



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

De desafíos a oportunidades en la convivencia y participación: estudio
cualitativo en liceos públicos de tres departamentos de Uruguay

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Leticia Lagoa García

Director-a de Tesis: Dra. María Laura Osta

Co-directora: Dra. Cindy Mels

Montevideo, noviembre de 2022

Índice de contenidos

| | |
|--|----|
| 1. CAPÍTULO 1: INTRODUCTORIO | 1 |
| 1.1 Fundamentación de la temática..... | 1 |
| 1.2 Objetivos que guían la investigación..... | 6 |
| 1.3 Problema de investigación..... | 6 |
| 2. CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL | 7 |
| 2.1 Conceptos en torno a la convivencia..... | 7 |
| 2.2 La convivencia en la educación..... | 9 |
| 2.3 Conceptos en torno a la participación..... | 13 |
| 2.4 La mirada institucional sobre el trabajo en convivencia y Participación..... | 17 |
| 2.4.1 Marcos institucionales de referencia sobre la temática..... | 17 |
| 2.4.2 Los agentes educativos como figuras claves..... | 22 |
| 2.4.3 Desafíos y oportunidades en torno al trabajo sobre convivencia y participación..... | 24 |
| 3. CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA | 30 |
| 3.1 Diseño metodológico..... | 30 |
| 3.2 Criterios de selección de la muestra..... | 34 |
| 3.3 Técnica de recolección de datos..... | 39 |
| 3.4 Análisis de datos..... | 41 |
| 3.5 Credibilidad..... | 42 |
| 3.6 Posicionamiento de quien investiga..... | 43 |
| 4. CAPÍTULO 4: RESULTADOS | 46 |
| 4.1 Elementos institucionales y del sistema educativo que afectan el trabajo sobre convivencia y participación..... | 47 |
| 4.1.1 La sobre demanda..... | 47 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.2 La rotatividad docente..... | 48 |
| 4.1.3 La diversidad..... | 49 |
| 4.1.4 La falta de espacios y recursos..... | 50 |
| 4.1.5 El rol de las autoridades, las inspecciones y los documentos que maneja el sistema educativo..... | 54 |
| 4.2 Prácticas educativas que mejoren el desarrollo de propuestas institucionales en torno a las temáticas a trabajar..... | 58 |
| 4.2.1 La comunicación y el trabajo en equipo..... | 58 |
| 4.2.2 La disponibilidad, la motivación y las actitudes para el trabajo en torno a la convivencia y participación..... | 59 |
| 4.2.3 Desnaturalización y desconstrucción del adultocentrismo..... | 62 |
| 4.2.4 El contexto, la familia y la sociedad..... | 64 |
| 4.3 El rol de los equipos de dirección como facilitadores de estos abordajes..... | 68 |
| 4.3.1 Impulsoras de procesos de participación docente..... | 69 |
| 4.3.2 Comunicadoras con todos los roles y personas del centro..... | 71 |
| 4.3.3 Acompañar acciones impulsadas por docentes y adolescentes..... | 72 |
| 4.3.4 Acompañar el cuidar de los docentes..... | 73 |
| 4.3.5 Intercambiar con alumnos..... | 73 |
| 4.3.6 Rol de organización, convocatoria y referencia..... | 74 |
| 4.3.7 Trabajo con las familias..... | 75 |
| 4.3.8 Rol de vínculo con la comunidad..... | 76 |
| | |
| 5. CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 78 |
| <hr/> | |
| Reflexiones finales..... | 94 |
| 6. ANEXOS | 98 |
| <hr/> | |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 106 |
| <hr/> | |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Resumen de experiencias internacionales en torno a la evaluación de competencias ciudadanas | 19 |
| Tabla 2: Características de los centros participantes | 36 |
| Tabla 3: Características de los participantes Etapa 1 | 38 |
| Tabla 4: Características de los participantes Etapa 2 | 39 |

Índice de gráficas

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Resumen de los resultados | 46 |
| Gráfico 2: Aspectos a intervenir en procesos de convivencia y participación | 78 |

Resumen

El trabajo sobre convivencia y participación en los centros educativos resulta un aspecto fundamental para las nuevas realidades educativas del siglo XXI. En este proceso de consolidación democrática y ejercicio de derechos, los centros educativos figuran como espacios claves de ejercitación y protección de estos derechos, donde las y los docentes son figuras centrales para acompañar, facilitar y dinamizar dichos espacios.

Este abordaje institucional no está exento de desafíos e implica la generación de oportunidades que permitan su desarrollo. Este trabajo pretende, en una primera instancia, identificar qué aspectos son identificados como obturadores o potenciales oportunidades para la generación de propuestas institucionales que aborden la convivencia y la participación, centrándose en las percepciones de agentes educativos de centros de educación pública media. En segundo lugar, busca identificar, analizar y sistematizar prácticas educativas que son percibidas por agentes educativos como potenciadoras de propuestas innovadoras con foco en la convivencia y la participación. Por último, se analiza el rol de los equipos de dirección en el proceso, y qué elementos pueden facilitar desde su rol para el abordaje institucional de las temáticas señaladas.

Palabras clave: Cultura de convivencia, Participación, abordajes institucionales, equipos de dirección, diseño emergente

Abstract

The work on coexistence and participation in educational institutions is a fundamental aspect for the new educational realities of the XXI century. In this process of democratic consolidation and exercise of rights, educational institutions appear as key spaces for the exercise and protection of these rights, where teachers are central figures to accompany, facilitate and energize these spaces.

This institutional approach is not without challenges and implies the generation of opportunities that allow its development. This work aims, in the first instance, to identify which aspects are identified as obstructions or potential opportunities for the generation of institutional proposals that address coexistence and participation, focusing on the perceptions of educational agents of secondary public education centers.

Secondly, it seeks to identify, analyze and systematize educational practices that are perceived by educational agents as enhancers of innovative proposals with a focus on coexistence and participation. Finally, the role of management teams in the process is analyzed, and what elements they can facilitate from their role for the institutional approach of the issues indicated.

Key words: school climate, participation, institucional approaches, team leaders, emerging design

CAPÍTULO 1: INTRODUCTORIO

1.1 Fundamentación de la temática

La convivencia escolar refiere a la existencia de un buen clima afectivo y emocional en las instituciones educativas, siendo una condición fundamental para lograr más y mejores aprendizajes, así como una participación plena de todos y todas (López et al., 2014; Sallán y Barrera-Corominas, 2014). Numerosos estudios indican la importancia de la convivencia en los centros educativos como un aspecto que promueve aprendizaje (Blanco, 2005; Cohen, 2006; Cohen et al., 2009; UNESCO, 2008; López et al., 2014).

Un clima sostenido de convivencia fomenta el desarrollo y el aprendizaje para una productiva y satisfactoria trayectoria de vida dentro de una sociedad democrática, implicando el trabajo sobre normas, valores y expectativas que podrían aportar a la mejora de logros académicos, a la prevención de la violencia y al desarrollo saludable de los y las estudiantes (Cohen et al., 2009). El estudio SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) realizado por UNESCO (2008) estableció que el clima escolar es la variable con mayor injerencia para explicar en desempeño académico de los y las estudiantes de primaria en varios países de Latinoamérica, incluido Uruguay. La convivencia y la participación son aspectos fundamentales de la formación ciudadana en el marco del sistema educativo, y los centros educativos figuran como espacios idóneos para poder profundizar en su socialización (López et al., 2014). Diversos estudios han demostrado que, para lograr un abordaje efectivo de la convivencia, es fundamental el involucramiento de toda la comunidad educativa apostando a la generación gradual de una cultura de la convivencia, con una visión, metas y marco colectivo común (Jordán Sierra, 2009; Martín y Raga, 2006; Sallán y Barrera-Corominas, 2014; Viscardi, 2017). Esto implica el involucramiento de toda la comunidad y el desarrollo de hábitos democráticos, las cuales deben partir de un marco común para guiar las relaciones interpersonales en el centro y estar enmarcados dentro de un proyecto educativo de centro, generando una construcción global gradual de una cultura de la convivencia (García Raga & López Martín, 2014) y generando un abordaje institucional sostenido y significativo (UNICEF, 2006).

Trabajar en clave de convivencia – ya sea en centros educativos formales o no formales – implica entonces promover la comprensión del conjunto de relaciones sociales que surge en ellos – incluso las relaciones entre adultos y adolescentes, así como las relaciones

entre los adultos entre sí – y su abordaje desde la vida cotidiana en la institución. Si bien la convivencia puede ser trabajada en materias o currículo específicos, requieren de un cometido compartido y transversal, involucrando a toda la comunidad educativa de forma intencional y planificada (Del Rey et al., 2009). Así mismo, la participación de todos los agentes educativos y de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones sobre temas que les afecten es considerada una herramienta clave para establecer buenos vínculos, resolver conflictos de intereses y establecer normas consensuadas para regular la convivencia. El libre intercambio de ideas y la construcción democrática de acuerdos y acciones, permite además visualizar e integrar la diversidad de opiniones, necesidades y vivencias – llevando a su inclusión -, a la vez que fomenta oportunidades para ejercer y desarrollar habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia (Mels et al., 2021)

Dentro de dicho entramado, se destaca el rol que tiene la participación en la mejora de la convivencia. En Uruguay no hay consenso que especifique la postura de un marco educativo claro como forma de abordar el trabajo en estas temáticas, generando una enorme falencia a nivel de sistema. Igualmente, instituciones referentes educativas nacionales como ANEP han generado documentos orientadores de políticas educativas, como lo establecido en el Marco curricular de referencia Nacional (ANEP, 2017). En él, se deja en evidencia la concepción del espacio educativo como un espacio democrático, que promueve la convivencia y una forma de vida que implica la participación, el pluralismo, la libertad y la vigencia de los derechos humanos. En su actual reformulación (ANEP, 2022), se establece que uno de los puntos que se buscarán promover en los y las estudiantes de todos los niveles educativos es el desarrollo de la ciudadanía desde un doble foco: formar para la valoración, construcción y participación en la democracia, y por otro, generar compromiso social. A su vez, establece que uno de sus principios centrales de la educación está en la participación democrática, que involucra la interacción entre todos los actores de los centros educativos y la sociedad en general. Señala que la participación debe ser uno de los seis principios orientadores del marco curricular propuesto, señalando ser un punto clave para que los y las estudiantes puedan tomar decisiones en su proceso de aprendizaje y los y las docentes puedan opinar, proponer y hacer formatos pedagógicos que crean fundamentales para su comunidad educativa.

De acuerdo con estos compromisos asumidos, la Administración Nacional de Educación Pública ANEP en los últimos años ha realizado proyectos para aportar en la

construcción conceptual de un abordaje de la convivencia - el Proyecto Central Promoción de Convivencia Saludable de CODICEN (plasmado en el trabajo “Gramáticas de la convivencia” de Viscardi y Alonso, 2013), previamente, el Programa “Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes” en convenio con UNICEF- OPP y UNESCO. También realizó el estudio “Convivencia y Discriminación en Educación Media en Uruguay” en iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (DNPSC) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides). Si bien dichas iniciativas han aportado a la generación de conciencia sobre el tema, no ha producido cambios profundos en las propuestas educativas o gestión de los centros). En la actualidad, la Red Global de Aprendizajes (RGA) se presenta como una herramienta para la innovación educativa en torno a seis competencias para el aprendizaje profundo (como la ciudadanía, el trabajo en colaboración, pensamiento crítico y el carácter) que se articulan fuertemente con el abordaje de las habilidades socioemocionales y de la convivencia (Fullan y Langworthy, 2017). A su vez, en la presente reformulación del Marco de Referencia Curricular Nacional (ANEP, 2022) se establece diez competencias generales organizadas en dos grandes dominios: Pensamiento y comunicación, y relacionamiento y acción. En este último se busca contemplar la forma de “vincularse activamente consigo mismo, con el entorno social y con el entorno ciudadano (competencia intrapersonal, competencia en relación con los otros, competencia en iniciativa y orientación a la acción y competencia en ciudadanía local, global y digital” (p.44).

En un estudio de caso realizado por Aristimuño y Noya (2015) focalizado en educación media de nuestro país, se busca profundizar en la relación entre la violencia, el *bullying* y la convivencia en centros educativos de educación media en nuestro país. En el mismo se concluye la centralidad y urgencia de transformaciones en las políticas públicas educativas en la mejora de los centros, para fomentar la convivencia, apuntando fundamentalmente a la formación docente en la temática, la generación de actividades de integración, la participación estudiantil, la creación de acuerdos entre adultos y estudiantes, la inclusión mediante ideas innovadoras de las familias al centro, etc.

La vigencia de la temática también es visible en los medios de comunicación, reivindicando públicamente la importancia de generar cada vez más espacios y formación para poder abordar aprendizajes fundamentales para la vida en los centros educativos, que no tienen que responder a contenidos académicos formales pero que inciden notoriamente en

ellos (La Diaria, Las ventajas de impulsar el aprendizaje socioemocional en la educación, Leticia Castro, 6 de febrero de 2021). También en diversos medios se puede encontrar difusión a programas que buscan responder a la necesidad presente, como Educación Responsable (Castro, 2020).

El presente trabajo busca, por ende, realizar un aporte al desarrollo social y educativo de educación media en nuestro país, reflexionando en torno a aspectos que el sistema educativo sostiene y son reproductoras de desigualdades, donde las relaciones interpersonales y la participación resultan elementos claves para generar entornos educativos más inclusivos y democráticos (Cerbino, 2011; Sallán & Barrera-Corominas, 2014) donde se encuentre una forma alternativa de vincularse (UNICEF.2010). Se pretende abordar desafíos y oportunidades identificados por agentes educativos para intervenir en convivencia y participación dentro de sus centros, tales como los recursos disponibles, los espacios pedagógicos y su flexibilidad, el trabajo en equipo y la gestión, los tiempos de reflexión y construcción personal o colectiva, entre tantas otras. El objetivo de este proceso es poder generar lineamientos institucionales que favorezcan una cultura de la convivencia en las instituciones educativas.

Para alcanzar el mencionado objetivo, este estudio utilizó una metodología de corte cualitativa, realizando por un lado grupos focales con agentes educativos de educación media básica; por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad a equipos directivos de los centros participantes, para profundizar en sus percepciones y creencias sobre la temática abordada. Ambas pautas de recolección de datos están disponibles en anexos. Todos los encuentros fueron transcritos y analizados mediante el software QDA Miner y adoptando el abordaje Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1990). Es importante aclarar en este punto, que parte de los contenidos y materiales presentados en este trabajo fueron desarrollados en el marco del Programa de Intervención en Convivencia Adolescente (PICA), que desde 2015 trabaja junto a actores educativos para desarrollar herramientas educativas basadas en evidencias, para promover la convivencia y las habilidades socioemocionales en educación media. Su equipo se compone por (psico)pedagogas y psicólogos y opera desde el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay.

La recolección de datos usados en este trabajo se desarrolló en dos etapas: en una primera etapa, se recogieron datos de docentes de 12 centros educativos, de 4 departamentos de Uruguay, durante el período 2018-2020. El mismo se denomina “Programa para la

promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs: formación docente y evaluación de impacto” y recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y de la Fundación Centro Ceibal para el Estudio de las Tecnologías Digitales en la Educación bajo el código FSED_2_2018_1_150661. En una segunda etapa, se complementaron y ampliaron estos datos mediante la realización de entrevistas a equipos directivos de seis instituciones, distribuidas en tres departamentos.

La pregunta inicial de investigación fue flexible, concordando con el método de Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) utilizado para analizar los datos del presente trabajo, a fin de permitir la mayor amplitud posible de datos y de análisis del fenómeno, sin dejar de proveer cierto foco para prevenir desorientación en el proceso (Smith & Biley, 1997).

Se destaca la importancia de un enfoque multinivel e institucional fundamental a la hora de generar abordajes sobre convivencia para producir cambios significativos (Kazak et al., 2010), donde el rol de las autoridades resulta clave a la hora de establecer un formato de trabajo y una cultura institucional que favorezcan procesos de convivencia (López, 2014). Respondiendo a estas evidencias es que también se propone mediante este proyecto profundizar en las percepciones de los equipos directivos, a fin de poder contraponer y complementar las miradas de diversos agentes educativos, estableciendo aspectos centrales entendidos como importantes a la hora de favorecer dichos procesos institucionales, así como acciones desde su gestión para facilitar dichos procesos. La falta de sistematización de experiencias en estas temáticas dificulta optimizar los procesos de cambio y aprendizaje (Hirmas & Eroles; UNESCO, 2008), por lo cual es necesario identificar aspectos a tener en cuenta para generar propuestas institucionales que aborden la convivencia y participación. En el entendido que la educación para la ciudadanía es uno de los objetivos finales de los sistemas educativos e integra el derecho a una educación de calidad (López, 2014), es que se busca focalizar en dicha temática, valorando el rol clave de los centros educativos, como sociedades que nuclean a personas diferentes con el objetivo de aprender, constituyendo oportunidades para convivir de manera democrática, convirtiendo a los y las estudiantes en protagonistas de sociedades más justas y participativas mediante el ejercicio activo y cotidiano de participar.

1.2 Objetivos que guían la investigación

El objetivo general de este trabajo consiste en identificar aspectos a tener en cuenta para la generación de propuestas institucionales para el abordaje de la convivencia y participación en educación media, desde la perspectiva de agentes educativos (docentes directos, indirectos, técnicos, etc.).

Los objetivos específicos son:

- (1) Identificar los principales elementos institucionales y del sistema educativo que afectan en el trabajo sobre convivencia y la participación en centros de educación formal liceal, desde la perspectiva de agentes educativos en ejercicio.
- (2) Identificar prácticas educativas percibidas por agentes educativos que permitan mejorar el desarrollo de propuestas institucionales innovadoras que tengan como foco la convivencia y la participación, arribando a un modelo de trabajo sobre la temática.
- (3) Analizar el rol de los equipos directivos en este proceso y los aspectos de su gestión que consideren que facilitan el abordaje institucional las temáticas señaladas.

1.3 Problema de investigación

La convivencia y la participación son aspectos fundamentales de la formación ciudadana en el sistema educativo, en el aporte a procesos democráticos y en climas que potencian procesos de aprendizaje. Es necesario identificar aspectos a tener en cuenta que resulten relevantes para el abordaje de la convivencia y participación, que permitan brindar lineamientos institucionales que favorezcan una cultura de la convivencia en las instituciones educativas, profundizando en el aporte del rol de los equipos directivos en dicho trabajo.

Por ello, las preguntas clave son: ¿Cuáles son las oportunidades y desafíos que identifican los agentes educativos de cuatro centros de educación media la hora de trabajar sobre convivencia y participación en sus centros educativos? ¿Cómo se puede brindar más oportunidades desde el rol de los equipos de dirección?

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se definen las categorías conceptuales que se van a trabajar y los conceptos más importantes necesarios para realizar esta investigación. Las mismas serán: Convivencia, participación, agentes educativos, desafíos y oportunidades.

Su desarrollo y delimitación son fundamentales para poder comprender y analizar en profundidad los datos recuperados, haciéndolos dialogar y contraponerse para enriquecer los aportes de la investigación.

2.1 Conceptos en torno a la convivencia

Aprender a convivir, además de ser uno de los objetivos de todo sistema educativo (López, 2014), está considerado como uno de los retos fundamentales para la educación del siglo XXI (ANEP, 2017; UNESCO, 2013). Las instituciones educativas son centros de convivencia activa y significativa, y en ellas es posible abordar desde la cotidianeidad las relaciones interpersonales para la formación ciudadana (Del Solar, 2002; Sepúlveda y Valdés, 2018).

La convivencia se entiende como fruto de las interrelaciones de un conjunto de personas que, diversas entre sí, habitan espacios físicos y simbólicos, estando unidos por lazos sociales formales y no formales (Skliar, 2019). Estar juntos puede ser un punto de partida para trabajar y construir cosas conjuntamente, lo cual no supone necesariamente consensos, sino que en la riqueza de lo diverso nos retroalimentamos (Skliar, 2019). El reporte Delors (1993), en su planteo de los cuatro pilares del aprendizaje en el siglo XXI, hace fuerte hincapié en la noción de que aprender a vivir juntos debería darse mediante el proceso de entendernos unos a otros y nuestras propias historias, partiendo de que no todos comparten nuestra identidad inmediata, experiencias o *status*. En este proceso también se destaca la importancia que, para entender a los demás, es necesario entenderse a uno mismo, destacando la identidad individual y su aporte en la identidad colectiva, así como “el rol de la educación para promover el entendimiento de la complejidad: ayudar a cada persona a ser consciente de las múltiples identidades y roles que habita personalmente y cada uno/una en su entorno” (p.153).

Para pensar la convivencia a la interna de los centros educativos en el marco de la actual investigación, se considera clave contemplar una serie de puntos centrales (PICA, 2021; Skliar, 2019; Viscardi y Alonso, 2013; Del Rey et al., 2009):

- Trabajar sobre convivencia implica entender a la institución educativa como una unidad de convivencia, donde todas las relaciones que se dan en el centro participan e influyen sobre su construcción.
- La convivencia es una cuestión amplia y multidimensional, que implica trascender posturas unilaterales como los discursos de violencia social, violencia en la escuela o *bullying* (García Raga y Martín, 2011) que obturan la posibilidad de ver al conflicto como parte inherente de las relaciones sociales, y que reducen los conflictos en términos de víctimas y victimarios, culpables e inocentes. Esa visión reduccionista deja por fuera la red de relaciones que está en juego detrás de los conflictos (ej., las normas institucionales, la diversidad sociocultural de los actores educativos, las diferencias generacionales), aspecto clave para su resolución.
- La forma de abordar los conflictos y su tramitación resulta otro punto central en el trabajo sobre convivencia, destacándose el desafío en analizar y reconfigurar las prácticas para su abordaje. La promoción de mecanismos democráticos involucrando a sujetos partícipes, contemplando la diversidad y promoviendo el diálogo, permite construir climas más democráticos, generando un corrimiento de estrategias de carácter punitivo y autoritarias. Partiendo de la base de que todo vínculo social conlleva inherentemente desencuentros, el conflicto es entendido como una oportunidad para el aprendizaje, el cambio y la construcción de la comunidad (Viscardi y Alonso, 2013).
- Es clave poder construir de forma colectiva el estar juntos, la forma de tramitar los conflictos y las normas que regulan ese estar. Entendiendo que ese aprendizaje no es un aprendizaje inherente al transitar por el centro educativo, es necesario generar procesos participativos de progresiva incorporación de normas y acuerdos que rigen el diario vivir y que sean percibidas como comunes y compartidas entre todos los miembros de la comunidad. Si el proceso de construcción fue nulo y la ejecución es desde la imposición, difícilmente se de ese proceso. Por tanto, abordajes que tiendan a la construcción colectiva y participativa de las normas o que apelen a su problematización por parte de los diferentes actores educativos (incluso en la propia interna de los equipos directivos y de educadores), ayudan a visibilizar la relevancia de las normas de convivencia en el centro educativo y posibilitar una mayor transparencia e integración (PICA,2021).

- Parte de analizar las lógicas institucionales, los valores y normas promovidos por el sistema educativo, implica analizar el rol del mundo adulto y su postura, en la medida que entran en tensión con el sistema de normas y valores de niños, niñas y adolescentes. Estas diferencias podrían implicar conflictos, en tanto disputa de intereses contrapuestos o confrontación entre personas o grupos, requiere de un análisis que trascienda la culpabilización de los jóvenes desde una perspectiva adultocéntrica, o que adjudique la responsabilidad de su resolución exclusivamente a equipos de dirección o educadores. Para poder trascender esta división, es fundamental que se analicen las prácticas institucionales, ritos y reglas que conforman la dinámica institucional y afectan el sentir de todo el colectivo educativo, así como las relaciones de poder que pueden darse dentro del centro. Solo mediante este proceso de revisión y análisis en profundidad, se podrán reconocer limitantes y potencias en el vínculo educativo que permitan su transformación y potenciación.
- Atender a la diversidad: poner el foco en las posibles tensiones que se pueden generar entre el sistema de valores propio de las instituciones educativas y quienes las habitan, en particular, aquellos estudiantes de sectores que más se diferencian de la cultura predominante. El irrupimiento del conflicto puede tener un potencial enunciator al poner en tela de juicio las prácticas homogeneizadoras de la institución en las que solo se premia y favorece a quienes aceptan y se adaptan a su lenguaje, a sus normas, a su *modus operandi* (Funes, 2000).

En conclusión, convivir conlleva una oportunidad para el desarrollo personal y ciudadano, para aprender y generar condiciones para convivir mejor. Implica pensar en lo que nos vincula y nos aleja, en nuestras diferencias y coincidencias, tomando a la diversidad como un elemento constitutivo del estar juntos.

2.2 La convivencia en la educación

La convivencia se construye de forma colectiva. Implica fomentar un sentido de pertenencia y comunidad, acordar las formas de estar juntos y resolver conflictos, abordar la violencia y desnaturalizar las estructuras y las costumbres que suelen excluir o desfavorecer a algunos sectores en particular. La construcción de la convivencia requiere, entre otras, generar oportunidades para la participación e incidencia - mecanismos para la construcción colectiva - y de la promoción de las habilidades socioemocionales, siendo herramientas

personales claves para vincularse, manejar la diversidad, resolver problemas sociales y participar.

Los espacios educativos - ya sean formales o no formales - constituyen un escenario crucial para construir la convivencia en el marco de una formación ciudadana, aspirando a que los niños, niñas y adolescentes adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores democráticos necesarios para desempeñarse de forma activa y autónoma en la sociedad, ejerciendo sus derechos y respetando los de los demás. Como afirman Viscardi y Alonso (2013), hablar sobre convivencia en educación refiere a la “comprensión del conjunto de relaciones sociales que emergen en los centros educativos y a la posibilidad de estudiarlas con perspectiva de vida cotidiana, e implica investigar los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar” (p.30).

En este proceso, los agentes educativos y directivos se presentan como facilitadores y modelos, requiriendo de un abordaje coherente de la convivencia que involucra a toda la comunidad educativa. Implica cuestionar y ajustar las prácticas educativas cotidianas, para instalar una cultura de convivencia y participación, que promueve las habilidades socioemocionales necesarias para lograrla.

En los últimos años se ha establecido un consenso global sobre la necesidad de incorporar el abordaje sobre participación y formación ciudadana en los sistemas educativos dado su incidencia sobre el aprendizaje y el bienestar, además de ser un requisito la convivencia. En base a datos recogidos en educación media, el INEEd (2018) demuestra una relación positiva entre las habilidades socioemocionales, el clima de aula y el vínculo afectivo con el centro, los/as docentes, los/as adscriptos/as y los/as compañeros/as con las conductas académicas favorables.

Estipulado inicialmente en el informe de la UNESCO (Delors, 1996) aprender a convivir surge como uno de los cuatro pilares que deben sustentar la educación para el siglo XXI, transformándolo en una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo hoy (Jares, 2002). En este marco, las instituciones educativas son espacios idóneos y potenciales para “aprender a convivir”, funcionando como escenarios para practicar con otros, ámbitos de convivencia, de interacción cotidiana y de potencialidades de encuentros que lleven a tramas vinculares, portando la potencia del encuentro (Sallán y Barrera-Corominas, 2014).

Dicho proceso no resulta exento de desafíos, entre ellos, por la complejidad que implica integrar las nociones sobre derechos humanos y sus diversas interpretaciones y

posturas, generando un paisaje donde la noción es incuestionablemente generosa y positiva, y su aplicación diabólicamente difícil y compleja (Carneiro y Draxler, 2008). En este sentido, Prats (2010) reafirma la importancia de que el sistema educativo genere una política explícita en derechos humanos para la educación. Así como destaca la complejidad que implica este movimiento, también destaca que exige:

En primer lugar, significa incorporar la dimensión de derechos en el análisis de todas sus prácticas y decisiones. En segundo término, implica la construcción de distintas herramientas de promoción de una educación en y para los derechos humanos entendida no como un mero espacio disciplinar o, menos aún, como un contenido de una asignatura específica, sino por el contrario, como un eje central del proceso educativo (...) Requiere pensar el funcionamiento interno del sistema educativo, las relaciones que se entablan entre sus distintos actores y la forma en la cual se resuelven los conflictos desde una perspectiva de derechos, construyendo un entorno donde la enseñanza en derechos humanos vaya más allá del aprendizaje cognitivo (p.160)

En Uruguay, la ley de educación N.º 18.437 entiende a la institución educativa como “(...) un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica (...)” (Art. N.º41). ANEP (2017) a través del establecimiento de un marco curricular de referencia nacional, considera central la construcción del espacio educativo como un ámbito de cohesión social, incorporando habilidades socioemocionales y ciudadanas en todo el trayecto educativo. En el año 2006 se creó la Dirección de Derechos Humanos, con el objetivo de afianzar la incorporación de la educación en valores desde la perspectiva de derechos y ciudadanía, mediante la creación de una política educativa general en clave de derechos (Viscardi y Alonso, 2013)

Por todo esto, se puede afirmar que la educación para la ciudadanía es uno de los objetivos finales de los sistemas educativos e integra el derecho a una educación de calidad (López, 2014). Los centros educativos, como sociedades que nuclean a personas diferentes con el objetivo de aprender, constituyen oportunidades para convivir de manera democrática, convirtiendo a los estudiantes en los protagonistas de sociedades más justas y participativas.

Trabajar en clave de convivencia – ya sea en centros educativos formales o no formales – implica entonces promover la comprensión del conjunto de relaciones sociales que surge en ellos – incluso las relaciones entre adultos y adolescentes, así como las relaciones entre los adultos entre sí – y su abordaje desde la vida cotidiana en la institución. Si bien la convivencia puede ser trabajada en materias o currículo específicos, requieren de un cometido compartido y transversal, involucrando a toda la comunidad educativa de forma intencional y planificada (Del Rey et al., 2009).

Asumiendo entonces que la convivencia puede ser fomentada a través de la intervención educativa, constituyen una particular oportunidad para fomentar la conducta prosocial y el desempeño académico de forma efectiva en una etapa evolutiva donde los vínculos interpersonales y la construcción de identidades individuales y colectivas se enfatizan progresivamente (Berger et al., 2011; Taylor et al., 2017). En base a un estudio de ANEP- OPP (Barbero et al., 2010) “(...) los/as alumnos/as de Ciclo Básico son quienes perciben peores climas de convivencia (38%) mientras que este porcentaje disminuye para los/s alumnos/as de Bachillerato (18%)” (p.49). En este mismo estudio, se demuestra que el problema es percibido con más preocupación en los centros en la órbita del CES, donde “(...) el 33% de los directores y docentes señala que los conflictos de convivencia en su centro han aumentado en los últimos 5 años” (p.72). Si bien los datos fueron obtenidos hace bastante tiempo, expresan una base construida sobre la temática que puede encontrarse aún hoy expresada en nuestros centros.

Estudios a nivel internacional han demostrado que el liderazgo escolar es uno de los factores de mayor impacto sobre el desempeño escolar, a la vez que se presenta como clave en la transformación institucional que aporta a procesos educativos que promueven el bienestar y la convivencia de los estudiantes (Patti et al., 2015). En esta línea, el trabajo sobre participación permite no solamente proteger contra la violencia y la discriminación, sino también favorece la resolución de problema en la comunidad y contribuye a la percepción de la institución educativa como un espacio legítimo y justo (Brown, 1999; Brown y Evans, 2002). Asimismo, mejora los vínculos entre pares y con los docentes, y mejora también el clima escolar (Voight, 2015). A su vez, diversos estudios confirman la importancia de la participación y su contribución al rendimiento académico (INEEd, 2019).

Para que sea efectivo el abordaje de las habilidades socioemocionales, la participación y a extensión, la convivencia, se requiere de una gestión acorde a nivel del centro (Weissberg

et al., 2015). En la actualidad, los cambios vividos como sociedad del Siglo XXI a nivel tecnológico, informativo, educativo, globalizados, complejizan la convivencia a nivel de sociedad y, por ende, a nivel de centros educativos. Por ello es fundamental incluir su abordaje desde una mirada institucional y transversalizada por los diversos espacios y agente que en ella se encuentran. Si además incluimos aprendizajes vinculados a la situación sanitaria que afectó a Uruguay y el mundo en el último año, donde los vínculos se vieron tensionados y reformulados hacia una virtualidad que hasta entonces tenía poco o nulo lugar en las instituciones y que desafiaron las formas de construir convivencia y grupalidad en los centros educativos, investigaciones sobre la temática se vuelven fundamentales.

Por esta realidad presente en nuestro sistema educativo, y la discrepancia entre los discursos colectivos y las acciones tomadas para ello, se considera fundamental en poder ahondar en que aspectos entienden como constitutivos de la convivencia y cuáles han sido o son los desafíos para generar intervenciones sobre la temática, según los propios agentes educativos. Si bien el trabajo en convivencia es traído como un aspecto clave y necesario por las realidades que viven cotidianamente en sus centros, así como por las repercusiones que se reconocen en los aprendizajes, los agentes educativos de las instituciones generar diversos procesos demarcados por oportunidades generadas a nivel individual, grupal y/o colectivo que favorecen el trabajo sobre convivencia, o por el contrario, identifican aspectos que lo obturan. Un análisis detallado del discurso docente sobre estos aspectos podrá aportar claridad y sistematización que aporte a la conformación de intervenciones más efectivas institucionales sobre convivencia y participación (Díaz Better & Sime Poma, 2016).

