

EL CLIMA ESCOLAR COMO EJE FUNDAMENTAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA



Gloria Mayerly Ruíz Valenzuela
Universidad UMECIT, Panamá
gloriaruiz@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0000-0002-1430-756X>

DOI: 10.37594/dialogus.v1i8.524

Fecha de recepción:21/09/2021

Fecha de revisión:10/10/2021

Fecha de aceptación:01/11/2021

RESUMEN

Cada vez es más importante prestar atención a los factores que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa, de hecho, este aspecto se encuentra enmarcado dentro de las políticas educativas colombianas. Frente a ello, en este ensayo se relaciona a la calidad educativa con el clima escolar, entendido como el estado de la percepción generalizada que poseen los actores que componen toda la comunidad educativa dentro de un proceso complejo de interacción social y cultural. Para hacer frente a este relacionamiento, se ubica a la gestión escolar como un proceso de participación activo y constructivo de escuela, donde se pone de relieve la idea de comunidad educativa, permitiendo centrarse en elementos constitutivos importantes dentro de dicha gestión como la convivencia, la pedagogía para la paz, el rol del docente y del estudiante, además, de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se haga foco en el contexto sociocultural. En efecto, el mejoramiento de la calidad educativa desde las bases del clima escolar, está, por consiguiente, condicionado al reconocimiento tanto de las diferentes posibilidades que tienen las instituciones educativas dentro de su entorno sociocultural como del respeto por los procesos de maduración, relación interpersonal y planes de acción y fortalecimiento que deban tomarse colectivamente.

Palabras clave: Calidad educativa, clima escolar, convivencia, paz, educación, comunidad educativa, gestión escolar.

THE SCHOOL CLIMATE AS A FUNDAMENTAL AXIS FOR IMPROVING EDUCATIONAL QUALITY

ABSTRACT

It is increasingly important to pay attention to the factors that influence the improvement

of educational quality, in fact, this aspect is framed within Colombian educational policies. Faced with this, in this essay educational quality is related to the school climate, understood as the state of the generalized perception possessed by the actors that make up the entire educational community within a complex process of social and cultural interaction. To face this relationship, school management is located as a process of active and constructive school participation, where the idea of educational community is highlighted, allowing to focus on important constitutive elements within said management such as coexistence, pedagogy for peace, the role of the teacher and the student, in addition to the teaching and learning processes that focus on the sociocultural context. In effect, the improvement of educational quality from the bases of the school climate is, therefore, conditioned to the recognition both of the different possibilities that educational institutions have within their sociocultural environment and of respect for the maturation processes, interpersonal relationship and action and strengthening plans to be taken collectively.

Keywords: Educational quality, school climate, coexistence, peace, education, educational community, school management.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la educación en las instituciones educativas puede considerarse un proceso complejo, especialmente porque depende de factores intrínsecos como la gestión administrativa, la disponibilidad de recursos o la cobertura en las aulas de clase; así como, factores extrínsecos como el contexto sociocultural que rodea el plantel o las políticas educativas regionales. En efecto, dirigir la atención hacia la calidad educativa es centrarse en una multitud de aspectos que configuran una praxis no sólo adecuada, sino con potencial de mejoramiento constante.

En este orden de ideas, se pretende ofrecer una mirada intersubjetiva a un aspecto organizacional que es clave dentro del ejercicio de la educación: el clima escolar, definido como la percepción generalizada que poseen los actores educativos: directivos, docentes, estudiantes, trabajadores y padres de familia, a cerca del desarrollo y funcionamiento de la práctica institucional (Bryk et al., 2010). Para Sandoval (2014) la concepción generalizada dentro del concepto de clima escolar, no está limitada a la relación entre estos actores, sino que incorpora las formas de interacción entre los diferentes estamentos que constituyen toda la comunidad educativa, por lo que conforma una construcción colectiva y es responsabilidad quienes participan del proceso educativo.

EL CLIMA ESCOLAR DENTRO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA E INSTITUCIONAL

Si bien el clima escolar se dispone como un aspecto fundamental dentro del funcionamiento pleno institucional, sólo hasta la década de los setenta ha sido un concepto en estudio por parte de la psicología organizacional y la educación, en efecto, autores como Weber (1971) se disponen como los primeros en identificar y referenciar un posible listado de factores organizativos inherentes a las escuelas que servían como diferenciadores de calidad: Liderazgo fuerte del director de las escuelas y atmósfera positiva entre profesores.

