementos significativos en torno a los cuales dicha representación se organiza” (p. 59). De esta forma, la apropiación de los espacios escolares y su revalorización como lugares de participación democrática y convivencia apunta a construir un sentido de pertenencia de los estudiantes con la escuela, identificándola como propia, como su espacio escolar.

Por último, para propiciar espacios de participación democrática y convivencia, se hace necesario generar un clima escolar ameno y seguro. Con **clima escolar** hacemos mención a la calidad y el carácter de la vida escolar, basados en patrones de experiencias de las personas dentro de la escuela. Refleja normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y estructuras organizativas. Un clima escolar positivo y sostenible fomenta el desarrollo juvenil y el aprendizaje necesarios para una vida productiva y satisfactoria en una sociedad democrática. Incluye normas, valores y expectativas que apoyan la sensación de seguridad social, emocional y física de las personas. Además, implica la colaboración de estudiantes, familias y educadores para desarrollar y contribuir a una visión compartida de la escuela, fomentando un entorno de respeto y participación (Cohen *et al.*, 2009).

3.2. Marco Contextual

La escuela PROA – ESFP sede San Jorge, está localizada en barrio Ampliación San Jorge, en Córdoba Capital. La misma fue creada el 02 de marzo de 2022. Actualmente asisten un total de cincuenta y uno (51) estudiantes puesto que, por su reciente creación, sólo se encuentran habilitados los tres primeros años del Ciclo Básico Unificado (en adelante, CBU). Se trata de una institución pública de nivel medio con orientación en Programación, enmarcada dentro de las políticas de formación profesional técnica, destinada a jóvenes que desean integrarse al mundo digital y tecnológico, de acuerdo con el Plan de Estudios Resolución Ministerial 420/24. Asimismo, construye su perfil pedagógico con base en el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP) de PLANeA¹, UNICEF. A esto debe añadirse el

¹ La iniciativa PLANeA Nueva Escuela para Adolescentes, desarrollada por UNICEF Argentina plantea el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos en donde el estudiante tiene la centralidad en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, caracterizándose por abordar cuestiones que involucran la resolución de problemas

régimen de ciclado del CBU de las escuelas PROA, establecido en la Resolución Ministerial 86/22 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el cual se considera al CBU de la Educación Secundaria como una unidad pedagógica tendiente a garantizar una continuidad de las trayectorias educativas en los comienzos del nivel. En resumen, esta modalidad resulta en una novedad pedagógica ante las ofertas educativas que imperan en el barrio. No obstante, también implica informar y educar tanto a los estudiantes como a las familias acerca de la misma en tanto, acostumbrados a la modalidad común, la de esta institución genera confusiones, por ejemplo, aquellas relacionadas con los exámenes de coloquio, principalmente.

Con respecto al barrio en donde se encuentra emplazada la institución, Ampliación San Jorge, el mismo forma parte de los sectores periféricos del noroeste de la ciudad de Córdoba y es reiteradamente señalado en informes periodísticos y relevamientos institucionales como una zona de alta complejidad social, más comúnmente llamada zona roja. Medios de comunicación como La Voz del Interior y El Doce TV han reportado situaciones frecuentes de violencia urbana, presencia activa del narcotráfico, disputas territoriales entre bandas y una creciente percepción de inseguridad por parte de los vecinos. Estos factores inciden no solo en la vida cotidiana del barrio, sino también en el modo en que los jóvenes se vinculan con la escuela, puesto que, como ya hemos mencionado, muchos de esos problemas terminan desembocando en la institución.

Desde el punto de vista socioeducativo, el colegio enfrenta importantes desafíos. La comunidad educativa está compuesta por estudiantes con trayectorias escolares fragmentadas, muchos de ellos provenientes de hogares monoparentales, con responsabilidades familiares asumidas desde edades tempranas y con escaso acompañamiento adulto. La mayoría de las familias se encuentra en situación de informalidad laboral o desempleo, lo cual limita las condiciones materiales y simbólicas para sostener procesos educativos estables. Asimismo, existe una familiaridad en cuestiones relacionadas al narco menudeo, la delincuencia, la violencia, el abandono, entre otros, que van moldeando, en cierta forma, la forma de ser, estar y actuar de la mayoría de la población estudiantil. En este sentido, la escuela se presenta como una opción secundaria.

El edificio escolar, aunque funcional en lo básico, carece de espacios específicos para el desarrollo de proyectos pedagógicos que integren a los estudiantes a través de prácticas significativas. A pesar de estas limitaciones, la institución cuenta con un equipo docente

auténticos y situados, respetando siempre, los diseños curriculares provinciales y abiertos a ser modificados por los docentes. Para el CBU se plantean, en cada espacio curricular, la ejecución de tres proyectos anuales, con la presentación de productos finales.

comprometido que ha manifestado, en distintas instancias institucionales, su preocupación por la escasa apropiación del espacio escolar, el vandalismo, el ausentismo y las dificultades en los vínculos interpersonales, tanto entre pares como con adultos. Por otra parte, la especialidad en Programación ofrece una oportunidad estratégica: conectar a los y las estudiantes con lenguajes del presente y del futuro, abriendo posibilidades de inserción laboral y social. Sin embargo, estas potencialidades chocan a menudo con los obstáculos que impone el contexto: conectividad limitada, dificultades de acceso a equipamiento tecnológico en los hogares y, fundamentalmente, un sentido generalizado de desmotivación y baja expectativa respecto a la escuela.

Ante este escenario, el proyecto “Esta es mi escuela” propone recuperar la centralidad de la institución educativa como espacio de transformación colectiva. La propuesta se enmarca, como mencionáramos con anterioridad, en el enfoque de investigación-acción, la cual concibe a los actores escolares como productores de conocimiento, capaces de leer críticamente su contexto y construir estrategias desde una lógica participativa y emancipadora (Kemmis & McTaggart, 1988; Carbajal Padilla, 2013). Así, la intervención propone dispositivos que habiliten otras formas de vinculación con la escuela: huerta escolar, biblioteca áulica itinerante, murales colectivos, entre otros. Estas acciones tienen por finalidad generar apropiación, identidad y convivencia, entendidas no como ausencia de conflictos, sino como prácticas de construcción democrática cotidianas (García Raga & López Martín, 2011).

Por último, y con base en la normativa vigente —Ley Nacional de Educación 26.206, Ley de Educación Técnico Profesional 26.058 y Ley de Educación Provincia 9870—, se busca garantizar el derecho a una educación integral, inclusiva y situada. De esta forma, la presente propuesta no solo se dirige a mejorar indicadores institucionales, sino también a reconfigurar las condiciones simbólicas para que el proyecto educativo sea vivenciado como una oportunidad y no como una obligación.

3.3. Relevancia del tema

La importancia de realizar investigaciones de este tipo está centrada en varias razones que trascienden lo meramente académico, en tanto está dirigida a realizar mejoras educativas e institucionales en pos del bienestar del estudiantado.

En primer lugar, coincidimos con Valente Beltrán, Quintero Romero & Méndez Cadena (2024), quienes afirman que las escuelas ubicadas en entornos socioeconómicos menos favorecidos son aquellas a las cuales la violencia en general afecta más desproporcionadamente. En este sentido, consideramos que esta investigación permite reconocer la especificidad del

contexto en el cual se encuentra inserta la institución: altos índices de pobreza, desempleo o empleo precario, delincuencia, narcotráfico, abusos de todo tipo, abandono, violencia, exclusión social, entre otros. Como ya hemos mencionado con anterioridad, la escuela no es ajena a estas problemáticas, las cuales terminan filtrándose en ella.

En segundo lugar, y relacionado directamente con lo anterior, partimos de la idea de que la violencia es una práctica aprendida y aprehendida por el ser humano. Nadie nace violento y, en este sentido, concordamos con Aguilar acerca de que “los estudiantes aprenden actitudes y hábitos de muchas maneras: imitan, copian, se mimetizan o adhieren a las modas” (2011, p. 17). De esta forma, como sostiene Bandura (2001), la violencia se trata de un aprendizaje que se manifiesta o expresa a través de lo observado en la vida cotidiana. Entendido esto, se desprende que la violencia en las escuelas es un reflejo de la desintegración que atraviesa nuestra sociedad desde hace décadas a nivel social, político, económico y cultural. No obstante, toda práctica tiende a reproducirse y esto es lo que sucede dentro de las escuelas: el exterior ingresa a las aulas, es decir, “si los alumnos viven o perciben una cultura de la violencia, es más probable que aprendan a reproducirla (Jacinto & Aguirre, 2014, p. 35). De esta forma, las prácticas agresivas y violentas pueden ser revertidas a través de la enseñanza y experiencias que promuevan la resolución pacífica de conflictos, el diálogo y la cooperación.

En tercer lugar, la convivencia es un pilar fundamental para el aprendizaje. Como bien muestran Toscano Ruíz *et.al.* (2019), un estudiante que se siente inseguro o que está en conflicto constante con sus pares no puede concentrarse en aprender. En este sentido, los autores consideran que mejorar la convivencia es el primer paso para mejorar los resultados académicos y, en muchos casos, evitar las trayectorias escolares discontinuas y hasta la deserción.

En cuarto y último lugar, prácticas de intervención pedagógicas como éstas convierten a la escuela en un espacio fundamental para aprender a resolver conflictos de forma pacífica a través de prácticas que fomentan la convivencia democrática, al tiempo que ponen en marcha acciones tendientes a reforzar el oficio de estudiante que, entre sus premisas, apunta a aquellos saberes relacionados con la participación y la convivencia (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018). Además, dichas prácticas de intervención propician la construcción de identidad y pertenencia en tanto, al realizar actividades como, por ejemplo, el armado de la huerta escolar, generan una apropiación del espacio, marcándolo como propio, al mismo tiempo que activa prácticas ciudadanas, puesto que los estudiantes aprenden a negociar, a escuchar al otro, a decidir y delegar tareas, entre otras actividades.

3.4. Beneficiarios

Cuando se mencionan planes o proyectos tendientes a mejorar la convivencia escolar y a propiciar la apropiación física y simbólica de los distintos espacios escolares, lo primero que se piensa es que los únicos beneficiados son los estudiantes. No obstante, es la comunidad educativa en su conjunto la que lo hace. En la presente investigación, consideramos que los principales beneficiarios son las y los estudiantes de la PROA – ESFP sede San Jorge, en tanto se trata de garantizar y velar por su derecho a una educación de calidad en un contexto seguro y digno que propicie su potencial, tal como lo establecen diferentes normativas nacionales y provinciales.

En segundo lugar, la escuela en sí misma se ve beneficiada en tanto le permite reconfigurar los espacios escolares en pos de generar espacios de escucha, resolución de conflictos de forma pacífica, de participación real de los estudiantes (Tévez, 2008). Asimismo, mejor el clima institucional, en tanto tiende puentes y genera vínculos entre el personal docente y el estudiantado, apuntando hacia un objetivo común. En este sentido, la escuela misma se ve transformada puesto que el aprendizaje y la práctica de los valores democráticos pasan a formar parte del proyecto formativo (García Raga *et.al.*, 2011).

Por último, la comunidad en general, en tanto a lo que se apunta con este tipo de proyectos e investigaciones, es la construcción de una ciudadanía más democrática, menos violenta y egoísta.

3.5. Perfil de los estudiantes.

Los alumnos que asisten diariamente a la PROA – ESFP sede San Jorge viven en las inmediaciones de la escuela, a no más de cinco (5) cuadras de distancia. En su mayoría, han finalizado sus estudios primarios en escuelas del barrio, siendo gran cantidad de estudiantes egresados de la escuela primaria municipal “Dr. Alfredo Orgaz”, con la que se comparte el espacio físico, y en menor proporción de la escuela primaria municipal “Jorge Luis Borges” y la escuela primaria “Manuel Belgrano”.

Si bien la mayoría se conoce por transitar la escolaridad primaria en las mismas instituciones escolares y por habitar el mismo barrio (casi todos son vecinos y/o familiares directos e indirectos), esto no garantiza una convivencia pacífica en la PROA – ESFP sede San Jorge.