2.3 Conceptos en torno a la Participación

Saber participar surge como requisito para el ejercicio de una ciudadanía democrática y, por ende, se presenta como un eje importante del mandato de las instituciones educativas en cuanto espacios de formación ciudadana. Es claro el consenso de entender que la escuela, como institucionalidad educativa del Estado, tiene un rol fundamental en la formación del ciudadano/a (Viscardi y Alonso, 2013).

Para entender la participación se toma como referencia a uno de sus más destacados exponentes, Roger Hart (1993), quién define la participación como un “proceso de compartir las decisiones, que se define como los procesos que les permite formar y expresar sus opiniones afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia (...)” (p.5). En referencia al trabajo con niños y

adolescentes, la participación se concibe como la capacidad de influir sobre asuntos que les afectan directa e indirectamente (UNICEF, 2006). Siendo uno de los derechos garantizados por la Convención de los Derechos del Niño (CDN), los educadores – y los estados – llevan la responsabilidad para su cumplimiento, acorde con las capacidades y el nivel madurativo de cada niño, niña o adolescente. La participación no solo se considera una necesidad psicosocial para el desarrollo de los y las adolescentes, clave para el desarrollo de la ciudadanía, sino que también puede ser un factor protector frente a situaciones de vulneración de derechos, situaciones de violencia y discriminación (Aldeas Infantiles, 2018). Como señala García y López (2014) la convicción de fomentar la participación como uno de los ejes centrales de la vida escolar implica en cierta forma un programa socialista, donde se entiende la idea de que sin la participación no hay posibilidades para lograr convivencia: “participar es aprender a convivir” (Santos, 2003, en García y López, 2014)

Siguiendo este discurso, Kohlberg (1980) en (Oraisón, 2006):

(...) destaca la función determinante que tiene la escuela en la formación de un ciudadano activo y participativo, debido a que es poco probable que las experiencias espontáneas de interacción social desarrollen, por sí solas, la motivación y condiciones necesarias para que el joven asuma una posición de participación dentro de la sociedad democrática. (p.12)

Así mismo, se considera que la educación para la participación ciudadana aporta a la desconstrucción del creciente individualismo que caracteriza las sociedades liberales occidentales en la actualidad (Oraisón, 2006), favoreciendo a las y los adolescentes a asumir roles participativos que serán posteriormente ejercidos en las democracias ciudadanas. Por otra parte, también cuentan con la potencialidad de transformar desde el encuentro, en una convivencia que invite a tomar parte, ser parte y tener parte de lugares colectivos donde habitar y construir subjetividades a través de lo compartido (Sallán y Barrera-Corominas, 2014).

En esa línea, es importante destacar que la capacidad para participar se adquiere gradualmente por medio de la práctica, asignándole al adulto el rol de facilitador y acompañante en el proceso (Hart, 1993). También implica que deben existir diferentes formatos de prácticas participativas – con variado nivel de complejidad y trascendencia – a

través de la trayectoria educativa, y que el peso que se les debe otorgar y los temas abordados evolucionarán junto a las capacidades que adquiere progresivamente el niño. Si se parte de una noción democrática para entender la participación a nivel institucional, no se debe limitar a una participación en determinados espacios institucionales, sino que implica un proceso de interacción entre todos y todas, generando una vida comunitaria que confluye entre el aprendizaje experiencial que se vivencia por fuera del centro educativo y la construcción de las comunidades democráticas dentro del centro (García Raga y Martín, 2011).

La existencia de espacios formales para la participación (ej., delegado de clase, mesa de estudiantes, consejo de participación) son esenciales para que pueda existir como práctica institucionalizada, pero no es suficiente para asegurar una participación real que otorga influencia. La presencia de estos dispositivos en los centros educativos favorece, pero no garantiza el cumplimiento de sus funciones. Mientras que los sistemas educativos defienden la participación y la autonomía, es importante tomar en cuenta que, a la vez, suelen comportarse de modo autoritario y heterónomo, reproduciendo estructuras y prácticas fuertemente arraigadas en el quehacer educativo (Puig, 2000).

Si hablamos de convivencia, se considera fundamental identificar y analizar las normas, reglas, costumbres y prácticas que regulan la convivencia en cada centro y pueden ser generadoras de conflicto en la institución, lo cual implica aceptar que algunas prácticas o normas de la propia institución educativa puede producir o reproducir violencia institucional. Estas prácticas pueden resultar poco visibles o naturalizadas al ser propias del rito generado por el propio sistema educativo, siendo difícil de ser cuestionadas (Viscardi y Alonso, 2013). Si bien este proceso de reflexión y repiense de las prácticas institucionales, así como su influencia en los sentimientos de colectivos estudiantiles, docentes, funcionarios, padres, equipos directivos, etc son asumidos como relevantes, poco se hace en nuestro país para analizarlos. Esta realidad resulta una limitante para poder generar cambios que mejoren la cultura escolar (Viscardi y Alonso, 2013), así como insumos para modificar los programas institucionales (Dubet, 2006), con el fin de mejorar el malestar estudiantil o de los equipos docentes, ligado a las formas en las formas que se da la escuela para trabajar con docentes, familias y adolescentes (Viscardi y Alonso, 2013).

Como señala Gil Villa (1995) las causas de las dificultades en la participación pueden ser diversas, desde dificultades en acceso al centro y horarios en que están estipuladas

actividades de participación formal (dificultades físicas), hasta otras más de carácter estructural, como las fallas en la implementación de los espacios formales de participación, en la habilitación de participación desde lo cotidiano del centro, en distancias discursivas entre la importancia de la participación por parte de los directivos y su posterior habilitación. Este autor también alerta sobre la necesidad de diferenciar entre la no participación por desinterés y por desacuerdo con lo que convoca, siendo la primera necesaria a tener en cuenta como parte importante de la intervención en convivencia el motivar a participar. Se puede destacar el rol de docentes y adultos en el ejercicio y motivación de participar, donde en múltiples ocasiones los métodos pedagógicos permiten poco espacio para el diálogo, no encontrando tampoco espacios extraescolares para ello y resultan significativamente contenidistas, pudiendo reflejar a su vez su propia concepción limitada de la participación. Es importante destacar en este proceso las dificultades que encuentran los y las docentes en las condiciones institucionales y educativas (ej. Formación, cantidad de alumnos por clase, etc.) para poder promover otros tipos de estrategias pedagógicas (Jares, 2002), así como para ellos mismos poder participar activamente en la gestión educativa de sus centros (Martín y Raga, 2006).

Para que las prácticas democráticas sean promovidas y se garanticen experiencias de aprendizaje y participación democrática, es necesario que existan procesos de razonamiento y de argumentación bien desarrollados dentro del ámbito educativo, que las actitudes de cooperación sean vivenciadas y experimentadas, puedan también ser generalizadas y ejercidas en la construcción comunitaria de la sociedad en la que vivimos (Oraisón, 2006). Estas prácticas también generarán beneficios para la institución educativa una vez generadas, asegurando mejoras en la convivencia, fomentando el sentido de compromiso y en sentimiento de comunidad entre sus miembros. Además, generar procesos democráticos de toma de decisiones para los y las adolescentes que forman parte de una institución educativa, es considerada una estrategia pedagógica que respeta y promueve su autonomía como personas, al alentarlos a pensar y actuar por sí mismos (Reimers, 1989). Sin dudas, dicho cambio exigirá un continuo esfuerzo por parte de los agentes educativos para actualizar y diversificar estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual, buscando herramientas novedosas que aporten a la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente; la búsqueda de resolución de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica o la

mejora en programas de formación inicial y continua de los agentes educativos (García Raga y Martín, 2011).

Como denomina Fullan (1991) se considera que el trabajo en la temática puede tener una perspectiva sistémica, entendiendo que las intervenciones en todo el centro, tomando el modelo de “desarrollo basado en la escuela”, implican cambios que deben partir de las necesidades específicas del centro y ser asumido y liderado por los propios miembros de dicha institución o comunidad educativa.

Las medidas que es preciso poner en marcha deben partir de las prácticas habituales del centro en materia de convivencia e incidir en todos los ámbitos educativos (organización, currículo, normas...) y todos los sectores de la comunidad escolar (docentes, alumnado, familias, entorno comunitario) (Martín et al., 2003).

2.4 La mirada institucional sobre el trabajo en convivencia y participación

2.4.1 Marcos institucionales de referencia sobre la temática

En relación a la temática, se toma como referencia lo estipulado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), a través de la Evaluación Nacional de Logros Educativos, Aristas. Es una evaluación de carácter multidimensional, que busca evaluar a través de un conjunto de dimensiones sobre el sistema educativo con el fin de medir, describir y evaluar diversos componentes involucrados en garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes (INEEd, 2018, p. 13).

El mismo cuenta con un marco específico de evaluación en el área de “Convivencia, participación y derechos humanos”, realizado en tercero de educación media. El objetivo de incluirlo dentro de las evaluaciones educativas radica en la posibilidad de conocer las percepciones de diversos actores educativos sobre la convivencia y las prácticas vinculadas a la participación que se implementan en los centros, profundizando en conocer las condiciones que aportan a ellas y los desafíos que se encuentran.

En el informe titulado “Marco general de la evaluación” (INEEd, 2018a) se realiza una revisión y sistematización de documentos normativos de política en relación a estas temáticas, logrando alcanzar una categorización conceptual de qué dimensiones son fundamentales al hablar de la temática. Se presentan tres grandes componentes: Convivencia,

Participación y Abordaje de los derechos humanos. Dentro de ellos, se plantean las siguientes subdimensiones:

Dentro de la dimensión de Convivencia, se destacan las subdimensiones de Relaciones interpersonales, Sistema de normas y reglas, resolución de conflictos y sentido de pertenencia. De la percepción de los diversos agentes educativos se desprende entonces que parte fundamental de la convivencia en sus centros es poder contar con relaciones de apoyo y confianza, trabajar sobre la construcción y difusión de normas y reglas que median la convivencia, construir en colectivo la forma de resolución de conflictos que fomenten estrategias de diálogo y mediación, y estimular el vínculo afectivo, de conexión e involucramiento del adolescente con el centro educativo (INEEd, 2018a).

Sobre la dimensión participación, se destacan las subdimensiones: dispositivos formales, actividades socioeducativas, medios de comunicación, voz del estudiante y actitudes hacia la participación. Por una parte, surge la importancia de contar y desarrollar el escenario necesario para que los dispositivos formales de participación ya estipulados dentro del sistema educativo, efectivamente se ejecuten. Por otra, se plantea el trabajo y la generación de oportunidades de actividades interculturales, didácticas, deportivas y recreativas involucrando a la comunidad educativa; la generación de un medio claro de comunicación entre los miembros de la comunidad, la percepción sobre la medida en que las acciones de las y los estudiantes repercuten en el funcionamiento del centro; y, por último, los sentimientos, expectativas y creencias sobre la participación estudiantil y de las familias en el centro por parte de los y las agentes educativos (INEEd, 2018a).

Sobre la tercera dimensión, abordaje de los derechos humanos en el centro educativo, se señala la subdimensión del trabajo sobre inclusión en el centro y la integración de la diversidad. Parece aportar a la convivencia la forma y medida en que se abordan en el centro temas relacionados con el reconocer las diferencias, defender y promover los derechos humanos, la promoción de una actitud de igualdad entre estudiantes y específicamente, hacia la igualdad de género y la aceptación de la diversidad INNEd, 2018a.

Por otra parte, en el documento marco para la evaluación de convivencia, participación y derechos humanos (INEEd, 2019) se realiza una sistematización de componentes para evaluar la formación ciudadana, con el objetivo de poder recuperar qué aspectos consideran relevantes los sistemas de evaluación educativa de la región en temas

relacionados con la convivencia en el centro, la participación y las creencias en valores, actitudes y comportamientos cívicos.

En la siguiente tabla (Ver Tabla 1), se realiza una breve presentación de las experiencias internacionales y regionales de evaluación de competencias ciudadanas, con el fin de poder seguir la construcción de conocimientos de aquellos aspectos más relevantes a tener en cuenta.

Tabla 1

Resumen de experiencias internacionales en torno a la evaluación de competencias ciudadanas

| Órbita | País | Componentes que toman para evaluar |
|---|--|---|
| Internacional | Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) | Sentido de pertenencia Clima disciplinario Bienestar – autoconciencia, ausencia de problemas emocionales, relaciones con la familia, compañeros y profesores; involucramiento parental en el centro, sentimientos sobre su vida- |
| | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) | |
| | Estudio Internacional de Conocimiento Cívico y Ciudadanía (ICCS) | Dimensión Contenidos: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica, identidades cívicas. |
| | Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) | Dimensión afectivo-conductual: creencias sobre democracia y ciudadanía, actitudes sobre educación cívica y formación ciudadana, expectativas de futura acción cívica, participación. Dimensión cognitiva: “Conocer” información aprendida sobre educación cívica u formación ciudadana. “Razonar y analizar” utilizando dicha información. |
| | Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) | Dimensión características del docente: - Prácticas pedagógicas y recursos en el aula - Formación docente - Asistencia y puntualidad - Recursos del aula |
| Organización de las Naciones Unidas para la | Dimensión característica de las escuelas: - desigualdad en los desempeños entre escuelas y al interior de estas - población que atiende las escuelas | |

| | | |
|--|--|--|
| | Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) | - tipo de escuela y entorno social - recursos escolares - procesos en las escuelas |
| Regional | Chile | Ambientes de respeto Ambientes organizados |
| | Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes | Ambiente seguro Participación Sentido de pertenencia Vida democrática. |
| | Agencia de Calidad de la Educación | |
| | Colombia | Empatía frente a situaciones de agresión o maltrato Manejo de la rabia |
| | Prueba Saber Evaluación de Competencias Ciudadanas | Actitudes hacia la justificación del uso de la agresión Actitudes hacia respuestas pasivas a la agresión Roles de intimidación Tipos de agresión Percepción de inseguridad en el centro Oportunidades de participación Actitudes hacia la participación y el gobierno escolar Actitudes hacia la corrupción y la amenaza de la democracia Actitudes hacia el incumplimiento de la ley Percepciones sobre la discriminación Actitudes hacia los roles de género y la diversidad Manejo de la rabia |
| | México | Convivencia y paz Participación y responsabilidad democrática Pluralidad |
| | Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el aprendizaje (ECEA) | Identidad y valoración de las diferencias Participación de las familias Existencia de trabajo colegiado Visión común de los docentes sobre el centro educativo |
| | Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) | Relaciones interpersonales positivas Participación activa de los estudiantes Prácticas de inclusión hacia los estudiantes Prácticas de disciplina que respetan derechos Manejo pacífico de conflictos. |
| | Perú | Capacidades: comprensión de principios democráticos y sistemas cívicos, convivencia ciudadana, participación ciudadana. |
| | Pruebas de Rendimiento | |
| Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) | Contenidos: sistema democrático, estructura política del Estado Peruano, doctrina de los derechos humanos y cultura de paz, interculturalidad y legitimidad de las diferencias. Actitudes relacionadas con la capacidad de participación democrática. | |

Fuente: Elaboración propia en base a INEEd (2019) e INEEd (2018a)

En función de lo expuesto en la tabla anterior, se destacan diferencias conceptualización en torno al derecho cívico: por un lado, se presentan posturas desde lo propositivo y positivo del concepto – como referir a paz, pluralidad, bienestar, participación. En contraposición, surgen aspectos vinculados a la carencia y lo negativo, focalizado en el conflicto y las violencias que implicarían la ausencia de convivencia y democracia – al hablar de tipos de agresión, corrupción y amenaza, corrupción-.

A su vez, se pueden destacar ciertos puntos en común recuperados por varias de las propuestas: indicar aspectos personales, relacionales y contextuales del centro como todos incidentes a evaluar en la convivencia, el rol de las familias y su involucramiento con el centro; el manejo del conflicto, la diversidad y la inclusión son aspectos mencionados desde varios ejes en cada formato evaluativo.

Por último, se focaliza en los siguientes antecedentes de estudios a nivel nacional: la Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos (ANEP-OPP-Una ONU, 2010) y el Primer Censo de Convivencia y Participación (Viscardi y Alonso, 2015) (tabla 3). Ambas iniciativas se enmarcan en el Programa Convivencia Saludable (ANEP, 2012). Sobre el trabajo de ENCCE, se destaca la evaluación sobre la formación ciudadana relacionados con: el centro educativo y su referente, su medio y la participación; formas y modalidades de participación - estudiante, docente, familia, comunidad-; el centro educativo y la convivencia; actividades desarrolladas en el centro - mediación y organización de la vida institucional-. Por otra parte, en el estudio de Viscardi y Alonso (2015), se realizó un cuestionario profundizando en los componentes del centro educativo y su medio, su referente, la convivencia y la participación.

Dentro del informe de Aristas sobre el “Marco de Convivencia, Participación y Derechos Humanos en Tercero de educación media” (INEEd, 2019) se busca relevar documentos y orientaciones que rijan en nuestro país sobre las temáticas y que sirvan de base para entender la postura del sistema educativo con respecto a su rol en la formación ciudadana. Si bien no se encuentra una definición clara ante el tema, destacan que en la documentación oficial se observa una mirada de la institución educativa como un “(...)espacio democrático, que promueve la convivencia y una forma de vida que implica la participación, el pluralismo, la libertad y la vigencia de los derechos humanos, a través de la práctica diaria” (INEEd, 2019, p.16). A su vez, destacan dentro de la intervención todo lo que refiere a las dimensiones prácticas de la formación ciudadana.

Inicialmente se basa en el documento denominado “Marco Curricular de Referencia Nacional” (ANEP, 2017), donde mencionan tres pilares éticos que refuerzan la democracia dentro de la vida escolar: una ética del pensamiento, una ética de la ciudadanía y una ética del bienestar. En estos pilares se expresan las nociones del pensamiento crítico, de participación ciudadana, del ejercicio de derechos y la toma de decisiones, así como desarrollarse emocional, afectiva y socialmente. A su vez, se afirma la importancia de generar conocimientos específicos, pero también experimentación de vivencias diarias que permitan el empoderamiento de toda la comunidad educativa (INEEd, 2019). De esta revisión nacional es que destacan y toman para la evaluación las categorías de participación, convivencia y el abordaje de derechos humanos.

Por otra parte, se puede tomar como referencia el marco establecido en la Estrategia Nacional para la infancia y la adolescencia (ENIA), para el período 2010-2030. Dentro de esta iniciativa, se plantea “generar y reforzar las capacidades de la ciudadanía para organizar una sociedad que sea viable (...) que garantice la calidad de vida y el bienestar de las generaciones futuras” (ENIA, 2008, p. 28).

En este punto se entiende la corresponsabilidad de los diferentes agentes del estado, de la educación y de la sociedad toda para lograr líneas comunes que permitan acceder y proyectar acciones para el cumplimiento de estos objetivos (Sallán y Barrera-Corominas, 2014)

2.4.2 Los Agentes educativos como figuras claves

En el entendido de que el trabajo sobre convivencia y participación involucra a todos/as, es que la actual tesis refiere a agentes educativos para contemplar todas aquellas personas que tienen un rol educativo dentro de la institución, contemplando diversidad de cargos y responsabilidades. Entender la institución educativa como una comunidad educativa que trabaja sobre sí misma implica entender que tanto los y las docentes directos/as (profesores de cualquier materia que tienen a cargo al menos un aula), indirectos (adscriptos, preparadores de laboratorio, profesores orientadores pedagógicos, etc.) y el equipo de dirección (director/a y subdirector/a) son agentes educativos claves para los y las adolescentes en su proceso de formación. Para que se logre la generación de esta comunidad educativa, se requiere entonces de un hacer que vincule a los diferentes actores mencionados, que les haga compartir experiencias y afecto, construir significados y valores en conjunto, que los involucra en la toma de decisiones, en base a un abordaje transversal intencionado,

centrado en la cotidianeidad del centro educativo y de la red de relaciones que la conforman, y acorde a su contexto social (Posada, 2001).

Volviendo a la conceptualización de convivencia referida anteriormente, es que las intervenciones educativas en torno a ella deben ser multidimensionales: el currículo, las estrategias de aprendizaje, los modos de gestionar conflictos, la organización de actividades, la formación de docentes, el diálogo con las familias, las normas, entre otros muchos aspectos se deben reformular bajo un nuevo paradigma del “aprender a vivir juntos”, cambiando la gestión desde lo burocrático administrativo y el manejo de los conflictos desde un enfoque disciplinar, priorizando cambios en las formas de organización, espacios y dinámicas institucionales que configuren a la Escuela como un espacio de convivencia (López Martín y García Raga, 2006). Implica poner el foco en el interior de los procesos educativos, es decir, abarcando lo más pragmático de la dinámica escolar: sus estructuras, sus formas de funcionamiento, su currículo, los roles e interacciones que se construyen en ese espacio (Hirnas y Eroles, 2008).

Los centros educativos (y todos quienes habitan dentro de ellos) son potencialidades claves para aprender a convivir, ya que son capaces de generar espacios de encuentros vinculantes y productores de lazos sociales que den lugar a la transformación desde el tomar parte ser parte y tener parte (Sallán y Barrera-Corominas, 2014),

En las intervenciones sobre convivencia, se destaca su carácter inter-relacional, que implica inherentemente la dimensión interpersonal y colectiva, enmarcada por políticas y prácticas institucionalizadas en una cultura escolar; requiere entonces que todos los actores involucrados (tanto docentes y estudiantes, directivos, como familias y la comunidad inmediata) trabajen colectivamente en el reconocimiento y el respeto mutuo, revisando aspectos institucionales como: qué formas de convivencia se promueven en sus escuelas, la forma de organizarse, qué prácticas de enseñanza priman, cómo se vivencia la participación en el centro y en las normas y en la forma de vincularse con las familias; todo ello permite contar con una mirada más amplia de la convivencia que la de entenderla como una forma de responder a la violencia (Fierro, 2013). La autora expresa claramente:

En cuanto proceso, la convivencia se desarrolla en el gran continente de la gestión escolar a partir de las prácticas normativas y disciplinarias, las prácticas de cuidado y aprecio y las prácticas pedagógicas, las cuales transcurren, a su vez, tanto en los ámbitos de aula y de escuela como

del espacio sociocomunitario (...). La convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos(...) (p.10)

Con base en términos similares, es definida la convivencia escolar como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (Ministerio de Educación de Chile, 2005; Donoso, 2005).

Siguiendo en esta línea, autores como Johlberg (1981, en Hirmas y Eroles, 2008) proponen un “Enfoque experiencial” en la construcción de la convivencia dentro de las instituciones educativas. En dicho enfoque se propone que las Escuelas actúan como comunidades justas donde se aporta un espacio para que las personas se puedan apropiarse de valores y aprender a convivir a través de la construcción de vínculos con sentido y de vivir experiencias significativas. En esta finalidad de los ambientes educativos democráticos, el trabajo sobre la convivencia resulta imperativo, lo cual inherentemente implicará abordar la inclusión, trabajar para lograr la igualdad de oportunidades para todos y todas, mejorar las relaciones humanas, manejar de forma democrática conflictos, prevenir violencias, generando la necesidad de una coherencia progresiva en las escuelas entre sus principios, misiones y acciones (Hirmas y Eroles, 2008; INEEd, 2018a).

2.4.3 Desafíos y oportunidades en torno al trabajo sobre convivencia y participación

Uno de los desafíos más importantes que se está viviendo en la educación latinoamericana es que, a pesar de los progresos realizados en las últimas décadas, aún existen enorme cantidad de niños, niñas y adolescentes excluidos de las oportunidades del sistema educativo (Calderón et.al., 2020), muchos de ellos por sentir que lo que encuentran en el espacio educativo resulta irrelevante para sus vidas (OECD 2012).

Desde la Comisión para la educación de siglo XXI, coordinado por UNESCO y precedida por Jacques Delors (1993), señalan la urgencia de un cambio educativo inmediato y la necesidad de preparar a los sujetos no solo a nivel pedagógico sino como ciudadanos y miembros de una comunidad. Para ello se proponen cuatro pilares fundamentales: Aprender a

saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos. Como señalan Carneiro y Draxler (2008) a través de ellos se busca potenciar el rol social de la educación, lo cual implícitamente propone una visión alternativa de la educación, donde se podría argumentar que “el aprender a convivir juntos es al mismo tiempo el rol más evocador y esquivo de la educación para el siglo 21” (p.149).

Por tanto, asumiendo que la convivencia se ha convertido en un reto educativo de primer orden, surge el rol de los centros educativos y docentes como escenarios idóneos para su aprendizaje (García y López, 2014). La escuela (como concepto representativo de todo espacio educativo) en su rol de principal espacio de aprendizaje no debería fomentar solamente competencias personales y sociales relacionadas con el conocimiento de los deberes y derechos ciudadanos, sino también, asumiendo su no inherencia a las personas, genera un proceso de aprendizaje para su real aprehensión.

Trabajar sobre convivencia y participación, como otras temáticas, implica indagar los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar, analizando la cultura normativa, las interacciones y rutinas cotidianas del centro educativo. Supone emplear una mirada crítica y sistémica hacia sí mismo y la institución, en cuanto a su relación con el otro o lo otro, indagando como el propio sistema educativo acepta ciertas prácticas y normas que tienden a (re)producir violencias institucionales y simbólicas, para luego problematizar aquello que se da por hecho en las instituciones y por su naturalización, son de difícil cuestionamiento (Viscardi y Alonso, 2013).

En este punto se encuentra una primera problemática, como nos alertan ambos autores, al señalar la paradoja de la convivencia que, al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a ser invisibilizada. Si bien no se pone en discusión su importancia, es difícil generar espacios reales de revisión sobre las propias prácticas democráticas escolares y los roles que en ellas tienen todos los miembros de la comunidad. A su vez, esta creencia implica generar cambios que implican consensos en sus formas y estrategias, que no son frecuentes en el ámbito educativo y que muchas veces pueden conducirnos a posturas impositivas.

Por otra parte, numerosos estudios se han focalizado en los problemas de inequidad en la educación latinoamericana y sus efectos en grupos de niños, niñas y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad para quedar excluidos del sistema (Terigi et al. 2009); encontrando que existen múltiples factores a nivel social, económico y pedagógico a nivel institucional que interactúan para excluir estudiantes del sistema educativo y llevan al

fracaso académico, no reconociendo el derecho universal a la educación (Vaillant,2011). Estos aspectos son recuperados en este trabajo desde el concepto de desafíos a superar en educación y en las propias instituciones, los mismos, como señala la autora, responden a fallas e inconsistencias entre las necesidades de los y las adolescentes y el formato del sistema educativo, siendo el docente un agente clave para la transformación educativa. Vaillant (2011) enfatiza la falta de formación docente para los desafíos actuales, pero afirma que el problema exige una mirada más compleja, entendiendo que no solamente con el desarrollo de competencias docentes adecuadas para afrontar estas transformaciones es suficiente, sino entendiendo que parte del problema es mucho más complejo y demanda cambios en políticas educativas. Dentro de esta asunción, la autora se centra en dos grandes desafíos: por un lado, destaca la idea de que la sociedad no valora y reconoce al docente, sino que lo subestima y desprestigia, llegando incluso a convencerse de la percepción social de su rol, generando continuamente baja autoestima e insatisfacción entre docentes (p.5). Estudios evidencian que en los países donde los docentes creen que su profesión es valorada, obtienen más niveles de equidad en resultados de aprendizaje (Calderón, 2020). En este punto, agrega también la situación salarial del docente, que refleja el poco valor social que se brinda a roles educativos y generando que, para obtener un salario levemente mejor, los y las docentes deben dejar el aula para tomar cargos de gestión. Algunos estudios sugieren que aumentar el salario de docentes en América Latina, podría llevar a candidatos con mayor calidad formativa y reducir la necesidad de los docentes de tomar turnos dobles o multiempleo (Umansky 2005, en Vaillant, 2011). Por otro lado, plantea que un desafío mayor se encuentra en analizar el rol que debería tener la formación para los y las docentes en relación a la diversidad del alumnado e instituciones, donde plantea la necesidad de moverse del actual formato disciplinado, rígido y descontextualizado hacia una aproximación más flexible y que permita responder a diversidad de intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje (p.7). Los y las docentes son agentes claves para la generación de herramientas para desarrollar ciudadanos autónomos, críticos y asertivos (Operti y Duncombe, 2008, en Vaillant, 2011).

En este proceso, se convierte en fundamental el trabajo sobre la convivencia de los centros, entendiéndose como desafío poder consolidar los cimientos de estas nuevas formas de entender y hacer educación, dinamizando protocolos que apoyen el despliegue de planes de convivencia y el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos (García Raga y López, 2011). La construcción educativa en torno a nuevas formas de entender y ser ciudadano no se lograrán sino a través de la generación de mecanismos institucionales

específicos que respondan a ellas (Viscardi y Alonso,2013). Para poder generar transformaciones significativas, es necesario avanzar en la elaboración participativa de políticas en educación, en la formulación de programas de asignaturas específicas, capacita a docentes y funcionarios, ampliar posibilidades de expresar opinión en asuntos que los involucran a niños, niñas, adolescentes y adultos/as (Prats, 2010).

Como plantean estos autores, la convivencia democrática implica entender que existen elementos “transversales” a cualquier ámbito de saber, y “ejes nucleares formativos para vivir y convivir en una sociedad tecnológicamente avanzada, constitucionalmente democrática y culturalmente plural” (p.96). Esta postura, si bien apuesta un salto cualitativo de la conceptualización de convivencia, no está carente de objeciones a nivel conceptual, así como requiere el reconocimiento de nuevas necesidades: una clara formación al profesorado para que pueda responder a las exigencias que implican estos cambios educativos, la necesidad de lograr consensos a nivel macro y micro institucionales, la complicidad en utilización de recursos metodológicos, entre otros tantos. Por otra parte, Prats (2010) agrega a los desafíos la necesidad de internalizar la responsabilidad de educar en estas temáticas en todos los miembros de la comunidad educativa.

Esta nueva conceptualización de la educación destaca el rol docente en el proceso de estos aprendizajes y exige un profesorado comprometido con la tarea educativa, no entendida únicamente como la transmisión de contenidos y llevar a cabo una asignatura específica, sino en un agente clave para acompañar procesos individuales y grupales donde la convivencia sea un objetivo central del proceso educativo y un recurso inherente al aprendizaje de la ciudadanía (García Raga y López, 2014).

Este abordaje requiere espacios y prácticas institucionalizadas para su abordaje, las cuales no siempre resultan fácilmente realizables. Si bien es un área reconocida como central para trabajar en la educación, se puede predecir una gran cantidad de factores que influyen en su potencial. Por un lado, se pueden reconocer a nivel institucional y en el sistema educativo una gran cantidad de desafíos en torno a lo que implica para docentes el trabajo sobre dichas temáticas. Estos desafíos son entendidos como aspectos del sistema educativo, de las instituciones, de la práctica docente o su formación, que resultan un obstáculo o una limitación a la hora de poder generar procesos de trabajo en convivencia y participación. Dichos desafíos poseen diferente naturaleza y complejidad, pero tienen la característica común de ser visualizados como obturadores del trabajo docente actualmente en estas

temáticas y vivenciados con resistencia por el colectivo educativo (González, et. al.2009). Así mismo, también pueden existir, en contraposición, aspectos que resulten favorecedores para los procesos educativos que se han mencionado, es decir, aspectos (personales, grupales, institucionales, organizativos, etc.) que se perciban como generadores o promotores de oportunidades para trabajar sobre convivencia y participación.

Las instituciones educativas tienen un rol relevante en la negociación y creación de significados, permitiendo la apropiación de contenidos en función de las tareas que se demandan, las relaciones de poder que estructuran las acciones y el valor que se les da a lo que se hace, generando algo “común” (Borges,1998). Dicho proceso de construcción conjunta no está exento de desafíos a superar, los cuales se buscarán profundizar en la presente investigación.

Como señala Oraisón (2006) a partir del trabajo con docentes “permite percibir una actitud generalizada de nostalgia hacia la escuela décadas atrás” (p.1). La autora relaciona dicha actitud con la pérdida ha tenido la escuela de referencia social, como constructora de valores y de unidad social, llevando así a un desdibujamiento de su propósito y objetivos. Así, se puede afirmar que el contexto actual ha generado un reto y una ruptura a la educación y al modelo de formación tradicional, así como exige éticamente nuevas propuestas y formas que se acoplen y respondan a las necesidades del presente. Esta crisis que afecta a las instituciones educativas lleva a no contar con un rumbo claro, a un clima de desorientación y una ruptura de lo que hasta entonces se consideraba adecuado, desafiando a las instituciones y generando condiciones educativas poco favorables, generando sensaciones de duelo, fracaso y frustración (Oraisón, 2006) pero al mismo tiempo, generando oportunidades de crecimiento y transformación para una educación más apta a nuestras realidades y contextos actuales. Estos movimientos invitan a la construcción de una cultura plural que contemple la realidad multicultural y con fuertes desigualdades sociales que existen hoy, desafiando a la educación no solamente a ser universal y accesible, sino también empujándola a estar atenta a la diversidad que en ella se encuentra para ofrecer igualdad de oportunidades: una oportunidad para mayor flexibilidad, generar diversidad en estrategias de aprendizajes, acercamiento al conocimiento de sus intereses y necesidades, a fomentar una mirada ecológica del aprendizaje (Román, 2010).