De esta manera, el clima escolar compromete un compendio de acciones administrativas, pedagógicas, formativas, gerenciales y humanas que propenden por la consolidación de un ejercicio educativo exitoso. Al respecto, Pedró (2010) destaca que el ambiente institucional es fundamental para el desempeño exitoso del profesorado y para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, además, se considera importante la consolidación de equipos docentes que trabajen en grupo, y que se sientan identificados con la institución donde trabajan.

Es importante tener en cuenta que suele prevalecer la idea a cerca, de que el clima escolar óptimo sólo es evidenciable en escuelas privadas o con alto ingreso de recursos económicos, sin embargo ¿acaso no existen modelos educativos exitosos en instituciones educativas ubicadas en contextos menos favorecidos? López et al. (2018) reafirma el hecho que las escuelas en contextos desafiantes o vulnerables que obtienen buenos resultados poseen un clima escolar satisfactorio para todos los actores escolares que hacen vida en ellas. Este clima es en un porcentaje muy elevado, resultado del liderazgo ejercido por los directores.

En este orden de ideas, no es el estrato socio-económico o la disponibilidad de recursos técnicos o tecnológicos lo que define un clima escolar adecuado en las instituciones educativas, sino que es necesario centrarse en las acciones que respaldan buenas relaciones interpersonales entre los actores que conforman la comunidad educativa. De este modo, López et al. (2018) reconoce que, desde el rol de los docentes, se ratifica un clima escolar óptimo cuando estos actores se sienten reconocidos y valorados en los espacios escolares, cuando existe tranquilidad, armonía y buena comunicación, lo cual permite la aparición de un sentido de pertenencia hacia la institución. Adicionalmente, estos autores defienden que se responde a un buen clima escolar cuando los profesores trabajan con autonomía y reglas claras, así como una evidente construcción de espacios para la generación de articulaciones hacia la buena convivencia con un fuerte liderazgo institucional de los directores en el plano institucional, siendo éstos respetados por los docentes quienes confían en su gestión y en

su capacidad para solucionar problemas. Finalmente, en estudios como los de López et al. (2018) se aclara que aunque aspectos como el estado de la infraestructura de las instituciones no suele recibir la mejor calificación por parte de los docentes, este factor no parece incidir en el clima escolar, así mismo, aunque, el trabajo en equipo sea puesto en consideración por casi 70% de los docentes, el 30% indica que sólo a veces se logra con la comunidad educativa.

Lo anterior permite afirmar que la adecuación de la riqueza intangible promueve y genera lazos aprovechables para los docentes, de hecho para De Sousa Santos (2010) al conformarse ambientes de trabajo educativo óptimos se valora de manera dialógica la importancia del rol del docente y la satisfacción que tienen desde diferentes aspectos de su labor que no son necesariamente los económicos, además ello se verá reflejado y repercutirá de manera favorable y directamente en la calidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes.

Frente a este escenario, una mirada intersubjetiva del clima escolar desde el rol docente compromete el hecho de que como actores responsables de la praxis al interior de las aulas de clase, exista una clara correspondencia entre su bienestar laboral y la calidad educativa institucional. No obstante, al poner de relieve el rol estudiantil, es también clara una correspondencia entre su percepción del contexto y de la realidad educativa con los resultados globales en materia de desempeño académico, trabajo colaborativo, convivencia escolar o participación activa (Aristimuño & Parodi, 2017), elementos, que, sin duda, hacen parte del conjunto de factores que mejoran la calidad en el ejercicio de la educación.

Dicho de otro modo, para comprender los elementos que inciden en la calidad educativa desde el factor de clima escolar, es importante situarse en todos los roles que componen la comunidad educativa por igual, ya que se articulan como engranajes funcionalmente necesarios para el desarrollo integral del servicio educativo (Gvirtz et al., 2011).

Resulta necesario entonces destacar que, un correcto acompañamiento del educando implica indagar continuamente, sobre el concepto que cada estudiante tiene sobre su entorno y horizonte educativo, respaldando las ideas que resulten de la escucha activa de los estudiantes, es decir, valerse del rol estudiantil para detectar inconformidades, situaciones violentas, casos de matoneo, proyectos exitosos, rutas de gestión alternas, etc., es también hacer foco en el clima escolar y en la manera como incidir en el posible mejoramiento de la calidad educativa (Conejo & Redondo, 2001).