A continuación, describiremos brevemente las características específicas de cada grupo de alumnos:

- Primer año: cuenta con un total de catorce (14) estudiantes, nueve (9) varones y cinco (5) mujeres. Sus edades varían entre los once (11) y los trece (13) años. Son un grupo unido, que gusta de hacer actividades al aire libre, como cocinar, jugar a la mancha, participar en la huerta, entre otras actividades. Asimismo, son los que generalmente más participan de las salidas educativas. A nivel intra grupal, se nota que hay vínculos de amistad de antaño, especialmente entre los varones. Obviamente hay algunos conflictos entre ellos, particularmente los mismos devienen de “juegos” de manos y golpes, esconderse útiles escolares, o hacer bromas con el nombre de sus madres, los cuales terminan con alguno de los implicados enojado o llorando. En ese momento, buscan la intervención de un adulto para evitar que la situación pase a mayores. En este sentido, cuando hay algún problema acuden inmediatamente a la oficina de la coordinadora o hablan con el docente del momento. En cuanto al trabajo áulico, el mismo es bastante uniforme: son responsables con las tareas, trabajan en equipo y saben respetar los roles, cuando se les solicita materiales los traen. La asistencia a clases también es buena.
- Segundo año: de un total de dieciocho (18) estudiantes, once (11) son varones y siete (7) son mujeres. La mayoría proviene de la escuela primaria municipal “Dr. Alfredo Orgaz” y han presentado, desde edades tempranas, problemas de convivencia en sus relaciones. Sus edades oscilan entre los doce (12) y los catorce (14). Su trayectoria escolar durante el ciclo lectivo 2023 fue bastante complicada en cuanto a convivencia: peleas con estudiantes heridos, robo de pertenencias, amenazas, suspensiones recurrentes, entre otros. Se trata de un grupo conflictivo que está dividido en dos (2) bandos enfrentados, con sus respectivos líderes, ambos varones. Éstos no se han tomado a golpes ni se insultan, sino que su estrategia es indirecta: hacen chistes hirientes, sugieren cosas, realizan afirmaciones, hacen sonidos de animales o los nombran (hipopótamo, cerdo, vaca, etc.) para aludir a una compañera con sobrepeso, pero sin decir el nombre de nadie. El clima que genera en el aula es siempre de tensión, puesto que el grupo aludido se ofusca y empieza a agredir verbalmente al otro. Hay muchas menciones a la situación económica del otro, de este modo es común escucharlos decirse “muerto de hambre”, “pobre”, “croto”, entre otros. Las actividades áulicas que impliquen trabajar en grupos resultan en pérdida de tiempo en tanto no se alcanza ningún acuerdo: no se juntan con estudiantes del otro grupo bajo ningún concepto, llegando a trabajar solos si no se media. El desempeño académico es muy bajo y la escuela no es vista como una opción para un futuro mejor. Las menciones a actividades delictivas (principalmente narcotráfico) son comunes y cuando se interroga acerca de para qué

sirve la escuela, la respuesta es casi unánime: no sirve para nada. La mayoría adeuda contenidos de primer año de casi todos los espacios curriculares. No se comprometen con las tareas y suelen ser irrespetuosos con los docentes, siendo común las confrontaciones con éstos. Al igual que lo que sucede en primer año, los golpes como forma de juego, las burlas y los manoseos entre varones son comunes. Entre las mujeres se observa un comportamiento más violento: amenazas a otras compañeras, palizas, insultos, amedrantamientos, entre otros. En cuanto a las actividades en que se ven involucrados todos los estudiantes de la escuela, se muestran reticentes y apáticos a participar.

- Tercer año: componen este grupo un total de siete (7) varones y doce (12) mujeres. Se trata de un grupo que inició en 2022 con la apertura de la escuela y, en ese sentido, tienen desarrollado un poco más que los restantes cursos, un sentido de pertenencia a la institución. Su tránsito durante los ciclos lectivos 2022 y 2023 fue bastante tranquilo en cuanto a convivencia, conformándose un grupo unido y cerrado. Los estudiantes nuevos que se integran al curso son recibidos de buena manera si no presentan una posición apática u hostil. En caso de que suceda esto, le dan unas semanas para conocerlo. Si esto sucede, proceden a ignorar al alumno, pero no tienen problemas para trabajar en grupo. En este curso los problemas de convivencia vienen dados por los chismes y cotilleos, por comentarios en redes sociales y por cuestiones de malentendidos. En ningún momento esto a derivado en peleas físicas, puesto que, al igual que los estudiantes de primer año, se acercan a la oficina de la coordinadora y dan aviso sobre la situación, permitiendo mediar con rapidez. Académicamente el desempeño es desigual, notándose un grupo que se muestra comprometido con los estudios, mientras que hay un grupo de niñas que se muestra desinteresada y no se integran a las actividades grupales. Respecto a éstas últimas, son un grupo proactivo que participa de todas las propuestas académicas y se gestionan solos los recursos.

En cuanto a su procedencia, la mayoría proviene de hogares monoparentales o con familias ensambladas. Las situaciones de violencia doméstica en muchos casos están naturalizadas, presenciándose una cultura machista y patriarcal que termina por decantar en la escuela, siendo evidenciado a través de prácticas y discursos tanto por varones como por mujeres. De esta forma, el noviazgo es entendido desde una perspectiva tóxica y absorbente del otro. La novia o el novio son vistos como propiedad y cualquier acercamiento, así sea amistoso, de un compañero es entendido como una señal de peligro y alerta. Asimismo, la

homosexualidad es vista como una perversión y un pecado y se utilizan epítetos denigrantes hacia compañeros homosexuales o se utiliza su orientación para burlarse de sus compañeros varones.

Respecto a las perspectivas de futuro que ofrece la escuela, muchos las ven como inalcanzables. Su objetivo inmediato es tener dinero, comprarse una moto y salir de fiestas. Para lograrlo, encuentran a la vida delictiva – principalmente la comercialización de estupefacientes – mucho más atractiva en tanto genera resultados inmediatos. Así, hay un endiosamiento a figuras del mundo del narcotráfico como Pablo Escobar o Joaquín “El Chapo” Guzmán y, en algunos casos, son vistos como modelos a seguir. Teniendo en cuenta esto, el consumo cultural de televisión está centrado en series y telenovelas que relatan la vida de estos dos narcotraficantes o de otros personajes ficticiales que dedican su vida a la producción y/o comercialización de cocaína. En este sentido, hay una especie de correlación entre lo que vivencian a diario y lo que les brinda la ficción, potenciando actitudes violentas.

4. METODOLOGÍA

La presente tesis se inscribe en el paradigma cualitativo, adoptando el enfoque de investigación-acción participativa, en tanto se propone comprender e intervenir en una problemática educativa situada desde una perspectiva reflexiva y transformadora. Este modelo metodológico parte del reconocimiento de los actores escolares como protagonistas activos de los procesos de cambio institucional, promoviendo una praxis crítica, contextualizada y orientada a la mejora de las prácticas educativas (Kemmis & McTaggart, 1988).

Desde este enfoque, el conocimiento no se concibe como un producto elaborado externamente al campo educativo, sino como una construcción colectiva que se produce con los propios sujetos implicados —estudiantes, docentes, preceptores y equipo directivo—, quienes participan activamente en el análisis de su realidad institucional, en el diagnóstico de los problemas escolares y en la elaboración de propuestas de transformación desde una lógica participativa y democrática (Yuni & Urbano, 2006).

La elección de este enfoque metodológico responde a la intencionalidad de intervenir sobre situaciones problemáticas reales identificadas en la institución: la fragilidad del vínculo entre los estudiantes y la escuela, las dificultades en la convivencia escolar y la escasa apropiación simbólica del espacio institucional. Dichas problemáticas fueron abordadas desde una perspectiva de transformación cultural, en consonancia con los principios de la educación emancipadora (Freire, 1970) y con el derecho a una educación integral, digna y democrática, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

4.1. Enfoque metodológico: Investigación-Acción Participativa

La investigación se enmarca específicamente en el enfoque de investigación-acción participativa (IAP), el cual se sustenta en la articulación entre teoría, práctica y transformación social, permitiendo producir conocimiento situado a partir de la intervención consciente sobre la realidad educativa (Kemmis & McTaggart, 1988). Este enfoque reconoce a los sujetos involucrados —docentes, estudiantes, tutores y equipo directivo— como agentes activos del cambio institucional, superando concepciones tradicionales que los ubican como meros receptores pasivos de diagnósticos o decisiones externas.

La elección de este enfoque se fundamenta en la necesidad de abordar problemáticas complejas de la convivencia escolar —conflictos recurrentes, violencia simbólica y física, escasa participación estudiantil y débil sentido de pertenencia— desde una lógica pedagógica, democrática y contextualizada. En consonancia con Yuni y Urbano (2006, 2014), la

investigación-acción permite comprender los fenómenos educativos desde su singularidad, reconociendo a los sujetos como productores de sentido y protagonistas del cambio institucional.

De acuerdo con Elliott (1993), la investigación-acción no se limita a describir o explicar una realidad dada, sino que se orienta a transformarla mediante procesos reflexivos y participativos, en los que los actores analizan críticamente sus prácticas y ensayan alternativas de mejora. En este sentido, el presente trabajo se inscribe en una lógica de intervención situada en el contexto específico de la Escuela Secundaria de Formación Profesional (ESFP), sede San Jorge, ubicada en la ciudad de Córdoba Capital.

Se trata de una institución emplazada en un contexto de alta vulnerabilidad social, atravesada por problemáticas estructurales tales como la violencia urbana, el consumo problemático de sustancias, la discontinuidad de las trayectorias escolares y la débil apropiación simbólica del espacio escolar por parte del estudiantado. Estas condiciones configuran un escenario complejo que exige estrategias pedagógicas sensibles al contexto y orientadas al fortalecimiento de los vínculos institucionales.

Como sostiene Kaplan (2022), una propuesta pedagógica transformadora requiere “habitar la escuela desde el reconocimiento de las condiciones históricas, sociales y afectivas que modelan las formas de enseñar y aprender en contextos adversos” (p. 36). Desde esta perspectiva, se asume que la convivencia escolar no se reduce a un conjunto de normas prescriptivas, sino que constituye un proceso educativo relacional, colectivo y ético, que se construye cotidianamente en las prácticas institucionales.

4.2. Participantes

La investigación se desarrolló en la PROA – Escuela Secundaria de Formación Profesional, sede San Jorge, durante el ciclo lectivo 2024. Participaron de la experiencia:

- 51 estudiantes de primero, segundo y tercer año del Ciclo Básico Unificado.
- La totalidad del equipo docente de la institución.
- Equipo de gestión (coordinación).
- Familias, convocadas en instancias específicas de trabajo y reflexión.

La selección de los participantes respondió a un criterio intencional, propio de los estudios cualitativos, priorizando la participación de todos los actores directamente implicados en la vida institucional y en la problemática abordada.

4.3. Estrategias y líneas de acción

El proceso de investigación-acción se desarrolló a lo largo del ciclo lectivo 2024 mediante cinco etapas cíclicas e interrelacionadas, retomando el esquema clásico propuesto por la IAP. Cada una de estas fases permitió avanzar de manera progresiva desde el diagnóstico inicial hacia la consolidación de aprendizajes institucionales.

- Diagnóstico participativo. Se realizaron observaciones participantes en aulas y recreos, entrevistas informales a docentes, preceptor y equipo de gestión, análisis de documentos institucionales —Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), Libro de Actas, Actas de Compromiso, Actas de Suspensión y archivo escolar—, así como grupos de conversación espontánea con estudiantes. Esta etapa permitió relevar tensiones convivenciales, niveles de participación estudiantil y formas de vinculación afectiva con la institución.
- Planificación colectiva. A partir de los hallazgos del diagnóstico, se diseñaron estrategias pedagógicas participativas orientadas a la mejora de la convivencia escolar. Entre ellas se incluyeron talleres institucionales, la huerta escolar, las bibliotecas áulicas, la cocina colectiva, la revisión colaborativa de los AEC y la conformación del Consejo Escolar de Convivencia (CEC). Estas acciones se inscribieron en una pedagogía de la participación, el reconocimiento y el cuidado (Kaplan, 2022).
- Implementación de la intervención. Las estrategias planificadas se llevaron a cabo mediante actividades lúdicas, expresivas y dialógicas, orientadas a promover la palabra, la escucha activa, la cooperación y el sentido de pertenencia. Los dispositivos pedagógicos implementados contribuyeron a resignificar los espacios escolares como ámbitos de encuentro, participación y construcción colectiva.
- Evaluación formativa y participativa. La evaluación se desarrolló de manera continua y formativa, utilizando rúbricas, registros de observación y análisis de producciones de los estudiantes. Esta etapa no tuvo como finalidad exclusiva la medición de resultados, sino la reflexión crítica sobre los procesos desarrollados y los aprendizajes construidos.
- Sistematización y proyección institucional. Finalmente, los aprendizajes y resultados del proyecto fueron sistematizados con el objetivo de integrarlos al Proyecto Educativo Institucional (PEI), proponiendo la continuidad de las acciones como una política institucional orientada al cuidado, la participación democrática y la mejora sostenida de la convivencia escolar.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para el relevamiento y análisis de la información se utilizaron múltiples técnicas, favoreciendo la triangulación metodológica:

- Observación participante, en aulas, recreos y actividades institucionales.
- Entrevistas informales a docentes, preceptores y equipo de gestión.
- Conversaciones espontáneas con estudiantes durante el desarrollo de las actividades.
- Análisis documental: Acuerdos Escolares de Convivencia, Libro de Actas, Actas de Compromiso, Actas de Suspensión y registros institucionales.
- Listas de cotejo y rúbricas, diseñadas ad hoc para evaluar participación, cooperación, respeto de normas y resolución de conflictos.
- Registros narrativos y fotográficos, incluidos en los anexos.

