



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2016 - 2018

**Vínculos interpersonales entre docentes y estudiantes y su incidencia en la
construcción de la participación en el aula**

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

Presenta:

María Gabriela Rodríguez de León

Directora de Tesis:

Dra. Jeisil Aguilar Santos

Montevideo, marzo 2020

Índice

Agradecimientos	iii
Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Introducción	6
Capítulo 1 Marco conceptual	13
1.1. Antecedentes	13
1.2. Categorías conceptuales	18
Capítulo 2- Marco metodológico	35
2.1 Enfoque metodológico	35
2.2 Población y unidad de análisis	37
2.3 Muestra	37
2.4 Métodos y técnicas de recolección de datos	39
2.5- Validación de la investigación.....	46
Capítulo 3- Análisis de resultados	47
3.1-Modalidad vincular.....	50
3.2- Percepciones de los estilos vinculares	61
3.3- Condiciones que afectan la participación	75
Conclusiones	95
Bibliografía	100
Anexos	106
Anexo 1- Pautas para la observación	106
Anexo 2- Entrevista a los docentes	108
Anexo 3- Pautas para el grupo focal con estudiantes	110
Anexo 4- Perfil de las docentes entrevistadas.....	111
Anexo 5- Consentimiento informado para participantes de la investigación	112

Agradecimientos

Al equipo de docentes y estudiantes del Liceo donde realicé la investigación, por su apertura, generosidad y entusiasmo.

A mis queridos compañeros de gestión del liceo N°3 de Florida y de Florida High School por el apoyo solidario en las distintas etapas de esta investigación.

A mi familia y amigos que siempre confiaron en mí, aún sin entender mi búsqueda y me dieron lo más valioso, tiempo. Tan necesario para concretar este desafío profesional y personal.

A FLACSO Uruguay por la posibilidad de profesionalización y en especial a Lena y Silvana por su incondicional apoyo.

A la Dra. Jeisil Aguilar por aceptar el desafío de tutorear y acompañar en el tramo final este trabajo. Sin su generosidad, paciencia y apoyo profesional y humano en un momento tan especial de su vida no hubiera sido posible culminar esta investigación.

Resumen

Esta investigación tiene por finalidad analizar la incidencia de las relaciones interpersonales en la construcción de la cultura participativa en el ámbito del aula liceal. El abordaje se centró en las percepciones de los protagonistas, docentes y estudiantes, de Ciclo Básico de un liceo de la capital del departamento de Florida, Uruguay. El estudio cualitativo es de tipo explicativo- interpretativo. La compleja tarea de la educación necesitaría rescatar la voz de estudiantes y docentes. Existen estudios en Uruguay relacionados con la desmotivación y la desvinculación y los factores que inciden en los mismos. La mayoría de los enfoques se centran en factores sociales y en factores extraescolares, pocos lo hacen en la relación docente-estudiante y en la opinión de los involucrados en el tema. Hay escasa información de la percepción de la desmotivación de los adolescentes y docentes para permanecer en el sistema. El diálogo con docentes y estudiantes y las observaciones realizadas permiten suponer que estos actores institucionales no reflexionan acerca de los lazos vinculares y que las formas de relacionarse de profesores y estudiantes influyen en la construcción de la participación en el aula, aunque en sus narrativas, reconocen la importancia de los vínculos y destacan que la dimensión afectiva es importante para motivar y lograr la participación. Es en el vínculo en que se fundamenta la relación pedagógica, donde la contención, el afecto, la confianza y el disfrute del enseñar y aprender serían aspectos significativos que la potencian.