Este proceso implicaría la generación de oportunidades para intercambiar prácticas docentes positivas, generar espacios de colaboración entre el colectivo de docentes, donde

puedan observar e intercambiar prácticas y estrategias, que generen retroalimentación y motivación para experimentar con nuevas prácticas que alcancen a todos los estudiantes (Ainscow, 2016). Propone así un cambio de mirada al rol docente, hacia un desarrollo de su rol de forma colaborativa y comprometida con la comunidad educativa a la cual pertenece, transformado a las instituciones educativas en comunidades con significados y sentidos de la vida escolar. Pero ello implica una transformación de la cultura individualista hacia una más cooperativa, generando espacios que promuevan estas nuevas formas de trabajar y gestionar los centros (Chaux, et al., 2012).

Esta cultura de la grupalidad, de los acuerdos comunes, será fundamental también para otras posibilidades de generar cambios para oportunidades de transformación, como lo puede ser el cambio en la currícula, orientado hacia espacios y formatos que “fomente el cuestionamiento, el intercambio de opiniones y la posibilidad de los aprendices de contribuir con su propio conocimiento y genere una cultura de apertura” (Carneiro y Draxler, 2008, p.156).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En esta investigación, se plantea la necesidad de identificar lineamientos a tener en cuenta para la generación de propuestas institucionales que favorezcan el abordaje de la convivencia y participación en instituciones educativas, profundizando en cómo los equipos directivos pueden favorecer dicho trabajo.

3.1 Diseño metodológico

La metodología utilizada es de corte cualitativo, permitiendo la generación de datos descriptivos en base a las experiencias y creencias de los participantes del estudio (Quecedo y Castaño, 2002). Se pretende recabar datos de docentes y directores, en relación con la convivencia y la participación en liceos públicos, basándose en sus creencias, sentimientos, percepciones y experiencias para entender el fenómeno social a estudiar desde la perspectiva de los participantes (Schumacher y Mcmillan, 2005).

Es importante aclarar la variedad de marcos y corrientes vinculadas al ámbito cualitativo y sus diseños, métodos y formas, por lo cual se consideró necesario a lo largo de este apartado esclarecer desde dónde se enmarca el presente trabajo. Como señala Lewis et al. (2003) más allá de la amplia, y a veces hasta conflictiva, diversidad de teorías y abordajes cualitativos, es posible lograr cierta demarcación conceptual. Autores como Denzin & Lincoln (2000) definen la investigación cualitativa como “el involucramiento de una aproximación interpretativa y naturalista del mundo” (p.3).

Por otra parte, según Sandoval Casilimas (1996):

...asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la

realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p. 32)

Varios autores buscan recuperar los aspectos centrales propios de la investigación cualitativa (Bogdan, 1986; LeCompte, 1995; Miles y Huberman, 1994; Taylor, 1986), de las cuales se podrían resumir en los siguientes puntos:

- Es inductiva, dado que se busca sobre todo el descubrimiento y hallazgo que la verificación.
- Es holística y sistémica, dado que el investigador busca conocer el escenario y las personas en su totalidad, reflejando su complejidad e integralidad.
- Es interactiva y reflexiva, dado que se concientiza un proceso de intercambio e incidencia entre el o los investigadores y los sujetos participantes. Ese proceso puede ser prolongado e intenso.
- Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, buscando capturar los datos de sus propias percepciones desde dentro.
- Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Es rigurosa, aunque de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (Interpretación y sentidos compartidos). Los instrumentos en ocasiones son poco estandarizados, por lo cual el investigador es el principal instrumento de medida, realizando el análisis con palabras.

En este tipo de investigación, el rol del investigador reside en estudiar las perspectivas de los participantes con estrategias interactivas (Schumacher y Mcmillan, 2005). La intención del investigador es gradualmente generar sentido sobre un fenómeno social mediante la

contrastación, comparación, replicar, catalogar y clasificar el objeto de estudio (Miles y Huberman, 1984, en Creswell y Creswell, 2018).

Las estrategias de investigación son flexibles, tanto en la posibilidad de realizar ajustes y tomar decisiones durante la recopilación de datos, así como en su complementariedad con otras técnicas. Este fenómeno genera una simultaneidad entre el proceso de muestreo, recolección y análisis de datos.

Se considera importante puntualizar el carácter polisémico y diverso que tiene el concepto de generalización en la investigación cualitativa. Algunos autores cuestionan incluso la posibilidad de que investigaciones de carácter cualitativo pueden y/o deben sostener inferencias de carácter general (Lewis et al., 2003). Las posturas ante esta disputa son diversas, desde la extrema definición y rigurosidad metodológica, hasta la desvalorización e ignorancia del tema. Este proyecto busca tomar postura con el concepto que plantea Lewis et al. (2003) sobre *representational generalisation* (generalización representativa): “findings can be inferred to the parent population that was sampled – is generally dealt with by other writers in discussions of generalising to 'other' or 'wider' populations but receives surprisingly little specific coverage” (p.268) A su vez, ampliando su definición, puede ser entendida como el proceso de ir guiando la generalización a través de la identificación de patrones que profundicen en las explicaciones de cuándo, porqué y quién (Firestone, 1993, en Levitt, 2021) identificando aspectos estables, variaciones de experiencias y prácticas del fenómeno y buscando entender o explicar por qué esta últimas se dan.

Igualmente, durante este proceso se debe contemplar muchos aspectos al realizar generalizaciones, con gran variabilidad de certezas que se puedan atribuir a las inferencias realizadas, dependiendo del nivel de significado asignado (Lewis et al., 2003). A su vez, es importante considerar que el objetivo de la generalización en el ámbito cualitativo puede trascender el generalizar desde un grupo simple poblacional hacia la población en general, pudiendo generalizar desde un mapa de variación desarrollado a través del análisis hacia una mayor experiencia y práctica del fenómeno estudiado (Levitt, 2021). En esta línea, se pueden establecer una serie de aspectos a tener en cuenta para la utilización adecuada de la evidencia, las cuales orientan el presente trabajo:

- 1- La utilización de datos originales de forma exacta para argumentar los análisis y fenómenos estudiados.

- 2- Abarcar la mayor diversidad posible de necesidades, perspectivas y conductas que existen sobre el fenómeno.
- 3- Es un aspecto primario de las inferencias realizadas en datos cualitativos, preocupándose por captar la naturaleza del fenómeno y no por la numeralización estadística del mismo.
- 4- A nivel de análisis de datos, diversos niveles de clasificación serán utilizados, lo cual afectará la extensión de la generalización que se pueda realizar. A mayores niveles de agregación de categorías, es más probable que las mismas sean transferibles y representativas que los ítems más específicos e individuales.

La asignación de significados e interpretación se irá realizando y transformando desde diversos niveles de jerarquía, explicitando los significados e interpretaciones dadas y permitiendo apertura para el cuestionamiento y revisión por otros. El diseño específico cualitativo a utilizar en este estudio es el denominado *Grounded Theory* o Teoría fundamentada. Consiste en un diseño donde el investigador puede alcanzar aspectos teóricos generales y abstractos del proceso, basado en la perspectiva de los participantes (Creswell y Creswell, 2018). Fue desarrollada inicialmente por dos sociólogos, Barney Glaser & Anselm Strauss (Charmaz, 2006, en Creswell & Creswell, 2018; Strauss & Corbin, 1990) y la definen de la siguiente forma: “La teoría que deriva de los datos, reunidos sistemáticamente y analizadas a través de un proceso de investigación” (Strauss & Corbin, 1990, p.12). Este procedimiento implica generar diversas etapas de recolección de datos y de análisis e interrelación de categorías de información (Charmaz, 2006, en Creswell & Creswell, 2018; Smith & Biley, 1997). Según Smith & Biley (1997)

La teoría fundamentada inicia con la identificación de una potencial pregunta de investigación e involucra simultáneamente recolección de datos y varias fases de análisis (...) el fin último de la investigación en teoría fundamentada es la identificación de categorías principales alcanzadas por el agrupamiento e integración de conceptos codificados bajo un solo término. (p.19).

El proceso metodológico implica, entre otros, la generación de teoría a partir de datos empíricos, el muestreo teórico (la selección de casos y/o participantes que permitan una mejor comprensión del tema), la saturación teórica (la recogida de datos hasta alcanzar un nivel donde no se aporte información adicional o relevante para explicar las categorías

existentes o descubrir nuevas categorías), el método comparativo (la necesidad de recolectar, codificar y analizar de datos de forma sistemática permitiendo un análisis de similitudes y diferencias entre los participantes) (Vivar et al., 2010).

La teoría fundamentada puede considerarse una metodología recomendada para explorar situaciones desconocidas, al permitir aportar conocimientos exhaustivos sobre un tema y una realidad específica (Vivar et al., 2010).

De esta forma, se busca identificar categorías centrales alcanzadas por el agrupamiento y la integración de conceptos codificados previamente (Smith & Biley, 1997). Estas categorías nos permiten explicar las propiedades del proceso social en estudio, en este caso, los procesos de convivencia y participación dentro de las instituciones educativas de secundaria.

3.2 Criterios de selección de la muestra

Siguiendo la teoría fundamentada, la selección de la muestra sucedió en dos etapas. La primera, realizada en el marco del proyecto de investigación (“Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs: formación docente y evaluación de impacto”, con fondos de ANII y de la Fundación Centro Ceibal, FSED_2_2018_1_150661); la segunda, buscando complementar y profundizar los datos recogidos en la etapa anterior.

Primera etapa

La muestra utilizada en esta investigación corresponde al tipo de muestreo “deliberado” (Lewis, et al., 2003), dado que para la selección de participantes y muestras se utilizan ciertos criterios basados en una intencionalidad (Patton, 2002). Algunos autores, como LeCompte & Preissle (1993) prefieren denominarla “basada en criterios”, entendiendo que toda muestra es deliberada de cierta forma en función de la investigación a la cual responde.

En esta investigación la muestra se compuso con la colaboración de referentes del Departamento Integral del Estudiante del entonces Consejo de Educación Secundaria (CES, desde febrero de 2021 pasó a ser Dirección general de educación secundaria-DGES), quienes identificaron 10 liceos en base a los siguientes criterios: ser públicos, contar con ciclo básico, ubicados en los departamentos de Montevideo, Canelones y Maldonado, interés en el trabajo

sobre convivencia, pertenencia a la Red Global de Aprendizajes (correspondiendo a la temática del proyecto macro de la investigación, si bien para los propósitos del presente trabajo, este aspecto no resulta de relevancia específica). De dicho análisis surgieron 4 centros en Montevideo, 3 en Maldonado y 3 en Canelones.

De la lista inicial pautada de 10 centros, se seleccionaron 4 centros – 2 en Montevideo, 1 en Canelones y 1 en Maldonado- tratando de llegar a una variación máxima (McMillan & Schumacher, 2005), tomando como referencia tamaños de centro y localización. Es importante señalar que esta muestra no pretende ser estadísticamente representativa, sino que se busca seleccionar a la población a través de las características básicas conocidas (Lewis et al., 2003).

Los criterios de inclusión de la muestra fueron la elección de liceos que representaran los 3 departamentos involucrados en el proceso (Montevideo, Maldonado, Canelones), seleccionando 2 de Montevideo, con lo cual se buscó seleccionar centros de 2 barrios diferentes y distantes. Todos los participantes eran docentes que trabajaban de forma directa o indirecta en liceos públicos, no limitando ni por edad ni por género. La característica de que hayan participado de un proceso formativo en temática de convivencia, como se mencionó anteriormente, se considera que permitió acceder a un grupo de población con un interés y sensibilización en la temática, no especificando su grado de formación en la misma.

Segunda etapa

En base al análisis y la codificación de los datos surgidos en los grupos focales, se estableció el interés de incluir a posteriori el trabajo con los equipos de dirección. Entendiendo parte de este proceso como característico de un diseño emergente (Lewis, et al., 2003), tomando decisiones a lo largo del proceso de investigación y en función de los datos que surgen y los ajustes que se crean necesarios para enriquecer el trabajo sobre la temática. Particularmente en este trabajo, la decisión de incluir a los equipos de dirección posteriormente a la realización de grupos focales y en función de identificar como categoría emergente el rol de los equipos de dirección en la temática, así como en la idea de incluir inspecciones (no pudiendo ser ejecutada por permisos de secundaria). A su vez, este diseño hizo reorientar las preguntas a realizar al equipo de dirección, para profundizar en respuestas que refirieran al manejo institucional del tema y, sobre todo, al nivel de los equipos de dirección.

Se entrevistaron a los equipos de dirección de las 4 instituciones mencionadas en la primera etapa y, con el objetivo de buscar representación simbólica en esa ampliación de la muestra (Lewis, et al., 2003), se buscó la incorporación de representantes de 2 centros más del interior (uno en Canelones y otro en Maldonado), a fin de contar con la misma cantidad de centros por departamento y descentralizar la propuesta de la capital – alcanzando un total de 6 centros-. La elección en esta oportunidad fue tomada del total del grupo inicial participante de la investigación FSED, tomando los 2 centros de cada departamento que participaron en otro componente del proyecto FSED que habían demostrado la mayor apertura e interés en su equipo para profundizar en el tema. En la tabla 1 se resumen las principales características de cada centro:

Tabla 2

Características de los centros participantes:*

| Liceo | Localidad | Matrícula total de alumnos (2021) | Oferta educativa | Turnos** | Etapas en la que participó |
|-------|------------|-----------------------------------|---|------------------------|----------------------------|
| 1 | Canelones | 577 | Ciclo básico ref. 2006 | Matutino Vespertino | 1° y 2° |
| 2 | Maldonado | 1243 | Ciclo básico ref. 2006 Bachillerato Plan 1994 “Martha Averbug” | Extendidos | 1° y 2° |
| 3 | Maldonado | 2215 | Ciclo básico Plan 1996 Ciclo básico ref. 206 Ciclo básico Plan 2013 Bachillerato Plan 1994 “Martha Averbug” Bachillerato ref. 2006 | Extendidos Nocturno | 2° |
| 4 | Canelones | 1242 | Ciclo básico ref. 2006 Ciclo básico Plan 2009 (Incluye adecuaciones) Bachillerato Plan 1994 “Martha Averbug” | Extendidos Nocturno | 2° |
| 5 | Montevideo | 674 | Ciclo básico ref. 2006 Ciclo básico Plan 1996 Ciclo básico Plan 2013 Bachillerato Plan 1994 “Martha Averbug” | Extendidos Nocturno | 1° y 2° |
| 6 | Montevideo | 1511 | Ciclo básico ref. 2006 Ciclo básico Plan 1996 Bachillerato Plan 1994 “Martha Averbug” | Extendidos Nocturno | 1° y 2° |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos *extraído de la página del Mirador educativo de ANEP y DGES (s.f).

Procedimiento y participantes

Previo al estudio, el proyecto fue aprobado por el Comité de ética en investigación de la Universidad Católica del Uruguay. Se obtuvo la autorización de la Dirección General de Educación Secundaria para llevar a cabo este proyecto (Número de expediente 281/2019).

Primera etapa

Posterior a un contacto inicial con la dirección, se realizó un primer encuentro con el cuerpo docente en el espacio de coordinación institucional, con el objetivo de explicar el estudio, atender a dudas e invitar a participar en grupos focales. La participación fue voluntaria, llegando a un total de 54 participantes. La tabla 2 resume las características de la muestra.

Se optó por la técnica de grupos focales la cual - como se desarrollará en detalle durante el apartado metodológico - consiste en nuclear un colectivo organizado de sujetos para discutir sobre una temática en cuestión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck et al., 2004). Los grupos focales tuvieron lugar en la institución educativa, durante el horario de coordinación institucional, con una duración de entre una hora y dos horas.

Se facilitó un consentimiento informado (Ver anexo 1) a todos los participantes al inicio del grupo focal, aclarando el anonimato de los datos y su utilización, el carácter voluntario de la participación y su derecho de retirarse en cualquier momento. Antes de iniciar el intercambio oral, todos los participantes llenaron un breve formulario para recoger los siguientes datos sociodemográficos: sexo, edad, años de experiencia, materia que imparta.

Los grupos focales fueron moderados por un investigador, quien a su vez fue asistido por un investigador-observador. Se trabajó en base a un guión semi-estructurado, en torno a la siguiente pregunta central: ¿Qué entienden por convivencia y qué condiciones necesitan para poder abordarla en sus centros? (ver Anexo 2). El audio del intercambio fue grabado y luego transcrito textualmente, complementado con observaciones de la conducta no-verbal de los participantes.

La tabla 3 resume las características de la muestra. Se destaca la participación de agentes educativos con distintos roles dentro de la institución: docencia directa (sin distinguir materia ni año en que dictan, tampoco tiempo de experiencia laboral o antigüedad en la institución) e indirecta (Ed. Sexuales, preparadores de laboratorios, Profesores orientadores pedagógicos, etc.), en muchos casos ejerciendo un doble rol (directores, adscriptos, preparadores de laboratorio, etc.) y abarcando diferentes grados educativos. Los porcentajes fueron representativos de un total de 54 personas que inicialmente estaban inscriptas, de las cuales solo 39 asistieron al grupo focal.

Tabla 3

Características de los participantes Etapa 1

| Localidad | Liceo | Frecuencia (%) | Frecuencia (% localidad) |
|-------------------|-------|-------------------|-----------------------------|
| Montevideo | 1 | 8 (14,8 %) | 59,2% |
| | 2 | 24 (44,4%) | |
| Interior | 3 | 13 (24,1%) | 40,8 % |
| | 4 | 9 (16,7 %) | |
| Total | | 54 (100 %) | 100 % |
| | | M (SD) | Rango |
| Edad | | 41,04 (10,30) | 25-62 |
| Años de ejercicio | | 15,85 (10,76)* | 1-37 |

*Media calculada en base a n=39

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos en presentación inicial.

Segunda etapa

En una segunda etapa del diseño emergente se buscó complementar los datos recogidos con entrevistas en profundidad a los miembros del equipo directivo de cada centro (director/a y/o subdirector/a).

La pauta semi-estructurada para las entrevistas fue elaborada en base a los puntos claves señalados en los grupos focales, e implicó la siguiente pregunta central: ¿Qué desafíos y posibilidades existen en sus centros para el trabajo sobre convivencia y participación y cuál cree que es su rol en ello? (pauta disponible en anexo 3). La tabla 4 presenta las características de los 11 participantes incluidos en la etapa dos de recolección de datos.

Tabla 4*Características de los participantes de la Etapa 2*

| Liceo | Participantes | Rol | Años de ejercicio en el sistema | Años en el centro (no únicamente en cargo de dirección) |
|-------|---------------|--------------|---------------------------------|---|
| 1 | 2 | Directora | 20-30 | 6 meses |
| | | Subdirectora | 20-30 | 2 |
| 2 | 2 | Directora | 20-30 | 6 |
| | | Subdirectora | 20-30 | 2 |
| 3 | 1 | Directora | 20-30 | 1 |
| 4 | 2 | Directora | 20-30 | 12 |
| | | Subdirectora | 10-20 | 6 meses |
| 5 | 2 | Directora | 20-30 | 8 |
| | | Subdirectora | 10-20 | 4 |
| 6 | 2 | Directora | 20-30 | 16 |
| | | Subdirectora | 20-30 | 10 |

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de las entrevistas.

Con la excepción de un centro, participaron ambos miembros del equipo de dirección (directora y subdirectora). El 100% fueron del sexo femenino, todas contaban con más de 10 años dentro del sistema educativo. Se observa diferencias en los años de permanencia en los centros, mientras que 4 de ellas están hace 2 años o menos en el centro que las convoca, otras 4 entrevistadas tenían una permanencia de por lo menos 8 años allí. Siete de las directoras tenían 2 años o menos en el cargo en ese centro, aunque al menos 10 años de experiencia en el cargo. Las subdirectoras tienen menos experiencia en el cargo de gestión. Hay tres de las directoras que están hace más de 5 años. Una de las directoras está hace 6 años en el rol en ese centro, otra hace 8 y la otra hace 12 años.

3.3. Técnicas de recolección de datos

Para la realización de la presente investigación, se optó inicialmente para la realización de grupos focales, complementándose luego con entrevistas en profundidad.

La técnica de **grupos focales** consiste en reuniones de un grupo pequeño a mediano, en la cual se conversa en torno a conceptos, experiencias, creencias, categorías o temas que sean de interés para la investigación (Hernández et al., 2010). También puede destacarse

como herramienta entendiendo que “la idea detrás de los grupos focales es que los procesos grupales pueden ayudar a las personas a explorar y clarificar sus puntos de vista” (Kitzinger, 1995, p. 299). Si bien hay múltiples definiciones que se podrían utilizar para esclarecer el concepto, hay un consenso en afirmar que es una grupalidad organizada en un momento determinado para discutir sobre una temática en cuestión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck et al., 2004).

La información que provee permite una mayor contextualización de los datos recogidos y construye una situación interactiva próxima a la vida cotidiana de los sujetos (Flick, 2007). Esta característica de los grupos focales permite que entre participantes se cuestionen, consulten, retroalimenten, pudiendo denominar la característica como sinérgica (Stewart & Shamdasi, 1990). Además del potencial descriptivo de esta técnica, también es una herramienta útil para realizar comparaciones entre grupos (Barbour, 2008), permitiéndonos contrastar los datos recogidos en Montevideo versus los del interior. Asimismo, la información es presentada de forma más rápida y económica en términos de tiempos (Sim, 1998), así como genera una situación más natural de comunicación y de interacción de grupos (Dawson et al., 1993, citado por Wyatt, Bogart y Ehrhardt, 1998), permitiendo que “cualquier observación o comentario por parte de uno de los miembros del grupo produzca diferentes respuestas, lo cual enriquecerá la información obtenida” (Prieto, 2007, en Bonilla-Jimenez y Escobar, 2017, p.62)

Por otra parte, se realizaron **entrevistas** en profundidad en formato semiestructurado a equipos directivos de 6 instituciones. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010): “Ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.418). La misma resulta íntima, flexible y abierta (King y Horrocks, 2018). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

También se podría definir según Vélez Restrepo (2003) como:

... un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades

pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados (p.104)

La elección responde a la utilidad de la información que se puede recabar durante las mismas, tanto como la flexibilidad del instrumento para adaptarse a la personalidad y el contexto de cada sujeto entrevistado, contemplando sus palabras y su forma de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona. En este proceso de entrevista, el investigador ofrece al entrevistado plena libertad de expresión, posibilitando que se resalte su punto de vista (de Toscano, 2009).

Específicamente, el formato utilizado es semiestructurado, lo cual implica que la entrevista se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas) (Hernández et al., 2010).

3.4 Análisis de datos

El análisis de los datos fue realizado por la autora de este trabajo, asistida por una colega psicopedagoga, utilizando el Software QDA Miner y adoptando el abordaje temático analítico (“thematic analytical approach”). Este abordaje, una elaboración de la teoría fundamentada, permite identificar, analizar y reportar patrones de temas que surgen de los datos, estableciendo una gestión transparente y sistemática de los datos a través de la jerarquía analítica (Lewis et al., 2003).

El análisis de datos fue inductivo, demarcado por diversos pasos en el análisis de datos que fue llevando a una construcción gradual de nodos teóricos que se desprendieron de los datos recuperados. Estos datos son presentados y analizados desde un modo comparativo en tres niveles: primero, realizando una codificación abierta de todos los datos, para posteriormente realizar un análisis axial de las categorías, generando resúmenes por temas y desarrollando cada código; para finalmente realizar una fase selectiva de todo el material, realizando comparaciones y destacando aquellos puntos de congruencias y discrepancias. La saturación teórica se buscó mediante la inclusión de entrevistas a directivas, luego de analizados los datos extraídos de los y las docentes. A lo largo de todo el proceso, la intención fue generar instancias paulatinas de recolección y análisis de datos que permitan reflexión continua y retroalimentación al investigador y al proceso que lleva a cabo.

3.5 Credibilidad

En la investigación de corte cualitativo, más aún un estudio de teoría fundamentada como el presente, la aplicabilidad de ciertos criterios evaluativos de corte cuantitativo pueden ser puestos en reflexión. Objetividad, validez, confiabilidad, generalización, son términos que podrían asociarse a aspectos científicamente cuantitativos y que toman otras improntas en un estudio cualitativo. La confiabilidad es improbable cuando el énfasis está en las percepciones de los participantes en relación a cierto proceso social o situación (Smith & Biley, 1997). La validez, por otra parte, es apropiada, pero modificada en sus formas: se alcanza utilizando variedad de fuentes de datos, tanto a nivel metodológico como en términos del rango de participantes (Smith & Biley, 1997).

Entendiendo que la validez responde a “la responsabilidad de tomar medidas de precaución para confirmar áreas de validez dentro de su investigación” (Strauss & Corbin, 2008, p.13), en este estudio se busca alcanzar mediante la triangulación. La misma consiste en “una técnica utilizada para aumentar certeramente la fidelidad de la interpretación de datos mediante la utilización de múltiples métodos de recolección de datos” (Glesne & Peshkin, 1992, p.24).

Para lograr la validez de los datos extraídos de los grupos focales, se estableció un sistema de codificación inicial. Dos codificadores trabajaron de forma independientemente seleccionando segmentos de texto y asignándoles códigos (Mels, et al., 2021), identificando tendencias y relaciones entre contenidos temáticos para luego contrastar los resultados, complementarlos y ajustar el sistema de códigos (Vaughn et al., 1996). Se estimó el grado de acuerdo entre codificadores tomando en cuenta la proporción de códigos concordantes en cada caso y el *alpha de Krippendorff* (Lombard et al., 2002). Los códigos que arrojaron valores de *alpha* inferiores cercanos o inferiores a cero o una concordancia menor al 50% fueron revisados, con el objetivo de que el equipo acuerde ajustes en el sistema de códigos generado, así como las definiciones adjudicadas a cada código y los datos demarcados en cada uno.

Luego de lograr un consenso en cuanto a las categorías de la codificación, el contenido de los códigos fue sintetizado para cada caso y luego para la muestra total, permitiendo la triangulación de datos y usando el método comparativo constante para establecer relaciones entre códigos (Kolb et al., 2012). Posteriormente, se realizó una nueva reunión por parte del equipo con los y las participantes, a fin de mostrarles resultados e

intercambiar sobre ellos, revisando su validez y brindando la oportunidad de complementar los datos y las interpretaciones realizadas, corrigiendo y enriqueciendo la comprensión de los resultados (Lincoln & Guba, 1985).

Para la codificación se tomó como referencia temas relativos a las creencias de los y las docentes sobre la temática, las habilidades que tienen para abordarlas y las experiencias profesionales y formativas relacionadas con las mismas. Por otra parte, surgió del discurso de los docentes participantes diferentes aspectos que identificaron como importantes para favorecer, o no, el trabajo sobre la convivencia en sus centros, categoría que se denominó Procesos que habilitan u obturan el trabajo en convivencia.

Se buscó la triangulación de los datos recuperados del colectivo docente, con los datos recolectados al ampliar y profundizar la muestra hacia entrevistas con equipos directivos. Para mejorar la validez de los datos obtenidos en las entrevistas a los equipos directivos se buscó la utilización de descripciones ricas y complejas para corroborar los hallazgos y brindar mayor contextualización a los datos y permitiendo datos más ricos y realistas mediante la contrastación de posturas diversas (Cresswell & Creswell, 2018). También, en línea con lo recién mencionado, en la representación de resultados se busca brindar información negativa o discrepancias que surgieron de los datos.

Por otra parte, se buscó a lo largo de todo el proceso generar transparencia documentando cada paso del procedimiento de abordaje de los casos a estudiar, generando documentación inicial, análisis secuenciales de los datos, resúmenes iniciales de los mismos, con el fin de poder transferir en proceso a terceros y poder generar consistencia y estabilidad de la investigación (Yin, 2009, en Creswell y Creswell, 2018)

3.6 Posicionamiento de quien investiga

Entendiendo que la investigación cualitativa es un proceso de interpretación, esto introduce un rango de cuestiones estratégicas, éticas y personales en el proceso de investigación (Lockee et al., 2013, en Creswell y Creswell, 2018). Por eso, puede ser de gran utilidad explicitar aspectos descriptivos del investigador, personales y de valores, que podrían moldear su percepción durante el estudio, donde este proceso de reflexibilidad sobre su propio rol y subjetividad podría considerarse un punto de validación mismo (Kolb, 2012).

La investigadora es una mujer, de 29 años al momento del estudio. Su nivel socioeconómico es de clase media, habiéndose formado en ámbitos de formación privadas. Su formación de base es la licenciatura en Psicopedagogía, brindada por la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Su relacionamiento con la investigación surge desde su tesis de grado, vinculándose específicamente con investigaciones de corte cualitativo que involucraron grupos focales. En el marco de su trabajo en PICA, realizó en varias oportunidades técnicas cualitativas de análisis, involucrándose en el proceso como coordinadora de campo cualitativo. En relación a las temáticas abordadas en el trabajo, también se vieron enmarcadas en el desarrollo de herramientas y recursos para abordar estos temas con educadores, tanto a nivel conceptual como práctico.

Desde sus últimos años de bachillerato participó como voluntaria en una ONG (Organización no Gubernamental) destinada a brindar un espacio educativo y asistencial a familias y Niños, en contextos desfavorables de la zona oeste. En ese proyecto fue su coordinadora los últimos 3 años. Desde allí su inserción como Psicopedagoga fue en el ámbito de educación no formal, vinculándose a lo largo de los años con diversos centros con la propuesta clubes de niños y centros juveniles. En el 2021 realizó una intervención sobre convivencia en un centro juvenil de Canelones. Actualmente sigue trabajando en uno de ellos, como psicopedagoga referente desde hace 6 años. También se encuentra trabajando en un proyecto de CODICEN (Consejo Directivo Central) que aborda las temáticas de convivencia, violencia, Habilidades socioemocionales y participación en diversas Escuelas técnicas del interior del país.

El rol del investigador en metodologías como la Teoría fundamentada consiste en ser los “lentes” a través de los cuales se recopila e interpretan los datos. En este proceso es necesario contar con un rol neutral para evitar sesgos en la recolección de datos y posteriores interpretaciones (Khan, 2014). También es fundamental que pueda abordar el tema con cierto bagaje de conocimientos, sin que los mismos sean demasiado extensivos y terminen siendo limitante de la construcción de teorías a través de los mismos datos, revisando aspectos conceptuales previo, durante y luego de la recolección de datos (Smith & Biley, 1997).

Las formas de los investigadores en el ámbito cualitativo también aportan a la validez de la investigación, pudiendo desarrollar estrategias que aporten a la validez del estudio realizado. En este trabajo se contó con el apoyo de una co-tutora, quien actuó como Colega curioso (McMillan et al., 2005) implicando aportar en las discusiones de los análisis y las

estrategias metodológicas a través de comentarios y preguntas que aporten al investigador entender su postura y función en la investigación.

La reflexión crítica y cuidados éticos resulta otro punto clave del trabajo del investigador, que se lograron cuidar a lo largo del proyecto, considerando aspectos fundamentales como: No hacer daño irreversible, asegurar consentimiento voluntario, no humillar ni degradar, informar de todos los aspectos de la investigación que involucren a los participantes, de sus derechos, mantener su confidencialidad en los resultados y reportes, entre otras (Khan, 2014).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

En este apartado repasamos los principales resultados del estudio, buscando reflejar la variedad de vivencias y opiniones transmitidas por los docentes y equipos directivos, en torno a tres principales temas que surgen de los datos: elementos institucionales y del sistema educativo que afectan el trabajo sobre convivencia y participación, prácticas educativas que mejoren el desarrollo de propuestas institucionales en torno a las temáticas, y por último, el rol de los equipos de dirección como facilitadores de estos abordajes (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1

Resumen de los resultados



En primera instancia, es importante aclarar que la utilización de los conceptos de convivencia y participación se solapan de forma importante en los discursos de los y las participantes. Si bien es claro que los términos responden a dos constructos conceptuales diferentes, se observa una tendencia a referirse a ambos de forma global e indistinta.

“La convivencia y la participación tiene que apoyarse especialmente en el compromiso verdad? O sea, si yo no me comprometo, Sea con lo que tenga que ser, digamos ¿no? decir... ya sea, en este caso la educación, puede ser tema salud, puede ser lo que es, lo que sea, el tema que sea tiene que tener como base el tema del compromiso. ¿Verdad? Entonces, si yo

logro... si en la Comunidad se logra un compromiso, un grado de compromiso fuerte. Yo creo que la participación sale sola, ¿verdad?” (Directiva, Liceo 3)

“(...) Creo que bueno, que el marco es la convivencia. La convivencia es un marco de acuerdos. Es el arte de lograr una buena convivencia en base a acuerdos. Y para ello es fundamental la participación, pero la participación genuina. A veces navegamos en una pseudo participación, y navegamos pensando que hay participación, pero luego mi opinión no se tiene en cuenta.” (Directiva, Liceo 6)

A continuación, ahondaremos en las categorías temáticas que emergen de los datos, respetando la confluencia conceptual entre los conceptos centrales del estudio.