Estos instrumentos permitieron recoger información tanto descriptiva como interpretativa, atendiendo a los sentidos construidos por los actores escolares.

Los instrumentos de recolección de información utilizados no tuvieron como finalidad establecer relaciones causales ni medir resultados en términos cuantitativos, sino registrar procesos de transformación institucional, cambios en las prácticas de convivencia y modos de participación de los actores escolares. En coherencia con el enfoque de investigación-acción participativa, se priorizó la observación de indicadores cualitativos vinculados a la participación, el respeto, la apropiación del espacio escolar y el fortalecimiento de los vínculos interpersonales.

4.5. Procedimiento

El proceso de investigación-acción se desarrolló en cinco fases interrelacionadas:

- Diagnóstico participativo, orientado a identificar las problemáticas centrales de la convivencia escolar.
- Planificación colectiva, en la que se diseñaron las estrategias de intervención junto al equipo docente.
- Implementación, mediante talleres, dispositivos pedagógicos y actividades institucionales.
- Evaluación formativa, centrada en la reflexión sobre los procesos y no solo en los resultados.

- Sistematización y proyección, con el objetivo de integrar los aprendizajes al Proyecto Educativo Institucional.

4.6. Estrategia de análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización temática, identificando regularidades, tensiones y transformaciones en torno a cuatro ejes centrales:

- Convivencia escolar.
- Participación estudiantil.
- Apropiación del espacio escolar.
- Clima institucional.

Este análisis permitió establecer comparaciones entre la situación inicial y los cambios producidos tras la implementación del proyecto.

4.7. Matriz de actividades.

META	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	TIEMPO DE EJECUCIÓN
Entre la tercera semana de marzo a la segunda semana de abril se habrá realizado el 100% del diagnóstico participativo de la problemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones participantes áulicas y de recreos. • Entrevistas informales a docentes, equipo de gestión y preceptor. • Conversaciones espontáneas con estudiantes sobre la convivencia y la escuela. • Revisión de los AEC, Libro de Actas y archivo escolar (contabilización de Actas Compromiso y Actas de Suspensión). • Elaboración de informe. 	Equipo de investigación: profesoras de Tutorías de Apoyo al Aprendizaje y profesora de Ciencias Sociales.	Desde la tercera semana de marzo a la segunda semana de abril de 2024.

<p>Entre la primera semana de mayo hasta la primera semana de junio se habrán capacitado al 95% de los docentes sobre la convivencia en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Convocatoria de agentes externos (Ministerio de Educación/Consejo Escolar de Convivencia) como capacitadores. ● Trabajo en equipos (por curso) para análisis y reflexión de estrategias para trabajar la convivencia en la escuela. 	<p>Equipo directivo y equipo de investigación.</p>	<p>Desde la primera semana de mayo hasta la primera semana de junio.</p>
<p>A partir de la segunda quincena de junio y hasta finalizar ese mes, se habrán sensibilizado al 80% de las familias acerca de la problemática de la convivencia en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Jornadas con las familias destinadas a sensibilizar sobre los problemas de convivencia en la escuela. ● Formación de equipos de trabajo y diálogo para ahondar en posibles soluciones. ● Redacción de un documento con la puesta en común de las opiniones/soluciones brindadas por las familias. ● Redacción de un acta de compromiso con las familias. 	<p>Equipo directivo y docentes.</p>	<p>Desde la segunda quincena del mes de junio hasta finalizar dicho mes.</p>
<p>A partir de junio se realizarán jornadas mensuales de encuentros con los estudiantes (de todos los cursos) para trabajar la cuestión de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Convocatoria de agentes externos (Ministerio de Educación/Consejo Escolar de Convivencia) como capacitadores. 	<p>Equipo directivo y docentes.</p>	<p>Desde la segunda semana de junio hasta la primera semana de noviembre.</p>

convivencia en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ● Jornadas de trabajo realizadas por distintos espacios curriculares acerca de la importancia de la convivencia pacífica en la escuela. ● Elaboración de un mural acerca de la violencia en el paredón de la escuela. 		
A partir del mes de mayo los alumnos de 1°, 2° y 3° año confeccionarán (de manera rotativa) veinte (20) almohadones y colchas tejidas a crochet, bibliotecas áulicas, una huerta escolar y cocina colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de almohadones y puff con telas recicladas del hogar (sábanas, cortinas, telas viejas, etc.) y mantas tejidas a crochet. ● Diseño y funcionalización de espacios dentro del aula como “espacios de lectura”. ● Creación de la huerta escolar con parcelas para cada curso. ● Jornada de reflexión (y evaluación) acerca del proceso de aprendizaje durante la ejecución del proyecto. 	Equipo docente (totalidad) y equipo directivo.	Desde la segunda semana del mes de mayo hasta la segunda semana del mes de noviembre.
Para el mes de noviembre, el 80% de los estudiantes habrá mejorado sus conductas en la escuela y disminuido su accionar violento.	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de grillas de cotejo/rúbricas para evaluar la participación y evolución de los estudiantes en todas las instancias de 	Equipo directivo y docentes.	Segunda quincena del mes de noviembre.

	participación del proyecto.		
--	--------------------------------	--	--

4.8. Descripción de las actividades.

Teniendo en cuenta que dicha investigación estuvo atravesada por múltiples actividades tendientes a mejorar la convivencia escolar e impulsar de manera positiva el sentimiento de pertenencia de los estudiantes a la institución, sólo describiremos aquellas actividades en donde la participación de los alumnos fue central. No obstante, en el análisis de los resultados se expondrán los obtenidos en la totalidad de talleres, jornadas y labores realizadas en la institución educativa.

4.8.1. Huerta Escolar.

Se propone este taller a los estudiantes de primero a tercer año a principios de mayo de 2024 en tanto se parte de la idea de que la construcción de la huerta es un espacio en el que éstos deberán poner en juego prácticas como la toma decisiones, la escucha de las opiniones del otro, la solidaridad, la cooperación, entre otros. Asimismo, coincidimos con Feito (citado en Armienta Moreno *et al.*, 2019) acerca de que en “el huerto escolar el alumnado participa, propone y construye en relación con su contexto sociocultural específico, por lo que se puede sentir más identificado con la escuela y, por ende, desarrollar mejores relaciones comunitarias” (p. 171). En este sentido, se pensó en este taller como una forma de desarrollar y potenciar el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela, al propiciar la creación de un espacio propio.

Este taller se dividió en varias etapas de ejecución:

- ¿Cómo armar una huerta en la escuela?: en el mes de mayo de 2024 se plantea a los estudiantes de los tres cursos la idea de construir una huerta. Para ello se utilizan determinadas horas cátedras al mes del espacio curricular de Ciencias Sociales. Se parte de conocimientos previos que los mismos poseen, en tanto muchos de ellos han realizado actividades similares en la escuela primaria municipal “Dr. Alfredo Orgaz” o en sus propios hogares. Mediante una lluvia de ideas los estudiantes proponen formas de crearla: directamente en el suelo, en cajones de madera, cajones de cemento, en macetones, con botellones de plástico, en las paredes, etc.
- ¿Dónde hacemos la huerta?: a finales del mes de mayo se analiza con los estudiantes de primero a tercer año cada modelo propuesto. Aquí es cuando el

primer inconveniente que se presenta es la falta de espacio para ejecutar la obra. Son los estudiantes, acompañados por la docente del espacio curricular Ciencias Naturales, los que analizan los distintos espacios de la escuela. Se estudian los modelos de huerta propuestos y los espacios disponibles. El primero que se descarta es una huerta directa en el suelo debido, por un lado, a la falta de espacio y, por el otro, por no ser la tierra apta para el cultivo (endurecida por inundaciones en el patio o por el pisoteo diario). El segundo modelo que se descarta es el de hacer una huerta vertical con botellones de plástico, en tanto las paredes que más reciben luz solar son las que pertenecen a la escuela primaria y quedan adyacentes a las aulas. Los macetones y cajones de cemento se descartan por ser propuestas onerosas. Es aquí cuando los estudiantes analizan el modelo ya llevado a la práctica por docentes de la escuela primaria municipal “Dr. Alfredo Orgaz”, la huerta con tarimas de madera. A todos les parece viable, económico y fácil de mantener. La cuestión del espacio se vuelve a presentar como un obstáculo. Se detecta un lugar ideal para la colocación de las tarimas de madera que, aunque no recibe luz solar directamente, si tiene buena iluminación, pero se encuentra adyacente al área de estacionamiento de la escuela. Se procede a preguntar a la directora de la escuela primaria municipal sobre la posibilidad de ocupar ese lugar. Ésta es quien da el visto bueno siempre y cuando se deje un pasillo para que los docentes circulen sin problemas. Se decide así, realizar la huerta en este espacio.

- ¿Cómo conseguir los materiales?: a inicios de junio de 2024 se propone a los estudiantes indagar acerca de dónde conseguir tarimas de madera y tierra fértil, debido a la falta de ésta en la escuela y en los alrededores. Se pone como plazo para conseguir los materiales el mes de julio. Los estudiantes indagan acerca de dónde conseguirlos y llegan con pocas noticias: son difíciles de conseguir las tarimas de madera en tanto su demanda es alta (principalmente para muebles de jardín) y los supermercados de la zona los utilizan. Respecto a la tierra fértil, los alumnos proponen traer desde sus hogares, pero no muchos cuentan con patios de tierra. Aquí surge la idea de crear un área de compostaje a futuro.
- ¿Cómo armamos la huerta?: en agosto de 2024, a través de gestiones personales de una docente de la institución, fueron donadas veinte (20) tarimas de madera, bolsas de plástico y diez (10) bolsas de cincuenta (50) kilos de tierra abonada con estiércol de caballo. Se exponen los materiales a los estudiantes y se procede

a analizar con ellos la forma en la que se realizarán los canteros. La mayoría propone colocar en el suelo una base de ladrillos para evitar que la madera toque el suelo directamente, para evitar la podredumbre de ésta en poco tiempo. Cuando se les pregunta cómo armar los cajones, la primera propuesta que surge es colocar las tarimas boca arriba, dejando a las tablas unidas mirando hacia abajo. Y aquí surge el primer inconveniente: ¿cómo darle profundidad a la huerta? Los estudiantes proponen desmontar la totalidad de las maderas de cierta cantidad de tarimas para dejar sólo el esqueleto de ésta y luego ponerla encima de la otra. Para asegurarla, la propuesta más aceptada es la de utilizar alambres.

- ¡Armemos la huerta!: a finales de septiembre se comienza con las actividades de armado de la huerta. Se procede a crear equipos de trabajo: primero y segundo año desmontará las tarimas, mientras que tercero se encargará de preparar (limpieza y corte) las bolsas que harán de aislante para que la tierra húmeda no pudra la madera. Desmontadas las tarimas, se procede al armado de un cantero a mediados de noviembre. Los estudiantes deciden darle una extensión de seis (6) tarimas de largo y dos (2) de alto. Quienes se encargaron del armado fueron los estudiantes de primer año. Con alambres se sujetó las tarimas para evitar que se muevan y caigan y luego se colocaron las bolsas de plástico para cubrir completamente la superficie. Se colocan cuatro bolsas de tierra abonada dentro de los cajones y se la deja con pasto recién cortado para que se arme un colchón natural aislante.

4.8.2. *Confección de almohadones y colchas tejidas a crochet.*

Este taller fue ejecutado con los estudiantes de primero a tercer año partiendo de que se entiende a la costura y al tejido como herramientas pedagógicas tendientes a mejorar el clima áulico y promover charlas distendidas, al tiempo que promueve, como sostiene Vergara Aránguiz, la relajación y la reflexión (2022),

A través del tejido es posible poder volver a encontrarse y reconectar con uno mismo, al realizar esta actividad es posible desarrollar al mismo tiempo la capacidad de concentración, pero también de reflexión, en ocasiones es utilizada esta técnica por algunas personas para liberar estrés y desconectarse un momento

de todo aquello que nos rodea que muchas veces se convierte en problemas, se compara incluso con la acción de meditar. (p. 26)

Partiendo de esta idea, no se estableció un cronograma fijo de actividades, sino que se inició el taller con la presentación de este, sus objetivos y los resultados a los que se debían llegar: la elaboración de almohadones y colchas tejidas a crochet. Se les dio a elegir a los estudiantes entre diversos tipos de actividades manuales: tejido a crochet, costura a mano, costura a máquina, macramé. Luego se procedió a enseñar a cada alumno las distintas formas de costura y los puntos de tejido. Algunos llegaron a realizar tejidos a dos agujas. Cabe mencionar que las telas eran recicladas y fueron donadas por docentes, como también algunos materiales como hilos y lana. Los estudiantes debían llevar los materiales a utilizar en sus producciones: hilos, lanas, hilo encerado, agujas de crochet, agujas comunes, entre otros.