Sin duda, el accionamiento de estrategias para la valoración del clima escolar en las instituciones por parte de todos los actores que constituyen la comunidad educativa, se sitúa como una operación necesaria para fortalecer el ejercicio educativo, de hecho, Treviño et al. (2012) defiende que “*el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina*” (p. 5).

Si bien, fortalecer las relaciones interpersonales y la convivencia resume gran parte de lo que conforma el clima escolar, vale la pena argumentar que este concepto va mucho más allá de dichas definiciones, en efecto, Román (2008) en su informe sobre la “*Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*” pone de relieve los factores organizativos y de relacionamiento institucional como aspectos asociados a la eficacia escolar, dentro del constructo de calidad educativa. Del mismo modo, factores exógenos como el rol familiar es útil tenerlo presente dentro de la relación clima escolar y calidad educativa, así, por ejemplo, para Domínguez (2008) la educación funciona como un proceso complejo que comienza siendo impartida por la familia y luego la escuela y se requiere de ambas partes para lograr un pleno desarrollo educativo y personal, de esta manera, dentro del ejercicio docente hay implícito un reconocimiento sobre cómo invadir o atravesar todo un conjunto de saberes proporcionados a los educandos cotidianamente, con el fin de reevaluarlos, corregirlos, potencializarlos o desecharlos. Por ende, la construcción de la educación del siglo XXI tiende a acomplejarse en la medida en la que va a acercándose a cada esfera en la que está comprometido no únicamente, el sujeto educador, sino, además, el educando y su contexto.

De esta manera, al referirse al contexto socioeducativo como elemento que incide en el clima escolar es necesario poner de manifiesto a la cultura como una respuesta a la interacción de los diferentes grupos humanos a lo largo de toda la historia de la humanidad, teniendo en cuenta que las sociedades han ido cambiando para volverse más complejas conforme el hombre desarrolla métodos más eficaces para lograr transformar la naturaleza y lograr también subsistir y reproducirse tanto a nivel biológico como social (Candamil & Grajales, 1998). En consecuencia, es conveniente reconocer que la vida del ser humano transcurre en dos escenarios: el natural y el cultural. De tal forma que se puede afirmar que la cultura es todo aquello que no es naturaleza. En tanto legado social, la cultura es producto del aprendizaje; la cultura es la educación de la naturaleza humana (Candamil & Grajales, 1998).

Por consiguiente, educar prestando atención al contexto socioeducativo es apostar por una educación con una mirada humanista y sociocultural. Desde este enfoque, más allá de la instrucción, las instituciones se han estado adaptando a un ambiente que enseña para

la ciudadanía y la sana convivencia (Bogoya y Santana, 2013). Por lo tanto, efecto de sus condiciones, se favorece el desarrollo y el progreso social y cultural a través de promoción de la participación, la cohesión y un ambiente de paz (Garcés, 2020), así, se ha comenzado a propender por la realización de proyectos innovadores que promuevan en las instituciones educativas un clima escolar óptimo como un espacio apto para vivir y practicar la democracia y la sana convivencia desde la cultura de los pueblos. En consecuencia, el ejercicio educativo dentro de las esferas sociales, constituye un serio ejemplo del comportamiento asumido por las escuelas en la actualidad, teniendo en cuenta que existe un conjunto de saberes que no son ni proporcionados por las familias ni configurados por la competencia mercantilista actual. Estos saberes constituyen la idiosincrasia de los pueblos y forjan el carácter común de las poblaciones. Se habla, entonces, de la cultura como elemento inherente en la pedagogía familiar y escolar.

Inevitablemente, la práctica educativa se constituye desde todos los rasgos que moldean el comportamiento del individuo. En consecuencia, puede concluirse que el factor social modifica la manera de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, facultando perseguir, muchas veces, estrategias que ubiquen a los estudiantes en mejores esferas socio-económicas y con mayores habilidades de competencia para la vida; Por otro lado, el factor familiar, se instala como un elemento complementario en la labor del docente del siglo XXI, facultando al mismo para diseñar estrategias con el fin de alejar al estudiante del desconocimiento, pero aprovechando y respetando los saberes cotidianos de los educandos; Finalmente, el factor cultural se impone como directriz de la praxis formadora del maestro, haciéndolo discernir entre lo que es bueno y malo para enseñar o las maneras en las que debe hacerlo.