4.1. Elementos institucionales y del sistema educativo que afectan el trabajo sobre convivencia y participación.

En el discurso de los equipos directivos y colectivo docente se pueden identificar una serie de elementos que relacionan con el abordaje de las temáticas en convivencia y participación dentro de su centro, que afectan su rol y las intervenciones desplegadas sobre las temáticas pero que no dependen directamente de ellas y su impronta. Entre estos aspectos, se destacan: cambios sociales y educativos, los espacios y recursos disponibles, documentos relacionados con la temática, el formato del sistema educativo y el rol de las autoridades.

4.1.1. La sobre demanda

Los y las docentes señalan sentir una alta demanda desde su rol para responder a las necesidades que presentan los y las adolescentes, sumada a la cantidad de tareas que ya deben realizar para cumplir con aspectos académicos y administrativos que forman parte de su tarea (ej. evaluaciones, documentos a entregar) y agregando los emergentes que surgen a diario. Concuerdan que trabajar sobre este tema es fundamental, pero también reconocen que conlleva mucho trabajo, gestión y tiempos que no se cuentan en el sistema educativo.

“Y como que vos te querés meter, y hacer cosas por los chiquilines, o propones cosas, pero como que todo se va diluyendo en el tiempo y en la vorágine de lo que va pasando” (Docente)

“(...) de repente yo creo que mis clases funcionar bárbaras, yo tengo una relación de amistad con los gurises, los chiquilines vienen a mi clase, todo lo demás...Y de repente viene un lineazo de que tenés que, por ejemplo, calificarlos en cuestión de una semana, y vos tenés que hacer malabares para que ese proceso que vos venís haciendo a la interna de tu clase, y apunta a todos estos valores que hemos estado trabajando? quepan en ese sistema del que todos somos parte. No sé si me explico...es una tensión que, para mí, va en contra de esta sensación de autovalía del docente.” (Docente)

Dos directivas plantean valorar estos aspectos, reconociendo las exigencias que hay hoy día hacia los docentes para atender la diversidad en el aula, adaptar su enseñanza a cada alumno

y generar procesos de aprendizaje, lo cual agregan que se ve aún más complejizado por la alta rotatividad de los alumnos, el poco apoyo familiar, las demandas en torno a la virtualidad y demandas que les llega por fuera del horario curricular.

“...implica que el chiquilín que tuvimos acá en marzo, que lo tuvimos en virtualidad, que después pasó al otro, que después vuelve para acá, imagínate la constancia ninguna de ese chiquilín en clase y bueno, y hay que nivelar, tá? teniendo siempre como objetivo a él, primero que nada, o A ella, pero es re difícil para los profes también, viene con unas notas de allá, pero no solo la nota, son los contenidos, dieron otra cosa. Y de esas situaciones...Porque también, los padres no...” (Sub Directora, Liceo 4)

“...bueno, y ese también es un trabajo extra y específico para el docente que tiene que atender con especificidad a ese chiquilín o chiquilina que vino. En un tiempo que no, no es el grupo...” (Sub Directora, Liceo 4)

Desde los equipos de dirección también se destacan ambos aspectos mencionados inicialmente. Por un lado, el trabajo con el emergente y la demanda constante que implica una demanda atencional que lleva al agotamiento y la falta de disponibilidad para trabajar otros aspectos importantes como la convivencia en el centro. Por otro lado, la alta demanda que sienten en aspectos vinculados a la gestión - reuniones constantes, mucho papeleo, armado de planillas, registros informes- que no les permite tener tiempo suficiente para ponerle pie a aspectos tan importantes como el abordaje en temáticas complejas como la convivencia y la participación.

“Bueno, ahora somos unas lindas bomberas porque realmente es permanente como saltan todos los focos, y a veces recuerdo, la última vez, estábamos planificando una cosa re importante, ¿te acordás? Y nos cayó una bomba y bueno ta, y eso quedó. Entonces ese es el riesgo también, ¿no? de la proyección, de la planificación, que muchas veces se nos ve subsumida en estos líos cotidianos.” (Sub Directora, Liceo 4)

Más allá de las gestiones que requiere el abordaje de la convivencia y la participación, algunas directoras comentan la necesidad de contar con cierta cultura en el centro que prioriza estos temas, siendo algo que se construye y contagia colectivamente, a partir de la motivación, iniciativa y apertura de los integrantes de la comunidad educativa. Si no está esa cultura, es muy difícil generar.

“Es muy fácil impregnarse de un espíritu participativo. Es muy fácil. Ahora, lo que es difícil es construirlo. Lleva como un tiempo. (...) cuesta reconstruirlo, reconstruirlo porque yo he estado en comunidades donde vienen de la cero participación y cuesta, cuesta el compromiso. Cuesta, cuesta ese vínculo, que se arriesguen, que emitan que aún en el error emitan, emitan mensajes, que se yo...” (Directiva, Liceo 2)

4. 1.2 Multiempleo y rotatividad docente

Las y los docentes señalan con gran énfasis la inestabilidad laboral y los cambios que viven en sus fuentes de trabajo año a año como un punto clave que dificulta el trabajo sostenido en torno

a la convivencia y la participación, así como la generación de un equipo para abordar estos temas en el centro.

“también lo que he notado en esta institución educativa en la que yo trabajo, es que yo hace cuatro años que estoy trabajando ahí y que en realidad el cuerpo docente es continuo, no siempre se mantiene la estabilidad. Entonces cuando llega un nuevo docente, llega a mitad de año y cuando logra entender la lógica de la realidad institucional ya se tiene que ir y entonces el año que viene otra vez lo mismo...” (Docente)

Apoyando a esta valoración, todas las direcciones entrevistadas destacaron que la permanencia de los docentes en el centro es un aspecto que favorece el sentido de pertenencia, el compromiso en la comunidad y el trabajo en propuestas institucionales como aquellos que buscan abordar la convivencia y la participación. Coinciden que el formato del sistema educativo actual, no obstante, genera alta rotatividad de docentes y la necesidad del multiempleo. Esto dificulta la generación de procesos de trabajo transversales y significativos, a la vez que genera un clima de incertidumbre y malestar que permea en los y las docentes.

“(...)este es un equipo que tiene mucha permanencia. Te puedo pasar..., acá tenés gente que se mantiene con mucho compromiso, te estoy diciendo esto no más en general y que tal vez... algunos bastante veteranos. (...) eso es una gran condicionante (...) Para mí es clave que vos tengas mejores condiciones para poder (...) de poder tener esa historia cotidiana que tenemos nosotros, los equipos estables” (Directiva, Liceo 5)

Sobre su propio rol, una directiva entrevistada menciona estar en el cargo no por voluntad propia, sino desde el llamado artículo 20. Eso hace que sienta que le falta mucha formación y años de experiencia para poder responder a las necesidades y realidades que le toca en su centro. Si bien valora el aprendizaje a través de la experiencia, también señala que depende mucho del compañero de gestión que toca. Si la dupla no está aceiteada o si no coinciden sus horarios, es muy difícil poder trabajar y aprender bien.

“...muchos de nosotros somos recién... hay muchas personas que somos artículo 20, que ingresamos a la...a la gestión desde nuestro rol docente y que de pronto nos falta muchísimo todavía como de formación, yo con mucho orgullo salvé el curso de directores, pero bueno, fue un curso virtual y que además dependía mucho de los tutores que te tocara, de la guía que puedas tener, del empuje... o sea, no, no sé, no quiero desestimar porque yo lo salvé (risas)...” (SD, Liceo 1)

4.1.3 La diversidad

Entre los docentes surge la dimensión de la diversidad como un aspecto fundamental para poder generar trabajo en equipo y propuestas institucionales, pero que implica un desafío a

nivel de comunicación y apertura para el intercambio. Surge desde los distintos roles dentro del centro y de las diversas posturas que coexisten en lo educativo, reconociendo parte de la convivencia contemplar la diversidad de ideas y opiniones, lo cual enriquece el intercambio, pero requiere entonces espacios para coincidir e intercambiar, reflexionar y construir en colectivo. Un equipo de dirección refiere a la diversidad desde la amplitud de sujetos y realidades que conviven dentro del centro, cambio observado a partir de la universalización de la educación y que implica un desafío para el mundo adulto saber responder a ellos.

“Yo por ahí en lo que más me apoyo o donde entiendo que tengo que hacer énfasis en mi tarea de todos los días es en laburar en equipo, con el colectivo docente. Eso es lo que me retroalimenta en todo sentido, ¿no? Desde planificar cosas juntos y ver esa diversidad que tratamos de entender en los gurises, en los compañeros, pero poder laburar pudiendo entender que todos tenemos algo para aportar desde el lugar en el que estamos. Y de laburar en equipo para mi es la clave para afrontar esta nueva forma de enseñar (...) ...” (Docente)

“...y claro entonces fijate qué importante, ¿no? lo que era... pero claro, el liceo ahora es más universal (por suerte) es para todos, entonces ahí también hay otras dificultades...” (Sub Directora, Liceo 1)

Algunos docentes señalan que el contexto del liceo depende también si es un liceo llamado “de aluvión”, ya que recibe adolescentes de barrios muy diversos, refiriendo que allí implica una diversidad en su alumnado, de orígenes y de códigos. Desde tres equipos directivos destacan diversas realidades de ciertos individuos que preocupan por su vulnerabilidad socioeconómica, ligada en general a falta de referentes familiares para responder por ellos. En un centro se señala también que situaciones de vulnerabilidad tan extremas hacen que se relativice el rol y valor de la educación, cuando hay necesidades básicas no satisfechas. Se comentan acciones desde el colectivo para ayudar.

“...era otra población, y ahora teníamos una población mucha más heterogénea, con chicos que venían de diferentes barrios, con diferentes códigos, y bueno, esa impronta no funcionaba, entonces, tuve que reaprender o tratar de aprender...” (Docente)

“... Este... hasta situaciones que, si hay acá, por ejemplo, estoy pensando, de diversidad socioeconómica muy importante, o sea, de... de lugares y de realidades (...) en nuestro caso la atravesase si socioeconómico se da (...) (Directiva, Liceo 5)

4.1.4 La falta de espacios y recursos

Otro de los aspectos que hay coincidencias en señalar es en relación a los espacios y recursos disponibles para trabajar sobre convivencia y participación. La mayoría de los y las docentes señalan dificultades en torno a este punto, relatando la falta de tiempo y de espacios para poder abordar el tema con otros compañeros/as, llevando a fallas en la comunicación entre

ellos e institucional, repercutiendo en los proyectos que puedan realizarse a nivel colectivo. Las directivas concuerdan con esta carencia. Algunos/as docentes señalan que los pocos espacios actuales de coordinación podrían ser un espacio destinado a este fin, pero requieren cambios a nivel organizativo y propositivo para que sean espacios realmente significativos. Surgen aspectos que se relacionan con las dificultades para utilizar estos espacios: las dificultades de comunicación y de trabajar en equipo, la rotatividad docente, la diversidad de roles y perspectivas, la reducción horaria, etc.

“(...) En algunas cuestiones creo que somos hipócritas y reproducimos lo que la cultura institucional nos impone, parece que como que hay que trascender eso y para trascenderlo hay que trabajarlo desde lo colectivo. Para mí desde las coordinaciones podrían ser un espacio clave y evidentemente las pautas de lo que es el equipo de dirección también, apuntando a la creación de un proyecto de centro. Que eso en los tres liceos donde estoy no hay un proyecto de centro y ahí te das cuenta de que falta un trabajo desde el colectivo (...)...” (Docente)

Surge un consenso entre las directivas entrevistadas y docentes en la necesidad de contar con espacios más cotidianos y frecuentes de diálogo, para reflexionar juntos y compartir experiencias y vivencias, como algo que en sí mismo construye aprendizajes. También se valora su importancia para construir ideas, propuestas u organizar las ideas que ya tienen. Se enfatiza en la necesidad de que efectivamente puedan participar todas y todos los adultos que trabajan en el centro con los y las adolescentes, de que exista una coincidencia en el interés por trabajar estas temáticas, una apertura a compartir experiencias y trabajar en conjunto.

“...(...)lo que más confianza me ha dado es poder compartir con otros colegas y la experiencia del trabajo en equipo con los diferentes actores de la institución (...)lamento mucho que para este próximo año tengamos afectado el espacio de la coordinación, porque es como que en cada liceo es muy importante, y deberíamos tener muchas más horas y más en este contexto en el que tanto urge pensar (...)” (Docente)

“Y creo, y es lo que hemos tratado también este año de hacer en algunas situaciones súper difíciles ante algunas situaciones complicadas, siempre compartir, colectivizar la información con la honestidad, compartir, escuchar, escuchar la visión y bueno, y hacer ese intercambio...” (Directiva, Liceo 4)

Una docente señala que estos espacios de comunicación pueden depender del tamaño del liceo en personal y alumnos/As. Parecería ser que, en liceos de mayor cantidad de personas, la comunicación es un desafío aún mayor, siendo frecuente dificultades comunicacionales que llevaron a conflictos en un centro donde trabajó. Parecería que coordinaciones y espacios de intercambio con un grupo más reducido de colegas sería algo que facilitaría el intercambio.

“Es un liceo muy complicado también, y es un liceo muy grande (ríe) y también genera conflictos a veces entre nosotros, referentes, adultos, no conflictos...pero a veces falta de comunicación o esas cosas, por ser un liceo grande...” (Docente)

“...(...) hay una cuestión jerárquica que es parte de cómo están organizadas las instituciones y que esa instancia nos permitía eh... como esa cosa más democrática y de intercambio parejo, como que fue muy muy enriquecedora...” (Directiva, liceo 1)

También surge del discurso de algunas entrevistadas la importancia de contar con espacios para conversar en conjunto con otros miembros de la institución, sobre todo surge el trabajo con el equipo multidisciplinar y con los/as propios/as adolescentes. De estos últimos se destaca la necesidad de contar con espacios para encontrarse entre adultos y adolescentes, y entre grupos de adolescentes para poder organizar su participación tanto en espacios formales como no formales. Surge el rol de los docentes con cargo indirecto que, al contar con más flexibilidad, aportan mucho a la convivencia generando encuentros y diálogos con pares y estudiantes con mayor facilidad, aunque en detrimento de lo curricular.

“(...)ante una situación de conflicto, vos traes a los protagonistas. Primera cosa, ¿no? Si son dos compañeros que se pelearon (...) generas un diálogo acá, primero con la adscripta, o sea, vas viendo los actores que pueden intervenir según la gravedad(...). Si la cosa persiste, si el problema es más profundo, bueno, abordarlo quizá en dirección y quizá también con el equipo multidisciplinario, porque la psicóloga conoce a muchos chiquilines y tiene cientos de entrevistas, o sea, de derivaciones y de entrevistas” (Sub Directora, Liceo 4)

“Lo estamos abordando, los adscriptos, lo trabajamos con los adscriptos para cuando ellos vayan a... porque son los adscriptos los que tienen que hacer como el trabajo de la... digamos, de proponerles a los chiquilines que voten al delegado, entonces trabajar un poquito ¿qué es un delegado de clase? porque han pasado cosas(...)” (Sub Directora, Liceo 1)

Por otra parte, se realiza un análisis en torno a los espacios formales institucionalizados para trabajar estos temas, donde se destacan los vinculados con la participación, no así de convivencia. Si bien son espacios y roles que los traen como constitutivos de la participación, surgen desafíos en relación a su real aplicabilidad, viendo fallas en su ejecución que ponen duda la fiabilidad y la posibilidad de participación real que ofrecen.

“(...)es difícil porque viste que eso se maneja muy en la subjetividad, en la participación no hay un sistema de acuerdo escrito, más que algunas actas y algunas cosas. (...) eso yo no lo veía (la participación real), quizá estaba otra cosa que, que, no se visualizaba, pero es difícil porque, además. Por ejemplo, no tenía una APAL constituida, no tenía una comisión de padres. No, no te puedo decir nada objetivo que yo dijera, bueno “está”. No había un Consejo de... por ejemplo.” (Directiva, Liceo 2)

“Yo creo que hay una debilidad en la participación estudiantil, hago la autocrítica de que falta. Si bien están dispositivos como las ATD y los espacios de coordinación para participar, hay muchos ámbitos de construcción, en marcos generales de trabajo y ejes de

trabajo acuerdos. Hay ámbitos de construcción en marcos generales de trabajos y ejes de trabajo que implican acuerdos mínimos y favorecen u obturan la convivencia saludable” (Directiva, Liceo 6)

Muchas dificultades son en relación a los recursos que habilitan poder llevar a cabo estos espacios formales, la falta de formación en el tema, o la falta de roles o referentes para hacerlos, que antes estaban y ya no (Ej.: Consejero de Participación Liceal, referente de participación del CES). La participación actualmente no cuenta con espacios para poder destinarle de forma colectiva, sino en detrimento de los espacios curriculares y con dificultades de gestionarlo. Se centraliza en el rol del delegado, el cual implica ser trabajado para que efectivamente resulte un referente representativo de la participación grupal.

“No, y otra vez, a nivel del propio Consejo ha cambiado, te estoy hablando de hace muchos años atrás, este... que nos formaban a los docentes en participación...” (Directiva, Liceo 1)

“Y lo mismo que apareció con fuerza y con obligatoriedad, y después se perdió el Consejo de Participación Liceal (CPL), integrado por representantes de la comunidad, eso se quedó por ahí, está en la Ley... D: Sí, está. A: pero (gesto de vacío) ... entendés? (...)” (Directiva, Liceo 1)

Varias directivas señalan experiencias donde hay participación e iniciativa adolescente, pero que les dificulta manejar esas situaciones por no ser algo institucionalizado o contar con un procedimiento claro de como acompañar esas propuestas, evaluando que desmotiva la participación cotidiana y dejando a su criterio el cómo manejarlo y con grandes limitaciones de espacios y formas.

“Porque algunos... o sea, no necesariamente tiene que ser una propuesta por escrito, en este caso fue por escrito, pero también, quizá porque hay algunas barreras que ellos sienten que están y que no podían llegar de otra manera para que realmente se hiciera efectiva la voz, es como, justamente en este caso por escrito no tenemos la voz, no sé... estoy tirando como mucha cosa (se ríe) ...” (Directiva, Liceo 1)

“El hecho de” queremos presentar, tenemos una propuesta, queremos hacer esto”. Al no estar instituido...” (Directiva, Liceo 1)

En relación a la falta de recursos, varios/as docentes señalan como obturados para trabajar estas temáticas, aspectos relacionados con elementos materiales. Una docente lo relaciona directamente con el tipo de centro al que pertenece y en qué barrio está. Dos equipos directivos agregan aspectos edilicios, con carencia de espacios para poder hacer actividades lúdicas o que convoquen a mucha gente. También desde las directivas se comenta la falta de recursos económicos para poder solucionar problemas materiales del centro y realizar mejoras que repercuten en la dinámica y capacidad del centro.

“También, el tema de trabajar en contexto y trabajar en liceos de zonas céntricas hace la diferencia(...) en otros liceos como que se trabaja de forma más cómoda, entonces como estar en esos dos mundos, digo yo, te permite tener una mirada más crítica y más atenta a lo que es tu labor en sí.” (Docente)

“Falta de recursos, porque a veces nosotros estamos teniendo un problema de recursos que es real. Porque tenemos una reja re chiquita, saltan para adentro, para el patio. Gente, gente de afuera (...) nosotros estamos pidiendo desde hace meses una cantidad de cosas materiales, que las necesitamos justamente para poder. Edilicias claro, un portero. (...) Entonces, Es difícil.” (Sub Directora y Directora, Liceo 4)

4.1.5 El rol de las autoridades, las inspecciones y los documentos que maneja el sistema educativo.

Se indican incongruencias en los discursos de las autoridades y las posteriores ejecuciones de temas y acciones sobre lo que dicen que es importante. Una directora señala ver esta incongruencia en la poca autonomía que le dan a los centros, la escasez de recursos y la cantidad de trabas que reciben para realizar cualquier propuesta. Otra directiva menciona creer que al sistema educativo le resulta más fácil habilitar y gestionar centros con poca apertura a la comunidad, poca iniciativa y autonomía.

“La mayor, sigo insistiendo, dificultad es secundaria y los cargos, la gente que está desarrollando los cargos. Es decir, se habla teóricamente de la dimensión comunitaria y a la hora de generar la dimensión comunitaria son todo trabas. Es decir, que. No, no hay posibilidad de desarrollarla y alguna vez, alguna cosa, es decir, no hay autonomía para los centros. (...) Es más, creo que no se desarrolla más, ¿Eh? un enriquecimiento mayor por toda la dificultad que aparece en esa dimensión, en la interacción de la estructura comunitaria, y los miedos...y los miedos!” (Directiva, Liceo 2)

“Tiene que ver con la facilidad... que pasa? una institución que no genera problemas es una institución que no le da ninguna, ningún problema al Consejo, entonces está con las puertas cerradas, no recibe nada, no hace nada y están todos callados, es como... a ver. es como el ideal en un aula, si no hay algún alumno que hable, yo puedo seguir dando mi clase callada la boca y ta. Y terminé la clase, no hubo problema, no me estresé. Y yo creo que es un poco también el de hacia dónde se movilizan estos cargos medios, movilizadas una institución hace nada. Se movilizan así, ninguna institución hace nada, ¿EH? Todo el mundo está callado. Yo no tengo trabajo ni tengo que ir argumentar nada y ya está. Este es como una línea del facilismo.” (Sub Directora, Liceo 2)

Como otra idea fuerza surge el rol que tienen los documentos, circulares, marcos teóricos expedidos por las instituciones de ANEP, DGES y DGETP en la generación y continuidad de intervenciones en estas áreas. Existe un consenso en indicar que en los documentos oficiales se establece la importancia de trabajar en temáticas sobre convivencia y participación, pero visualizan que los aspectos conceptuales y teóricos no tienen un anclaje real en acciones, roles y espacios que permitan su abordaje. Se señalan diversas incongruencias recibidas desde la reglamentación y la autoridad en relación a lo que dicen en sus discursos y lo que luego realmente pueden hacer en los centros. Por último, parece que estas acciones generales no toman anclaje en el centro y en lo que se trabaja en el aula, con poca flexibilidad de cambio y autonomía.

“no, hay mucho material, hay mucho, mucha reglamentación eh... que a la hora de la puesta en práctica dice ser que, que se promueven las acciones y la autonomía de los centros. Todos los hemos escuchado hasta el cansancio por el director nacional y cada vez menos tenemos la posibilidad de desarrollarla...” (Sub Directora, Liceo 4)

“Sí, en las pautas. Porque hay lugares de participación y hay lugares donde a veces te dicen “al otro liceo no se consulta”. Así nomás (ríe), entonces es bastante contradictorio.” (Sub Directora, Liceo 6)

En un centro se hace la reflexión de que antes, los marcos normativos estaban claros, había diversos artículos que contemplaban cierto proceder en relación a la trayectoria del estudiante. Ahora se considera prácticamente imposible de generar por la enorme variedad de realidades y necesidades que viven los adolescentes, las cuales requieren respuestas sumamente individualizadas y específicas para cada caso, lo que implica un seguimiento cercano y único para cada caso.

“ Antes en secundaria todo estaba resuelto porque vos ibas a un artículo del Reglamento o del pasaje de grado o del reglamento de conducta y decís a, “bueno a ver, vamos a leer que tenemos que hacer en esta situación. (...) uno tenía un marco normativo, ¿no? Donde uno decía, “bueno, yo sé lo que... hasta donde, que puedo hacer, que no puedo hacer, como puedo (...)El tema es que las situaciones son tan diversas, tan absolutamente particulares a veces que la normativa no te está dando la respuesta, la normativa te está dando menos que un marco. Lo que vos tenés que hacer es una adaptación permanente de eso que está allí, que ya está perimido en algunos casos, porque ya no tiene nada que ver con nuestra vida del hoy (...)” (Sub Directora, Liceo 4)

Por otra parte, otra directiva reflexiona sobre este tema y entiende que el marco actual señala la importancia de pensar en el estudiante y acompañarlo lo mejor posible, que el “espíritu” de la normativa es ese, el eje teórico es el alumno y que el ir a cada individualidad desde allí es posible generar un abordaje desde una mirada integral.

“(...) en la normativa vigente la centralidad es el estudiante en un sentido profundo del reglamento de reparto, o sea, integral. Exacto. Este el espíritu va por ahí, o sea, nosotros nos manejamos con espíritu (...)Entonces vas a la individualidad, entonces este... nosotros en ese sentido ya hay una cantidad de acervo documental que te permite trabajar, que no ha sido modificado, entonces en ese sentido, creemos que el estudiante sigue siendo el eje desde el punto de vista teórico, entonces eso nos habilita a.. si es el eje, y si construimos ciudadanía, y si la educación debe atravesar a todos los jóvenes de este país, también debe tener un sentido más integral... (Directiva, Liceo 5)

Por último, otro aspecto que surge con alta frecuencia en el discurso de las directivas es el del rol de las **autoridades** en la promoción de estas temáticas, y específicamente la inspección general como nexo entre las Institucionalidades y cada centro específico. Parece ser que el rol del sistema es percibido como de control y regulación desde la exigencia, sin acompañar y buscar proponer, ni hacer luego algo en función de todo el papeleo que se pide.

“...lleva tiempo, lleva pensar y me parece que no hemos tenido ninguno, tiempo de pensar... y elaborar esa narrativa y las exigencias siguen, planilla, registre, mande, arme la nota, ponga acá...” (Directiva, Liceo 1)

“Claro, no, no. Si es por secundaria, la verdad que sería el desastre total, total. Porque tampoco hay aprendizaje, que eso es lo que, es lo que a nosotros nos rechina todo el tiempo, nos hace como mucho nos hace ruido, es que no se aprende. Tampoco se recoge desde secundaria como institución las experiencias y tampoco se las apoya.” (Directiva, Liceo 2)

“Cuando vamos al final de la pirámide nos encontramos con que hay alguien arriba como un director general o un director nacional que dice que las cosas deberían de ser de tal manera y de tal otra. Pero después eso no derrama hacia abajo, eso queda ahí y nosotros tenemos que marcar al docente, porque en realidad nosotros estamos muy marcados y eso es lo que siempre le decimos a los docentes, la participación no es real porque las normas vienen, hay que cumplirlas, si no las cumples tienes una sanción.” (Directiva, Liceo 2)

Otro de los aspectos en que coinciden en señalar varias directivas es la ineficacia del sistema educativo en organizar la información, procesarla bien o utilizarla con fines de mejorar. Incluso han señalado sentirse sobre demandadas porque agentes del sistema educativo llaman a sus centros por información que ellos mismos deberían tener y no la tienen (ej., Cuantos grupos hay, cuántos administrativos hay. Una directiva señala que también el procesamiento de los números puede generar una mirada del centro que no sea la correcta o no refleje la realidad del mismo, pero son los datos que manejan las autoridades para tomar decisiones).

“Y bueno, si, se la termino. Y me reí, una urgencia: "per mire que me la están pidiendo, yo la tengo que tener", la mandamos en marzo, ahora, si hay cambios, hay que actualizar. Y yo me río porque los llamas y les preguntas: "¿cuántos administrativos tenemos?" te llaman a vos para preguntarte, o sea, ¿dónde queda todo eso? toda esa información, ¿quién lo lee?" (Directiva, Liceo 1)

“...todas las otras cosas que te cargan de relevamiento, para que no los lean, para que no los procesen bien, ese es otro problemón, que impide, que está como generando, así, obturando, el trabajo que fluya el trabajo (...) está en la gráfica, mirá que divino, nosotros estábamos divino (...) había otros liceos que estaban horribles y habían hecho un muy buen trabajo porque no quita, no quiere decir que no hiciste... G: Son números, no son la realidad...” (Directiva y Sub Directora, Liceo 1)

Dos equipos directivos explicitan sentir por todo esto que la gestión es muy solitaria, que no se siente el apoyo del sistema, sino por el contrario, sus contactos son para demandas y exigencias tanto administrativas como en el control del cumplimiento curricular. Su rol radica en dar permisos. Una directora incluso señala que ha recibido directivas contrarias a lo que en el discurso está, de fomentar la participación, la inclusión y la coordinación, pero a la hora de dar permisos o lineamientos no suceden o suceden cosas que ellas valoran como contrarias.

“...pero se nota también que las instituciones caminamos solas también, da esa impresión. Este... si todo marcha que va bien, este... a veces nosotros reclamamos en los liceos un poco eso, nadie te va a llamar a ver cómo estás, cómo está la cosa... de parte de autoridades, yo no... estamos casi en agosto... no sé, capaz que sería bueno que alguna... alguien de la dirección (inaudible), no sé, pasar: "¿cómo están?" (Directiva, Liceo 1)

“Sí, en las pautas. Porque hay lugares de participación y hay lugares donde a veces te dicen “al otro liceo no se consulta”. Así nomás (ríe), entonces es bastante contradictorio (...) K. No no, pero a mí me lo han dicho. A mí me lo han dicho desde la jerarquía. Yo no sé si era...hasta el día de hoy estoy viendo si es para ver qué cara pongo (ríe)” (Sub Directora, Liceo 6)

“Si, pero a mí me preguntaron concretamente mi postura, y yo fui muy crítica. Porque yo, sí estoy del lado de la inclusión. Pero bueno, a ver, qué herramientas hay, como la trabajamos,

como la abordamos. Que es ser inclusivo, que no es ser inclusivo. Porque ahora queda bien ser inclusivo, pero...” (Sub Directora, Liceo 6)

En el mismo centro también se analiza y reconoce que en la comunicación con la inspectora destacan también la enorme cantidad de demandas que ella tiene en su propio rol, abarcando su gestión muchos centros, haciendo muy difícil su trabajo y seguimiento. Incluso la subdirectora hace el análisis de sentirse identificada con esa alta demanda en su propio rol de gestión.

“...una de las cosas que decía C, la inspectora, es que ella tiene un montón, tiene muchas... dos zonas, dos o tres zonas... no sé (...)G: Entonces claro, son más de 30 liceos para ella sola, y claro, este... dice... si yo pensara una vez por mes a dedicarme... ni siquiera me da el mes... (...) Lo que te manifiesta es eso, es que está como apagando incendios, y bueno... en los liceos que funciona relativamente bien pero que hay que meterle el diente, ponerle, a este tipo de cosas, este... claro, no llegás, no se llega...” (Directiva y Sub Directora, Liceo 1)

En otro centro la dirección señala que el rol de inspección es percibido como que puede tener sugerencias a acercar al centro, pero no desde un lugar autoritario o de lineamientos inflexibles, sino reconociendo que su rol es orientar o sugerir pero que la definición la tiene el centro. Se señala que en estos intercambios también las direcciones deben negociar decisiones generales en su centro para adaptarlas a las necesidades y posibilidades de su centro. En un centro se valora significativamente el cargo de inspectora, quienes, desde su enorme cantidad de experiencia y manejo de situaciones, centros y normativas, puede asesorar al equipo directivo y enriquecer su visión.

“Y entonces ahí, en esa adaptación que vos vas haciendo, “porque este nene necesita esto en particular. Y por qué esta niña atraviesa por esta situación en particular”. Que ahí es donde vos necesitas juntarte con 3 o cuatro, con la inspectora que a veces tampoco tiene la respuesta, porque no es que la inspección tenga, viste, te diga “haga esto”. La inspectora lo que hace muchas veces es, bueno, te devuelve, da su opinión, pero devuelve al centro educativo el tema, y el tema se resuelve finalmente acá, ta? (...)” (Sub Directora, Liceo 4)

“Y a mí me pasó que hubo un problema puntual y tuve que pedir asesoramiento con el equipo inspectivo. Un profesor tenía mucho miedo, pero claro, me metí con una inspección que de repente me decían: “Noo, está todo bien con esa inspección”. Me asesoraban brillantemente, pero ¿por qué? Tuvieron años de docencia directa, tuvieron años de experiencia en gestión. Y cuando surgió una problemática, lo hablé con la directora, un problema que hubo en la noche, y la directora me dijo: “preguntá, comunicate con inspección”. Entonces respondieron inmediatamente, se generó un zoom. ¡Tienen un conocimiento de la práctica de las instituciones! Me dio una asesoría, para mí era como aprender lecciones, por lo menos en el caso puntual este...” (Sub Directora, Liceo 6)

“...nosotros el otro día, el martes en la charla con la inspectora: “comiencen con todos” ¿no? Y entonces dijimos: “no, a mitad de semana me rechina hacer ese cambio” (Directiva, Liceo 1)

4.2. Prácticas educativas que mejoren el desarrollo de propuestas institucionales en torno a las temáticas a trabajar

4.2.1 La comunicación y el trabajo en equipo

Otro punto en el que coinciden la gran mayoría de los y las docentes es en la importancia de poder generar una comunicación fluida entre los miembros del centro, que permita compartir sus opiniones, escucharse, como algo que en sí mismo construye aprendizaje. Algún docente hace referencia al poder encontrar en estos espacios docentes con mayores y/o más diversas experiencias, lo cual les enriquece enormemente su formación profesional. También a que la generación de estos espacios de comunicación e intercambio generan mayor cantidad de trabajo en equipo.

“Lo que diría sobre esa pregunta es del compartir con otros, yo creo que lo que más confianza me ha dado es poder compartir con otros colegas y la experiencia del trabajo en equipo con los diferentes actores de la institución, con los docentes y con los otros que trabajan en cada centro educativo me parece que eso es lo más rico” (Docente)

En esto, una docente destaca la importancia de que para el trabajo en equipo es fundamental confluir diversas miradas, el contraponerlas y poder intercambiar sobre ellas, con el objetivo central de poder construir de forma colectiva y trabajar en torno a un objetivo común como docentes.