4.8.3. Bibliotecas áulicas.

Durante los ciclos lectivos 2022 y 2023 la PROA – ESFP sede San Jorge recibió una cuantiosa cantidad de libros en donación. Los mismos, por falta de espacio físico, fueron colocados en una de las aulas cedidas por la escuela primaria municipal, sobre una amplia mesa. En este sentido, los estudiantes mismos proponían armar una biblioteca y acomodar los libros para evitar que se arruinaran o perdieran.

A los estudiantes se le plantearon los dos principales problemas a la hora de armar la biblioteca: la falta de espacio y la ausencia de mobiliario para su realización. Es por ello por lo que se decidió realizar una campaña intra escolar preguntando a los docentes si alguno tenía algún mueble o estantería que ya no usaran y que pudiese ser utilizada como biblioteca. Así, los estudiantes de tercer año consiguieron una pequeña estantería de metal y una de madera. El siguiente paso era catalogar los libros y separarlos según categoría.

4.8.4. La cocina colectiva.

La escuela primaria municipal “Dr. Alfredo Orgaz” cuenta con un espacio propio en donde se desarrolla una huerta escolar. En ese mismo lugar han construido también una zona techada que cuenta con un asador y un horno de barro. Durante el ciclo lectivo 2023 se pidió permiso al equipo directivo de la institución primaria y a los docentes encargados de ese espacio para realizar pizzas y pan casero con los estudiantes de la PROA – ESFP sede San Jorge, siendo éstas las primeras pruebas piloto de la cocina colectiva que se pondría en marcha durante el 2024.

Dicha actividad no se trató de un taller en sí, sino de una instancia de organización y planificación de los estudiantes, en tanto eran ellos, como grupo, quienes se encargaban de proponer una comida ante la coordinación de la PROA – ESFP sede San Jorge. Una vez establecido el día y la comida a realizar, se encargaban de pedir permiso a los docentes de la escuela primaria encargados de gestionar los talleres en el espacio de la huerta o al equipo directivo, en caso de solicitar el uso de la cocina industrial. Una vez obtenido el permiso, los estudiantes debían organizarse para conseguir los ingredientes de lo que fuesen a cocinar y las bebidas para compartir durante el almuerzo o merienda. Los docentes acompañaban el proceso y cuidaban la integridad física de los alumnos, evitando que se quemaran o corten.

4.8.5. Jornadas de Convivencia.

Las acciones desarrolladas se organizaron en seis (6) talleres secuenciales, abordando dimensiones clave: reconocimiento mutuo, conflicto escolar, acuerdos de convivencia y trabajo colaborativo. Las metodologías fueron participativas, lúdicas y reflexivas, y se priorizó la producción colectiva de sentido. Los talleres son los que a continuación se detallan.

Nos conocemos, nos reconocemos.

Actividad inicial para construir vínculos y generar condiciones afectivas de apertura y confianza. Se realizó el miércoles 26 de junio de 2024. Su duración fue de dos (2) horas y fue llevada a cabo en el Salón de Usos Múltiples (en adelante, SUM) de la escuela. Cabe mencionar que dicha jornada estuvo coordinada por las docentes de los espacios curriculares Ciencias Sociales y Tutorías de Apoyo al Aprendizaje.

El primer momento estuvo centrado en explicar a los estudiantes de los tres (3) cursos el objetivo de las jornadas: mejorar la convivencia escolar y fomentar el sentido de pertenencia de ellos a la institución.

En el segundo momento se inició con un juego llamado “Búsqueda de los iguales”, en donde todos los estudiantes debían agruparse según la consigna expresada por el docente guía, por ejemplo, mismo mes de cumpleaños, cantidad de hermanos, apellidos que inician con la misma letra, entre otros. Terminado el juego se realizó una reflexión centrada en las cosas en común que se pueden llegar a tener con los demás.

El tercer momento estuvo centrado también en una actividad lúdica. Esta vez se les pidió a los estudiantes que se agruparan en tríos, pero respetando la siguiente consigna: en cada grupo debía haber un representante de cada curso. Una vez conformados los grupos se presentó el juego, el “Paseo de la confianza”: un estudiante debía sortear obstáculos con los ojos vendados

siguiendo la guía, a través de palabras y del contacto suave en su brazo u hombro, de sus compañeros de grupo. Debían comunicarse con claridad y cuidado, evitando empujones e insultos. Para ello se prepararon cuatro (4) estaciones de obstáculos, en donde los estudiantes, una vez finalizada la instancia, podían pasar a la siguiente. Finalizado el juego, se realizó una reflexión grupal: ¿cómo se sintieron con los ojos vendados? ¿qué necesitaron de sus compañeros? ¿qué responsabilidad sintieron como guías?

El cuarto y último momento estuvo atravesado por una reflexión final acerca de cómo se sintieron con este tipo de actividades y qué aprendieron. Se les pidió a los estudiantes que escribieran, en un afiche, una palabra o frase positiva sobre lo que rescataban de la jornada.

¿Qué pasa en mi escuela?

Esta jornada estuvo a cargo de la profesora de Matemática y la profesora de Ciencias Naturales y fue llevada a cabo el miércoles 3 de julio de 14:00 a 16:00 horas en el SUM de la escuela. Se propuso, como objetivo, la identificación de problemáticas a través de actividades lúdicas y reflexiones grupales en pos de construir un futuro documento de compromiso para la resolución de los conflictos recurrentes en la escuela.

Para iniciar la jornada, se desplegó un afiche en el cual se encontraba dibujado un gran termómetro con sus respectivos colores que simbolizaban calor (rojo), frío (azul) y templado (naranja). Se desplegaron cuadrados de papel (con pegamento) de color amarillo en una mesa y se les pidió a los estudiantes que, de forma anónima, escriban una palabra que describiera cómo se sienten en la escuela, por ejemplo, contento, triste, amargado, aburrido, entre otros. Luego debían pegar los papeles en el termómetro siguiendo esta lógica: positivos dentro de la zona de calor, negativos en la zona fría y los neutros en la templada. Finalizada la dinámica se analizó lo que reflejaba el termómetro: ¿predomina el calor, el frío o hay equilibrio? ¿Por qué creen que pasa esto?

Para el segundo momento se planteó otro juego para el cual se les pidió a los estudiantes que conformaran grupos de entre cuatro (4) o cinco (5) integrantes. Armados los grupos se les reparten dos (2) tarjetas, una de color rojo y otra de color verde. Se les explica la actividad: en la tarjeta roja escribirán situaciones que reflejan una mala convivencia o algún conflicto que hayan visto o vivido en la escuela. En la de color verde, escribirán una situación contraria, es decir, de buena convivencia que hayan presenciado o vivido en la institución. Se les da diez (10) minutos para debatir en grupo y luego se les pide que devuelvan las tarjetas a la docente asignada. Luego se despliega un afiche que tiene una clasificación de los problemas: conflictos relacionales (burlas, acoso escolar, chismes, no colaborar con el grupo, hostigamiento, golpes,

etc.), conflictos de comunicación (gritos, apodos hirientes, insultos, etc.) y conflictos de espacio y/o recursos (robo de útiles escolares y pertenencias, desorden, roturas de los espacios comunes, etc.). La docente comienza a leer las tarjetas y se les pide a los estudiantes en su totalidad que decidan dónde deben ubicarlos, teniendo en cuenta las tres categorías de conflicto. Una vez finalizado se les pide que observen y analicen: ¿qué problemáticas son las que predominan?

El tercer momento es de reflexión y escritura en tanto se les solicita a los grupos que generen al menos una propuesta realista para la solución de los conflictos que han descrito. La actividad insume aproximadamente treinta (30) minutos. Una vez finalizada, se les pide que pasen al frente al menos dos representantes por grupo y lean las soluciones propuestas para las problemáticas elegidas, las cuales son pegadas en un afiche.

El momento final es de reflexión: ¿las propuestas son similares? ¿se pueden llevar a cabo? ¿cómo hacer que todos nos comprometamos a mejorar la convivencia? ¿la mala convivencia influye en que no quiera a la escuela? Se debate con los estudiantes y se anotan sus conclusiones en un afiche, al estilo lluvia de ideas. Se les comunica que en el próximo encuentro se trabajará con las problemáticas y sus posibles soluciones en pos de realizar un documento de compromiso escolar.

¿Cómo queremos convivir?

Esta jornada de convivencia fue realizada el viernes 9 de agosto de 2024 desde las 11:30 hasta las 14:30 horas por los docentes de Educación Física, Lengua y Literatura y Saberes Digitales. Se realizó un pequeño receso desde las 12:50 a las 13:10 debido a que es el horario en que los estudiantes almuerzan en el SUM. La actividad fue realizada en el aula de primer año y, luego del almuerzo, se utilizó el SUM como espacio a compartir.

En el primer momento se retoma lo trabajado en la jornada anterior y se despliegan en el pizarrón los afiches, el primero que contiene la clasificación de los problemas de convivencia de la escuela, el segundo de las soluciones sugeridas y el último que recogió, a través de una lluvia de ideas, las reflexiones finales de la jornada. Se les recuerda que el producto final a desarrollar en este encuentro es un documento o decálogo de la buena convivencia en la escuela.

El segundo momento está dado por la construcción colectiva de las normas de convivencia que los estudiantes consideren que son ineludibles para mejorar el clima convivencial en la escuela. Para ello se divide a los estudiantes en “grupos de expertos”, siguiendo un juego simple: buscar a los compañeros con la cinta del mismo color. Cada grupo recibe una categoría para su grupo:

- Respeto a la comunicación.

- Resolución pacífica de conflictos.
- Autocuidado y empatía.
- Cuidado de los espacios comunes.

El tercer momento se inicia inmediatamente los grupos son conformados. Se les procede a explicar la modalidad de trabajo: cada grupo de expertos debe generar y escribir entre tres (3) y cuatro (4) propuestas de principios concretos y realizables para su categoría. Se les comunica que deben escribirla en positivo, siendo los más explícitos posible. Cabe mencionar que un docente trabajará con cada grupo como mediador y guía. Se le da a cada grupo cartulina y fibrones. Esta actividad demanda cuarenta (40) minutos.

El cuarto momento está dado por una instancia de presentación de las propuestas y debate grupal. Un representante de cada grupo presenta a los demás estudiantes y docentes presentes las propuestas escritas. Inmediatamente, las docentes a cargo de la jornada abren los turnos de debate: ¿está claro? ¿es justo para todos? ¿podemos comprometernos en cumplirlas? Este debate lleva a que algunas propuestas se modifiquen y otras sean eliminadas.

El quinto y último momento está dado por la redacción y firma del decálogo de convivencia. Los estudiantes escriben en un afiche los principios elaborados por su grupo y al final todos deben firmarlos como muestra de compromiso. El decálogo es pegado en el pasillo, cercano a la oficina de coordinación, lugar por el que transitan a diario los estudiantes.

El decálogo quedó conformado por los siguientes principios:

- Hablamos con respeto. Nada de insultos, gritos o hablar mal por la espalda. Si hay problemas, se dice de frente.
- Respetamos a cada uno como es.
- Si hay lío, hablamos. Intentamos solucionar las cosas entre nosotros primero, y si no podemos, pedimos ayuda a un profe.
- Que nadie se sienta solo.
- Cuidamos lo que es de todos. El aula, el comedor, el patio, la cocina y los baños. Cuidamos la limpieza del aula.
- Nos apoyamos.
- No nos robamos, no rompemos los útiles ni dejamos tirado al otro.
- Si tenemos un mal día, lo decimos, pero no nos la agarramos con los compañeros o los profesores.
- Si vemos una situación fea (acoso o maltrato) lo hablamos con la persona y buscamos ayuda.

- Hacemos de esta escuela un lugar lindo en el que, además de estudiar, la venimos a pasar bien.

Reescribimos nuestras normas.

La jornada, centrada en la revisión crítica y participativa de los AEC, se realizó el lunes 23 de septiembre de 2024 y estuvo dirigida por la coordinadora de la PROA – ESFP sede San Jorge, el preceptor y el profesor de Artes Visuales. La misma se ejecutó entre las 14:00 y las 16:00 horas. En esta ocasión, los estudiantes de primero a tercero trabajaron con tres docentes de distintas áreas curriculares en sus aulas, es decir, se trabajó por curso. El objetivo estuvo centrado en rescatar las apreciaciones y puntos de vista de los estudiantes de cada curso, teniendo en cuenta sus particularidades como grupo. Asimismo, se invitó a las familias a participar de esta jornada. Asistieron a la misma cuatro (4) madres de alumnos de diferentes cursos.

En el primer momento, se explicó a los estudiantes el objetivo de la jornada. Se retomó lo trabajado en las jornadas anteriores y se recordaron las normas establecidas por ellos mismos en el decálogo. Luego se les explicó a los estudiantes qué eran los AEC, su importancia y su significado práctico para ellos y para la escuela. También se hizo hincapié en que los mismos estaban en proceso de elaboración y que para su elaboración final era importante rescatar su voz como la de sus familias respecto a los problemas de convivencia.

El segundo momento estuvo centrado en la lectura minuciosa de los AEC. Se dejó que los estudiantes y padres pudieran hacer intervenciones en cualquier momento de la lectura en pos de evacuar dudas. Terminado el texto, se procedió a repartir a cada alumno y padre una copia de este, recordándoles que se trataba de un borrador.