LA GESTIÓN ESCOLAR COMO PROCESO ACTIVO Y CONSTRUCTIVO

Ciertamente, con la conformación de instituciones educativas mucho más ligadas a su contexto sociocultural se aboga por espacios de sana convivencia y de buen clima escolar, no obstante, para apostar por el mejoramiento de la calidad educativa es necesario, adicionalmente, hacer foco en un elemento estructural e interno de cada plantel escolar: la gestión escolar. Al respecto, Quintana (2018) defiende que cuando se denota la gestión escolar como la instancia que deja claro un derrotero de las acciones administrativas o pedagógicas en la institución, se puede correr el riesgo de que en la fijación de dichos procedimientos se omita el ejercicio de la reflexión acerca de esas acciones o rutas de gestión. De esta manera, aunque los procedimientos facilitan rutas claras de trabajo institucional, pueden también, impedir explorar nuevas formas de hacer, conduciendo a la rutina y por tanto, a un modelo normativo.

Es por ello que Quintana (2018) es consciente que la gestión escolar debe ser vista como participación para el mejoramiento, dicho de otro modo, en el ámbito de las expectativas se puede hacer alusión a la demanda por espacios y formas de participación que dignifiquen a los diferentes actores educativos mediante el reconocimiento de su voz, sus necesidades, sus intereses y opiniones. Hecho que se relaciona directamente con el clima escolar, especialmente, porque la construcción de espacios de diálogo y encuentro de ideas parece ser un principio inequívoco de escuelas con ambientes de trabajo más adecuados (Mena y Valdés, 2008).

Cabe reconocer, según Quintana (2018) que dotar a las instituciones con una gestión escolar óptima hace exigencia de una participación relevante, no por una aparente, es decir, se aboga por una participación auténtica que busca dignificar la propia capacidad de ser y hacer en sociedad, desde el interior de cada plantel. Esta capacidad no sólo se reconoce en sí misma, sino, además, en el otro; es por esto que el docente suele expresar como reclamo el hecho de que al igual que los estudiantes, los padres de familia deberían orientar su idea de participación en poner de manifiesto ideas y opiniones constructivas y que enriquezcan el hacer educativo, por ende, se tiene la expectativa de la participación como posibilidad de crecer y aprender, así, autores como Sennett (2009) plantean que las personas pueden aprender de sí mismas a través de las cosas que producen y participan en una labor que se hace con otros y para todos.

LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL

Hasta aquí está claro que la gestión escolar, como derrotero administrativo y pedagógico, se antepone como un eje fundamental para la relación clima escolar y calidad educativa, sin embargo, vale la pena focalizarse en este último concepto como un engranaje más amplio. De este modo, la calidad se instaura, incluso, como un principio dentro del orden constitucional colombiano, de hecho, *“corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”* (Congreso de la República de Colombia, 1991).

Frente a lo anterior, la calidad es un tipo de juicio en el que se brinda un valor a la satisfacción de una necesidad, una expectativa o un deseo, de hecho, estos juicios pueden configurarse respecto de objetos o de representaciones del mundo (Quintana, 2018). De esta manera, el principal objetivo que, circunstancialmente, se le otorga a la gestión escolar es la búsqueda de la calidad educativa; no obstante, para Namó de Mello (2013) no hacer énfasis en estos dos conceptos y su forma de relacionarse con la realidad educativa de cada

institución dentro de la fundamentación pedagógica lleva a dinámicas y prácticas para aparentar supuestas mejoras que terminan por hacer daño a los procesos de maduración que poseen los planteles que sí destacan y ponen en consideración con rigor tanto expectativas como necesidades.

Consecuentemente, para Quintana (2018) el mejoramiento de la calidad educativa está, por consiguiente, condicionado al reconocimiento tanto de las diferentes posibilidades que tienen las instituciones educativas dentro de su entorno sociocultural como del respeto por los procesos de maduración y planes de acción y fortalecimiento que deban tomar colectivamente; de este modo, cada plantel escolar puede hacer foco en las diferentes acciones que sí puede hacer y, conforme a ello, dotarse de la madurez que gradualmente le permita arrastrar esos límites. De esta manera, la cultura es inherente al comportamiento asumido dentro de la práctica educativa e institucional (Valencia, Cañón y Molina, 2012). En efecto, este factor se *“manifiesta en los instrumentos y objetos producto del trabajo, en el conjunto de ideas básicas para juzgar al mundo y el lugar que ocupa el hombre en él, en la religión, el lenguaje, en los principios éticos, económicos y políticos, en las instituciones sociales y en todas aquellas cosas creadas por el hombre y que constituyen su medio ambiente.”* (Candamil & Grajales, 1998).