“ la diversidad de miradas sin lugar a dudas, bueno pero el poder construir, que el objetivo sea poder construir colectivamente.” (Docente)

“(…)también trabajar con el colectivo docente en los espacios de la coordinación, y me parece que es como lo que hace a la construcción de ciudadanía, los procesos de empoderamiento de los gurises son un espacio super privilegiado” (Docente)

Algún docente indica otros aspectos a tener en cuenta para que estos espacios de intercambio sean aprovechables. Por un lado, la necesidad de generar espacios que sean cotidianos, frecuentes y que participen todos y todas, o al menos la mayoría del equipo docente, que es mucho menos frecuente en el sistema de secundaria que de primaria.

“:..esta concientización que estamos trabajando en la participación, la comunidad, la resolución de conflictos, no es sano que parta solo de especialistas. O no vas a tener una solución por llamar a un equipo interdisciplinario, no. Tiene que ver con la práctica cotidiana de cada una, por mínima que sean esas acciones. No sé, si me explico?” (Docente)

“Eso se da un poco más en la parte escolar, en la parte liceal es un poquito más difícil, eso, porque no hay tanta comunicación docente como es en la escuela, que tenemos horas destinadas para planificar y para pensar, ¿no? Que en la coordinación acá en el liceo es mucho más amplio, mucha más gente...” (Docente)

También se destaca como importante que ese equipo coincida en el interés por trabajar, en la apertura a trabajar en conjunto y compartir experiencias. Es importante poder trabajar en el colectivo la integración, la participación y la iniciativa para fomentar su quehacer profesional en torno al trabajo en temas novedosos como es la demanda en cuanto a la convivencia y participación.

“Y si encuentras personas que quieren, pero son poquitas y a veces son los mismos con los que trabajás año tras año, a no ser que cambies de institución evidentemente, y ahí es como que de nuevo tenés que reconstruir los vínculos y ver con quién podés trabajar mejor, (...) encuentro que ta, que hay resistencias, y eso de marcar...principalmente las instituciones donde los docentes hace muchos años que trabajan y dan la misma asignatura, a veces cuesta un poco poder, poder intervenir ahí, o aportar lo que tengas que aportar? que no debería ser así porque yo pienso que parte de nuestra formación es poder colaborar...”
(Docente)

En dos centros incluidos en el estudio, los equipos directivos plantean que la dificultad para trabajar en equipo se asocia con el desafío que tienen algunos docentes para pensar fuera de su propia aula.

“Porque el docente tiene la percepción de que la institución funciona, cómo funciona su aula, en esas paredes y no es así. L.Si,es el mundo que conoce No? R. Es el mundo que conoce, cuando tú sales de ahí empezás a mirarla, es ahí cuando te enriqueces con otros ojos y con otras miradas” (Sub Directora, Liceo 4)

Por un lado, surgen fallas de comunicación dentro de los propios centros. Un docente señala que, en los liceos con mayor cantidad de docentes, la comunicación tiende a ser más compleja y termina siendo causa de conflictos. Las directivas también realizan un análisis crítico de los problemas de comunicación, reconociendo que es clave una buena comunicación para alcanzar un buen trabajo en equipo. Según dos de las directoras entrevistadas, trabajar en un liceo grande implica mayores desafíos en cuanto a la comunicación, la gestión y la generación de proyectos institucionales.

“Es un liceo muy complicado también, y es un liceo muy grande (ríe) y también genera conflictos a veces entre nosotros, referentes, adultos, no conflictos...pero a veces falta de comunicación o esas cosas, por ser un liceo enorme...” (Docente)

Se necesita la cooperación, el trabajo en equipo y como este liceo tiene unas dimensiones muy grandes...(..) Claro sí, el desafío es eso. Encausar tantas voluntades...” (Sub Directora, Liceo 6)

4.2.2 La disponibilidad, la motivación y las actitudes para el trabajo en torno a la convivencia y participación

En el discurso de la mayoría de los y las docentes y de las directivas entrevistadas se encuentran elementos que señalan una actitud y posicionamiento docente que es necesario de construir y tomar a la hora de abordar el trabajo en temáticas como la convivencia y la participación. Implica una conceptualización de la educación, una forma de trabajo y una mirada del sujeto particular.

“Yo creo que hay que trabajarlo (el para qué de la educación) y no es solo a nivel de los centros educativos que quizá no sea mucho lo que se pueda hacer, pero a nivel institucional, si!” (Directiva, Liceo 1)

“...” también el tema de cómo esos lineamientos de lo académico, del programa, de cumplir, ¿no? A veces, si un docente dice: “bueno, hoy quiero trabajar convivencia”, a veces es difícil justificarlo desde, desde, el punto de vista de la libreta “porque no diste este contenido programático? Esto no está en la libreta”. Eso también es como importante, ¿no? generar espacios para trabajar otras cosas, A veces no está del todo bien visto, ¿no? Digo... es que, dicen en general.” (Directiva, Liceo 5)

Surge la motivación del colectivo docente como un punto fundamental para trabajar estos temas. Parece vincularse con la construcción del ser docente que tiene cada uno/a, pero también parece tener un peso el colectivo docente en poder generar y sostener esa motivación si es compartida y explícita en los vínculos dentro del centro y las acciones tomadas allí. Un docente indica creer que la estabilidad del equipo es un factor importante para el tipo de trabajo que se puede generar, sobre todo en la generación de un equipo y una forma de trabajo con criterios comunes. También relata como personalmente generó una motivación compartida de buscar espacios de formación, donde generaron encuentros de intercambio de materiales y recursos, así como de reflexiones y aprendizajes que aportaron entre todos/as y valoraron como un aprendizaje significativo.

“Cuando laburas sobre todo más de un año en el mismo lugar, yo creo que eso aporta mucho, porque cuando vos te mantenés estable en un lugar de trabajo ya sabés más o menos con quiénes contás, cómo vas a abordar determinada situación. Más allá de que todos los años se construyen cosas nuevas. Y se aprenden cosas nuevas. Nos pasó este año, por ejemplo, que todos nos metimos en el liceo donde yo trabajo con aquellos que conformo equipo hace un tiempito, todos aprovechamos la pandemia para hacer algún cursito virtual” (Docente)

“Vos sabés que yo justo tengo que hacer un trabajo de esto”, “ah yo leí tal artículo”. Nos empezábamos a pasar los artículos o dábamos algún momento para charlar de lo que estamos haciendo cada uno de nosotros. Han sido una experiencia muy linda este año. Que por ahí no pudimos poner en práctica talleres y cosas que hacemos generalmente, pero que nos abocamos un poquito más a formarnos entre nosotros y compartir lo que estábamos haciendo.” (Docente)

En este punto, se plantea con fuerza que **la forma de ser docente y la actitud** detrás de ello es determinante para el tipo de trabajo que se puede generar. Las realidades educativas de hoy en día y las necesidades de los estudiantes parecen implicar un rol docente más flexible, que involucre autoevaluarse y auto-reformularse para mejorar su ser docente. Los docentes pueden o no contar con una actitud de apertura hacia el intercambio y el trabajo en equipo, hacia la adaptación a los cambios, que determina la postura para intervenciones en el aula y los centros.

“El no abrirse a qué es lo que le pasa al otro. Bueno, yo vengo. Doy mi asignatura y me voy para mi casa. Bueno, ahí está...bueno, cual es el objetivo, cuál es mi objetivo y mi concepción de educar. ¿No? En qué paradigma me paro yo(...)...” (Docente)

“Y en esto de que en una comunidad todos nos sentimos parte y en eso nos hace responsable y a la vez... ta, responsables y partícipes no? de eso, de ese espacio, sea un liceo, sea una clase, un barrio, un club, lo que sea. Y pienso en cuántos centros educativos nuestros no son

comunidad! Ni siquiera aspiran a ser comunidad, más referido a una idea de galpón no? Y creo que lo más complejo a veces, en esto de estar disponible a otros, es que uno a veces también se expone a la crítica de todos aquellos que no, no tienen esa misma concepción de la educación, o de la participación, o de los derechos, o de la convivencia?” (Docente)

Dos docentes y un equipo de dirección refieren a que esa actitud de apertura y autocrítica es clave para poder deconstruir prácticas educativas institucionalizadas y automatizadas y dejar de reproducir patrones que no consideran positivos para la convivencia y la cercanía con los estudiantes.

“de qué lógicas estamos reproduciendo con los chiquilines y mismo entre el equipo adulto y de repensar en esto la convivencia (...) el poder saber que siempre está bueno apoyarse en un otro, en qué prácticas quiero seguir reproduciendo y qué otras.” (Docente)

Se destaca a la apertura hacia los y las adolescentes como algo fundamental. Una actitud abierta, de disponibilidad y de escucha hacia ellos, es requisito para generar un vínculo de cercanía y confianza. Varios docentes y directivas señalan la falta de apertura para vincularse y para integrar lo humano a los contenidos de aula, no contar con espacios de escucha y expresión de opiniones como una gran carencia en lo educativo hoy.

“...cuando vos te propones trabajar desde la horizontalidad, tenés que estar dispuesto, tenés que estar disponible a recibir, y...y finalmente a recibir mucho más de lo que das. Es simplemente estar disponible a crear ese espacio de confianza, de apertura, de discusión, de diálogo, de encuentro no?” (Docente)

“(...)creo que hay cosas que son importantes para la escucha, escuchar no solo a otros docentes y aprender de sus experiencias sino a nuestros estudiantes, que es lo que cuesta muchísimo. Y nos olvidamos, es como que nosotros vamos por un lado y los estudiantes van por el otro, no sé...Vamos como, vamos a dar la clase y nos vamos, y no...este, no integramos otras cosas, cómo? otras soluciones, y lo que a ellos les pasa, y como somos un todo y no esa cosa segmentada del conocimiento por un lado y la realidad de los estudiantes y de las instituciones, no sé?” (Docente)

En contraposición a la percepción de motivación docente, algunos docentes describen que han encontrado resistencias a nivel de sus equipos de trabajo a la hora de querer abordar la convivencia a partir de propuestas grupales de intervención. Dentro de las causas señalan la soledad que históricamente tiene el trabajo docente, la falta de espacios de coordinación e intercambio, discrepancias en trabajar sobre temas de participación y convivencia, lo cual va generando respuestas de rechazo ante las formas innovadoras de trabajo que proponen.

“...es el tema de que,(...) de cómo llevar a la práctica cotidianamente estas concepciones que nosotros hemos estado trabajando en el grupo, con diferencia personal lo tengo que hacer cotidianamente en el grupo porque trabajo de eso, trabajo intentando de que los otros lo comprendan. Y a veces uno pierde de vista, que el peor enemigo de cualquier propuesta que vos hagas a veces no viene por parte de los chiquilines (...)” (Docente)

Esta idea se ve reforzada en el discurso de las directivas, con percepciones diversas en el colectivo. En varios centros, la dirección señala que la mayor dificultad para trabajar en la

actualidad está siendo el colectivo docente, por su falta de motivación, de participación y ganas de proponer cosas. Se sugiere que esta actitud se asocia con el sentido de pertenencia. En dos centros se señala lo difícil que es generar iniciativa y motivación inicial para la acción y la participación, así como poder sostenerla luego.

“Más que nada, como ya saben ustedes, los adultos son los que nos dan más trabajo. Este es el tema, ese es el problema, no por los alumnos, al contrario.” (Directiva, Liceo 2)

“(…) yo he estado en comunidades donde vienen de cero la participación y cuesta, cuesta el compromiso. Cuesta ese vínculo, que se arriesguen, que emitan que aún en el error emitan, emitan mensajes, que se yo.” (Directiva, Liceo 2)

“... es uno de los obstáculos. Hay que trabajar el tema de la motivación. Sí, si el adulto no está motivado, evidentemente que no va a poder transmitirle al estudiante ninguna motivación, es muy difícil, ¿verdad? Entonces creo que como, que hay que trabajar eso también, ¿verdad?” (Directiva, Liceo 3)

En el discurso de las directivas entrevistadas, no así en el colectivo de docentes, se señala la preocupación por la salud mental de los y las docentes. Se indica que es un problema de gran vigencia hoy que afecta a la convivencia, a la disponibilidad del docente para su trabajo y que afecta el rendimiento laboral que pueda tener. Señalan ver cada vez más situaciones de problemas de depresión y ansiedad en el colectivo docente, donde es el mismo centro quien debe responder ante estas situaciones, pero que muchas veces no se tiene las herramientas y recursos para hacerlo y que se sobrecargan ante la falta de respuesta de las familias.

“(…)esas situaciones que yo les dije de ataques, de pánico, de intentos de suicidio, etcétera. Estamos viviéndolo en los adultos, estamos en... ya tenemos, ya llevamos dos internaciones, si por intento de suicidio a nivel de adultos D. ¿cuerpo docente? M5. Directamente. Funcionarios, o sea estable, sí.” (Directiva, Liceo 2)

4.2.3 Desnaturalización y desconstrucción del adultocentrismo

Las y los docentes concuerdan en reconocer el rol de poder que tienen en el vínculo educativo, así como la importancia de desconstruirlo y correrse de él para habilitar y favorecer procesos de participación genuinos, trabajar en convivencia y vincularse de otra forma entre pares y con adolescentes. Está relacionada con la idea de que los adolescentes de hoy y los tiempos actuales demandan otro tipo de vínculo, más cercano, con espacios de mayor flexibilidad, de construcción conjunta, actividades lúdicas, apertura, etc.

“A veces es el mundo adulto que se resiste a ceder esos espacios de poder, porque cuando hablas de participación genuina, hablás de compartir, y de alguna manera la toma de decisiones, compartir los espacios de trabajo, compartir las ideas, los proyectos, lo que vos pensás, a lo que vos apuntás, y de repente hay comunidades, comunidades no, mejor dicho, hay centros o lugares, o espacios que no están dispuestos. Y creo que el mundo adulto del cual formamos parte nosotros, a veces nos volvemos cómplices de todo lo contrario a lo que de repente queremos hacer a través de esos micro-movimientos cotidianos.” (Docente)

Se relaciona con la idea de que la formación de los docentes, la forma en que están organizadas las instituciones educativas y la forma en que funciona el sistema educativo

refuerzan esta noción de poder, hacen naturalizar una mirada hacia el adolescente y la educación desde ese rol y desde el adultocentrismo, anulando la participación adolescente en sus centros y las decisiones que puedan tomar. Una docente explicita formas de trabajo cotidianas que tienden a ser naturalizadas y que tienden a menospreciar e invisibilizar al adolescente y su potencial. Parecería que esta mirada condice con una concepción de la educación más de carácter académica o contenidista, donde los docentes asistencia al centro y entienden su rol estrictamente como de transmisor de conocimientos en una disciplina.

“Estamos en un sistema jerárquico. Entonces...esa es una de las tensiones que para mí más nos afectan (...) Porque de repente yo creo que mis clases funcionan bárbaras, yo tengo una relación de amistad con los gurises, los chiquilines vienen a mi clase, todo lo demás...Y de repente viene un lineazo de que tenés que, por ejemplo, calificarlos en cuestión de una semana, y vos tenés que hacer malabares para que ese ese proceso que vos venís haciendo a la interna de tu clase, y apunta a todos estos valores que hemos estado trabajando? quepan en ese sistema del que todos somos parte. No sé si me explico...es una tensión que, para mí, va en contra de esta sensación de autovalía del docente...” (Docente)

“... trabajar en el aula en una...en una línea de horizontalidad con los gurises, porque mal o bien el rol docente implica... nos guste o no nos guste implica cierto nivel de poder, ¿no? Somos los que evaluamos, somos los que tenemos 60 calificaciones y cuando vos te propones trabajar desde la horizontalidad, tenés que estar dispuesto, tenés que estar disponible a recibir, y...y finalmente a recibir mucho más de lo que das...” (Docente)

Algunos docentes expresan que parte de esa jerarquía de poder también se les es impuesta desde las autoridades que tienen ellos, señalando ejemplos de situaciones donde reciben información o decisiones sin ser consultados, sin poder dar su opinión, pero viéndose visto involucrados y afectados directamente. Sienten que muchas de esas directivas van en contra de procesos educativos que con esfuerzo intentan generar y se contradicen con las necesidades reales que ven en el aula, generando inflexibilidad.

“...hay muchas cosas que estamos muy lejos? y sobre todo en eso de compartir bueno, eso que no vengan las reglas de arriba, que se puedan hablar, que se puedan compartir, yo en eso siento que estamos muy lejos tanto para los alumnos como para los docentes, ¿no? Nos llegan cosas que no son discutidas y que genera todo eso, como que pude, pude visualizar cosas que están pasando en nuestra institución este, como con más claridad, que a veces veías como un malestar...” (Docente)

La mitad de los equipos directivos mencionan este punto, incluyéndose como docentes en conjunto con sus colectivos y las dificultades de correrse de ciertos roles de poder. Específicamente señalan que, parte de la falla en estos espacios, es la adultocentrización de los mismos, el acaparar estos espacios y plantearlos desde el lugar del adulto tiene un rol de mayor poder e injerencia, cayendo en formas poco participativas para los adolescentes.

“Es difícil en este contexto!, pero visualizar la participación, por supuesto que sí, visualizar la escucha y las... la participación, no la pseudo-participación, porque a veces los espacios, eso de asamblea de delegados son espacios en donde el equipo de dirección, en o las adscriptas o qué sé yo, ¿No? condicionan hacia dónde van los gurises. ” (Sub Directora, Liceo 4)

“Y.Y....bueno, y también el tema de la participación, que también los diferentes Roles. No esté cercenada la posibilidad de vos por el rol en el que estás, por ejemplo, un estudiante que

sienta que no sé, que el docente no lo deja de decir lo que opina o que la dirección no lo deja decir lo que opina. O sea, como en ese sentido también este, la participación va por que todos tengamos voz desde los roles que cada uno generen, ¿no?” (Sub Directora, Liceo 5)

4.2.4 El contexto, la familia y la sociedad

La mirada contextualizada del adolescente es un elemento que surge con alta frecuencia, reconocido por docentes como algo que es fundamental para generar propuestas de trabajo ajustadas a la población con la que se encuentra. Podría referirse a dos miradas fundamentales en estos vínculos: la mirada del docente hacia el adolescente y su contexto, y, por otra parte, la mirada que tienen las familias de los estudiantes respecto del rol docente y de la educación.

Sobre la primera, señalan que parte de **conocer al adolescente** es conocer a sus familias y al contexto de dónde vienen para poder contextualizarlo, conocer su realidad cotidiana y entenderlo mejor, permitiendo generar una respuesta más ajustada a lo que requiere la situación. Parecería ser que este conocimiento se centraliza en ciertos roles según en subsistema, lo cual dificulta que esa posibilidad la tengan los docentes directos de aula, por falta de tiempos y espacios. Una docente señala relacionar las dificultades de trabajo con el equipo de gestión del centro como limitante de las acciones que se puedan desplegar para trabajar con la familia.

“Porque detrás de ese estudiante que nosotros tenemos, en un banco, en un salón de clase, tenemos una familia que quizás esa familia está pasando una situación o algún problema con algún familiar por esto de la pandemia, o que perdió su trabajo o que está en una situación familiar bastante compleja. Creo que eso como que se expuso más este año particularmente que en otros. Sobre todo, en lugares de contexto” (Docente)

“Y muchas veces yo hablando con los profes explicándole la situación en la que había venido la mamá en una postura de defenderlo, de que está todo bien, de que el liceo había actuado mal, que nadie entiende a su hijo y demás. Y yo logré entender la situación, el contexto, y que no quiere decir que entender significa justificar, que es lo que los profes no entienden muchas veces: entender no significa justificar el accionar del otro.” (Docente)

Algún docente y directiva destaca que las familias son reconocidas como agentes claves y determinantes para el tipo de trabajo que se pueda dar en la institución sobre los temas de convivencia y participación. El tipo de vínculo que se genera con ellas y el tipo de respuesta que tienen ante el trabajo con los y las adolescentes es determinante para el tipo de trabajo que se pueda realizar.

“Porque a veces nos olvidamos de las familias, que son los primeros educadores de sus hijos. Involucrarlos para mí es fundamental, entonces a veces uno encuentra ciertas resistencias desde los equipos de gestión, que no habilitan esos espacios, poniendo excusas, de repente no te lo dicen...eh... no te dicen: “No” rotundo, pero a veces a través de excusas o,? No, ¿no se puede?, no se puede (...)” (Docente)

Sobre esto, parecería haber ciertos cuidados o reparos a la hora de hablar o generar vínculos con las familias, por la variedad de respuesta y reacciones que pueden recibir. Una directiva reflexiona sobre el rol de las familias en esta tramitación del conflicto, señalando como se naturalizan respuestas con grados visibles de violencia y que eso va en detrimento de procesos educativos que se quieren generar con los adolescentes en torno a la convivencia.

“Y en realidad en lo que me pasa en el rol de adscripta, si bien siento que con los chiquilines puedo generar un lindo vínculo, puedo, escucharlos y bueno, favorecer bastante lo que es la convivencia, dentro de la institución y entre ellos. El tema son los padres, ¿no? También ese es otro tema, las familias, el qué dirán ¿no? Siempre tenés todo tipo de reacciones (...)...”
(Docente)

“es la generación de padres... Que no hablo de generación, pero sí algunas familias en donde hemos encontrado que se potencia el relacionamiento a través del conflicto y la violencia y a nosotros se nos hace doblemente o más, difícil poder trabajar con esos estudiantes acá cuando con un problema a la interna, tenemos padres que vienen con un auto lleno de, cargado con 7 u 8 a personas para venir a pegarle al otro estudiante con el que su hijo...”
(Sub Directora, Liceo 4)

“la intervención de la familia es un paso que hay que pensar muy bien porque hay que ver como esa familia recibe de la institución ese planteo ta?, eso es sí...” (Directiva, Liceo 4)

También se coincide en señalar la alta demanda de reuniones que tienen en el centro, ante situaciones concretas y emergentes. De las familias surgen demandas constantes, algunas por situaciones de violencia, otras por acompañar procesos, otras más informativas o de conocimiento y como las respuestas de las familias a veces son dificultosas, o incluso violentas, complejiza la gestión fluida.

“nos lleva mucho más tiempo también con los padres, porque los padres eh... hoy y desde hace bastante tiempo, tienen como ese sentimiento ambivalente de, vamos a decir responsabilidad vs. culpa (...) como que los padres se reconocen no capaces de poner un límite o de actuar eficazmente porque se les ha ido hace rato la cosa de la mano no? es un poco eso. Entonces, ahí a veces también hacemos como una orientación a... a la familia, este y ta. Y eso lleva tiempo, lleva mucha charla, llevan horas, lleva mucha energía” (Directiva, Liceo 4)

Específicamente en algunos casos diferencian el **contexto crítico** de algunas instituciones o propuestas educativas que tienden a asistir a adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. En alguna oportunidad se mencionan situaciones de violencia vividas en instituciones de ese tipo de contexto, en otra un docente señala la falta de conocimiento y de oportunidades culturales de los y las adolescentes. Algún docente y directiva refieren al malestar y la angustia que les genera ver las desigualdades y exclusiones de las cuales son víctimas los y las adolescentes.

“No, además, una cosa que a mí me pareció muy jodida y creo que en la realidad en la que yo trabajo, y creo que en algún momento voy a tener que trabajarla porque creo que afecta emocionalmente, a mí al menos me afecta emocionalmente. Por ejemplo, eso de ir a Montevideo, porque no te conocen la ciudad, no te conocen un semáforo, te estoy hablando 2019 verdad. O sea, chiquilines de 13, 14 años no saben lo que es una ciudad. Que no salieron nunca de su villa. Entonces, esas cosas que te chocan en la realidad...” (Docente)

“(...) igual también me ha tocado este año tan particular (se ríe), trabajar en un FPB, trabajo en la UTU, en FPB, que los gurises son bastante complicados, este? vienen de un contexto muy vulnerable, y bueno, que para los que conoces lo que son un FPB en UTU,

eeeh, son gurises que han dejado de estudiar y bueno se volvieron a reinsertar y todo eso?”
(Docente)

Por otra parte, retomando el peso de **la mirada de las familias y la sociedad** hacia el ser docente, un equipo señala que es un desafío afrontar la falta de valor social y de las familias que se le da a la figura docente, algo que antes estaba instaurado y se perdió y eso lleva a posturas en las familias y en adolescentes que no ayudan. Esto genera conflictos, mucho malestar en el colectivo y enojo ante el reconocimiento de que exceden en esfuerzos y compromiso lo que deberían hacer según su rol, pero que no es reconocido ni a nivel económico ni a nivel social.

“Hay que volver a jerarquizar la importancia de la educación y jerarquizar la función del docente... el docente, la figura docente, se ha perdido en estos últimos años y se ha perdido mucho, para los padres y para los estudiantes, ¿no?” (Directiva, Liceo 1)

“...el profesor, el director, estamos todos entregando mucho más, y creo que ahí está como otro desafío, que poder valorarnos, nosotros, valorar a los estudiantes, valorar a los docentes y que realmente se respete como ese trabajo, ese plus de energía que cada uno pone y que posiblemente no sea haga en otras disciplinas o en otras áreas, yo qué sé... no sé si, este... si hay otros trabajos que exigen esa apuesta, esa cosa del alma que uno mete cuando el profesor...” (Sub Directora, Liceo 1)

“Y sin embargo visto de afuera somos los que tenemos más tiempo de descanso, los que... la mirada que hay nuestra... D: El imaginario social... A: el imaginario social que hay con respecto a nosotros es...” (Directiva, Liceo 1)

Este punto se podría relacionar con lo señalado por una directiva de un centro, que comenta el rol de la familia como desafiante en el manejo de las presiones y exigencias que se dan al centro y a los docentes, comentarios y formas que llegan a los adolescentes y también les afecta.

” Pero también vos tenés un mundo de padres también. Donde yo creo, donde hay temas que... 2. cada vez hay más presiones A1. que presiona, “Ah no dio clase el profe!” (voz de enojo). Y a veces uno dice “Dios mío porque”, no lo digo como un prejuicio, lo digo como... me entendés?, no tengas la actitud de pensar que eso no es dar clases, “porque mi hijo de 3 clases, esta profesora” (voz despectiva). Entonces también el profesor sabe que eso se le puede salir, y si vos no tenés una dirección que te respalde en ese sentido, marchaste. “An no, pero claro profesor, usted no está dando clases!”.” (Directiva, Liceo 5)

En este apartado, se debe hacer referencia a la **pandemia** vivida sobre todo en el 2020 y 2021 como un aspecto contextual que marcó fuertemente todos los ámbitos sociales y educativos en los últimos dos años. Se destaca una mirada colectiva de que fueron tiempos complejos, que implicaron destacar y priorizar algunos aspectos educativos y buscar dar una respuesta lo más inmediata posible para sostener los procesos educativos que se estaban dando. Se destacan conceptos como: flexibilidad, creatividad, innovación, sobredemanda.

“Es que yo creo que la situación de la pandemia, ¿verdad? Ha hecho poner foco en otras cosas, ¿verdad? que no es que, no es que lo de la participación no sea importante. El tema es que hemos tenido que... todos, ¡todos! cada uno desde su rol, ha tenido que priorizar.”

Entonces bueno, estamos priorizando y dándole respuestas rápidas a las situaciones emergentes(...).” (Directiva, Liceo 3)

“Porque es todo un desafío, para nosotros dar clase... pensarnos, ¿no? en nuestras prácticas, es muy complejo, es muy complejo en esta circunstancia de la virtualidad, creo que es la gran enseñanza que nos queda, que aprendimos como a, bueno, a tener como más... este... las antenitas paradas: "a ver, lo que estoy haciendo tiene sentido" y bueno, no perder esa pregunta...” (Sub Directora, Liceo 1)

Del discurso de docentes y directivas, se desprende un sentir general de que la pandemia lo que hizo fue hacer más visibles y claros ciertos problemas que ya estaban previamente. También se destacan aspectos ya mencionados, como importantes para trabajar en convivencia: el trabajo en equipo, el colectivo como potencia, la actitud de reformularse y revisarse como docente, entre otros. Se aclara que se dieron espacios virtuales de mucha potencia y que se valoran como generadores de espacios significativos de aprendizaje, pareciendo que la pandemia brindó una oportunidad para repensar el fin de la educación y el cuestionarnos para qué realizamos cada actividad.

“...la verdad que yo me siento orgullosa de lo que hemos logrado en este período de pandemia. La verdad es que nos hemos puesto bien la camiseta muchos docentes. Y los adscriptos hemos estado, la verdad que con mucho laburo...” (Docente)

Se reconoce como la pandemia y las dinámicas educativas que generó, afectaron procesos de convivencia y participación en los centros educativos que permitían vincularse desde otro lugar. Se destacan dificultades y carencias en: no haber podido estar juntos y convivir, perder espacios de disfrute y recreación -patio, futbolito, ping pong-, falta de apropiación de la institución educativa y sus reglas, obturación en el devenir de procesos que se dan año a año entre los grupos, en la vinculación intergeneracional, inter e intra grupal.

“Bueno, mira. Estos dos años han sido complejos en ese sentido, ¿no? porque yo que sé, viste que, en años anteriores, a instancias de integración a través de una temática, vos este... un poco rompías lo... cómo se dice el aula ahora y apostabas a una jornada inicial de integración, donde compartiendo con el otro, jugando con el profe hacías que el otro casi era ser humano, o sea, el profesor es persona, juega al básquetbol, se cae...” (Sub Directora, Liceo 5)

“...querían reactivar los juegos, cosa que me parece bárbaro que el año pasado fue... desgraciadamente lo primero que tuvimos que sacar, porque también, bueno, las condiciones que los contagios, el acercamiento, bueno, todo esto que ya sabemos que tanto tiempo nos va a costar recomponer, si es que podemos recomponer, y ojalá que sí, recomponer todo lo que habíamos avanzado en el estar juntos, que ahora se rompió por esto de la pandemia, pero bueno, ese es otro tema...” (Directiva, Liceo 1)

“venimos de... de una cosa muy rara que desarmó, que cambió todo, que rompió todo lo que con tanto sacrificio (ríe) y trabajo y esfuerzo se venía haciendo, por decirles algo... una de las cosas que yo, cuando dije: “ah, capaz que elijo la dirección!” pero lo primero que voy a hacer es que el orden de los bancos no sea en línea, no sea en fila, no sea... sino que cada grupo pueda pensar cómo va a ordenar su salón... y a los dos meses estaba midiendo y poniendo marcas en el piso para que el banco no se pudiera mover de ese lugar, entonces... como eso, eso como ejemplo de todo lo que se rompió...” (Sub Directora, Liceo 1)

También generó nuevos conflictos y desafíos, por ejemplo, en torno a los conflictos y manejos de redes sociales, que se intensificó en la pandemia y repercute en el centro y en los vínculos.

“Claro, y el tema de las redes, ¿No? No solo la pandemia, o sea con todo ese discurso que nosotros teníamos antes, pantallas al mínimo, pantallas al mínimo, la pandemia fue 25 horas de pantalla de 24 del día. Entonces ahora acá fluye una realidad ahí que está presente que nosotros no la vemos, pero que está y nosotros lo que vemos es el detonante, es la pelea en la esquina, es esto, lo otro, todo eso no lo vimos y todo eso se amasó por redes y se cocinó a fuego lento algunas veces, a fuego intenso, otras, pero siempre explota acá...” (Directiva, Liceo 4)

Sobre la **participación** se coincide en destacar que fue altamente afectada durante la pandemia, no logrando en los centros promover cultura de participación ni tampoco desplegar los dispositivos formales estipulados, como los delegados. Se reconoce que no es por falta de importancia, sino por atender primariamente a una enorme cantidad de emergentes. En algún centro se señalan dificultades previas de estos espacios, que se vieron intensificados por la pandemia, en otro centro se señala ver un “retroceso” en espacios que sí estaban organizados previamente. En un centro comentan que la participación de docentes y de adolescentes se vio afectada y limitada, lo cual parece que no era así antes de la pandemia, generando una desmotivación y falta de compromiso que está siendo difícil de recuperar.

“... (a juntarse en grupos) yo no puedo autorizarlos, ante el protocolo sanitario. Entonces hay un montón de cosas en que ellos tienen las iniciativas y uno tiene que decirles que no. No sé si se entiende, es decir, es como muy complejo porque uno, por un lado, quiere motivar la participación, pero Por otro lado decirles...hay un montón de cosas que no se pueden hacer. Entonces es como que ir...no es fácil. No es fácil.” (Directiva, Liceo 3)

“No hubo espacios que creo necesarios (por la pandemia y todo lo que implicó), espacios de habilitación desde los adultos para aprender a participar, para plantear desde su lugar... lo hacen, pero de forma informal, hay causas grupales, no se ha logrado sistematizar la participación en espacios semanales, mensuales... Hay temas de pandemia, de la distancia, la virtualidad que tuvimos, que fueron divididos en subgrupos... el primer año mucho peor, fue un caos. pero incluso este año, que volvimos (a la presencialidad) mucho antes, igualmente había que tener cuidados en las distancias, en mezclar grupos. Hay mucho más para hacer en la participación estudiantil.” (Sub Directora, liceo 6)

4.3. El rol de los equipos de dirección como facilitadores de estos abordajes.

Del trabajo con los y las docentes surge la idea fuerza de que el rol de los equipos de dirección de cada centro es determinante a la hora de generar intervenciones y un proceso de trabajo sobre convivencia. La mayoría de los docentes coinciden en señalar la importancia de generar una mirada y abordajes institucionales para generar cambios significativos en estas temáticas, donde el involucramiento de todo el centro, donde la impronta del equipo de dirección es clave para el tipo de trabajo que se logre generar. Del equipo directivo depende

las decisiones finales del centro, los espacios que se pueden habilitar para los adolescentes, las familias, etc.