En el tercer momento se les pidió a padres y estudiantes que se reunieran en pequeños grupos para trabajar en aquellas normas que a ellos les parecían que merecían una revisión, elaborar nuevas, revisar las sanciones, o cualquier modificación, eliminación o añadidura que les pareciera necesaria.

El cuarto momento estuvo enfocado en la puesta en común de lo realizado por los estudiantes y familias. Se tomaron notas y, además, se les pidió que entregasen los borradores con sus apreciaciones con el objetivo de modificar los AEC.

Presentación de los AEC.

Esta jornada, realizada el martes 22 de octubre de 2024 tuvo como objetivo presentar los AEC con las distintas sugerencias propuestas por estudiantes y familias. Esta jornada estuvo

a cargo de las docentes de Ciencias Sociales, Tutorías de Apoyo al Aprendizaje y la coordinadora de la escuela. La extensión de esta fue tan sólo de una hora y media, desde las 16:00 hasta las 17:30. Se volvió a convocar a los padres, madres y tutores de los alumnos. Asistieron cinco (5) madres. Se trabajó en el SUM de la escuela.

La actividad central de este encuentro fue la lectura de los AEC resignificados. Se habilitó la palabra al final de la lectura tanto de padres como de estudiantes para aceptar críticas y sugerencias. La jornada terminó en el tiempo pautado acordando un último encuentro para el miércoles 13 de noviembre de 2024 en el que se compartiría una comida grupal y se trazarían las líneas y proyectos a realizar en el próximo ciclo lectivo.

¡Hasta el infinito y más allá!

La jornada del 13 de noviembre de 2024 fue más distendida que las anteriores. Siguiendo la lógica de la cocina colectiva, los estudiantes estuvieron a cargo de gestionar el espacio y aquellos ingredientes necesarios para realizar choripanes, los cuales fueron donados por los profesores. Al mediodía, se reunió a todos los estudiantes y se distribuyeron los grupos de tareas: quienes se encargarían de lavar y cortar las verduras, quiénes asarían con el preceptor, quiénes cortarían y prepararían los panes. Se almorzó alrededor de las 13:30 horas en el patio de la escuela, bajo los árboles.

A las 14:30 se inició con una puesta en común, dirigida por los docentes de Música, Teatro y Saberes Digitales, sobre qué rescataban de las jornadas de convivencia y qué actividad les había parecido más linda y/o importante. Se registró lo expresado por los estudiantes.

En el segundo momento, se les pidió que pensarán en futuros talleres o jornadas que les gustaría realizar para el futuro ciclo lectivo. Las propuestas que se presentaron fueron:

- Huerta escolar.
- Mural colaborativo.
- Radio escolar.
- Campeonatos de fútbol y vóley.
- Salidas al cine.
- Viajes educativos (sierras de Córdoba y Miramar).

La jornada terminó con un minicampeonato de fútbol y de vóley que se extendió hasta las 17:00 horas.

4.9. Plazo de ejecución y cronograma.

PROYECTO "ESTA ES MI ESCUELA"																																						
PROA - ESCUELA SECUNDARIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL SEDE SAN JORGE - 2024 -																																						
ACTIVIDADES	MESES	MARZO			ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE	
	SEMANAS	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2			
Diagnóstico Participativo																																						
Capacitación Docente																																						
Sensibilización a familias																																						
Jornadas de Convivencia Escolar																																						
Confeción de almohadones y colchas																																						
Bibliotecas áulicas																																						
Huerta Escolar																																						
Cocina Colectiva																																						
Evaluación del Proyecto																																						

Fuente: Elaboración propia.

El cronograma de ejecución se realizó después de finalizado el diagnóstico participativo, el cual se inició en la tercera semana de marzo y se finalizó en la segunda del mes de abril del año 2024. Así, se programaron las actividades para los meses siguientes de esta manera:

- Capacitación docente: desde la primera semana de mayo hasta la primera de junio inclusive.
- Jornadas de sensibilización a las familias de los estudiantes: desde la segunda semana de junio hasta la cuarta inclusive.
- Jornadas de convivencia escolar: la única programada fue la primera, que se realizó en la tercera semana de junio. Las demás se fueron programando, teniendo en cuenta las actividades y el calendario escolar.
- Confeción de almohadones y colchas tejidas a crochet, bibliotecas áulicas y huerta escolar: se inició con estas actividades en simultáneo en la primera semana de mayo hasta la primera semana de noviembre.
- Cocina colectiva: también se inició con este taller en la primera semana de mayo y finalizó en la tercera semana de noviembre, coincidiendo con el cierre de las jornadas de convivencia escolar.
- Evaluación del proyecto: el proyecto fue evaluado desde el inicio de este, es decir, desde la primera semana de mayo hasta la última semana de noviembre.

5. CONCLUSIONES

En el presente apartado se han de presentar, en primer lugar, los resultados obtenidos de cada una de las actividades desarrolladas durante la ejecución de la investigación. Estos resultados emergen del análisis de las observaciones participantes, listas de cotejo y registros narrativos realizados durante el ciclo lectivo 2024. En un segundo momento, se presentan las reflexiones finales a las que se han arribado mediante el análisis de los resultados del presente proyecto de intervención.

5.1. Capacitación Docente.

Las capacitaciones sobre convivencia estuvieron a cargo del equipo de investigación (docentes de los espacios curriculares Ciencias Sociales y Tutorías de Apoyo al Aprendizaje) y la coordinadora de la PROA – ESFP sede San Jorge.

Antes de iniciar con las mismas, se solicitó al Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de Córdoba, asistencia y colaboración para capacitar a los docentes de la escuela en la cuestión de la convivencia. La respuesta fue que no podrían enviar personal a capacitar a los profesores de la escuela, en cambio brindarían textos y herramientas para abordarlo nosotros mismos. Debido a esto, se procedió a comenzar a delinear los talleres y su temática.

En la primera jornada de capacitación, el lunes 6 de mayo de 2024, de 18:00 a 20:00 horas a través de una plataforma digital, se presentó el proyecto “Esta es mi escuela”, los lineamientos generales del mismo, los talleres y jornadas a realizarse tanto para estudiantes como para familias. Asimismo, se comenzó con la capacitación, la cual estuvo enfocada en los conceptos centrales que hacen a la convivencia democrática en la escuela, los distintos enfoques acerca de la misma y los puntos centrales para transversalizar el proyecto. La segunda jornada, el lunes 20 de mayo, se realizó en el mismo horario y con la misma modalidad, virtual. Esta vez estuvo centrada en la confección de jornadas de convivencia para estudiantes. La última, el día 3 de junio, se convocó en el mismo horario al personal docente a presentar sus trabajos para las jornadas. Los mismos fueron expuestas vía virtual y se programó la fecha de inicio de dichas jornadas.

La participación docente fue absoluta, los once (11) profesores que están a cargo de los espacios curriculares en primero, segundo y tercer año, participaron en las tres (3) jornadas y presentaron los trabajos solicitados. Consideramos que la modalidad virtual ayudó a que no se presentaran inasistencias por parte del cuerpo docente, en tanto les permitió conectarse a las reuniones desde cualquier lugar. Los aportes de los docentes fueron pertinentes, mostrando, en

su totalidad, una notoria preocupación – y hasta cierto cansancio – respecto de segundo año y sus problemas de conducta, convivencia y falta de compromiso. En este sentido, se propusieron también estrategias áulicas para incentivar la participación y promover el entusiasmo de los estudiantes en clases como, por ejemplo, generar actividades lúdicas que podrían ser incorporados a los proyectos planteados por PLANeA, incentivar la participación en la Feria de Ciencias, entre otros. Los docentes, asimismo, en general concuerdan que entre el estudiantado existe una falta de sentido de pertenencia a la institución debido a la falta de un espacio propio para la escuela.

5.2. Jornadas de sensibilización a las familias.

Partiendo de que entendemos que el apoyo de las familias es crucial para el desempeño académico de los estudiantes y que su involucramiento en las actividades escolares es de gran importancia, se comenzó con la tarea de citar a las mismas, a través de mensajes telefónicos a los grupos conformados por curso en una aplicación de mensajería instantánea, a participar de las jornadas de sensibilización acerca de la convivencia escolar y el desarrollo de sentimientos de pertenencia a la institución escolar. Se tomó nota acerca de las familias que confirmaron asistencia: diez (10) en primer año, doce (12) en segundo año y trece (13) de tercer año. Teniendo en cuenta estos números se supuso que las jornadas tendrían una asistencia bastante importante.

Las reuniones se pactaron de la siguiente manera: para el lunes 10 de junio de 2024 a los padres, madres y/o tutores de los estudiantes de primer año, el martes 11 de junio a las familias de segundo año y el miércoles 12 a las de tercero. De un total de cincuenta y uno (51) estudiantes, sólo asistieron trece (13) madres: seis (6) de primero, tres (3) de segundo y cuatro (4) de tercero.

Las reuniones estuvieron centradas en dar a conocer los principales problemas de convivencia de cada uno de los cursos, los problemas con las demás aulas, el escaso sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de algunos alumnos y explicarles cómo las malas relaciones terminaban repercutiendo en el desempeño escolar de sus hijos. Se hizo hincapié en la necesidad de apoyo desde los hogares en cuestiones relacionadas a la puntualidad, la responsabilidad, la higiene personal y el trato con los demás. Por último, se invitó a las madres a participar en la conformación de la Cooperadora Escolar y el CEC.

Teniendo en cuenta la escasa asistencia de las familias a estas jornadas, se las volvió a invitar, para la semana siguiente, a participar de las mismas. Ningún padre asistió, como tampoco lo hicieron cuando se los convocó a finales del mes de junio.

Como puede observarse, la participación fue casi nula teniendo en cuenta la cantidad de madres presentes en las reuniones. Asimismo, no hubo presencia de padres o tutores masculinos, indicando, en cierta forma, que quienes se encuentran mayormente abocadas a la responsabilidad de educar a sus hijos, por lo menos en esta comunidad, son las mujeres. En cuanto a la participación en otras instancias escolares (Cooperadora Escolar y CEC), las madres adujeron, por un lado, no contar con el tiempo necesario para participar debido a que sus trabajos – informales – no se los permitía y, por el otro, por cuestiones de cuidado familiar (hijos pequeños, familiares enfermos, etc.). Asimismo, dos madres argumentaron que no era en realidad que no deseaban participar, sino que les parecía demasiada responsabilidad.

Por último, se decidió realizar una simple encuesta a través de la aplicación de mensajería instantánea en donde se les preguntó a las familias de todos los cursos la razón por la cual no pudieron asistir a las reuniones. Las opciones fueron: estoy trabajando, tengo hijos que cuidar, estoy enfermo, no me interesa, otros. Los resultados fueron bastante desalentadores, puesto que la opción no me interesa estuvo casi igualada con la opción de trabajo: veintidós (22) obtuvo esta última y la opción que marcaba desinterés dieciocho (18). Las demás opciones se repartieron así: seis (6) para tengo hijos que cuidar y dos (2) para estoy enfermo. La última opción no fue utilizada. En este sentido, consideramos que la encuesta les permitió a muchas familias mostrar que estas reuniones no les resultan interesantes y que las ven como una pérdida de tiempo.

5.3. Jornadas de convivencia.

Como mencionáramos con anterioridad, dichas jornadas se realizaron entre finales de junio y mediados de noviembre de 2024 para la totalidad de los estudiantes de la PROA – ESFP sede San Jorge.

Respecto a la asistencia, la misma fue alta. De un total de cincuenta y uno (51) alumnos, asistieron cuarenta y ocho (48) a la primera jornada, cuarenta (40) a la segunda, treinta y cinco (35) a la tercera, treinta y cinco (35) a la cuarta, cuarenta (40) a la quinta y treinta y nueve (39) a la última. Cabe mencionar que se pudo apreciar que determinados estudiantes de segundo año comenzaron a faltar los días de las jornadas. Cuando se habló con ellos, simplemente dijeron que era una pérdida de tiempo.

En cambio, la participación de los estudiantes a las mismas fue desigual, notándose un patrón recurrente de apatía, no compromiso, y casi nulo involucramiento por parte de los estudiantes de segundo año. En repetidas ocasiones se les tuvo que llamar la atención debido a que molestaban, se quejaban de que era una pérdida de tiempo o directamente decidían no

involucrarse en las actividades si en su grupo había algún compañero del bando rival. De esta forma, podemos decir que hubo una alta participación respecto de los alumnos de primero y tercer año, siendo la de segundo año muy desigual, discontinua y sujeta a los estados de ánimo y problemas de los alumnos con sus compañeros.

Por último, teniendo en cuenta las producciones realizadas por los estudiantes en estas jornadas, nuevamente se hace notar la diferencia anterior entre primero y tercer año respecto de segundo año.