Dentro del estudio del fortalecimiento de la calidad educativa teniendo como base el clima escolar, es imposible dejar de lado el rol que asume la praxis pedagógica al interior de cada plantel escolar. Garcés (2020) reafirma el hecho de que, en la práctica, a cada escuela le compete educar para la vida en armonía social, ambiental y cultural. Es decir, por un lado, se haría foco en la capacidad de tratamiento de los conflictos mientras que, en segunda medida, se vivenciarían escenarios de negociación cultural. En consecuencia, para Bogoya y Santana (2013, p.26) los educandos, en el aula, en una primera instancia, deben desarrollar una serie de capacidades cognitivas, tales como *“aprender para la individuación, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora, aprender a aprender, aprender del conflicto, aprender a cambiar en medio del cambio o aprender a empoderarse produciendo conocimiento”*.

Con base en esta perspectiva pedagógica, el estudiante como sujeto que construye conocimiento, adquiere, igualmente, las competencias cognitivas tanto en la vida democrática escolar como desde su aprendizaje de la ciudad educadora (Sáenz, 2007). De esta forma, los procesos instructivos y experienciales vividos en cada institución educativa se deben complementar con una serie de programas, estrategias y actos desarrollados en el entorno

educativo. Con ello, según Huertas (2016) se espera que los estudiantes vivencien las condiciones de construcción de cultura ciudadana que ofrece la ciudad o medio educador y las articulan con los escenarios y saberes escolares, dentro de una pedagogía permanente de la ciudadanía y clima escolar positivo.

Ciertamente, el entramado necesario para un clima escolar óptimo desde la práctica pedagógica implica una educación para la formación de seres humanos íntegros. De este modo, para Garcés (2020) es relevante una educación para la paz, donde la convivencia pacífica deba lograr con un cambio cultural promovido desde la escuela como eje transformador, así, en contextos como el colombiano, donde se ha sufrido décadas de guerra y conflicto interno, el paso de una cultura de resolución violenta de los conflictos culturales, sociales y políticos debe atravesar no solo por la convivencia de los saberes, las representaciones, los valores y las opiniones en el currículo escolarizado, sino además por la constitución de diversos hábitos y costumbres con relación a la convivencia en paz.

Desde este panorama, se afirma que, la educación pensada para la calidad y el clima escolar, es un ejercicio educativo que implica saberse desde la ciudadanía y la sana convivencia, ejes que se fundamentan en la promoción de los diferentes escenarios de alteridad subjetiva, bien sea desde la enseñanza o desde la experiencia escolar (Muñoz et al., 2014). Como respuesta a lo anterior, Garcés (2020) argumenta que es deber de la escuela, principalmente, incentivar en los discursos subjetivos, las nociones de deber ciudadano, así como la apropiación de la diversidad cultural. Del mismo modo, es relevante la creación y promoción de escenarios de aprendizaje y de diálogo intercultural y diferencial, que permitan el adecuado reconocimiento del otro cultural y subjetivo, por lo tanto, se hace imprescindible, reconocer la diferencia intercultural y ciudadana a partir de la convivencia y los acuerdos que construyan diálogo reflexivo entre todos los sujetos que componen la comunidad educativa.

Es destacable que, actualmente, existen indicios que reflejan que el clima escolar promueve los aprendizajes, la capacidad de trabajo cooperativo de las escuelas, el bienestar socioafectivo de los actores del proceso educativo, el rendimiento y la efectividad escolar (Bryk et al., 2010; Treviño et al., 2012), sin embargo, para Garcés (2020) dentro de la calidad educativa hace falta que esa educación en convivencia sea construida para superar las perspectivas que pretenden omitir, negar o, incluso, eliminar la conflictividad social, como parte de la realidad actual. De esta manera, para el autor, se necesita incluir el conflicto positivo e idear nuevas estrategias pedagógicas, desde el rol directivo y docente, para la reconstrucción del tejido social y de la convivencia con el otro como un sujeto diverso.

De esta manera, vale la pena *“Diseñar currículos y ambientes democráticos escolares y extraescolares que permitan construir juntos, desde la coexistencia pacífica y la participación en los asuntos humanos, una sociedad en paz y justa”* (Garcés, 2020, p.15).