“Para mi desde las coordinaciones podrían ser un espacio clave y evidentemente las pautas de lo que es el equipo de dirección también, apuntando a la creación de un proyecto de centro. Que eso en los tres liceos donde estoy no hay un proyecto de centro y ahí te das cuenta de que falta un trabajo desde el colectivo que implique considerar la participación como una herramienta fundamental” (Docente)

En la misma línea, señalan que dentro de la institución educativa existen prácticas y decisiones que surgen desde la directiva o desde inspección y que en ocasiones se contradice con la mirada que tienen de los adolescentes y obturan el trabajo que se viene realizando con ellos en los valores y creencias que se quieren transmitir.

“Porque de repente yo creo que mis clases funcionan bárbaras, yo tengo una relación de amistad con los gurises, los chiquilines vienen a mi clase, todo lo demás...Y de repente viene un lineazo de que tenés que, por ejemplo, calificarlos en cuestión de una semana, y vos tenés que hacer malabares para que ese ese proceso que vos venís haciendo a la interna de tu clase, y apunta a todos estos valores que hemos estado trabajando? quepan en ese sistema del que todos somos parte.” (Docente)

“...que dirección te exige, que inspección que pide, la verdad que yo me siento orgullosa de lo que hemos logrado en este período...” (Docente)

Por otra parte, algún docente expresa contar con superiores en el cargo, como directores e inspectores, que tienden a exigir mucha cosa de su rol, sobre todo en temas de registro y pedidos de entregas, mostrando muy poca flexibilidad en el sistema para poder generar espacios que sean significativos y educativos. La pandemia un punto de inflexión en ello, pero aun así valoran haber logrado buenas respuestas.

4.3.1 Impulsoras de procesos de participación docente

Hay consenso en entender que su rol es de motivación ante el trabajo en estos temas y que es un aspecto primeramente vinculado a aspectos ideológicos y de concepciones de su rol, del docente y de la educación. Varias directoras señalan la importancia de visualizar las temáticas, de tener una postura crítica ante el centro, el colectivo y su propio rol, refiriendo a la importancia de visualizar estas temáticas primero ellas, y también hacerlas visibles para el resto del colectivo. A su vez, destacan que su rol es de liderazgo de esos procesos institucionales, pero que es fundamental y necesaria la participación del colectivo de centro, porque no se puede realizar solo. Perciben que desde su rol hay aspectos ideológicos de participación y convivencia parecería que pueden ser transmitidos a nivel ideológico y en acciones hacia el colectivo docente.

“Evidentemente yo sola no, porque esto no se hace de a uno. Yo no pude construir una idea de participación. Esto se hace de muchos, por muchos. Eh...Es un proyecto construido y quizá liderado... podría decir, ¿qué lugar tengo yo ahí? Haber liderado sí, que creo que juego un papel de liderazgo, sí creo que sí, que puedo conducir, sí.” (Directiva, Liceo 2)

“Entiendo que son modelos de gestión, modelos de gestión de centros, es el paradigma que uno percibe y se para para trabajar. Empoderar a todos los integrantes de un colectivo es

una forma de gestión. A veces, sí, hay que tomar algunas decisiones o formas que son propias de nuestro rol... pero dar espacios de participación genuinos es fundamental, pasa por ahí, es la modalidad de gestión ideal, ¿no? Una gestión que va nutriendo la convivencia.” (Directiva, Liceo 6)

También en este punto, una directora especifica la importancia de también ellas sentirse motivadas y predisuestas a trabajar de forma comprometida y buscando lo mejor por el centro que le tocó trabajar. El cargo de dirección les permite pensar ideas y proyectos, presentarlos al colectivo docente y motivarlos a ser parte y poder ver respuestas positivas las motiva mucho a seguir. Señalan en ocasiones realizar talleres o actividades para los docentes, donde el espacio de coordinación es el predilecto para ello. En anexos se sistematizan en una tabla una gran cantidad de acciones específicas que indican haber realizado y valorado como positivas (Ver anexo 4).

“...lo importante, es bueno, venir con ganas lo primero... predisuelto a nada...Eso, por un lado, no venir predisuelta, venir con ganas de trabajar y venir con el compromiso: "bueno, yo trabajo en este liceo y por este liceo voy a trabajar", y, por otro lado, como le decía a ella, eso que dice: "sí, conversamos"...” (Directiva, Liceo 1)

“Lo rico de, del espacio de dirección es eso, elaboras ideas, consigues un grupo de adeptos y empiezas a desarrollar las ideas y seguro... y empiezas a ver cómo eso se plasma, ¿no? es decir que esto es muy rico, te da como mucha energía...” (Directiva, Liceo 2)

Una directora señala que si bien deben ser ellas quienes impulsan estos procesos o el puntapié inicial se da desde la dirección, también es necesario hacer seguimiento luego del proceso, de cómo se van dando esos proyectos de participación y convivencia.

“...y tiene que partir (del equipo directivo), después que se arma (...) igualmente, siempre, este... uno tiene que ver como para... te tenés que informar, no podés ir por fuera después de que lo generás el espacio no podés ir por fuera, este... (entra alguien) no pueda quedar por fuera eso, pero, seguro...” (Directiva, Liceo 1)

Algunas directivas señalan la importancia de que su rol sea un rol con apertura, mencionado la idea de ser “a puertas abiertas”, con disponibilidad para toda la comunidad educativa de encontrarlas y ser escuchadas/os. También destacan características claves como comunicación, honestidad, confianza escucha y apertura para generar procesos de trabajo donde la participación sea efectiva de los docentes y adolescentes, corriéndose del lugar directivo y generando instancias de intercambio. Surge la idea fuerza de habilitar al docente, de respaldarlos para que puedan hacer cosas.

“...es una dirección que está siempre con la puerta abierta, que nunca... a todos no, a los estudiantes, a los padres a los profesores y yo creo que acá el equipo de dirección justamente, manteniendo como esa escucha, eh.. porque necesitás de todos los actores para que se participe, necesitás..(Directiva, Liceo 1)

“Ella, bueno, “traigo a la gente de la UTU para hacer un taller”, y ya está, lo habilitaste, ya está, no hay porque-: “pero qué día...?”. No, la compañera va a hacer un taller. ¿Vale la pena? Ya está. Pero es muy importante la convivencia del propio equipo. Si entrás con; “ay! ¿Y esta que quiere hacer?” (voz despectiva), no! ¡Ya está, te habilito y si! Ya está, salvo que seas una... no habilitas a todo el mundo, pero en general. Si el compañero tiene compromiso, tenés que escuchar, escuchar, escuchar, escuchar es clave (Directiva, Liceo 5)

Otras directoras señalan que es importante que en esos procesos se habilite la comunicación, para poder generar propuestas en común y consensos.

“Yo no puedo empezar a trabajar sino tengo lineamientos de trabajo tenemos que tener, líneas de trabajo en común hay que tener... y la única manera es que hay que sentarse a conversarlas...” (Directiva, Liceo 1)

“El estilo de desarrollo de, a ver, vamos a hacer la fiesta de fin de curso de los que egresan de tercero. Mi estilo no es “le voy a hacer una fiesta”, mi estilo es llamarlo a los chiquilines de tercero, “bueno, que querés? cómo lo vamos a hacer?” ...” (Directiva, Liceo 2)

Una subdirectora y una directora señalan que también genera desgaste tener que manejar la grupalidad y las diferencias entre los miembros del colectivo, debiendo en ocasiones tener que bajar línea o tomar una postura para zanjar las discrepancias.

“...entonces también ahí como apretar... este... porque bueno, cuando hay un trabajo, que esa es la parte fea, ¿viste? de la gestión, pero cuando hay una cosa que es consensuada, que vos tenés como que dar un mensaje...” (Sub Directora, Liceo 1)

“¡Ah ver, nosotras no podemos salir a sancionar esto! Nosotros tenemos que buscar...” y bueno, ellas le buscan la vuelta, o sea que eso, es un clic que te mueve de acercarte o no a la a la dinámica y a la realidad, ¿no? Porque la primera..., incluso había compañero que decían: “che, esto no se puede permitir!”, o sea, tenes también voces que son más realistas que el rey o que la propia dirección. Entonces vos decís: “pará, no me estaré, Ay, no sé, ¿no me estaré equivocando?” (Directiva, Liceo 5)

4.3.2 Comunicadoras con todos los roles y personas del centro

Todas las participantes señalaron entender que su rol también implica la intermediación entre actores, el poder funcionar de comunicadoras entre los diversos roles de la institución, que en muchas ocasiones no coinciden o se les dificulta tener espacios colectivos.

“G: Pero ya te digo, tiene que ver con eso, con conversar, por eso yo insisto en que hay que conversar, porque es como... el día se te va en ese... en esa estar en permanente conversación con uno, con otro... y ahí vas tejiendo, es como un tejido, tal cual... A: Y si no lo hacemos, no funcionamos... (Sub Directora y Directiva, Liceo 1)

En alguna ocasión esa comunicación es necesaria para poder llegar a acuerdos, parece que el rol directivo ahí es el que busca mediación, la que debe tener cintura para adaptarse ya acompañar a los diversos miembros del colectivo.

“Bueno, vamos a llegar a un acuerdo. Usted para sacar un estudiante, vamos a hacerle 3 observaciones verbales. ¡No lo saques de una! Trata de... vamos a llegar todos a un acuerdo de una...” porque sino es la baracutanga”... (Directiva, Liceo 5)

“...es como una familia, en una familia siempre la convivencia es difícil, entonces cuando eso lo haces más a nivel macro el desafío que tenemos y que hemos tenido siempre, y que se han hecho montón de cosas a lo largo de todas las gestiones, es encauzar todas esas

*voluntades, ¿sí? Eh...a veces se logra, pero son resultados parciales, no sé si me explico...
“(Directiva, Liceo 6)*

“Es que sí, el consejo que te dan los compañeros que ya han estado en gestión y de repente ahora volvieron a la docencia directa, es que hay que tener mucha cintura” (Directiva, liceo 4)

Una directora señala como importante el que el equipo de dirección vaya al encuentro con todos los miembros del centro, ya que valoran el haber circulado por los principales espacios del centro (salones, bibliotecología, laboratorios, etc.) y poder acercarse a todos los miembros de la institución como algo que favorece la convivencia y la comunicación.

“.. (la directora) mantuvo reuniones con cada uno de los actores institucionales de los profesores, los adscriptos, los preparadores, este... y no solamente, bueno, que vinieran acá cuando se podía... venían y sino íbamos, fue muy lindo porque... digo íbamos porque teníamos algún tema con algunos que son como muy... este... cuidadosos de su espacio (tono jocoso), ¿viste?: "no, yo acá, este es mi terreno, yo de acá no me muevo... ¡Y eso, eso me pareció alucinante! (...) una actitud muy franca, muy abierta, muy de ir, eeh... bueno, hay un problema, si viene el problema acá y lo resuelvo, y si no viene, voy al problema, voy a la situación para poder resolverla, y esa cosa me parece que es muy sana para el liceo...” (Sub Directora, Liceo 1)

4.3.3 Acompañar acciones impulsadas por docentes y adolescentes

La gran mayoría de las directoras y subdirectoras señalan que entienden como parte de su rol el tener espacios con docentes para acompañarlos en el pienso y la planificación de espacios destinados a trabajar participación y convivencia. Sobre todo, señalan que el trabajo en equipo se da con las adscriptas, quienes son las que lideran en el centro propuestas de participación formales, como la elección de delegados.

“Lo estamos abordando, los adscriptos, lo trabajamos con los adscriptos para cuando ellos vayan a... porque son los adscriptos los que tienen que hacer como el trabajo de la... digamos, de proponerles a los chiquilines que voten al delegado, entonces trabajar un poquito ¿qué es un delegado de clase?” (Directiva, Liceo 1)

“Porque lo interesante es que no sale de dirección eso. Muchas veces sale de los profesores y sale de los alumnos. Cuando los alumnos decidieron creo que era él... no me acuerdo, algo que querían hacer. Decidieron ellos buscar el foco en... no sé si no, no era de El día del adulto, se sensibilizaron y fueron al hogar de ancianos con gestión de ellos...jardines de infantes. Alumnos promotores de determinadas acciones de jardines de Infantes.” (Directiva, Liceo 2)

Gran parte de las directivas señalan que en muchas ocasiones son ellas quienes acompañan iniciativas e ideas que surgen inicialmente del colectivo docente y/o de adolescentes. Surge la idea de que ellas desde su rol deben respaldar al docente para que luego el docente pueda hacer y proponer. Formalmente deben pasar por ellas para poder recibir la aceptación y poder hacer lo que pensaron.

“(...)pero te la tienes que jugar también a la postura para que otras personas intervengan. Porque a lo mejor más fácil hubiera sido... (que no haya respuesta) ...” (Directiva, Liceo 5)

“En los momentos donde la angustia es muy grande, donde tenés tres situaciones, cuatro y que alguien te... y habilitar al compañero es clave. O sea, saber que a veces tienes que ir con,

es decir, que el concepto de poder de los del equipo esté... no te voy a decir horizontal porque en definitiva uno es el que termina haciendo el informe. Pero que tengas una mirada de gestión lo más democrática posible (...) A veces se da así (chasquea dedos en señal de velocidad). Ella, bueno, "traigo a la gente de la UTU para hacer un taller", y ya está, lo habilitaste, ya está, no hay porque-: "pero qué día...?". No, la compañera va a hacer un taller. ¿Vale la pena? Ya está. Pero es muy importante la convivencia del propio equipo. (Directiva, Liceo 5)

4.3.4 Acompañar el cuidar de los docentes

La mitad de los equipos de dirección señalan que parte de su rol creen que es generando intervenciones en los propios docentes en relación al vínculo educativo y la forma de relacionarse con pares y adolescentes. Sugieren la necesidad de fomentar la paciencia, la escucha, así como contener la ansiedad y angustia que siente el colectivo docente y que afecta la forma de vincularse. En un centro se refieren al contenerlos, a poder brindarles ciertos cuidados y contención emocional, reconociendo las dificultades y desafíos de su rol y entendiendo que eso repercute directamente en como luego se vinculan con los y las adolescentes.

"...porque también después hay otros trabajos que son más a nivel micro que se dan en relación a las propias dinámicas de cada clase, que también lo vemos (...) también estamos de algún modo haciendo un trabajo con los docentes trabajando, bueno, la paciencia, la escucha del otro (ríe) que no vamos a poder arrancar inmediatamente con, este... con un... con ciertas actitudes de entre comillas -estudiantes- ¿no? de estos chiquilines que vienen, y que a lo mejor, que es necesario escuchar, que es necesario a ver qué pasa, que es necesario jugar un poco, y bueno, eso lo estamos trabajando también con los docentes, y manejando toda esa ansiedad que el profesor también tiene (...)hay como mucha angustia de parte de los profesores, entonces... ahí también estamos trabajando, porque justamente, desde el aula, desde el encuentro con el otro, con el... es que se construye la participación, la escucha, el intercambio(...)..." (Sub Directora, Liceo 1)

"después de tantos años te ayuda a sostener y a mirar eso no? el paraguas de la protección siempre, de cuidar al que cuida. O sea, esos son como los horizontes. ¿No? Generar siempre espacios ahí de cuidado, y cuidar al que cuida. Porque es fácil exigirle al docente que cuide y que no ta ta ta, ¿no? cuando él se siente desprotegido" (Directiva, Liceo 4)

4.3.5 Intercambiar con alumnos/as

Las directoras traen en sus discursos situaciones donde también han generado intercambios con los y las adolescentes en torno a los temas de participación y en convivencia, a poder orientar al alumnado en las formas de trabajar y realizar estas propuestas. También parecen ser las receptoras de propuestas y proyectos que los y las adolescentes tienen la iniciativa de participar, señalando la necesidad de acompañar esos procesos participativos para que logren tener una forma estructurada y clara, con aspectos formales claves para su correcta ejecución. Este tipo de trabajos parecen realizarlo de forma cotidiana e informal, no contando con un espacio concreto para ello.

"Cuando hice una recorrida por las clases, todavía ellos están en el proceso (de elección de delegados) después de que yo les explico: "tienen que conversar en la clase, tienen que encontrar los espacios para conversar en la clase, para que en la primera reunión de

delegados, ya lleve una propuesta trabajada en la clase de qué forma ustedes creen, en qué lugar, en qué... o sea, en dónde van a estar los juegos, cómo se van a organizar para jugar, les dije, y bueno, todo lo que ustedes quieran, estas son algunas cosas que se me ocurren y que están planteadas en la carta"- y entonces una chiquilina levanta la mano y me dice: "pero todas las propuestas hay que hacerlas por escrito?" Y a mi ahí me pareció impresionante ¿no? lo que ella decía, entonces le digo: "no, no, no, en este caso, yo le estoy dando una respuesta porque nos llegó una propuesta por escrito"..." (Sub Directora, Liceo 1)

" Empezamos el lunes dialogando con una estudiante, las otras dos nos estaban y el martes con las otras dos, este... y ayer con los otros... y seguimos..." (Directiva, Liceo 1)

En un centro señalan también entender parte de su rol el trabajo con los adolescentes que han tenido algún tipo de sanción por parte del docente, donde son ellas quienes continúan el diálogo con él o ella, buscan dialogar sobre el conflicto sucedido, tienen estrategias como escribir en un cuaderno la opinión del adolescente sobre lo sucedido.

"...Si un profesor, por ejemplo, los observa, vienen a la dirección, se habla con ellos, hay una hoja de registro en donde el estudiante escribe sus descargos de que le pareció, por qué, si esa situación es así, si estaba de acuerdo... muy conversado, todo con mucho tiempo para charlar y que las cosas no pasen como desapercibida" (Directiva, Liceo 4)

También señalan la necesidad de habla con alumnos en relación a situaciones o temas para pensar, reflexionar juntos.

"A veces sí sabemos que la pasa muy mal y qué es pasarla mal?, a lo mejor no tener agua caliente, ella lo empiezan a explicitar... esas cosas se te pueden dar, no sé si son las sustanciales pero bueno, se dan sí, porque las realidades socioeconómicas tienen que ver hasta con cómo te comportas. Pero me parece que no, que tienen más que ver en cómo creces como adolescente. (...)". (Directiva, Liceo 5)

4.3.6 Rol de organización, convocatoria y referencia

Otro de los consensos observados en el rol de dirección sobre el fomento en temáticas de participación es el de gestionar y convocar reuniones o encuentros correspondientes a los espacios formales de participación que existen hoy en día. Parece ser que, si bien el interés puede surgir en ocasiones del colectivo docente, otras de los alumnos o de ellas mismas, pero siempre recae en ellas la orden de convocar o de realizar determinado espacio. En sus comentarios se puede apreciar desgaste por los movimientos que implican a nivel de gestión o la cantidad de aspectos burocráticos, que obturan la dinámica fluida de los encuentros.

"Y... a todos, pero tiene que haber una organización, alguien tiene que decir: "bueno, vamos a reunirnos, qué vamos a trabajar, por dónde vamos a empezar, las convocatorias, le podemos decir a administración: llámame por teléfono a esta lista de personas porque vamos a convocar al CPL para tal día"..." (Sub Directora, Liceo 1)

"y si los profesores se quieren juntar y piden espacios, nos queremos juntar y pedimos espacios, bueno...ta, buscamos la forma." (Sub Directora, Liceo 6)

Sobre su rol de organización y manejo desde aspectos conceptuales, en dos centros surgen comentarios de una directiva en relación a acercar desde su rol algún material teórico o

práctico al equipo con el cual trabajan. A su vez, en dos centros se refieren a que se espera de su rol el poder manejar ciertos documentos oficiales, reglamentos y protocolos e irse actualizando en ellos para poder luego tomar decisiones y acompañar situaciones que se dan en el centro.

“Totalmente, y ahora les dijimos por el tema del abordaje de la convivencia a todos los docentes ahí que estamos trabajando con ellos fue: “vamos a trabajar con material de PICA, nos van a suministrar un material a ver si nos pueden servir como para talleres de convivencia y demás...” ósea que, seguimos recurriendo...” (Directiva, Liceo 1)

“Antes en secundaria todo estaba resuelto porque vos ibas a un artículo del Reglamento o del pasaje de grado o del reglamento de conducta y decís a, “bueno a ver, vamos a leer que tenemos que hacer en esta situación. Caso tal “bueno el artículo tanto del pasaje de grado indica que lo que tenemos que hacer es mira, vamos a leerlo”. Entonces, uno tenía un marco normativo, ¿no?” (Directiva, Liceo 4)

4.3.7 Trabajo con las familias

Una directora especifica que también se encuentra en su rol incentivar y acompañar las asociaciones de participación vinculadas a las familias. También brindarles la posibilidad de acercar sus percepciones sobre el centro, generar instancias informativas y también de intercambio, hacer una devolución a fin de año de qué aspectos vieron positivos y qué a mejorar.

“...vamos a tratar de generar, según se está generando, que tenemos padres que vamos a convocar para formar APAL que también es importante, seguir involucrando de a poco, veremos hasta qué nos dan los tiempos este año, pero por lo menos iniciarlo y después este...” (Directiva, Liceo 1)

“... y, por otro lado, como le decía a ella, eso que dice: “sí, conversamos”, sí, nos dejan conversar, impresionante. Primera semana comienzan los cursos, invitamos a todos los papás, hicimos... vimos, por ejemplo, los padres que venían con estudiantes de segundo o de tercer año que hicieron aportes, ¿no?: “a nosotros nos pareció bien esto, no nos pareció tan bien esto” y tomamos Experiencias, cómo veían los padres...” (Directiva, Liceo 1)

En contraposición, una directiva acerca sentir mayor desgaste el trabajo con familias, recibiendo de ellas más reclamos y consultas y entendiendo que debe aceptar y responder desde su rol.

“Y la figura del padre, que realmente tiene mucho poder porque viene a la dirección y. Bueno, a ver, y qué vamo a hacer?”. Que está bien, ¿no?” (Directiva, Liceo 5)

En un centro se reflexiona que el trabajo con las familias se realiza posterior a abordarlo adentro del centro, evaluando cada situación y la dimensión que debe tomar, ya que el llevarlo a las familias implica una serie de aspectos a tener en cuenta que parecen complejizar la situación. También que en ocasiones cumplen el rol de escucha y orientación a las familias en relación a sus hijos adolescentes, reconociendo que es sumamente demandante para ellas, aunque lo creen necesario.

“. Ahí vemos que intervención hay que dar a la familia, porque a veces hay que pensar muy bien la intervención en la familia, porque quizá es un tema liceal que se resuelve con los

códigos de los chiquilines hablando y... la intervención de la familia es un paso que hay que pensar muy bien porque hay que ver como esa familia recibe de la institución ese planteo ta?, eso es sí. Y todos esos pasos, en general, dan muchos resultados, ta? (...) (Directiva, Liceo 4)

“Ah, exactamente, y nos lleva mucho más tiempo también con los padres, porque los padres eh... hoy y desde hace bastante tiempo, tienen como ese sentimiento ambivalente de, vamos a decir responsabilidad vs culpa (...)o sea, como que los padres se reconocen no capaces de poner un límite o de actuar eficazmente porque se les ha ido hace rato la cosa de la mano no? es un poco eso. Entonces, ahí a veces también hacemos como unas una orientación a...a la familia, este y ta. Y eso lleva tiempo, lleva mucha charla, llevan horas, lleva mucha energía.” (Directiva, Liceo 4)

4.3.8 Rol de vínculo con la comunidad

Traen este punto como algo que afecta en su rol y en las potencialidades del centro, que está relacionado con el trabajo en redes y en articulación con la comunidad. Hay experiencias diversas sobre el tema. Varias directivas señalan que en sus centros actuales no está ese trabajo hecho, no hay comunicación interinstitucional y eso limita el accionar del liceo, no lo enriquece. Señalan tener que ser ellas en su rol quienes generan redes con la comunidad, yendo hacia distintas instituciones y propuestas, generando comunicación y moviéndose para ello.

“Pero, ahí está, digo, si tú sales, tocas puertas, quizá tengas que hacer como un ejercicio mayor, pero bueno...” (Directiva, Liceo 2)

Por otra parte, una directora sí indica contar con una buena red de trabajo en torno a su centro, viendo como este punto del trabajo sobre convivencia no carece de recursos, sino que implica conocer y manejar las redes disponibles en la comunidad. Relata que hace varios años está en la misma localidad, con lo cual ha ido generando redes y conexiones con diversos organismos públicos y privados que generan recursos para su centro y es algo sencillo. Señala la importancia de que todas las acciones del centro deberían tener un eje en el trabajo con y hacia la comunidad, destacando específicamente la posibilidad que da el proyecto anual del liceo, y que a partir de él pueden surgir actividades y propuestas, de las cuales se pueden volcar a la comunidad e involucrar diversos agentes como la intendencia, grupos voluntarios o comunitarios con los cuales generar un vínculo y enriquecer la propuesta.

“...A ver, yo miro y digo y bueno, me lo dicen los colegas. Hace muchos años que yo estoy en Maldonado, conozco muchas de las, mucho de los, de las personas que están en las distintas instituciones. Entonces, bueno...yo necesito, mira, hará 5 minutos estamos con un problema de bueno de intentos de autoeliminación, de conductas tendientes... No lo hemos podido trabajar solo en el aula, hago una llamada, tengo una Fundación que ya inmediatamente coordino talleres y qué sé yo, nosotros tenemos, como todos los muchos recursos, tanto en el área de la salud como en la promoción de conductas saludables, de convivencia. Tenemos muchísimos recursos a disposición, digo y a través del tiempo en...” (Directiva, Liceo 2)

“Y como la entiendo? Es decir, nosotros lo que miramos es la acción de... El proyecto pedagógico del Liceo, es que busque desbordar hacia la Comunidad las acciones y es ahí donde después se llevan a cabo acciones en esa búsqueda de desborde (...) la dimensión

comunitaria es trabajar, no con un listado de puertas cerradas, sino un liceo de puertas abiertas tratando de recoger lo que está pasando (...).sabrás que tenemos como una intendencia muy activa, más allá de, la dimensión política de la afirmación, no? a través de los años y de los distintos gobiernos que ha tenido...” (Directiva, Liceo 2)

Una posible causa que dificulta este trabajo podría estar relacionada con el tamaño del centro y de la localidad

“En S no. En S no funciona, en S es raro (ríe) se intenta, se intenta, pero nunca... creo que abarca... es muy grande, ¿viste? hay muchísimas escuelas rurales, hay muchísima... es grande, y medio como desarticulado, pero sería genial... A: Pero coordinan, coordinan actividades... digo, no es tan cerrada en el hecho de que, si la asistente social necesita comunicarse con Salud Pública, hay. A veces te pasa, hay chiquilines que tienen que ir al médico, y los padres no los llevan, y no conseguís... vos tenés que llamar a alguien de salud pública y decirle: "¿vos me conseguís una fecha? ". " (Directiva y Sub Directora, Liceo 1)

“Y... yo en realidad, la participación y el desarrollo de convivencia no lo vinculo a lo económico porque es, es un tema de ideas y conceptual. Yo lo tengo como muy incorporado desde ese lugar, realmente en el ejercicio cotidiano vinculado a impedimentos de recursos porque están. En la participación y en el desarrollo de la convivencia hay muchos recursos, ya te digo. Sí depende mucho del conocimiento y de lo que uno tenga en la Comunidad...” (Directiva, Liceo 2)

En relación a actividades para ellas como directivas, se mencionan las reuniones de red o con la comunidad, o entre equipos directivos (sala de directores) como un lugar de apoyo y contención, así como para pensar propuestas e intercambiar experiencias buenas. En las reuniones de red participan todos los agentes de salud y educativos de la zona, generando mayor comunicación e intercambio entre ellos.

“Nosotros en San Bautista funcionábamos una vez por mes la red, entonces ahí... L: Tenían reuniones... A: Sí si, una vez por mes, estábamos todos. Representantes de Salud Pública, de la salud privada, del MIDES, municipio, liceo, escuela... CAIF, no sé, todo lo que había...” (Directiva, Liceo 1)

“Otros equipos de dirección, sí. Nosotros tenemos un grupo en donde desde hace más de 15 años, 20 años, trabajamos por salas, nos reuníamos una vez al mes, una vez cada 3 meses, después hicimos algunas reuniones virtuales, también las mantuvimos. y ahí se plantean las cosas del día a día y las cosas que nos preocupan como zona, no?, eso ayuda mucho. También la visión zonal.” (Sub Directora, Liceo 4)

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Reconociendo la relevancia del trabajo sobre convivencia y participación en las instituciones educativas y su influencia en múltiples aspectos de las dinámicas y organizaciones institucionales, es que se busca generar una reflexión en torno a los principales aspectos relevantes, elevados por actores educativos centrales a este proceso.

Entendiendo las instituciones educativas como espacio socializador clave para sus estudiantes, mediante este trabajo se pretende aportar como marco ciertos lineamientos que aporten a favorecer una cultura de la convivencia en las instituciones educativas de nuestro país. Dichos lineamientos responden a una mirada sistémica y compleja de la situación, abordando desde aspectos globales propios del sistema educativo uruguayo hacia aspectos específicos del ser docente, su postura y sus estrategias; todo esto llevando a la reflexión de qué debería suceder para facilitar procesos de convivencia y participación en las instituciones educativas de educación media en Uruguay (Ver gráfico 2).

Gráfico 2

Aspectos a intervenir en procesos de convivencia y participación



Primer lineamiento: Generar un proceso de transformación significativa sobre aspectos establecidos por el sistema educativo que obturan la generación de climas de convivencia y participación en los centros y la aplicabilidad de intervenciones en la temática.

Es imperioso y primario poder **generar transformaciones globales de impacto en las políticas públicas** vinculadas a la educación y en sus posteriores desgloses hacia el sistema educativo, su formato, sus roles y sus propuestas; con el objetivo de poder generar algún tipo de transformación educativa en Uruguay que logren un cambio significativo en la construcción instituciones más democráticas y con un clima de convivencia y participación ciudadana. Entendiendo que las realidades actuales que implican educar en América Latina tienen una complejidad enorme, exigen respuestas y estrategias globales, no parciales y poco aplicadas. Las características sociales y culturales con las cuales las y los docentes se encontrarán en la educación uruguaya hoy, irán cercanamente acompañadas de una serie de desafíos que aparecerán en las próximas décadas y que será el desafío a responder a nivel estatal (Vaillant, 2011). De las percepciones de docentes involucrados en este proceso de trabajo, se pueden señalar los siguientes aspectos: la sobredemanda que sienten tener tanto docentes como directivas de aspectos administrativos, de expectativas de su rol y de exigencias en torno a ello que no condicen con una realidad laboral que lleva al multiempleo y a la alta rotatividad año a año de centro y grupos. Se puede afirmar del análisis de los resultados que la **generación de equipos de trabajo** con mayor estabilidad en sus cargos y menor repartición de horas en múltiples centros permitiría una mejora en la construcción de equipos de trabajo con compromiso y sentido de pertenencia en su correspondiente centro, así como permitiría una construcción progresiva y sostenida de un marco común de trabajo, un proyecto y objetivos comunes desde el conocimiento como equipo y de las necesidades tanto grupales como del centro educativo. A su vez, se destaca que el tamaño del centro influencia en la comunicación, en el tipo de trabajo en equipo y abordaje que se quiere dar, donde los centros con mayor cantidad de gente tienen muchos más desafíos en estos aspectos.

Seguramente se puede llegar al consenso de entender que los centros educativos son potencialmente espacios privilegiados para “aprender a convivir”, escenarios de prácticas de las interacciones cotidianas y la generación de vínculos, “prestadores de identidad” (Frigerio y Diker, 2010) y de distribución de cultura, así como escenarios de reconocimiento del otro como digno de recibir solidariamente un legado, desde la alteridad (Frigerio, 2006). Aun asumiendo esta pesada carga, se destaca de los resultados del presente estudio el reconocimiento de docentes y directivas de percibir **incongruencias entre los discursos dichos sobre el tema y los hechos que efectivamente se dan** por parte del sistema educativo y sus autoridades referentes, en torno a lo que compete el trabajo en convivencia y participación. Esta dualidad se derrama hacia las instituciones generando una tensión en las

prácticas docentes entre los que el modelo educativo actual pauta y se ve como lo establecido, y las necesidades que observan como docentes en sus alumnos/as, generando una lucha de poderes que genera desgastes, enojos y malestares en su profesión.