En resumen, la asistencia fue alta, pero la participación desigual, siendo notorio el escasa involucramiento y compromiso en las producciones de los estudiantes de segundo año. Asimismo, se notó un acercamiento positivo entre estudiantes de primero y tercer año, llegando a organizar comidas en conjunto, juegos en Educación Física y compartiendo salidas educativas o al cine. Respecto a la convivencia, en ambos cursos se notó una mejora notable: bajó la cantidad de actas de mal comportamiento, disminuyeron los conflictos internos y no se realizaron suspensiones ni Actas de Compromiso por cuestiones relacionadas a mal comportamiento y/o problemas de convivencias con sus pares. En tercero sucedió lo contrario: aumentaron la cantidad de actas, se realizaron suspensiones y Actas de Compromiso. Además, se añadieron nuevos conflictos o se potenciaron los existentes casi al finalizar el ciclo lectivo 2024, particularmente entre el grupo de mujeres.

5.4. Huerta escolar.

Para la realización de las actividades relativas a la huerta se utilizaron algunas horas de los espacios curriculares Ciencias Sociales de primero a tercer año y las de Tutorías de Apoyo al Aprendizaje. La asistencia fue alta, principalmente en primer año, quienes se mostraban muy entusiasmados con esta actividad.

Respecto de la participación, la misma fue muy desigual si tenemos en cuenta las fases en la que se dividió el proyecto. Podríamos decir, de modo general, que el grupo más comprometido en las primeras etapas – investigación, búsqueda de un espacio, pedido de donación de materiales – fue primer año. Cuando llegaron las tarimas de madera y las bolsas de tierra, los estudiantes de segundo año se vieron motivados en participar y fue con ellos que se procedió al desarme de las tarimas, actividad que duró sólo una semana debido a que, comenzaron con sus “juegos” (se amagaban con golpearse con martillos o mazas, se corrían con tablas con clavos, entre otras acciones que ponían en riesgo su integridad física) con los materiales de la huerta se decidió que no participarían de esta actividad. Quienes la continuaron

fueron los estudiantes de primero. Por último, cuando se procedió al armado de los canteros, sólo los estudiantes de primer año se comprometieron en la labor.

De esta manera, la participación y el compromiso hacia las labores desplegadas fueron desiguales, notándose un alto involucramiento por parte de los alumnos de primer año, casi nulo en segundo e inexistente en tercer año. Cuando se indagó en este curso acerca de su no participación en esta actividad, adujeron que no les interesaba y que preferían otro tipo de acciones, como las bibliotecas áulicas.

5.5. Confección de almohadones y colchas tejidas al crochet.

Este taller se desarrolló en el horario de Tutorías de Apoyo al Aprendizaje, espacio curricular que se imparte en los tres (3) cursos del CBU y que cuenta con una carga horario de tres (3) horas cátedra.

La asistencia a las horas de Tutorías fue alta, más la participación fue desigual, según la actividad a desarrollar: las clases de crochet tuvieron una alta respuesta en los tres (3) cursos, participando en las actividades tanto varones como mujeres, incluso algunos estudiantes llegaron a incursionar en el tejido a dos agujas. Las clases de costura a mano marcaron una tendencia distinta: quienes más participaron fueron las niñas, incluso llegaron a elaborar patrones simples de bordado. Los varones de segundo y tercero fueron más reticentes a esta actividad por considerarla demasiado “femenina”. Los estudiantes de primer año, en cambio, se vieron más entusiasmados ya que la docente les propuso que llevaran desde sus hogares ropa que necesitara arreglo. Así, los alumnos comenzaron a hacer arreglos a remeras, pantalones y camperas que ellos traían de sus casas. La clase que tuvo una participación y entusiasmo más marcado, sin distinción de sexo, fue la de macramé. En ella los estudiantes realizaron pulseras, collares y pequeños porta macetas en poco tiempo. El entusiasmo fue tal que, los estudiantes de tercer año comenzaron a llevar canutillos y accesorios para embellecer sus producciones. Por último, las clases de costura a máquina también tuvo una participación desigual. Fueron las mujeres las que se mostraron más predispuestas a aprender y usar la máquina de coser. Los varones prefirieron actividades como rellenar los almohadones en vez de coser.

Si tenemos en cuenta la respuesta a los pedidos de materiales como agujas de crochet, agujas de costura, lanas, hilos, hilo encerado, telas viejas, entre otros, podemos decir que fue bastante desigual, siendo particularmente alta en los cursos de primero y de tercer año. Generalmente estos elementos se prestaban a la mayoría de los estudiantes de segundo año quienes aducían olvidarse de los materiales.

En cuanto a los productos finales, se realizaron ocho (8) almohadones grandes con telas de sábanas viejas, todos cocidos a mano. Con hilos y cuerdas se realizaron doce (12) adornos y atrapasueños. También se tejieron alrededor de veinte (20) cuadrados tejidos a crochet. Para la Feria de Ciencias, Tecnologías, Arte, Movimiento e Innovación, “Alberto Maiztegui” de 2024, los estudiantes de tercer año presentaron, junto a los espacios curriculares de Lengua y Literatura y Tutorías de Apoyo al Aprendizaje un proyecto llamado “Rincón de lectura”, en él, mostraron sus producciones (almohadones y tejidos) y leyeron cuentos a los niños de jardín de infantes, primaria y a las familias que se acercaron a presenciar la muestra. La respuesta general del público fue muy positiva y esto incentivó a los estudiantes a seguir trabajando con este taller.

5.6. Bibliotecas áulicas.

Como mencionáramos con anterioridad, durante los ciclos lectivos 2022 y 2023 la escuela recibió una cuantiosa cantidad de libros en donación, provenientes de distintos programas nacionales y provinciales de lectura. Los mismos se fueron acumulando en mesas en el aula que se encuentra al lado de la oficina de la coordinación de la escuela, espacio cedido por la institución primaria con la que comparte sus espacios.

Este proyecto surgió por motivación de los estudiantes de tercer año a inicios de ciclo lectivo 2024. Así, se les presentó el problema de la falta de espacio y la falta de mobiliario. De esta manera surgió la idea de crear espacios de lectura con una biblioteca para cada aula de la escuela.

Dicha actividad fue una de las que más falencias presentó, a saber: primero el desinterés de la mayoría de los estudiantes de primero y segundo año en armar un espacio propio de lectura en el aula. Pocos alumnos de primero se comprometieron en trabajar en ello, siendo nula la participación en segundo año. Se procedió a dividir y clasificar los libros teniendo en cuenta ciertos parámetros generales como cuentos, poesías, manuales, enciclopedias, entre otros. Pero al no contar con mobiliario, se colocaron en cajas. Recién a fines del ciclo lectivo 2024 se consiguieron dos muebles que servirían de futuras bibliotecas, pero se dejó su armado para el siguiente año. Cabe mencionar que quienes consiguieron estas estanterías fueron los estudiantes de tercer año, ayudados por pocos estudiantes de primero.

Si bien el panorama general puede parecer desalentador, el hecho de buscar espacios y analizar posibilidades de implementar las bibliotecas en las aulas llevó a que los estudiantes miraran sus aulas con otros ojos. En primer lugar, muchos mostraron su desagrado ante el estado de algunas paredes por estar sucias, manchadas o escritas. Así, estudiantes de primero y tercer

año sugirieron la posibilidad de conseguir pintura para mejorar su estado. En segundo lugar, se planteó que, si bien los cursos se comprometían a cuidar los libros, no se arriesgaban a decir lo mismo de los estudiantes de segundo año. En este sentido, se terminó por confirmar lo que antes parecía un comentario velado: los alumnos de primero y tercer año se rehusaban a compartir ciertos espacios y actividades con los de segundo debido a que no los veían comprometidos, no acataban reglas y, generalmente, “terminan arruinando todo”, según las palabras de estudiantes de tercer año.

En pos de embellecer las aulas, para la semana del estudiante, estudiantes de tercer año propusieron una competencia de decoración de aulas. Cada curso se organizó y decoró sus cursos siguiendo una temática de colores: primer año eligió el color naranja y el amarillo. Segundo, los colores azul y blanco y tercero los colores celeste y rosado. El día 20 de septiembre se presentaron a la comunidad educativa las aulas decoradas. El único curso que no se puso de acuerdo y presentó sólo unos globos fue segundo año. No habían logrado ponerse de acuerdo respecto a qué debía llevar cada uno para la decoración y esto terminó en discusiones fuertes. Primero y tercer año lograron su cometido. El problema se suscitó días después, en el recreo de la merienda, cuando estudiantes de segundo año ingresaron al aula de tercero y rompieron gran parte de la decoración. Cuando se les preguntó el porqué de esta actitud, adujeron que los estudiantes de tercero se creían mejores y que les generaba enojo y envidia.

5.7. Cocina colectiva.

Esta fue la actividad que mayor entusiasmo generó en los estudiantes de los tres (3) cursos. No obstante, hubo diferencias notables en cuanto a la participación, organización y ejecución de las jornadas de cocina colectiva.

En este sentido, el curso que mostró mayor cohesión grupal al momento de organizar, en la participación y en la ejecución fue tercer año. Planificaron comidas como pizzas, pan casero, choripanes y asado. Todos participaron y cuando algún compañero no tenía los recursos económicos para comprar determinados ingredientes, se organizaron para poner dinero entre todos, con el objetivo de que nadie quedase afuera de la jornada.

Primer año también mostró una alta participación de sus jornadas de cocina colectiva, pero en varias ocasiones se tuvo que reprogramar la fecha debido a que no llevaban los ingredientes necesarios para hacer pan relleno, pizzas, hamburguesas o papas fritas. En este sentido, se notó cierta falta de comunicación en el grupo al momento de organizar y ejecutar la jornada, dependiendo en gran medida de que fuesen los adultos los responsables de comunicar a las familias lo que debían traer o que acercaran ciertos ingredientes.

Segundo año fue el curso que menos cantidad de jornadas de cocina colectiva realizó. Sólo cocinaron pizzas y hamburguesas y en ambas actividades se presentaron problemas. Cuando organizaron la elaboración de pizzas caseras, sólo algunos estudiantes llevaron los ingredientes necesarios. Lo mismo sucedió con las hamburguesas. El problema principal estaba en qué grupo había planteado y organizado dicha actividad. Esto implicaba, en la práctica que, por decisión del líder de uno de los bandos, ellos no comerían con sus compañeros. En este sentido, en las jornadas un total de nueve (9) estudiantes – tanto varones como mujeres – se quedó sentado a un costado sin siquiera recibir un vaso de gaseosa de sus compañeros. Cuando se habló con ellos acerca de lo que estaba sucediendo, en ambas ocasiones el grupo que decidió no participar mencionó que el grupo con el que tienen problemas directamente nos les avisó, afirmación que estaba basada en una mentira, en tanto las jornadas fueron planeadas y organizadas en el espacio de Ciencias Sociales. Cuando se indagó más pudimos notar que se trataba de una disputa de poder entre los líderes de ambos grupos. Lo que uno de ellos quería era que se acercaran a él y le preguntaran si quería participar, mostrando así su estatus de líder. En este sentido, como se sintió ignorado, convenció a sus compañeros de no participar. Incluso llegaron a manifestar que no comerían con ellos directamente en futuros encuentros.

Sacando la experiencia de segundo año, los demás cursos se mostraron entusiastas en organizar estas jornadas, llegando a compartir una a fin de año.

5.8. Resultados generales.

A principios del mes de noviembre de 2024 se realizó la evaluación general del proyecto. Los resultados alcanzados evidenciaron mejoras en distintos planos, reflejando una tímida, pero consistente, transformación que va más allá de lo académico. En este sentido, actividades como la cocina colectiva o la huerta escolar, lograron fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes en tanto les permitió, en un clima distendido, acercarse unos a los otros desde otro lugar que el meramente pedagógico, en tanto les permitió conocerse y reconocerse como personas. De esta forma, la enseñanza basada en el reconocimiento del otro puso en práctica la escucha activa, el aprendizaje de los errores y el bienestar emocional, en donde los estudiantes pudieron desenvolverse sin sentirse juzgados. Según los estudiantes, pudieron conocer a muchos profesores que pensaban que eran “mala onda” o “chetos”. Asimismo, potenció el sentimiento de pertenencia a la institución en tanto estableció un espacio propio de los estudiantes, más allá de las aulas.

A nivel institucional se comenzó a notar una creciente participación de los estudiantes en distintas actividades, excepto, como hemos visto, en las relacionadas con la construcción de

bibliotecas áulicas. Respecto a las otras, los alumnos se sumaron a las existentes, pero lograron pensar en iniciativas propias para el próximo ciclo lectivo. Asimismo, esta mayor participación llevó a que los estudiantes comenzaran a ver el espacio escolar de otra forma: surgieron iniciativas para pintar las aulas, para crear un mural escolar, para elaborar un área de compostaje para la huerta, entre otros, las cuales se proyectaron para el año 2025. Los estudiantes comenzaron, de forma tímida pero decidida, a ver este espacio como su escuela. Asimismo, tanto en primero como en tercer año se registró un descenso notorio de los conflictos entre pares y con compañeros de otros cursos, todo ello reflejado en la baja cantidad de ingresos en el Libro de Actas, Actas de Compromiso y Actas de Suspensión. No fue el caso de segundo año, quien, a diferencia de los dos cursos anteriores, mostró una tendencia al alta, especialmente después del mes de septiembre de 2024.