CONCLUSIONES

Para el relacionamiento del clima escolar con la calidad educativa se necesita no sólo asumir a la educación como sistema y proceso complejo, sino ligado a profundas interacciones sociales dentro de una base cultural que construye continuamente comunidad. De este modo, el clima escolar se desarrolla como un elemento clave para el entendimiento de los modos como trabajan y se esfuerzan a diario tanto estudiantes, como docentes, directivos, padres o trabajadores en general.

En definitiva, tener claro que el mantenimiento de la riqueza intangible: armonía, trabajo colaborativo, relaciones interpersonales, liderazgo de las directivas, transparencia en los procesos y humanidad en el trato, dentro de las escuelas es clave para la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos que impactan, de manera directa, en el mejoramiento de la calidad educativa.

Ciertamente, se necesita de puesta en marcha de estrategias pedagógicas que promuevan la sana convivencia y la cultura ciudadana, como partes fundamentales para el afianzamiento de una educación pensada para el buen clima escolar, de esta manera, actuar bajo mecanismos pedagógicos más humanistas da como lugar comunidades educativas mucho más responsables y con mejores formas de resolver conflictos.

Finalmente, se encuentra el reto de poner en acción una gestión escolar participativa y activa, así como una formación en convivencia ciudadana integral y pedagogía para la paz, de este modo, mejorar la calidad educativa a partir del buen clima escolar, es hacer frente a la capacidad de cada institución para comprender su realidad institucional y pedagógica, así como la interpretación de sus necesidades y expectativas. Por lo tanto, la gestión escolar es el elemento que, más allá de ofrecer un derrotero, tiene como propósito la concertación de diferentes ideas frente a los planes de mejoramiento contruidos colectivamente, propiciando el reconocimiento de las posibilidades de transformación positiva que cada institución posee dentro de su contexto social y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A., & Parodi, J. P. (2017). Un Caso Real de Combate al Fracaso en la Educación Pública: Una Cuestión de Acompañamiento, Liderazgo y Cultura Organizacional. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(4), 141-157.
- Bogoya, N. y Santana C. (2013). Hacia una pedagogía para la ciudadanía. Revista Infancias Imágenes, 5(1), 24-27.
- Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago Press.
- Candamil, P. E., & Grajales, S. G. (1998). Familia, sociedad y cultura como determinantes del individuo. Curso comportamiento humano. Universidad del Valle.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco
- Conejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década. 9(15), 11-52.
- Congreso de la República. (1991). Constitución Política de Colombia, Artículo Sexto.
- Corrales, A., Quijano, N., & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. Enseñanza e Investigación en Psicología, 22(1), 58-65.
- De Sousa Santos, (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce
- Domínguez, M. S. (2008). La Educación, cosa de dos: la escuela y la familia. Temas para la Educación.
- Garcés, V. (2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. Sophia, 16(1),4-18. ISSN: 1794-8932.
- Gvirtz, S., Zacarias, I., & Abregú, V. (2011). Construir una buena escuela: Herramientas para el director. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, O. (2016). Incidencia de la educación desde un paradigma complejo en la formación de ciudadanos/as. Revista Ciudad Paz-ando, 8(2), 125-139.
- López, M. & Loaiza, K. (2017). Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza. Cuadernos del CENDES, 34(96), 87-107.

- López, M; Efstathios, S.; Herrera, M; Apolo, D. (2018). Clima escolar y desempeño docente: un caso de éxito. Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. Revista ESPACIOS. 39 (35). ISSN 0798 1015
- Mena, M. & Valdés, A. (2008). Clima social escolar. Documento Valores UC. Santiago: Escuela de Psicología, Universidad Católica. [página web]. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf.
- Muñoz, P., Gamboa, A. y Urbina, J. (2014). Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad. Revista Infancias, 13(2), 23-32.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Namode Mello, G. (2013). Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Pedró, F. (2010). Incentivos salariales y resultados escolares. Cuadernos de Pedagogía, (399), 14-15.
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Educación y Educadores, 21 (2) ISSN: 0123-1294
- Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre la escuela eficaz. En Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO y LLECE.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última Década, (41), 153-178.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2012). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Valencia, G., Cañón, L y Molina, C. (2012). Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. Revista Pedagogía y Saberes, (30), 81-90.
- Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: Four successful schools. Washington, DC: Council for Basic Education.