Otro punto a destacar, dentro de lo expresado por los y las docentes, es la falta de espacios y recursos. En este punto, se puede decir que está relacionado con encontrar en el formato del sistema educativo una **rigidez** fuertemente enraizada en sus formas, lo cual obtura enormemente los cambios que se creen necesarios ejecutar para responder a las demandas educativas actuales, llevando a tensiones que implican enormes gestiones y dedicación para resolver. Estas formas se valoran desde las y los participantes que afectan las posibilidades de trabajo en equipo de las y los docentes, el pensamiento colectivo y creativo, la generación de proyectos que trasciendan un docente/materia. Para que los centros educativos puedan producir una convivencia cotidiana de la cual se pueda tomar parte, ser parte y tener parte en su construcción, será fundamental poder pensar desde el Sistema educativo **lugares colectivos para habitar, espacios para pensar (se) y para construir colectivamente** y dar lugar a esos vínculos fundantes y constructores de ciudadanía (Sallán & Barrera-Corominas, 2014). Por lo dicho por docentes y directivas, es fundamental si estos espacios pudieran involucrar a todos los y las docentes de cada centro, así como dar lugar al encuentro entre diversos roles dentro de la misma institución -adscriptos/as, directivas, docencia indirecta, docencia directa, etc.- es valorado como algo que nutre significativamente el trabajo en equipo y la construcción de proyectos en común, dando lugar a contraponer y complementar las miradas diversas que tienen desde sus roles sobre la misma institución y adolescentes.

También se asocia a este punto, que esa rigidez añosa lleva a **reproducir**, en ocasiones **de forma naturalizada**, prácticas instauradas en el sistema que obturan los procesos de convivencia que se buscan generar. Las normas, los formatos de evaluación, la comunicación vertical y rígida recibida como docentes, se ven como aspectos que irrumpen en procesos educativos que intentan con esfuerzo construir desde otro lugar. Es necesaria una revisión de los procesos evaluativos en la regulación de estas temáticas, repensando el rol de las autoridades y específicamente de las inspecciones generales dentro de los centros para acompañar estos procesos de trabajo desde un lugar de asesoramiento y pensamiento en conjunto, así como también de las formas de evaluar este tipo de proyectos para generar reales procesos de aprendizaje y mejora, sistematizando antecedentes de éxito que permitan una construcción base fuerte que sirva como referencia nacional de trabajo sobre la temática.

Para lograr una transformación significativa del sistema educativo, será necesaria una **postura más comprometida de las políticas públicas y educativas** en torno al tema de convivencia y participación. En las últimas décadas el sistema educativo uruguayo se ha expandido en la integración de alumnos/as, en la construcción de centros y la generación de leyes basadas en derechos (Viscardi, 2017). Con muchas dificultades se ha buscado poner en práctica programas y propuestas que abordan los derechos y los defiende, que integra las voces de todos los miembros educativos, con énfasis en los menos “poderosos”, y que promueve encontrar nuevas formas de convivir y participar. Las dificultades vienen de un contexto que resulta adverso, donde los problemas estructurales y organizativos se suman a las concepciones filosóficas y políticas para entender los conflictos educativos hoy, lo cual resulta inminente seguir transformando.

A través de ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia) en su período 2010-2030, se buscó establecer ciertos formatos para dar respuesta a los derechos de las nuevas generaciones desde el desarrollo sostenido del país. Esto implica destacar como fundamental la **elaboración de un marco estratégico que provea de sentido a las diferentes políticas** que rigen en el área y permitan una proyección de trabajo, lo cual implica dos grandes desafíos al menos: la **coordinación de acciones articuladas entre los diversos agentes estatales y referentes sociales** sobre el tema, y la toma de posicionamiento de perspectiva en torno a los diseños de políticas públicas focalizadas en la niñez y adolescencias (ENIA, 2008). Sobre este punto se destaca la referencia de las directivas a que en su rol recaer cualquier tipo de trabajo con la comunidad, la construcción de redes con otras instituciones barriales y regionales de salud, recreación, entretenimiento, formativas, etc. Que permitan generar mayores oportunidades y brindar recursos para trabajar en temas asociados a la convivencia del centro. Se destaca como un trabajo que genera enorme desgaste y alta demanda de gestión para ellas, dependiendo de la subjetividad y herramientas personales para poder construirlo o no. El sistema educativo uruguayo debe aportar a la construcción de vínculos comunicacionales y propositivos con otros referentes estatales y sociales que permitan acciones coordinadas con los centros educativos y sus sujetos, brindando herramientas y recursos a los equipos de dirección de los centros un trabajo en red previamente coordinado que pueda ser potenciado según las necesidades de cada centro.

Como plantea Sallán & Barrera-Corominas (2014), pensar la convivencia a nivel nacional debe implicar tres niveles: A- Nivel político - implicando la participación e involucramiento de toda la sociedad en la toma de decisiones sobre los fines de la educación

y sus implicancias a nivel cotidiano y concreto. B- Nivel programático- incorporando la convivencia transversalmente en todos los niveles y espacios específicos de abordaje. C- Nivel operativo- Asegurando las condiciones materiales que hagan efectiva la igualdad de oportunidades: adolescentes, docentes, directivos y funcionarios.

El trabajo sobre convivencia, que implica transformaciones en cómo entender y hacer educación, no logrará tener éxito sino a través de la generación de mecanismos institucionales específicos que respondan a ellas (Viscardi y Alonso,2013), pudiendo generar avances en la elaboración participativa de políticas en educación, en la formulación de programas de asignaturas específicas, capacita a docentes y funcionarios, y ampliar posibilidades de expresar opinión en asuntos que los involucran a niños, niñas, adolescentes y adultos/as (Prats,2010).

Segundo lineamiento: La necesidad de una construcción colectiva y consensuada de un proyecto que involucre a toda la comunidad en relación a la convivencia a partir de la comunicación institucional y el trabajo en equipo.

En relación estrecha con el punto anterior, se encuentra la valoración por parte de las y los entrevistados de la importancia y necesidad de contar con un consenso colectivo e interés en trabajar estas temáticas, que se plasme en la **construcción colectiva de un proyecto de centro en el cual estén involucrados/as todos** los y las docentes. Esta posibilidad de construcción colectiva se relaciona estrechamente con aspectos motivacionales, de sentido de pertenencia y de compromiso.

Existen **aspectos característicos del sistema educativo que afectan** positivamente estos elementos mencionados, destacándose en la valoración de docentes dos: la antigüedad y estabilidad en el centro que tenga el o la docente, y el tamaño pequeño del centro como dos de los aspectos más mencionados que afectan positivamente estos aspectos. Por otra parte, elementos identificados como negativos, son los espacios y tiempos escasos que se contraponen a la necesidad de intercambio y construcción conjunta (como podría serlo la coordinación) que se entienden fundamentales para generar este proceso de cambio. La generación de oportunidades para intercambiar prácticas docentes positivas, generar espacios de colaboración entre el colectivo de docentes, donde puedan observar e intercambiar prácticas y estrategias, que generen retroalimentación y motivación podrían ser fundamentales para lograr nuevas prácticas que alcancen a todos los estudiantes (Ainscow, 2016).

Se observa en las y los entrevistados como hecho que los grupos de docentes con estas intenciones educativas resultan la minoría, generando dos respuestas: quienes valoran positivamente y destacan encontrarse con otras/os que comparten con ellos otras formas de hacer las cosas; contra quienes valoran negativamente que no sea una postura colectiva con fuerza. Se encuentra una asociación entre estas posturas al entender que es algo que trasciende roles y experiencias, sino que remite en gran medida a **aspectos filosóficos**, de concepción de la educación y del sujeto que se **polarizarían entre posturas contenidistas contra posturas transversales globales**. Como reflejan los cambios realizados en el Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) de 2004, estamos en un proceso de posicionar un nuevo paradigma de la niñez y adolescencia desde la defensa y promoción de los derechos, lo cual implica un cambio en el relacionamiento Estatal, con las familias e intergeneracional, así como interpela en la transformación de los encuentros y de sus espacios de acción, es decir, de la convivencia de hecho.

En el discurso de directivos y docentes se encuentra una asociación entre las posturas contenidistas y las conductas que asocian a una postura reticente para trabajar temas como convivencia y participación. Se encuentran en las y los docentes referencias relacionadas con lo que Oraisón (2006) llama “actitud generalizada de nostalgia hacia la escuela décadas atrás”, desde la valorización que antes la educación era mejor y más fácil, valorando de forma negativa los cambios vividos en los adolescentes, en las realidades educativas y en los docentes.

Para ello, si bien resulta fundamental lo mencionado en el primer punto, sobre cambios en las políticas públicas y educativas y sus aspectos legales y normativos, no es suficiente. También es necesario la generación de un **cambio cultural y social que modifique las creencias, percepciones y prácticas sociales** asociadas al encuentro educativo, sus vínculos y sus fines; todo lo que implica revisar la cultura institucional de los centros (Sallán & Barrera-Corominas, 2014)

Tercer lineamiento: El posicionamiento del equipo de dirección es clave para fomentar u obtener procesos de convivencia y participación en sus centros.

Del discurso de docentes se desprende que el rol de los equipos de dirección es determinante a la hora de generar intervenciones y un proceso de trabajo sobre convivencia. La mayoría de los docentes coinciden en señalar la importancia de generar una mirada y

abordajes institucionales para generar cambios significativos en estas temáticas, donde el involucramiento de todo el centro, donde la impronta del equipo de dirección es clave para el tipo de trabajo que se logre desarrollar. En la generación de propuestas, actividades y espacios vinculados a la convivencia, **se destaca el rol de las directivas como referentes de permitir/obturar** aspectos administrativos y como quienes toman las decisiones finales: certificar actividades, tramitar permisos para espacios, aceptar propuestas que acercan.

Esto podría indicar creencias en torno concepciones y expectativas del rol de dirección de forma establecidas y asociadas directamente como roles focalizados en lo **administrativo** del centro, no así como líderes pedagógicos e institucionales relacionados con estas temáticas. Esto se puede ver en el reconocimiento de los y las docentes participantes de la importancia de la auto- y co-evaluación en el trabajo sobre estos temas, no así en cuanto a la evaluación que puede venir de los equipos que los lideran. Surge también con muy poca frecuencia esperar de las directivas materiales teóricos o prácticos sobre estos temas, tampoco esperan devoluciones, o valoraciones en relación a las intervenciones y propuestas que hacen los docentes sobre las temáticas de convivencia y participación. Este punto se puede relacionar con **formas del sistema educativo que refuerzan una gestión desde los aspectos administrativos**, con altas exigencias y demandas emergentes cotidianas que sobrecargan el rol desde lo administrativo, pero no desde un acompañamiento pedagógico y dirección educativa.

En este punto se puede destacar elementos que surgen desde el discurso de las directivas se puede contextualizar la información entendiendo que sienten sobredemandas y sobre carga en relación a las **exigencias de gestión y administración**, recayendo en su rol la gestión a la interna del centro y en el trabajo en red con otras instituciones. A su vez, también se destaca el emergente como parte de lo cotidiano, recibiendo constantemente demandas de diversa índole - desde docentes, de adolescentes, desde la inspección, de las familias, desde actividades para el centro, etc.- que irrumpen en el quehacer cotidiano y les exige una respuesta inmediata. Esto podría no dejar tiempo y lugar para poder construir desde su rol procesos de convivencia en el centro, no habilitando a un piense sobre el tema con perspectiva y una gestión eficiente de procesos y actividades para ese fin. Resulta fundamental las creencias en torno al potencial de su rol y sus posibilidades de acción como referentes de los centros, para promover proyectos institucionales enmarcados en la convivencia.

También resulta clave **desarrollar habilidades desde la gestión vinculadas a un enfoque democrático** que fomenten el trabajo colaborativo, equipos activos y comprometidos al alcance de metas institucionales que favorezcan la convivencia. Dentro de su rol, se pueden realizar las siguientes **recomendaciones generales** que resultan valoradas como potenciadoras de una cultura de convivencia en los centros educativos (Ver anexo 4 para propuestas específicas y ejemplos):

- Generar y promover constantemente y de forma cotidiana instancias de diálogo entre diversos actores educativos, a fin de poder brindar espacios de reflexión y análisis del centro y de las potencialidades y necesidades que tienen de forma contextualizada y actualizada, así como también la generación de oportunidades de participación entre diversos actores institucionales y la creación de climas de confianza que promuevan el trabajo en equipo y la motivación (Elgueta et al., 2015).
- Promover la generación de un proyecto de centro desde una dirección con enfoque participativo y democrático, que implique la construcción colectiva de objetivos y la realización de un trabajo colaborativo (Cea Anfossi et al., 2018)
- Sostener y liderar espacios de trabajo planificados y con un componente reflexivo colectivo desde diversos agentes de la comunidad educativa sobre las necesidades y los temas que se destacan en la comunidad. Aportar sobre la temática primero, desde la desconstrucción y mirada crítica sistemática sobre el centro, las prácticas que en él se desarrollan y las necesidades que se observan del colectivo docente y de los y las adolescentes; para posteriormente acercar materiales, recursos, conceptualizaciones que nutran al colectivo y potencien un pensamiento para el abordaje ajustado al centro.
- Promover la participación desde la gestión implica instancias de coordinación frecuentes con diversos agentes educativos, generando espacios de diálogo, la distribución de responsabilidades y tareas, consensuando criterios de accionar y procedimentales, promoviendo decisiones colectivas (Cea Anfossi et al., 2018)
- Habilitar y acompañar procesos de trabajo liderados o iniciados por docentes directos e indirectos, pudiendo acompañar en el pensamiento y la planificación de espacios destinados a trabajar participación y convivencia, transmitiendo un respaldo institucional para que el docente se sienta habilitado a proponer y ejecutar acciones.
- Habilitar e intercambiar mediante espacios cotidianos y desestructurados con adolescentes en torno a las temáticas en cuestión, orientando al alumnado en formas de trabajar y realizar propuestas desde sus intereses y necesidades, recibiendo las

mismas y acompañando estos procesos participativos a fin de lograr una planificación clara y estructurada que sea factible.

- Generar intervenciones en los docentes en relación al vínculo educativo y la forma de relacionamiento entre pares y adolescentes, desde un lugar de contención, acompañamiento y cuidado al rol docente y sus desafíos.
- Incentivar y acompañar la participación de las familias, previa coordinación con el equipo a internas del centro, tanto en espacios formales estipulados (APAL) como desde el acercamiento y vínculo cotidiano, brindando oportunidades para acerca sus percepciones sobre el centro, generar instancias informativas y de intercambio que permitan percibir al centro como un apoyo.
- Fomentar el trabajo en red y en articulación con la comunidad tanto de ellas como desde los referentes de su centro, potenciando la comunicación interinstitucional en su zona y brindando posibilidades de recursos y espacios que potencialmente pueden permitir una respuesta más abarcativas de las necesidades de su centro así como también generar un espacio de intercambio y contención como referentes del centro. habilitan y potencial el trabajo en convivencia y participación.

Se pretender abordar a una conclusión general relacionada con la siguiente afirmación de Duckatsky (en Duschatzky & Birgin, 2002), quien refiere que “Lo interesante de una gestión no se mide exactamente por lo realizado sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución” (p. 140). La autora plantea entonces que podrían existir dos modelos de gestión: a uno los denomina “la gestión como fatalidad” y al otro “la gestión como ética”. Alertando de no caer en reduccionismos ni polarizar realidades tan complejas como la educativa, busca poner en tensión ciertos posicionamientos institucionales. Mientras “la gestión como fatalidad” busca ajustar lo educativo a un Deber ser, en formatos trazados y determinados tiempos previamente estipulados, globalmente esperables y asumiendo un sujeto que los aprovecha o no. Por otra parte, “La gestión como ética” aporta una mirada no moral, sino de otra posición frente al acto educativo. Una gestión que no busca la armonía y la perfección, la calma y lo esperado; sino que da lugar a las desavenencias, a los conflictos, dando lugar a nombrar lo que en ellas sucede, y con el valor de habilitar que otras cosas puedan pasar. Esta gestión implica no un hacer lo que ya está diseñado, sino un hacer pensado desde la evaluación de

situaciones y la toma de decisiones frente a su singularidad, valorando la potencial de los hechos y sus posibilidades.

Cuarto lineamiento: Reconocer(se) agentes educativos como claves para la construcción de una cultura democrática basada en la convivencia y la participación.

Este reconocimiento no puede realizarse sin cambios que transformen significativamente en quehacer docente, que repercutan en su motivación y lo instauren en el estatus social que merece su profesión, reconociendo su rol como agentes claves para promover una educación democrática para todas y todos (Vaillant, 2011). La autora señala que uno de los grandes desafíos de la educación hoy es la falta de valor social y reconocimiento al docente, llevando incluso a la apropiación de esta creencia por parte de los docentes. Estudios evidencian que en los países donde los docentes creen que su profesión es valorada, obtienen más niveles de equidad en resultados de aprendizaje (Calderón, 2020).

Ese reconocimiento debería venir en primera instancia de las autoridades educativas, referentes sociales y medios de comunicación; expresado en comunicaciones, referencias, adjudicaciones, pero también a nivel salarial, podría llevar a candidatos con mayor calidad formativa y reducir la necesidad de los docentes de tomar turnos dobles o multiempleo (Umansky 2005, en Vaillant, 2011). Segundo lugar, se encuentran las familias y adultos/as vinculadas a los/as adolescentes de centros educativos, quienes muchos experimentan un lazo frágil o nulo con las instituciones educativas que reciben a sus adolescentes, lo que exige un compromiso educativo de trabajar a través de elementos cotidianos y propuestas institucionales, la reconstrucción de un vínculo de confianza y cohesión con el centro educativo que reformulen la relación con la familia y la comunidad (Viscardi, 2017).

Por último, pero no menos importante, es fundamental que los propios agentes educativos entiendan que no solo son partícipes de la convivencia en el centro, sino que también son gestores de esa convivencia, influyendo significativamente sobre esa construcción (PICA, 2021; Skliar, 2019). El docente debe tomar postura activa sobre su rol y el centro debe empaparse de asumir que aprender a convivir es uno de los pilares que sustenta la educación actualmente (Delors, 1996)

En este marco, las instituciones educativas son espacios idóneos y potenciales para “aprender a convivir”, funcionando como escenarios para practicar con otros, ámbitos de convivencia, de interacción cotidiana y de potencialidades de encuentros que lleven a tramas vinculares, portando la potencia del encuentro (Sallán y Barrera-Corominas, 2014). También,

desde el entendido que la capacidad para participar se adquiere gradualmente por medio de la práctica, surge el reconocer al adulto un rol de facilitador y acompañante en el proceso (Hart, 1993).

Quinto lineamiento: Mejorar y ampliar la formación de agentes educativos en temas de convivencia, participación y derechos humanos.

Una forma necesaria y primaria de realizar esto es recibir mejor **formación** de base y continua, donde las y los docentes puedan contar con estrategias y apoyo para desarrollar prácticas inclusivas, innovadoras y democráticas en sus aulas. La misma ha sido poco enfocada en el desafío de abordar la convivencia (Chiappe y Cuesta, 2013; Jennings y Greenberg, 2009; Viscardi y Alonso, 2013).

En el presente trabajo se encontraron panoramas diversos en cuanto a lo que implica la formación docente, con diferencias significativas entre directivas y docentes. Desde el colectivo docente se muestra fuertemente de acuerdo en la necesidad de mejorar y construir una formación continua que les aporte herramientas para poder reflexionar y revisar sus prácticas con otra óptica para responder de mejor forma a una realidad educativa en constante cambio, reconociendo sentir la necesidad de aprender y acompañar dichos cambios de forma constante y responder de formas más certeras a las necesidades de sus adolescentes. Desde el equipo de dirección, por otra parte, se señala en varias oportunidades que la formación no es una necesidad, afirmando creer que su colectivo de docentes está formado para responder a estas temáticas.

Es central entender que la formación de los educadores en relación con las competencias afectivas y emocionales deberían ser igualmente importantes que la formación de carácter disciplinar, integrándolas en cada una de sus prácticas pedagógicas (Parker et al., 2012). Este aspecto resulta aún más relevante si tenemos en cuenta el lugar privilegiado que poseen los agentes educativos dentro de las instituciones para contribuir en la promoción de la convivencia (Chaux, 2011). Como denomina Fullan (1991) se considera que el trabajo en la temática puede tener una perspectiva sistémica, entendiendo que las intervenciones en todo el centro, tomando el modelo de “desarrollo basado en la escuela”, implican cambios que deben partir de las necesidades específicas del centro y ser asumido y liderado por los propios miembros de dicha institución o comunidad educativa.

La percepción de los docentes se refleja en la Encuesta Nacional Docente (INEED, 2017), donde la evidencia muestra que los conocimientos y capacidades desarrollados en la

preparación profesional se concentran en los contenidos de la disciplina a enseñar y su didáctica, llevando a una percepción de carencia en formación para abordar retos educativos transversales en el aula que implican componentes socioemocionales y hacen referencia a la convivencia (ej., atención a la diversidad, problemas de conducta).

El trabajo en torno a la generación de procesos democráticos de convivencia y participación implica un **reposicionar docente que debe ser acompañado de espacios para pensar (se), formarse conceptualmente y reflexivamente sobre sus prácticas**. Este cambio exigirá un continuo esfuerzo por parte de los agentes educativos para actualizar y diversificar estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual, buscando herramientas novedosas que aporten a la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente; la búsqueda de resolución de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica o la mejora en programas de formación inicial y continua de los agentes educativos (García Raga y Martín, 2011). Es tarea del sistema educativo brindar el terreno adecuado para que estos cambios se den.

Como se abordó en el presente trabajo, existen múltiples desafíos a superar en la educación y en las propias institucionales que responden primariamente a fallas e inconsistencias entre las necesidades de los y las adolescentes y el formato del sistema educativo. Vaillant (2011) enfatiza la falta de formación docente para los desafíos actuales, pero afirma que el problema exige una mirada más compleja, entendiendo que no solamente con el desarrollo de competencias docentes adecuadas para afrontar estas transformaciones se lograrán cambios significativos en el sistema educativo, si esos cambios no se dan en niveles de gestión y políticas educativas más amplias.

Por otro lado, plantea que un desafío mayor se encuentra en analizar el rol que debería tener la formación para los y las docentes en relación a la diversidad del alumnado e instituciones, donde plantea la necesidad de moverse del actual formato disciplinado, rígido y descontextualizado hacia una aproximación más flexible y que permita responder a diversidad de intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje (p.7). Los y las docentes son agentes claves para la generación de herramientas para desarrollar ciudadanos autónomos, críticos y asertivos (Operti y Duncombe, 2008, en Vaillant, 2011).

Sexto lineamiento: Fomentar prácticas educativas que permiten mejorar propuestas con el foco en convivencia y participación en torno a la apertura del docente, la (auto) reflexión, el manejo del conflicto, la participación, la desconstrucción del adultocentrismo y desnaturalización de prácticas que poco aportan al convivir.

Relacionado con el punto anterior, se debe destacar la importancia de que los y las agentes educativos puedan **auto-evaluarse**, co-evaluarse, ser críticos y transformadores de sus propias prácticas, a fin de poder actuar sobre ellas para sostenerlas, transformarlas y crearlas. También se destaca el concepto de contar con una capacidad de **apertura y flexibilidad** para trascender los cambios y poder generar propuestas innovadoras que transformen sus prácticas docentes. La autorreflexión es entonces, un eje clave del trabajo en la educación actualmente, que permite ser percibido como un sujeto disponible para el otro/a. Estos aspectos son valorados por docentes más aún que la formación conceptual sobre la temática, refiriendo a la importancia de tener una actitud y posicionamiento a construir y tomar a la hora de abordar el trabajo en estas temáticas. Se destaca la creencia de que trasciende roles, experiencias y centros; y que resultan más amplios y abarcativos. Coinciden con aspectos que refiere en INEE (2018a) encontrar relacionados con la convivencia: las relaciones interpersonales, el sistema de normas y reglas, la resolución de conflictos y el sentido de pertenencia.

Sobre la **participación** se destaca un discurso de docentes y directivas anclado en los espacios formales estipulados por el sistema educativo (ej., delegado de clase, mesa de estudiantes, consejo de participación), los cuales, a su vez, son valorados como espacios que luego efectivamente tienen muchas fallas en su construcción y ejecución. Esto resulta un punto preocupante a abordar, por un lado, por la naturalización e invisibilización de la participación de adolescentes y adultos en aspectos cotidianos del centro que les involucran; por el otro, por la valoración a priori que la participación se da específicamente en los espacios formales de participación, los cuales luego se valoran como poco referentes de espacios de real ejercicio de participación y de representatividad democrática. Aquí se encuentra una coincidencia con lo expuesto por Gil Villa (1995), afirmando que las dificultades de participación pueden darse por diversas causas, desde dificultades en acceso y horarios, hasta aspectos de carácter estructural, como la no habilitación de la participación desde lo cotidiano.

El trabajo desde la construcción de roles y espacios formales de participación que efectivamente surjan de un proceso priorizado y gestionado democráticamente es clave para aportar a una visión más democrática del centro, así como también la construcción posturas, espacios y acciones que reflejen entender la participación como lo expresa Hart (1993) y UNICEF (2006): un proceso de compartir decisiones, mediante los cuales se puede formar y expresar sus opiniones en todos los aspectos que afectan la vida propia y de la comunidad en la que se convive. INEEd (2018a) en su trabajo sistematiza como componentes claves de participación por un lado, lo que se mencionó previamente sobre los espacios formales; por el otro, involucra aspectos cotidianos como cualquier tipo de actividad socioeducativa, la forma de comunicación del centro y el lugar que sienten tener el estudiante para dar su voz y tener real injerencia en lo que sucede en su espacio educativo.

El trabajo sobre el **conflicto** es un punto fundamental a trabajar desde las prácticas. Es importante que los colectivos docentes reconozcan que los conflictos, incluso los que devienen en violencias, surgen cuando un miembro de la comunidad – un alumno/a, trabajador, un padre o madre- siente que no se respetan sus derechos. Y esos derechos responden a la posibilidad de ser tratados en igualdad de condiciones, de expresarse y poder explicitar sus demandas, participar y ser parte del centro (Viscardi, 2017). A su vez, el trabajo sobre convivencia implica trabajar sobre la prevención y gestión de conflictos desde la concepción de estar ante construcción de ciudadanía, donde se juega la capacidad de los equipos de dirección para impulsar modelos de resolución de conflictos que aborden las desavenencias antes de que lleguen a niveles de violencia mayores. Esto coincide con lo mencionado por INEEd (2018a) en relación a la percepción de agentes educativos de la importancia de poder contar con relaciones de apoyo y confianza que habiliten trabajar la construcción y difusión de normas y reglas en el centro, que median la convivencia y permiten pensar y construir en colectivo una forma de resolución de conflictos desde el diálogo y la mediación. El irrupimiento del conflicto puede tener un potencial enunciador al poner en tela de juicio las prácticas homogeneizadoras de la institución en las que solo se premia y favorece a quienes aceptan y se adaptan a su lenguaje, a sus normas, a su *modus operandi* (Funes, 2000).

Se pueden destacar del discurso de docentes, tres grandes enemigos de este proceso: la naturalización, las resistencias y el adultocentrismo.

Trabajar sobre la convivencia en el centro involucra a todos los agentes educativos, e implica en primera instancia, la complejidad de visibilizarla – o la falta de ella-, sacarla de su neutralidad para poder ponerla en el foco y analizarla. No alcanza con reconocer las dimensiones y complejidades de la convivencia, sino que, además, cada actor educativo debe generar un proceso reflexivo sobre sus prácticas, que le permita visibilizar sus lógicas y sus fallas (Hirmas & Eroles, 2008). Solo a partir de ello se podrá afrontar el desafío de identificar qué se está haciendo y qué no para su desarrollo, que implicará trabajar las propias resistencias y las ajenas para poder proponer otras formas de hacer las cosas. Esto involucra un cambio, y como todo cambio, más aún uno complejo y no del todo resultado, podrá tener resistencias.

Dentro de estas prácticas naturalizadas, surge del discurso de docentes y directivas la creencia firme de que, para poder aportar a la construcción de procesos de convivencia y real participación en sus centros, es fundamental poder problematizar y deconstruir el **rol de poder** inherente al ser docente, que lleva a prácticas adultocéntricas y poco democráticas. Entendiendo que la participación es básica para la construcción de sociedades democráticas y climas de convivencia, implica que se logre generar un escenario fértil para el diálogo permanente entre los diversos agentes educativos y no como una situación ocasional, así como también generar oportunidades para la colaboración y compromiso con la comunidad a la cual pertenece que transforme la cultura individualista predominante en el sistema educativo uruguayo (Chaux, et. al. 2012).

En los datos extraídos, este punto se relaciona con la idea de que la formación de los docentes, la forma en que están organizadas las instituciones educativas y la forma en que funciona el sistema educativo refuerzan esta noción de poder, hacen naturalizar una mirada hacia el adolescente y la educación, anulando la participación adolescente en sus centros y las decisiones que puedan tomar. Mientras que los sistemas educativos defienden la participación y la autonomía, es importante tomar en cuenta que, a la vez, suelen comportarse de modo autoritario y heterónomo, reproduciendo estructuras y prácticas fuertemente arraigadas en el quehacer educativo (Puig, 2000). También conlleva deconstruir una mirada del adolescente despojada de su ser ciudadano, sin reconocer su voz y sus opiniones, ideas, propuestas, por los cuales no hay escucha (Lewkowicz, 2004).

Surge como aspecto fundamental el trabajo desde la **diversidad y la inclusión educativa** como aspectos fundamentales de la construcción de ciudadanía desde la

perspectiva de derechos. Generar centros educativos donde se vivencie igualdad, cuidados y escucha habilita la continuidad en la asistencia y la participación, así como refuerzan sentimientos de pertenencia que resultan claves para trabajar los vínculos educativos y proteger las trayectorias educativas (Viscardi, 2017). La inclusión es mencionada en algunas oportunidades desde una mirada más específica - sujetos con dificultades de aprendizaje, elementos psiquiátricos, minorías sexuales o étnicas, etc.-, la cual debe ser replugada hacia una conceptualización global de que implica ser incluido, entendiendo a la diversidad como sinónimo de otredad, del encuentro entre diferentes sujetos, desestimando dentro del sistema educativo los sentimientos de exclusión por características diferentes a la norma, desde el entendido que no existe esa “normalidad”, sino un sinfín de “normalidades”. Incluso se menciona la diversidad dentro del propio colectivo docente, de roles, formaciones y miradas, potencialmente pueden complementarse y generar propuestas mucho más ricas en el intercambio y la construcción conjunta. Es un punto que también en los resultados se relaciona con las dificultades de trabajar en equipo y de comunicación, asociado a que implica generar espacios de coincidencia y comunicación para encauzar las diversidades en la construcción de un algo común; siendo el desafío aún mayor en comunidades educativas más grandes y ante falta de posibilidades para gestionar estos espacios.

Este movimiento de la inclusión desde la educación especial hacia la inclusión educativa de la multiplicidad de necesidades de las y los educandos es una nueva forma de entender la educación basada en la diversidad. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad (UNESCO, 2005) así como es la base de la convivencia encontrar un punto de partida para trabajar y construir conjuntamente desde las interrelaciones de un conjunto de personas diversas entre sí pero habitantes de un mismo espacio físico y simbólico (Skliar, 2019).

Para que el colectivo de docentes pueda desarrollar este trabajo a través del desarrollo de elementos como la participación democrática, el trabajo sobre las normas y acuerdos, desde la diversidad, solo podrá efectivizarse en centros donde sus políticas, cultura y prácticas educativas aporten a una construcción colectiva. Esto implicará sin dudas habilitar, generar y estipular espacios de construcción colectivos donde puedan encontrarse a dialogar y construir propuestas institucionales, generar redes de trabajo y acuerdos que permitan responder a la diversidad y al conflicto de forma preventiva y propositiva. Actualmente,

paree que esto se está logrando de forma parcial y a costas del desgaste y sobre exigencias del colectivo docente y directivo.

Reflexiones finales

En primera instancia, se pretende señalar las implicancias y limitaciones del presente estudio, así como sus potenciales proyecciones. La realización de estudios de corte cualitativo implica sistematizar y jerarquizar información, dejando por fuera datos contextuales y complementarios que podrían ampliar la visión de los y las lectoras sobre la temática. El alcance del presente trabajo está limitado por la cantidad de centros y departamentos abarcados, la inclusión de mayor cantidad de centros con locaciones diversas podría resultar interesante para ampliar, profundizar y abarcar los datos obtenidos. A su vez, la pandemia fue un aspecto que transversalizó el trabajo y, si bien surgieron algunos elementos específicos de los desafíos y oportunidades durante el período más crítico de la pandemia, se consideró su relegación al encontrar gran cantidad de material que excedía ese momento histórico y resultaban igual de relevantes durante la pandemia que en la actualidad, así como que el foco en un momento tan particular como la pandemia y sus consecuencias podría tener repercusiones medidas. Igualmente, la utilización de estos datos podría ser un apartado en otro estudio, complementando aspectos específicos y vivencias de docentes en este período.

Por otra parte, se considera una limitante importante no haber podido incluir la perspectiva de las inspecciones, a fin de poder complementar la información que tanto docentes como directivas señalaban desde los cargos de autoridades y acercarse a la postura del sistema educativo en temáticas de convivencia y participación desde referentes internos. Sobre los datos, también se puede referir a la falta de incluir la perspectiva de los y las adolescentes sobre estos temas, tanto sobre sus creencias y concepciones sobre convivencia y participación como sobre las prácticas y gestiones que refieren las y los participantes actuales. Ambas ampliaciones de los datos podrían proyectarse en futuros estudios, que permitan complejizar, contrarrestar y complejizar los resultados obtenidos en el presente estudio.