En lo simbólico se pudo notar un cambio, principalmente después de una visita educativa sobre robótica en la cual participaban varios colegios de la ciudad de Córdoba. Luego de esa salida, los estudiantes de primero y tercer año sugirieron que debía ser obligatorio que todos los estudiantes del colegio usaran la remera que identifica a la institución (de color bordó con líneas blancas en el cuello y mangas, con el logo de las escuelas PROA del lado izquierdo del pecho). Cuando se les preguntó el por qué, sus comentarios rondaron en torno a que nadie los reconoce sin la remera, que era una manera de diferenciarse de las escuelas de la zona. Asimismo, algunos espacios, como la oficina de la coordinadora y la sala de profesores (ambas funcionan en el mismo lugar) dejaron de ser vista como un espacio negativo y los estudiantes comenzaron a acercarse a hablar en los recreos. Lo mismo sucedió con el SUM, el cual se utiliza para almorzar y merendar, comenzó a entenderse como un lugar para compartir con los demás, volviéndose más tranquilo y organizado en estos momentos del día. Por último, la huerta se transformó en un espacio muy querido y cuidado por los alumnos, en tanto lo sentían propio.

Por último, en lo que respecta a la gestión educativa, dicha experiencia mostró, por un lado, la escasa participación y compromiso de las familias en la educación de sus hijos. No obstante, esta situación permitió que tanto el equipo de gestión, en coordinación con los docentes, desplegaran un abanico de acciones para futuros encuentros con las familias. Asimismo, le permitió al equipo de gestión reafirmar su rol estratégico y habilitante, potenciando estrategias que permitieron generar y sostener condiciones tendientes a mejorar el clima escolar en cuanto a la convivencia, a fortalecer el sentimiento de pertenencia y posibilitar la innovación pedagógica.

En definitiva, se ha podido observar, por parte de los estudiantes, una creciente participación en las actividades propuestas, lo que repercutió en una notoria mejora de las

relaciones de convivencia en primero y tercer año, quienes lograron, aunque de forma modesta al inicio, apropiarse de los espacios escolares y hacerlos suyos.

5.9. Reflexiones finales

Las conclusiones que se presentan a continuación deben ser comprendidas a la luz del enfoque metodológico adoptado. Al tratarse de una investigación-acción participativa, los resultados no se conciben como verdades cerradas ni generalizables, sino como aprendizajes situados, contruidos colectivamente a partir de un proceso de diagnóstico, intervención, reflexión y evaluación desarrollado junto a los actores institucionales. En este sentido, las conclusiones dan cuenta de transformaciones progresivas en las prácticas, los vínculos y los sentidos contruidos en torno a la convivencia escolar, más que de efectos lineales o mensurables.

La presente investigación-acción participativa, desarrollada en la PROA – Escuela Secundaria de Formación Profesional, sede San Jorge, ubicada en la ciudad de Córdoba Capital, constituyó una apuesta pedagógica situada para el abordaje de la convivencia escolar como dimensión fundante del hecho educativo. En el marco de la Licenciatura en Gestión Educativa, el trabajo se propuso intervenir en una realidad institucional compleja, atravesada por conflictividad social, escasa apropiación simbólica del espacio escolar y vínculos debilitados entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva crítica y transformadora, se asumió que la convivencia escolar no puede ser abordada exclusivamente desde una lógica normativa o punitiva, sino que debe comprenderse como un proceso pedagógico, relacional y ético, atravesado por dimensiones históricas, culturales y políticas. Tal como señalan García Raga y López Martín (2011), convivir en la escuela implica enseñar y aprender a vivir con otros, construyendo vínculos basados en el respeto mutuo, el diálogo y la participación democrática.

El diseño e implementación del proyecto de intervención “Esta es mi escuela” permitió materializar esta concepción a través de estrategias pedagógicas concretas, tales como las jornadas de convivencia, las actividades estratégicas —talleres de costura y tejido, huerta escolar, bibliotecas áulicas y cocina colectiva—, la resignificación de los Acuerdos Escolares de Convivencia y la construcción colectiva de normas orientadas al respeto, la inclusión y el cuidado mutuo. Estas acciones se desarrollaron desde un enfoque de corresponsabilidad institucional, con la participación del equipo directivo, el cuerpo docente y el estudiantado. No obstante, una de las principales limitaciones identificadas fue la escasa participación de las familias, lo que constituye un aspecto a fortalecer en futuras instancias de intervención.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación-acción participativa —basada en los aportes de Kemmis y McTaggart (1988)— resultó pertinente y coherente con los objetivos planteados, ya que permitió articular teoría y práctica en un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, intervención, evaluación y reformulación. Este recorrido posibilitó generar cambios graduales y contextualizados, respetando los tiempos institucionales y promoviendo la implicación activa de los sujetos involucrados.

Los hallazgos obtenidos evidencian transformaciones significativas en distintos planos. En el plano pedagógico, se fortaleció el vínculo docente-estudiante y se promovieron prácticas de enseñanza basadas en el reconocimiento del otro, la escucha activa y el cuidado. En el plano institucional, se registraron mayores niveles de participación estudiantil, una creciente apropiación de los espacios escolares y un compromiso más sostenido con las propuestas de convivencia. En el plano simbólico, se resignificaron los modos de habitar la escuela, transformando los espacios institucionales en lugares de pertenencia, memoria y expresión colectiva. Finalmente, en el plano de la gestión, se consolidó la articulación entre los distintos actores institucionales y se reafirmó el rol de la gestión educativa como generadora de condiciones para la transformación pedagógica y organizacional.

Estos resultados dialogan con los aportes de Fierro-Evans y Carbajal Padilla (2019), quienes sostienen que las escuelas, especialmente aquellas situadas en contextos de alta vulnerabilidad, pueden constituirse en espacios de resistencia y reparación social cuando se organizan bajo criterios de justicia, inclusión y participación. Asimismo, se recupera el planteo de Delors (1996), que posiciona el *aprender a vivir juntos* como uno de los pilares fundamentales de la educación contemporánea, reforzando la necesidad de construir entornos escolares democráticos, seguros y afectivamente sostenidos.

La revisión crítica y participativa de los Acuerdos Escolares de Convivencia, lejos de reducirse a una instancia administrativa, permitió reconocer que las normas escolares adquieren sentido cuando son co-construidas con legitimidad pedagógica y democrática. En este proceso, los estudiantes dejaron de ocupar un lugar pasivo frente a los reglamentos institucionales y se posicionaron como protagonistas de su experiencia escolar, fortaleciendo prácticas de ciudadanía y participación. Tal como señalan Tagliavini (2022) y Bracchi (2016), cuando se habilita la palabra y se democratiza el vínculo pedagógico, emergen nuevas formas de ciudadanía escolar que favorecen el aprendizaje significativo y el respeto por la diversidad.

Por otra parte, el trabajo permitió constatar que los procesos de cambio institucional requieren tiempos prolongados, equipos comprometidos y políticas de acompañamiento sostenidas, que trasciendan los esfuerzos individuales. Si bien la experiencia desarrollada

evidenció avances relevantes, también se identificaron obstáculos persistentes, tales como la rotación docente, la limitación de recursos materiales y la fragmentación de responsabilidades. Estos condicionantes no invalidan los logros alcanzados, pero sí subrayan la necesidad de consolidar políticas educativas que respalden los procesos de innovación institucional en el mediano y largo plazo.

Desde esta perspectiva, se sostiene que la gestión educativa no puede reducirse a la administración de conflictos, sino que debe orientarse a la creación de condiciones estructurales, pedagógicas y vinculares que favorezcan el cuidado mutuo, el respeto por los derechos de las y los estudiantes y la construcción de comunidad escolar. Gestionar, en este marco, implica habitar la escuela como un espacio de producción de subjetividad, ciudadanía y sentido.

En función de los aprendizajes obtenidos, se proponen algunos lineamientos para profundizar y dar continuidad a la intervención. En primer lugar, formalizar la incorporación del proyecto al Proyecto Educativo Institucional (PEI). En segundo lugar, fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias, actualmente debilitado. En tercer lugar, gestionar recursos específicos provenientes de programas provinciales y/o nacionales que permitan consolidar proyectos como la huerta escolar y la biblioteca, así como dar lugar a nuevas iniciativas propuestas por los estudiantes —jornadas deportivas, espacios de compostaje, entre otras—. En cuarto lugar, conformar y sostener el Consejo Escolar de Convivencia (CEC) con la participación de docentes, estudiantes y familias. Finalmente, garantizar la continuidad de espacios de formación y reflexión con los estudiantes, orientados a consolidar una convivencia democrática y a fortalecer el sentido de pertenencia institucional.

Para finalizar, se reafirma que la convivencia escolar no constituye una meta alcanzable de manera definitiva, sino un proceso inacabado, dinámico y colectivo, que requiere revisión permanente, escucha activa y compromiso ético. El presente trabajo no representa un cierre, sino una apertura hacia nuevas líneas de acción, investigación y participación, orientadas a seguir construyendo una escuela pública más humana, democrática y transformadora.

6.ANEXO

6.1. Instrumentos de recolección de información

En coherencia con el enfoque cualitativo y el paradigma de la investigación-acción participativa que orienta la presente investigación, los instrumentos de recolección de información fueron seleccionados y diseñados con el propósito de recuperar tanto las prácticas observables como los sentidos construidos por los actores institucionales en torno a la convivencia escolar y la participación democrática.

Los instrumentos utilizados permitieron relevar información de carácter descriptivo, interpretativo y evaluativo, favoreciendo la triangulación de datos y el análisis reflexivo de los procesos desarrollados. En este marco, se emplearon observaciones participantes, registros narrativos, análisis documental, listas de cotejo y rúbricas de evaluación, las cuales se detallan a continuación.

Las listas de cotejo y rúbricas incluidas en los anexos fueron diseñadas como instrumentos cualitativos de seguimiento de procesos, en coherencia con el enfoque de investigación-acción participativa. Su finalidad fue registrar de manera sistemática la evolución de indicadores vinculados a la convivencia escolar, la participación estudiantil y la apropiación del espacio institucional, permitiendo comparar situaciones iniciales y posteriores a la intervención.

6.2 Rúbricas de evaluación

Las rúbricas de evaluación constituyeron uno de los principales instrumentos de recolección de información utilizados en el proceso de intervención. Fueron diseñadas específicamente para esta investigación con el objetivo de evaluar de manera formativa y procesual la participación de los estudiantes en las distintas actividades propuestas, así como los avances en relación con la convivencia escolar, el respeto de normas, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Desde una perspectiva pedagógica, las rúbricas permitieron explicitar criterios claros y compartidos de valoración, favoreciendo la transparencia evaluativa y la reflexión colectiva sobre las prácticas institucionales. Tal como señalan Yuni y Urbano (2006), este tipo de instrumentos posibilita no solo registrar información, sino también generar instancias de análisis crítico que contribuyen a la mejora de las prácticas educativas.

Las rúbricas fueron aplicadas durante el desarrollo de talleres, jornadas institucionales y actividades colectivas —huerta escolar, cocina colectiva, bibliotecas áulicas, espacios de costura y tejido— y contemplaron dimensiones tales como:

- Nivel de participación y compromiso.
- Respeto por los acuerdos colectivos y normas de convivencia.
- Capacidad de trabajo colaborativo.
- Escucha activa y diálogo respetuoso.
- Resolución de conflictos y actitudes solidarias.

La utilización de este instrumento permitió identificar progresos, tensiones y desafíos en el proceso de construcción de una convivencia democrática, aportando evidencia sistemática para el análisis de los resultados y la elaboración de conclusiones. Asimismo, las rúbricas funcionaron como dispositivos pedagógicos, en tanto habilitaron instancias de autoevaluación y coevaluación, promoviendo la responsabilidad y el protagonismo estudiantil en su propio proceso formativo.

A continuación, se presentan las rúbricas y listas de cotejo utilizadas con el fin de garantizar la transparencia metodológica y la replicabilidad de la experiencia.

Rúbrica de evaluación utilizada en las Jornadas de convivencia con los estudiantes de primero a tercer año.