Palabras claves: participación - motivación –vínculos interpersonales – clima de convivencia

Abstract

This research aims to analyze the incidence of interpersonal relationships in the construction of participatory culture in the field of high school. The approach focused on the perceptions of the protagonists, teachers and students, of the Basic Cycle of a high school in the capital of the department of Florida, Uruguay. The qualitative study is explanatory-interpretive. The complex task of education would need to rescue the voice of students and teachers. There are studies in Uruguay related to demotivation and disengagement and the factors that affect them. Most approaches focus on social factors and extracurricular factors, few do so in the teacher-student relationship and in the opinion of those involved in the subject. There is little information on the perception of the demotivation of adolescents and teachers to stay in the system. The dialogue with teachers and students and the observations made allow us to suppose that these institutional actors do not reflect on the bond of ties and that the ways of relating of teachers and students influence the construction of participation in the classroom, although in their narratives they recognize the importance of the bonds and emphasize that the affective dimension is important to motivate and achieve participation. It is in the bond on which the pedagogical relationship is based, where the containment, affection, trust and enjoyment of teaching and learning would be significant aspects that enhance it.

Keywords: participation - motivation - interpersonal links - climate of coexistence

Introducción

Esta tesis se orienta a establecer la incidencia de los vínculos interpersonales entre los actores de la comunidad educativa de una institución de Ciclo Básico de Educación Media de la región centro-sur de Uruguay. Aborda las interacciones de los protagonistas del acto educativo en el aula, escenario en el que se dan procesos de construcción de conocimiento y, se configura la persona, sin perder de vista que la escuela ha ido perdiendo especificidad y la demanda que recibe el docente es cada vez mayor. Apunta a generar un diálogo entre los conceptos investigando cómo los vínculos interpersonales pueden incidir en la motivación y la participación, desde la mirada de sus actores.

En un momento en que la educación del Uruguay está siendo cuestionada y acusada de no responder a las exigencias sociales, donde los medios de comunicación, los partidos políticos y la opinión pública hacen responsables a docentes y estudiantes de la crisis que vive, especialmente en los dos niveles de la educación media pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria (CES), una institución de carácter nacional y a la que asiste la gran mayoría de jóvenes del país en la franja etaria de 12 a 18, resulta fundamental explorar las relaciones entre los protagonistas del acto educativo. Los desafíos de permanencia e inclusión de los adolescentes son un tema vigente. Alrededor del 50% de los jóvenes quedan excluidos y constituyen una población en riesgo social. El alto índice de desvinculación del sistema formal de educación atenta contra el cumplimiento del derecho a la inclusión social. (Aristimuño, 2012)

Se ha considerado importante conocer la voz de jóvenes y docentes en relación a sus percepciones y accionar en el sistema educativo. El prestigio social de los profesionales de la enseñanza ha disminuido considerablemente. El profesorado se siente desprotegido ante una sociedad que lo devalúa social y laboralmente. La sociedad los carga con la responsabilidad de las fallas de los sistemas de enseñanza. La institución educativa ha perdido especificidad, atiende cuestiones que exceden lo pedagógico. El malestar docente es un síntoma actual. La sobrecarga de tareas, el aislamiento, el desperdigamiento de esfuerzo describen la situación de la mayoría de los docentes. Este síntoma está vinculado con el fracaso escolar, y cuando se refiere a fracaso no se debe dejar de considerar que lo que hay en juego son sujetos con problemáticas variadas. El profesorado se enfrenta en algunos casos, a sujetos que rechazan cualquier forma de escolarización y hacen

infructuosa las tentativas de aproximación y provocan rechazo, impotencia y malestar. (Núñez, 2002)

Un reciente informe señala, al referirse a la participación, que, para incrementar las capacidades de los docentes como educadores se requieren docentes motivados (INEED, 2017). En el mismo documento aparece como una opinión bastante generalizada la falta de confianza y reconocimiento social por su tarea. Perciben una sobrecarga de responsabilidad. También consideran que quiénes más expresan su reconocimiento son los propios estudiantes. Una de las evidencias presentadas en los hallazgos del informe muestra que un clima de aula que promueve interacciones favorables entre docentes y alumnos tiene el potencial para revertir o atenuar tanto los bajos desempeños como las inequidades. Se considera que el tránsito fluido por los grandes ciclos educativos es un aspecto fundamental del derecho a la educación. Hoy en educación media comienzan a manifestarse los problemas de abandono de los cursos y la interrupción del vínculo con la educación formal.