Por último, sería interesante poder seguir profundizando en torno a los roles, posiciones y miradas docentes en torno a la convivencia y la participación específicamente, así como en los cambios actuales educativos, en los modos de ser docente, sus estrategias y formas para adaptarse a las necesidades de los centros y sus adolescentes. Continuar profundizando y analizando de forma más pormenorizada las políticas públicas y

documentación en torno a los temas en cuestión, podría brindar complementariedad a la perspectiva de docentes y directivas para construir una mirada integral sistémica que permita analizar mejor que desafíos y potencialidades abordar para mejorar la ejecución y aplicabilidad de dichas políticas.

A modo de cierre, se ha expuesto la relevancia del trabajo sobre la convivencia y la participación con el objetivo de lograr instituciones educativas cada vez más democráticas. También se ha enfatizado que dicho proceso implica indudablemente el compromiso e involucramiento de toda la comunidad educativa, donde los diversos agentes educativos que la conforman – directivas, docentes directos, docentes indirectos, funcionarios- a través de un proceso de reflexión, discusión y construcción colectiva, ponderan el trabajo sobre convivencia y participación como meta común colectiva y establecen las estrategias y formas para alcanzarlo. Trabajar sobre convivencia implica promover procesos de comprensión sobre las relaciones que se dan en el centro y con el centro, requieren de un cometido compartido y transversal, involucrando a toda la comunidad educativa de forma intencional y planificada (Del Rey et al., 2009).

Este último punto necesita para lograrse, de generar procesos educativos que fomenten un educador reflexivo (UNESCO, 2008) y críticos de la realidad que los rodea, que permita visibilizar las dimensiones de la convivencia que obturan una cultura de la convivencia y un buen desarrollo de los aprendizajes, para, desde allí, poder construir – proceso reflexivo mediante- prácticas educativas y procesos de intervención que potencien la convivencia y la participación en sus centros. La visibilización de sus creencias, opiniones y valores sobre la temática, el reconocimiento y crítica de las mismas a fin de poder desnaturalizar aquellas que impiden una mejora, a fin de poder resignificarlas y reformular prácticas alternativas más oportunas. Es necesaria una mirada crítica y sistémica hacia sí mismo y la institución, pudiendo profundizar en cómo el sistema educativo acepta ciertas prácticas y normas que tienden a (re) producir violencias institucionales y simbólicas (Viscardi y Alonso, 2013). Así mismo, la actitud y posición del educador frente a la participación, resulta uno de los aspectos más influyentes en su construcción (INEEd, 2018a) sus creencias y expectativas sobre la participación de los diversos miembros de la comunidad –adolescentes, familias, directivas, pares- repercute en las formas que luego toman dichos procesos.

Se debe apostar a la participación de todos los agentes educativos y de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones sobre temas que les afecten es considerada una herramienta clave para establecer buenos vínculos, resolver conflictos de intereses y establecer normas consensuadas para regular la convivencia. El libre intercambio de ideas y la construcción democrática de acuerdos y acciones, permite además visualizar e integrar la diversidad de opiniones, necesidades y vivencias – llevando a su inclusión -, a la vez que fomenta oportunidades para ejercer y desarrollar habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia (Mels et al., 2021). Es importante destacar en este proceso las dificultades que encuentran los y las docentes en las condiciones institucionales y educativas (ej. Formación, cantidad de alumnos por clase, etc.) para poder promover otros tipos de estrategias pedagógicas (Jares, 2002), así como para ellos mismos poder participar activamente en la gestión educativa de sus centros (Martín y Raga, 2006).

Todo esto entonces, será altamente complejo de lograr en la medida que los cambios a la interna de la institución no sean acompañados externamente y empiecen a proteger las instituciones que están actualmente a la intemperie (Zelmanovich y Minnicelli, 2020). Instituciones sin cobijo, desamparadas ante una enorme vulnerabilidad que urge la necesidad de acción y transformación. Se destaca nuevamente la necesidad de repensar las instituciones educativas y lo que pasa dentro de ellas y en relación a ellas desde lo político, social, filosófico y educativo. La mirada colectiva puesta en estos escenarios de convivencia, de encuentros y desencuentros de experiencias, prácticas y saberes que producen y reproducen culturas. El poder reforzar políticas públicas que efectivamente desborden en recursos, roles y espacios para trabajar estos temas, la generación de trabajos en red y procesos comunitarios que retroalimenten la generación de esta cultura de participación, y el acompañamiento de las autoridades educativas desde una evaluación progresiva y un asesoramiento fundado y profesional sobre los desafíos y los pasos a ir generando para construir convivencia en los centros educativos.

La intención del sistema educativo ha sido plasmada en varias construcciones del Marco Curricular de Referencia (ANEP, 2017; ANEP,2021), reconociendo a la institución educativa como promotora y protectora de los derechos humanos y de procesos democráticos, tomando la participación ciudadana como foco central de todos los miembros del centro para la construcción de ciudadanía y una cultura de la convivencia. Esta intención debe ser respaldada por una propuesta general de abordaje institucional sobre la convivencia, que habilite flexibilidad para la construcción de espacios y propuestas que los centros educativos

ponderen como necesarios, así como la asignación de recursos –humanos, edificios, materiales, culturales- para que estas intenciones logren ser acciones. Prats (2010) reafirma la importancia de que el sistema educativo genere una política explícita en derechos humanos para la educación, implicando acciones como: incorporar la dimensión de derechos en el análisis de todas sus prácticas y decisiones, construir herramientas para la promoción de una educación en y para derechos humanos hilvanadas como eje central de procesos educativos, pensar el funcionamiento interno del sistema y sus relaciones entre los diferentes actores, pensar y construir una forma común de resolución de conflictos desde una perspectiva en derechos humanos.

Se debe alertar que “Mantener la continuidad del mundo, así como imponer su transformación radical son dos modos de ahogar el acontecimiento” (Duschatzky & Birgin, 2002).

ANEXOS

ANEXO 1

Consentimiento informado grupos focales



Consentimiento Informado

“PICA! Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs”

- Estoy satisfecho/a con la información que he recibido sobre el proyecto. He leído la información escrita y comprendo el objetivo del proyecto.
- Entiendo que los datos recogidos en el marco de este proyecto serán anónimos y confidenciales, y que solamente se divulgarán resultados generales del estudio.
- Se me ha informado acerca de mi derecho para declinar o retirar la autorización para usar mis datos, en cualquier momento durante el proyecto, sin consecuencia ninguna.
- He tenido la oportunidad de pensar acerca de la solicitud y hacer preguntas acerca de estudio.

Yo, _____ acepto participar y autorizo el uso de mis datos en este estudio.

FIRMA:

FECHA:

Yo, dra. Cindy Mels (responsable científico del programa) declaro que he informado a las personas mencionadas arriba acerca del proyecto y sus implicancias.

FIRMA:



Consentimiento Informado

“PICA! Programa de Intervención en Convivencia adolescente”

Desafíos y oportunidades para trabajar convivencia y participación en liceos

- Estoy satisfecho/a con la información que he recibido sobre el proyecto y la maestría.
- Entiendo que los datos recogidos en el marco de este proyecto de investigación serán anónimos y confidenciales, tanto a nivel institucional como personal y que solamente se divulgarán resultados generales del estudio.
- Se me ha informado acerca de mi derecho para declinar o retirar la autorización para usar la información de mi entrevista, en cualquier momento durante el proyecto, sin consecuencia ninguna.
- He tenido la oportunidad de pensar acerca de la solicitud y hacer preguntas acerca del estudio.

Yo, _____ autorizo el uso de mis datos en este estudio.

FIRMA:

FECHA:

Yo, Lic. Leticia Lagoa (maestranda) declaro que he informado a las personas mencionadas arriba acerca del proyecto y sus implicancias.



FIRMA:

ANEXO 2

Pauta de grupo focal a agentes educativos:

¿Qué entienden por convivencia?

¿Son temáticas relevantes para su trabajo? ¿Cómo consideran el rol docente en el abordaje de estas temáticas?

¿Consideran que ya lo están trabajando y cómo?

¿Han recibido formación sobre el tema (en IPA o cursos complementarios)?

¿En qué medida se sienten capaces y en condiciones para abordar la temática?

¿Qué herramientas y condiciones necesitan para poder abordar la convivencia o para poder fomentar procesos participativos para poder convivir mejor? (necesidades a nivel de equipo/institución/aula, personal/formación).

ANEXO 3

Pauta de entrevista a directivos:

¿Cómo entiendes la convivencia y la participación en el centro?

¿Cree importante el trabajo sobre convivencia y participación en el centro educativo? ¿Por qué?

¿Qué actividades o espacios ha generado la dirección de la institución para promover dichos aspectos?

¿Cómo se ha venido trabajando en el centro estas temáticas?

¿Consideran que estos aspectos han sido promovidos desde las autoridades de secundaria? ¿De qué manera?

¿Qué proyectos, materiales, publicaciones, circulares, toma como base del tema?

¿Qué aspectos destaca como fundamentales como director/a para que un centro trabaje sobre convivencia y participación (ej. Formación docente, aspectos económicos, espacios de planificación)?

¿De qué manera ponen en práctica el trabajo sobre convivencia y participación? ¿Cuáles cree que se deberían estimular?

¿Cuál cree que es su rol como parte del equipo directivo en el acompañamiento y/o promoción de intervenciones en convivencia y participación?

¿Qué experiencias y recursos en su vida profesional le han aportado para abordar la convivencia en el aula?

¿Qué obstáculos crees que pueden encontrar los agentes educativos para trabajar en temáticas como convivencia y participación?

Anexo 4:

Sistematización de acciones concretas que las directivas señalan haber realizado y ver que aporten a la convivencia.

| | |
|--|--|
| <p>Trabajar en base a proyectos</p> | <p><i>“M5. Sí, está el tema de los proyectos, verdad? Ellos aquí en la Comunidad de San Carlos siempre han tenido, digamos esa es como esa historia institucional de trabajar en proyectos. Eso nuclea, y eso lleva a la participación y es importante porque se hace no solamente desde el punto de vista de la participación, por la participación misma, sino también a través de los conocimientos. Entonces eso es muy importante, verdad?” (D, Liceo 3)</i></p> |
| <p>Contar con otros espacios Ej. radio</p> | <p><i>“Otro de los aspectos que pueden nuclear también es la radio, verdad que recién ahora, recién ahora otorgaron horas para el encargado de la radio, la radio estaba también esté sin funcionamiento, entonces también ese es otro tema en el por por el cual también se podría... los estudiantes este empezar a participar. Estaban participando. Pero como yo les decía esas son situaciones son, digamos como aspectos en los que se podría lograr este la participación, pero hay que ver, no?, este no es tan fácil.” (D, Liceo 3)</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p>Contar con otros roles?</p> | <p><i>"(...)nosotros allá en San Bautista teníamos CPL, y se trabajaba y se conseguían cosas, problemas de aulas que teníamos, bueno... el CPL a sesionar y a hacer propuestas redactar y enviar, y fue la única manera, porque no es lo mismo la dirección liceal haciendo una solicitud que el Consejo de Participación Liceal..." (D, Liceo 1)</i></p> |
| <p>La ludificación</p> | <p>Por ejemplo: tener un futbolito en el recreo.</p> <p><i>"Ya nos había llegado una, la del futbolito, que este... precioso, eso ya, este... está todo instrumentado ahí, que bueno, dijimos: "vamos a esperar a que estén los delegados". Porque surgió de grupos de 3er año, pero bueno, queremos acordar con los demás y cómo nos vamos a organizar con eso, ¿no?" (SD, Liceo 1)</i></p> <p>Alguna directiva explícita la importancia de poder generar y proponer actividades para los adolescentes, como forma de motivarlos y de mantener su trayectoria educativa.</p> <p><i>"...si vos venís al liceo y tenés cosas para hacer más allá de... que puedas hacer en el aula, en lo curricular, creo que eso te motiva mucho más a venir..." (SD, Liceo 1)</i></p> |
| <p>Actividades con la comunidad</p> | <p><i>"En este momento queremos promover, estamos promoviendo una instancia de...multidisciplinar, que tiene que ver con la apropiación de los espacios en la ciudad de Maldonado, porque es algo que, que bueno, que los que vemos que es como una carencia. Los chicos se mueven en esa territorialidad muy encapsulada, que bueno, que que no hace bien, en el barrio, en esa centralidad que se ha definido a través de los años. "Bueno, en el barrio tengo todo" y a veces no conoce otros recursos que hay afuera..." (D, Liceo 2)</i></p> |
| <p>Talleres para abordar temáticas que identifican necesarias</p> | <p><i>"Hace 3 años, 3 años intentamos hacer un... hicimos, lo hicimos pero con muchas dificultades. Hubo un Concurso Nacional de educación vial. En ese concurso, EH? Ya lo veníamos trabajando a nivel, primero liceal, después lo hicimos departamental, con mucho apoyo de los docentes. Se hacía un programa de preguntas y respuestas sobre lo que se sabía de educación vial, incluyendo la ley, un tema transversal que, bueno que..." (D, Liceo 2)</i></p> <p><i>"R.Y entonces, bueno, ahora en presencialidad, el equipo está trabajando en unos talleres sobre el uso responsable de redes y también en el Sexting y acoso por redes que algunos chicos o chicas manifiestan que se sienten en esa situación. Bueno, entonces lo estamos encarando a nivel grupal, seleccionando, priorizando jerarquizando algunos niveles y bueno. Pero bueno, cuando uno estudia, te acordás? (refiere a R1) Cuando hicimos el curso de directores, y uno estudia cuáles eran los roles... Y yo recuerdo Poggi y todo aquello, el "rol bombero". Bueno, ahora somos unas lindas bomberas porque realmente es permanente como saltan todos los focos, y a veces recuerdo, la última vez, estábamos planificando una cosa re importante, te acordás? Y nos cayó una bomba y bueno ta, y eso quedó. Entonces ese es el riesgo también, no? de de la proyección, de la planificación, que muchas veces se nos ve subsumida en estos en estos líos cotidianos." (SD, Liceo 4)</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>“R.Y con el trabajo directo en los grupos, el equipo ha hecho diferentes intervenciones sobre el uso responsable de redes, porque este problema, que ahora de repente tenemos acá en presencialidad, también lo tuvimos en virtualidad porque en las clases de videoconferencias tuvimos en varios primeros, sobre todo, gente que ellos pasaron el link ingresado, ingresaba a insultar, o sea, a eso hacía que algunas no se conectaran, que otras no, que los profesores, bueno...Todo ese lío. Tuvimos muchas reuniones.” (D, Liceo 4)</i></p> <p><i>“Ta? Y lo mismo que las burlas entre los chiquilines. Hay cosas que existieron siempre en los liceos, “que el gordo que el flaco, qué es esto? Que el Cabezón”, todo eso que hace a la convivencia. Antes lo trabajaba, como te dijimos al principio, un rato con la adscripta, con el equipo de dirección, la verdad que, quedaba, marchaba, se procesaba.” (SD, Liceo 4)</i></p> <p><i>“Hay cosas que que tenían que ver con ese inicio de cursos, muy distinto, pero que te marcaba para todo el año. Después hacíamos a mitad de otra jornada los famosos “Show de talentos”, que no tenía que ver con que fuera mejor o peor, sino con que expresaras este..” (SD, Liceo 5)</i></p> <p><i>“2. Lo que X hizo que el taller te acordás A1.Sí, con la con él, él. 2.Con trabajo de, de emotividad de verdad, porque había muchos...lo socioemocional” (SD y D, Liceo 5)</i></p> |
| <p>Intervenciones específicas en un grupo</p> | <p><i>“A1.No se ha podido hacer. Hay compañeras que han trabajado a nivel grupal. A la que salió espléndido compañeras adscriptas, docentes o equipo técnico. A Nivel grupal la adscripta y la subdirectora trabajaron en un grupo específicamente y lo iban a replicar con el tema de las emociones, la emocionalidad, este... a través del poema de Mario Benedetti, “A veces estoy triste, a veces vuelvo”... este, o sea en el propio poema, pasando por todas esas emociones. Entonces les daban como un una silueta de un hombrecito y ellos iban expresando las diferentes sensaciones y la verdad que fue impresionante, impresionante este..” (SD, Liceo 5)</i></p> |
| <p>Reuniones con todos los miembros de la comunidad</p> | <p><i>“...mantuvo reuniones con cada uno de los actores institucionales de los profesores, los adscriptos, los preparadores, este... y no solamente, bueno, que vinieran acá cuando se podía... venían y sino íbamos...” (D, Liceo 1)</i></p> |
| <p>Participación en reuniones de</p> | <p><i>“M5.Lo que se ha podido hacer dentro de este marco específicamente es continuar con el tema de las coordinaciones, fundamental, o sea, mantener permanentemente el vínculo, aunque sea a nivel virtual. Verdad? Ya sea con los adultos, la atención a los padres permanentemente, el vínculo de los equipos, especialmente de los adscriptos con los docentes y con los estudiantes, llamadas telefónicas, verdad? A las familias, a los estudiantes que no se conectan. Si? hacer ese seguimiento.” (SD, Liceo 3)</i></p> |

| | |
|--|---|
| coordinación | |
| Organizar diferente el espacio de aula | <p>““ah, capaz que elijo la dirección!” pero lo primero que voy a hacer es que el orden de los bancos no sea en línea, no sea en fila, no sea... sino que cada grupo pueda pensar cómo va a ordenar su salón...” (D, Liceo 1)</p> <p>“Porque, te voy a poner un ejemplo así bien tonto, hicimos una un nuevo plano en un salón donde queríamos que los estudiantes se sentaran de determinada forma para favorecer que no estuvieran dispersos... Bueno, en la coordinación se hizo un plano de un grupo X. Y se tuvieron en cuenta algunas cosas, el día que se fue a concretar eso, a decirles: “Bueno chiquilines, miren que ahora queremos que se sienten así” (SD, Liceo 4)</p> |
| Reuniones de padres | <p>“y por otro lado, como le decía a ella, eso que dice: “sí, conversamos”, sí, nos dejan conversar, impresionante. Primera semana comienzan los cursos, invitamos a todos los papás, hicimos reuniones de padres...” (D, Liceo 1)</p> |
| Actividades lúdicas y de disfrute para los y las adultas del centro | <p>“..evaluando un poco el último taller necesitábamos un espacio para ese cambio de roles, ese... hacer otra cosa, el... tratar de... de ir haciendo otras actividades que nos saquen un poquito de esa presión, ¿no?” (SD, Liceo 1)</p> <p>“...en años anteriores, a instancias de integración a través de una temática, vos este... un poco rompías lo... cómo se dice el aula ahora y apostabas a una jornada inicial de integración, donde compartiendo con el otro, jugando con el profe hacías que el otro casi era ser humano, o sea, el profesor es persona, juega al básquetbol, se cae.” (D, Liceo 5)</p> |
| Cambio de roles | <p>“Yo me acuerdo hace unos años, cuando yo estaba en otro lugar, hice una experiencia con los docentes en la primera semana de clase que estuvieran en la adscripción, que faltaran a sus clases y que estuvieran en la adscripción. Porque el docente tiene la percepción de que la institución funciona, cómo funciona su aula, en esas paredes y no es así.” (D, Liceo 4)</p> <p>“R1. Y cuando empezaron con esta, Con esta nueva tarea, te decían: “Ay, yo no te puedo creer la cantidad de Cosas que hacen las adscriptas por día! Yo ni me imaginaba que esto era así!”. R. Es que yo le decía a ella, que a veces se cree que los que son profesores adscriptos toman la adscripción para corregir las pruebas del otro... R1: “Bueno, descansa!” (ríe) R. Claro, Totalmente!, viste? Entonces eso te cambia la perspectiva.” (SD y D, Liceo 4)</p> |
| Firmar compromisos | <p>“G: Fue el viernes pasado a última hora se generó esa pelea... y bueno... A: Empezamos el lunes dialogando con una estudiante, las otras dos nos estaban y el martes con las otras dos, este... y ayer con los otros... y seguimos... (...)hay que conversar, porque es como... el día se te va en ese... en esa estar en permanente</p> |

| | |
|---------------------------------|---|
| | <p><i>conversación con uno, con otro...” (D, Liceo 1) CASE: Transcripción dirección Sauce (1)</i></p> <p><i>“A: ...y apostamos los... dos que se pegaron... entonces apostando y confiando en los estudiantes y teniendo o haciendo énfasis en la formación como personas más allá de todo... más allá de lo que sepan de historia, de geografía, de lo que sea... bueno, generamos unos acuerdos, trabajaron del equipo, este... la POP y trabajó, este... la asistente social y fijamos algunas normas, ¿a qué cosas me comprometo con estudiantes? G: Lo trabajamos con chiquilines y con... A:...con ellos, ¿no?... L: Con esos dos gurises o con... A: No, con ellas... (D, Lice 1)</i></p> <p><i>“G: Esas dos chiquilinas y con las familias... y con las madres... A: ...y con la mamá que estaba una de ellas, ¿no? ¿a qué nos comprometemos? Y después reflexionar un poco a ver cuál fue la situación y... ese... hacer pensar al joven... que los jóvenes... pegar es la cosa más maravillosa: “yo ya me dijeron que si yo pego, tengo que pegar y...” pero no, cuesta mucho, eso, pero bueno, lo intentamos por ahí... ayer firmamos muuuuchos acuerdos más con otros...” (SD, Liceo 1)</i></p> |
| <p>Hoja de descargos</p> | <p><i>“Si un profesor, por ejemplo, los observa, vienen a la dirección, se habla con ellos, hay una hoja de registro en donde el estudiante escribe sus descargos de que le pareció, por qué, si esa situación es así, si estaba de acuerdo.. muy conversado” (SD, Liceo 4)</i></p> |

Anexo 5: Acceso a transcripciones

Noviembre, 2022

FLACSO

Maestría en Educación, sociedad y política

Las transcripciones de las entrevistas realizadas para la ejecución de esta tesis de Maestría no fueron incluidas dentro de este formato por la extensión que presentan. Si se requiere su utilización, se puede pedir a la autora del trabajo a través de las siguientes líneas de comunicación:

letilagoagarcia@gmail.com

Tel: 099138950

Muchas gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.

ANEP (2017). Marco curricular de referencia nacional. Una construcción colectiva. Montevideo: ANEP.

ANEP (2022). Marco Curricular Nacional. Montevideo: ANEP.

Angarita, C. J. R., & Puentes, W. T. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Revista Educación y Ciudad*, 27, 139-146.

Aristimuño, A., & Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de educación*, 8(2), 36-65.

Barbero, M., Bentancor, G., & Bottinelli, E. (2010). Informe Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos. ANEP-OPP-UnaONU, Montevideo, Uruguay

Barbour, R. (2008). *Doing focus groups*. Sage.

Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.

Bentancor, G., Briozzo, A., & Rebour, M. (2010). Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos. UNICEF. Uruguay: UNICEF.

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología: reflexao e critica*, 24(2), 344-351.

Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac*, 1, 174-177.

Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.

Brown, R. A. (1999). The influence of extracurricular activity participation upon youth problem behavior: School connection as a mediator (University of California). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430167.pdf>

Brown, R. A. y Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41–58. <https://doi.org/10.1177/0042085902371004>

Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49(3), 169-186.

Carneiro, R., & Draxler, A. (2008). *Education for the 21st century: lessons and challenges*. *European journal of education*, 43(2), 149-160.

Castaño Garrido, C. M., & Quecedo Lecanda, M. R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa.

Castro, L. (6 de Febrero de 2021) Las ventajas de impulsar el aprendizaje socioemocional en la educación. *La Diaria*. Disponible en: https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/2/las-ventajas-de-impulsar-el-aprendizaje-socioemocional-en-la-educacion/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=educacion

Castro, L. (17 de Octubre de 2020) ¿Qué es la educación emocional y cómo se trabaja en Uruguay?. *La Diaria*. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/10/que-es-la-educacion-emocional-y-como-se-trabaja-en-uruguay/#>

Cea Anfossi, P., García Ramírez, L., Nail Kröyer, Ó., & Paredes Ulloa, D. (2018). Gestión participativa en directivos para el abordaje de la convivencia escolar en instituciones educativas municipalizadas. *Revista iberoamericana de educación*.

Cerbino, M. (2011). Política pública y proyectos/modelos de intervención con jóvenes. Vol. 2. FLACSO.

Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 79-86.

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

Chiappe, A., & Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111 (1) 180-213.

Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage, Los Angeles.

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46.

Delors, J. (1996). De la publicación: la educación encierra un tesoro (Libro). Recuperado el, 1. Disponible en: https://www.rau.edu.uy/docs/delors_s.pdf

Del Rey, R., Ruiz, R. O., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180.

Del Solar, S. (2002). Necesidad del reconocimiento de la diversidad. Documento Valoras UC.

Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds) (2000) *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage

Dirección General de Educación Secundaria (s.f). Monitor educativo liceal. Datos (ces.edu.uy)

Díaz Better, S. P. & Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del*

Norte, 49, 125-145. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>

Donoso, R. (2005). Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar. *Educación Nuestra riqueza*, gobierno de Chile.

Duschatzky, S., & Birgin, A. (2002). ¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Flacso; Manantial, 2001.ISO 690

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432.

Elgueta, S., Vargas, S., Bustos, N. y Morawietz, L. (2015). Escuelas que mejoran: aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/642_-1430242027.pdf

ENIA (2008). Estrategias Nacionales para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. República Oriental del Uruguay. Disponible en: <http://goo.gl/Vsd8tU> (Consultado 10/09/14)

Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. México: Gedisa.

Fierro, C. (enero-junio, 2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escola

Flick, U. (2007). El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1). *Ediciones Morata*.

Frigerio, G (2005). En la cinta de Moebiu. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: *Del estante*.

Frigerio, G. (2008). La división de las infancias. Buenos Aires: *Del estante*.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2010). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: *Del estante*.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2017). Towards a new end: New pedagogies for deep learning: An invitation to partner. *Seattle: Collaborative Impact*.

Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106.

Galeano, M. E. (2020). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. *Universidad Eafit*.

García Raga, L., & Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias.

García Raga, L., & López Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón*, 2014, vol. 66, num. 2, p. 93-106.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). The discovery grounded theory: strategies for qualitative inquiry. Aldin, Chicago.

Glaser, B. G. (1978). Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory (Vol. 2). Sociology Press Mill Valley, CA

Glaser, B. G., & Strauss, A. (2009). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. *Transaction Publishers*.

Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). Becoming qualitative researchers: An introduction. White Plains, NY: *Longman*.

González, E., Herrera, R., Zurita, R., & Cinda. (2009). Formación basada en competencias: Desafíos y oportunidades. VVAA, Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en educación superior, 16-28.

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, (4).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la. Ciudad de México: *Mc Graw Hill*, 12, 20

Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago de Chile:

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

INEEd (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. INEEEd, Montevideo.

INEEd (2018a), Aristas. Marco general de la evaluación, INEEEd, Montevideo.

INEEd (2018b). Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Montevideo: INEEEd.

INEEd. (2019). Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media. Montevideo: INEEEd.

Janesick, V. J. (1998). Stretching. Exercises for qualitative researchers, 271.

Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (44), 79-92.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of educational research, 79(1), 491-525.

Jordán Sierra, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. ESE. Estudios sobre educación.

Khan, S. N. (2014). Qualitative research method: Grounded theory. International journal of business and management, 9(11), 224-233.

Kazak, A.E., Hoagwood, K., Weisz, J.R., Hood, K., Kratochwill, T.R., Vargas, L.A., & Banez, G.A. (2010). A meta-systems approach to evidence-based practice for children and adolescents. American Psychologist, 65, 85-97. López, V. (2014). Convivencia escolar. Apuntes. *Educación y Desarrollo* Post-2015, 4, 1-18.

King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). Interviews in qualitative research. Sage.

Kitzinger J. (1995) Introducing focus groups. *British Medical Journal of Clinical Nursing* (1), 265–274. Journal 311, 299–302.

Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of emerging trends in educational research and policy studies*, 3(1), 83-86.

LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1).

LeCompte, M.D. and Preissle, J. with Tesch, R. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, 2nd edition, Chicago: *Academic Press*.

Levitt, H. M. (2021). Qualitative generalization, not to the population but to the phenomenon: Reconceptualizing variation in qualitative research. *Qualitative Psychology*, 8(1), 95.

Lewis, J., Ritchie, J. & Spencer L (2003) *Quality in Qualitative Evaluation: A Framework for Assessing Research Evidence*. London: *Cabinet Office*. Government Chief Social Researcher's Office, 2003.

Lewkowicz, I. (2004). Escuela y ciudadanía . Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas* (p. 19-41).

Ley General de Educación N° 18.437: Art. N° 40 Ley General de Educación Montevideo, Uruguay. 16 de Enero de 2009.

Lopez, V. (2014) *Convivencia Escolar. Educación y desarrollo Post - 2015*. Santiago de Chile: *UNESCO*. Oficina de Santiago.

Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 79-95.

Martín, L., & Raga, R. G. L.(2006). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24, 85-97.

McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baidés, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: *Pearson*.

Mels, C., Cuevasanta, D. Lagoa, L., & Trías, D. (2018). *PICA. Programa de Intervención en Convivencia Adolescente*. Montevideo: *Magro*.

Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., Collazzi, G., & Antonelli, M. (2021). Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TICs: formación docente y evaluación de impacto.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (Vol. 16). *Sage publications*.

Netto Marturet, W., Luaces Marischal, M. M., Ivaldi, E., & Pedrozo Cabrera, O. A. (2019). mcrn. Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva II. Configuraciones curriculares.

Oraisón, M. M. (2006). Desafíos y oportunidades de la escuela argentina frente a la formación ciudadana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-14.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.

Patti, J., Holzer, A. A., Brackett, M. A., & Stern, R. (2015). Twenty-first-century professional development for educators: a coaching approach grounded in emotional intelligence. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 96-119.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Posada, J. (2001). *Notas sobre comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica. *Programa Red*.

Prats, M. (2010). La educación pública desde una perspectiva de derechos humanos. Disponible en ANEP. CODICEN: *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN*. P. 155-183. Montevideo: CODICEN.

Puig Rovira, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-59.

Reimer, J. (1989). From moral discussion to democratic governance. In Lawrence Kohlberg's approach to moral education, 7-32.

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa.

Schumacher, S., & Mcmillan, J. (2005). Investigación educativa. JH-S. Schumacher, Investigación educativa.

Sepúlveda, C. & Valdés, A.M. (2018). La escuela como espacio de participación democrática. Ficha VALORAS actualizada de la 1° edición año 2008. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl

Skliar, C. (2019). La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias?. En Núñez, P. F. y otros. (2019). Desafíos para una educación emancipadora. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Stewart, D.W. and Shamdasi, P.M. (1990) Focus Groups: Theory and Practice, Newbury Park, CA: *Sage publications*.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. (3rd ed.).Newbury Park, CA: *Sage publications*.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: *Paidós Básica*.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.

Terigi, F., Perazza, R., & Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina: El retode la inclusión escolar [Urban segmentation and education in Latin America: The challenge of school inclusion]. Madrid: *OEI, Comunidades Europeas, and Eurosocial*.

UNICEF (2006). Adolescencia y participación:Palabras y juegos. Disponible en: https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=61

REIMER, J. (1989): "From Moral Discussion to Democratic Governance", en POWER, F. C.; HIGGINS, A., y KOHLBERG, L. Lawrence: Kohlberg's Approach to Moral Education. N.Y., *Columbia University Press*.

Restrepo, O. L. V. (2003). Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas. *Espacio*.

Román, C. R. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14.

Sallán, C. J. G., & Barrera-Corominas, A. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. RH Sampieri, *Metodología de la Investigación*.

Sim, J. (1998). Collecting and analysing qualitative data: issues raised by the focus group. *Journal of advanced nursing*, 28(2), 345-352.

Skliar, C. (2019). La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias? En P. F. NÚÑEZ y otros, *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 35-49). Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Smith, K., & Biley, F. (1997). Understanding grounded theory: principles and evaluation. *Nurse Researcher*, 4(3), 17-30. doi:10.7748/nr.4.3.17.s3

Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Retrieved from <http://books.google.com.au/books?id=y16ww5ZsJ0AC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

Taylor, S. J. (1986). Introducción. Ir hacia la gente. Taylor, SJ, Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. (Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo, SERCE). Santiago de Chile.

Regional Comparativo y Educativo, SERCE). Santiago de Chile.

Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41(3), 385.

Villa, F. G. (1995). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios (Vol. 99). Ministerio de Educación.

Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramática (s) de la convivencia: un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública.

Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión, vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), 127-158. <https://doi.org/10.26489/rvs.v30i41.7>

Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Gordo Luis, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288.

Voight, A. (2015). Student Voice for School-Climax Improvement: A Case Study of an Urban Middle School. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(4), 310-326.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for Social and Emotional Learning* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.

Wyatt., D, Bogart, L. y Ehrhardt, A. (1998). Small Group Dynamics: The Utility of Focus Group Discussions as a Research Method. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2 (4), 253-266. Tomado el 15 de Febrero del 2009, de Base de datos Celsius.

Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO*.