PROA – Escuela Secundaria con Formación Profesional, sede San Jorge.				
Curso:		Docente evaluador:		
Tema:				
Criterios de evaluación	Niveles de desempeño y participación			
	Muy bueno	Bueno	Regular	Debe mejorar
Asistencia	Todo el curso asiste a la jornada.	La mayoría del curso asiste a la jornada.	Algunos estudiantes asisten a la jornada.	Sólo unos pocos estudiantes asisten a la jornada.
Dominio del tema	Los alumnos demuestran un muy buen conocimiento del tema.	Los alumnos demuestran un buen conocimiento del tema.	Los alumnos demuestran un conocimiento regular del tema.	Los alumnos no parecen conocer el tema.
Participación en actividades	Todos los alumnos participan	La mayoría del grupo participa de las actividades.	Algunos alumnos participan de las actividades.	Sólo unos pocos alumnos participan de las actividades.

	activamente en las actividades.			
Trabajo colaborativo	Todos los estudiantes trabajan de forma colaborativa con sus compañeros.	La mayoría de los estudiantes trabaja de forma colaborativa con sus compañeros.	Algunos estudiantes trabajan de forma colaborativa con sus compañeros.	Sólo unos pocos trabajan de forma colaborativa con sus compañeros.
Entusiasmo	Todo el grupo se muestra entusiasmado con la temática y actividades.	La mayoría del grupo se muestra entusiasmado con la temática y las actividades.	Algunos estudiantes se muestran entusiasmados con la temática y las actividades.	Sólo unos pocos se muestran entusiasmados con la temática y las actividades.
Realización de tareas y actividades propuestas	Los estudiantes realizan las tareas y actividades propuestas.	La mayoría de los estudiantes realizan las tareas y actividades propuestas.	Algunos estudiantes realizan las tareas y actividades propuestas.	Sólo unos pocos realizan las tareas y actividades propuestas.

Lista de cotejo utilizada para las actividades de la huerta, taller de costura y tejido, bibliotecas áulicas.

Lista de cotejo: Huerta escolar		
Curso:	Fecha:	Docente:
Indicadores	Si	No
Participan activamente de las tareas propuestas.		
Proponen soluciones ante ciertos problemas.		
Trabajan de forma colaborativa.		
Investigan, analizan información cuando es necesario.		
Escuchan a sus compañeros y respetan la opinión del otro.		
Respetan los roles asignados.		
Responden y atienden a las directrices del docente.		
Traen los materiales solicitados.		
Comparten con sus compañeros los materiales.		

Solicitan ayuda cuando la necesitan.		
Cuidan del espacio y lo dejan como lo encontraron (limpio).		
Explican a sus compañeros cuando no entienden algo.		

Rúbrica de evaluación utilizada para las jornadas de cocina colectiva.

Rúbrica: Cocina colectiva				
Curso:	Fecha:	Docente:		
Criterios de evaluación	Niveles de desempeño y participación			
	Muy bueno	Bueno	Regular	Debe mejorar
Asistencia	Todo el curso asiste a la jornada.	La mayoría del curso asiste a la jornada.	Algunos estudiantes asisten a la jornada.	Sólo unos pocos estudiantes asisten a la jornada.
Organización	Todos los alumnos participan de la organización de la jornada de cocina.	La mayoría de los alumnos participan de la organización de la jornada de cocina.	Algunos alumnos participan de la organización de la jornada de cocina.	Unos pocos alumnos participan de la organización de la jornada de cocina.
Aportan ingredientes y otros elementos	Todos los estudiantes llevan los ingredientes necesarios y otros elementos.	La mayoría de los estudiantes llevan los ingredientes necesarios y otros elementos.	Algunos estudiantes llevan los ingredientes necesarios y otros elementos.	Sólo algunos estudiantes llevan los ingredientes necesarios y otros elementos.
Participación en actividades	Todos los alumnos participan activamente en las actividades.	La mayoría del grupo participa de las actividades.	Algunos alumnos participan de las actividades.	Sólo unos pocos alumnos participan de las actividades.
Trabajo colaborativo	Todos los estudiantes trabajan de forma colaborativa con sus compañeros.	La mayoría de los estudiantes trabaja de forma colaborativa con sus compañeros.	Algunos estudiantes trabajan de forma colaborativa con sus compañeros.	Sólo unos pocos trabajan de forma colaborativa con sus compañeros.
Entusiasmo	Todo el grupo se muestra entusiasmado con la temática y actividades.	La mayoría del grupo se muestra entusiasmado con la temática y las actividades.	Algunos estudiantes se muestran entusiasmados con la temática y las actividades.	Sólo unos pocos se muestran entusiasmados con la temática y las actividades.

Solidaridad y respeto hacia los demás	Los estudiantes son solidarios y respetan a sus compañeros.	La mayoría de los estudiantes son solidarios y respetan a sus compañeros.	Algunos estudiantes son solidarios y respetan a sus compañeros.	Sólo unos pocos son solidarios y respetan a sus compañeros.
---------------------------------------	---	---	---	---

Lista de cotejo utilizada en la evaluación mensual del proyecto “Esta es mi escuela”

Lista de cotejo: Evaluación mensual		
Curso:	Fecha:	Docente:
Indicadores	Si	No
Asisten a las actividades.		
Participan activamente en las actividades propuestas.		
Se tratan con respeto.		
Han descendido los conflictos entre pares.		
Han descendido las actas por mal comportamiento y/o maltrato.		
Han descendido las peleas verbales y físicas.		
Han descendido las suspensiones por mal comportamiento.		
No se ha llamado al servicio de emergencia por peleas, heridas, etc.		
No se han realizado Actas de Compromiso con las familias.		
Piden ayuda para resolver conflictos.		
Mejóro la relación entre pares.		
Mejóro la relación con compañeros de otros cursos.		
Mejóro el vínculo con los docentes.		
Mejóro el sentido de apropiación hacia la escuela.		
Proponen mejoras del espacio escolar.		
Ha mejorado el rendimiento escolar.		

Lista de cotejo de seguimiento mensual del proyecto

“Esta es mi escuela”

Institución: PROA – Escuela Secundaria de Formación Profesional, sede San Jorge

Curso:

Fecha:

Docente / Observador/a:

Indicadores de observación

Indicadores	Sí	No	Observaciones cualitativas
Los estudiantes asisten de manera regular a las actividades del proyecto.			
Participan activamente en las propuestas desarrolladas.			
Se observa trato respetuoso entre pares durante las actividades.			
Los estudiantes escuchan y respetan la palabra del otro.			
Se registran instancias de diálogo ante situaciones de conflicto.			
Se evidencian prácticas de mediación y búsqueda de acuerdos entre pares.			
Se observa una disminución en la frecuencia de conflictos interpersonales en relación con períodos previos.			
Se reducen las intervenciones disciplinarias formales vinculadas a situaciones de convivencia.			
Se observa menor recurrencia de situaciones de agresión verbal o física.			
Los estudiantes solicitan acompañamiento adulto para la resolución de conflictos.			
Se fortalecen los vínculos entre estudiantes del mismo curso.			
Se registran interacciones respetuosas con estudiantes de otros cursos.			
Se observa un vínculo más cercano y respetuoso entre estudiantes y docentes.			

Indicadores	Sí	No	Observaciones cualitativas
Los estudiantes manifiestan actitudes de cuidado del espacio escolar.			
Se expresan iniciativas o propuestas para mejorar el espacio institucional.			
Se observan indicios de mayor compromiso con las actividades escolares.			

Observaciones generales del período

.....

Bibliografía

- Armienta Moreno, D., Keck, C., Ferguson, B., & Saldívar Moreno, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación Educativa*, 19(80), 161–178.
- Bassols, M. (2016). Trauma en los cuerpos, violencia en las ciudades. En *Violencia y radicalización: Una lectura del odio en el psicoanálisis* (pp. 95–103).
- Blejmar, E. (2020). *Subjetividad y lazos sociales en la escuela: Relatos y reflexiones desde la práctica*. Paidós.
- Bracchi, C. (2016). *Convivencia escolar: Una mirada situada*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Cáceres Reche, M. P., Orgaz Baz, B., & Pérez Pérez, C. (2008). *Educación para la convivencia y cultura de paz*. Graó.
- Carbajal Padilla, C. (2013). *Educar para la convivencia democrática*. Fondo de Cultura Económica.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: Apuntes para su reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13–35.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Colombo, A. (2011). Hacia una escuela que cuida: La ética del cuidado en contextos educativos. *Novedades Educativas*.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N.º 26.206 de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Corraliza, J. A. (2000). Emoción y ambiente. En J. Aragonés & M. Amérigo (Eds.), *Psicología ambiental* (2.ª ed., pp. 59–76). Pirámide.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91–103). UNESCO.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall.
- Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. (2023). *Construcción de una cultura institucional del cuidado*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Echegaray, C., & Expósito, C. (2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: Políticas educativas y marco legal. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31(1), 1–15.

- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.^a ed.). Morata.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–14.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal Padilla, C. (2019). *La convivencia escolar desde una perspectiva pedagógica*. Paidós.
- García Raga, L., & López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela: Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531–555.
- García Raga, L., & López Martín, R. (2011). La convivencia escolar desde una perspectiva educativa y preventiva. *Revista de Educación*, 356, 525–548.
- Gilmartín, M. (2000). Ambientes escolares. En J. Aragonés & M. Américo (Eds.), *Psicología ambiental* (2.^a ed., pp. 221–237). Pirámide.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (2009). *Familias, escuela y comunidad: Vínculos educativos*. Secretaría de Educación.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (2014). *Convivencia escolar: Trayectorias y narrativas de gestión 2013–2014*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (2018). *Convivencia escolar: Aportes a considerar en el quehacer institucional en la escuela*. Programa Convivencia Escolar.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2010). *Ley de Educación Provincial N.º 9870*. <https://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley N.º 26.058 de Educación Técnico Profesional*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-102743>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (2022). *Resolución Ministerial N.º 86/22. Régimen académico de las Escuelas PROA*. <https://www.cba.gov.ar>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Resolución Ministerial N.º 420/24. Plan de estudios para la educación secundaria*. <https://www.cba.gov.ar>
- Godás Otero, J., Martínez García, M., & González González, M. (2008). *Clima escolar y bienestar docente*. Narcea.
- Ianni, O. (2003). *La sociedad global*. Siglo XXI.
- Kaplan, C. (2022). *La escuela y el vínculo: Propuestas para una pedagogía del cuidado*. Novedades Educativas.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- Maldonado, H. (Comp.). (2004). *Convivencia escolar: Ensayos y experiencias*. Lugar Editorial.
- Meza Rodríguez, L., & Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: Resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20, 13–23.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2017). *Escuela, familia y comunidad: El oficio de estudiante no se construye en soledad*. Gobierno de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2018). *La construcción del oficio de estudiante: Decisiones institucionales para pasar a la acción*. Gobierno de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011). *Programa de convivencia escolar: Tiempos y espacios de orientación, asesoramiento y contención*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Navarro Pérez, J., Uceda Maza, F., & Reina Giménez, E. (2016). Aprendizaje basado en proyectos y promoción de la convivencia escolar. En *Respuestas interdisciplinarias en una sociedad global* (pp. 1–14).
- Núñez, V. (2003). El vínculo pedagógico. En *Reinventar el vínculo educativo* (pp. 19–47). Aique.
- Núñez, V., & Cohen, C. (2009). *Cultura escolar y clima institucional*. Aique.
- Peña Figueroa, A., González Pérez, M., & Ramírez Soto, L. (2017). La convivencia en la escuela: Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 129–152.
- Peña Figueroa, A., González Pérez, M., & Ramírez Soto, L. (2017). *Construyendo ciudadanía en la escuela*. UNICEF Chile.
- Pérez Caicedo, J., Ramírez, L., & Torres, M. (2020). Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar. *Territorios*, 43, 1–22.
- Pérez Caicedo, J., Ramírez, L., & Torres, M. (2020). Violencia escolar y contexto sociocultural. *Revista de Estudios Sociales*, 73, 45–60.
- Pérez Juste, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. *Bordón*, 59(2–3), 239–260.
- Saldarriaga Betancur, D. A. (2021). La educación pública en espacios urbanos marginales. *Revista de Educación*, 24(1), 143–166.
- Saldarriaga Betancur, O. (2021). *Educación y desigualdad: Desafíos para la escuela latinoamericana*. Siglo del Hombre.
- Siede, I. (2007). *La ciudadanía en la escuela*. Paidós.

- Souto, M. (2000). *Estrategias de intervención en contextos de pobreza*. Espacio Editorial.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tagliavini, L. (2022). *Convivencia y derechos en la escuela*. Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Anaya.
- Tévez, E. (2008). “Quiero que sea una escuela”. En *IX Congreso Argentino de Antropología Social* (pp. 1–20).
- Tévez, L. (2008). *Convivencia escolar y cultura institucional*. La Crujía.
- Toscano Ruiz, D., Peña Nivicela, G., & Lucas Aguilar, G. (2019). Convivencia y rendimiento escolar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 63–68.
- UNICEF. (2017). *Diseño y fundamentos de una nueva escuela para adolescentes*. UNICEF Argentina.
- UNICEF. (2020). *El aprendizaje basado en proyectos en PLANEA*. UNICEF Argentina.
- UNICEF. (2022). *Guía para fortalecer la convivencia escolar desde la participación estudiantil*. UNICEF Argentina.
- Vergara Aránguiz, S. I. (2022). *El arte textil como herramienta pedagógica para el desarrollo identitario del aula*. UMCE.
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281–297.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 1, 2.^a ed.).
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2).