Micropolíticas, clima, motivación, participación, vínculos interpersonales, emociones y relaciones de poder son los conceptos que guían el diseño. Las ideas implícitas evidencian la complejidad del contexto educativo actual. Se profundiza en cómo incide en el estudiantado y profesorado ese relacionamiento y develar la relación que existe con la desmotivación y falta de participación de los actores institucionales sin desestimar la diversidad institucional que caracteriza a los centros educativos.

La elección del tema es resultado de observaciones e inquietudes planteadas en las distintas instituciones educativas en las que se ha trabajado. El tema adquiere relevancia porque se entiende que la participación y el relacionamiento de los actores institucionales en los centros educativos son temas que requieren su abordaje y reflexión porque son indicadores de una cultura educativa de calidad.

Problema de investigación

La mayoría de las reformas educativas en América Latina se centran en el aspecto pedagógico de la enseñanza, pero en la actualidad se ha considerado necesario intervenir en la calidad de las interacciones de los actores de las instituciones educativas como una condicionante de la calidad de los resultados de aprendizaje. El clima relacional está deteriorado, aumentaron las tensiones y esto ha incidido en la insatisfacción de los diferentes involucrados del acto educativo. El problema de la diferencia, la desigualdad y el

conflicto forman parte del vínculo social y de sus desencuentros (ANEP, 2012). Referentes académicos como Esteve (1987), Hargreaves (1996), Tenti (2005), Torres (2009), Fullan (2012), señalan esta preocupación por la insatisfacción de docentes y estudiantes y la relación con la calidad de la educación.

Esta investigación indaga en una dimensión poco explorada en investigaciones en el país: la relación de los vínculos entre docentes y estudiantes con la participación en el ámbito de la Educación Media de Uruguay. Desde el punto de vista práctico, los hallazgos pueden aportar a una reflexión sobre las prácticas educativas, particularmente sobre algunos aspectos contenidos en las prácticas de aula de Educación Media. De acuerdo al informe de INEEEd (2017) un importante logro en la Educación Media es la universalización del ingreso a media básica, sin embargo, a partir de los 14 años decae sistemáticamente la cobertura. Según el mismo documento, es preocupante que en la actualidad casi la tercera parte de la población no logra a los 19 años culminar la media básica. Aún no se logra el mandato legal de universalizar catorce años de escolaridad.

El abordaje se hace desde la dimensión de las micropolíticas, definidas según el contexto de la sociología weberiana, como la confluencia de diferentes lógicas de acción dentro de la organización. Los aspectos que se tienen en cuenta en la dimensión micro son las relaciones, las tensiones, los conflictos y las peculiaridades para entender el liceo concreto. (González, 1998)

Las instituciones educativas son lugares donde los y las estudiantes, además de adquirir destrezas académicas, desarrollan habilidades sociales y emocionales necesarias para prosperar en sus vidas. Sin embargo, no hay consenso sobre qué políticas o enfoques curriculares son necesarios para mejorar la calidad de vida de los adolescentes en los centros de estudio (INEEd, 2017). Se considera que los docentes y estudiantes que establecen buenos vínculos, que manifiestan satisfacción laboral, se involucran y participan en los proyectos educativos institucionales.

El clima del centro educativo y del aula es un factor decisivo en la participación. Los y las docentes, como profesionales de la educación, requieren capacidades y competencias para trabajar en escenarios diferentes y cambiantes. “Toda educación es, por definición, una apuesta. Y lo es por la incerteza que conlleva (enigma, diferencia, otro)”

Núñez (2002, p. 15). Son muchos los retos, la exclusión, las problemáticas escolares que exigen innovación, ruptura, creatividad.

Según Fullan (2012), uno de los problemas que enfrentan las escuelas es el de la fragmentación y el exceso de innovaciones en un contexto incierto y complejo. Lograr un cambio en la dinámica institucional requiere preocupación, compromiso y pasión, tanto como saber intelectual. Los cambios implican pérdida, ansiedad y lucha. Este investigador de la educación constata la desmovilización intelectual y práctica, la pérdida de compromiso con la educación, el aumento del desbordamiento y el desgaste de los docentes y centros educativos. Pero su mirada es constructiva y afronta a la educación en positivo. Sostiene que los cambios en la educación son necesarios e inevitables y propone como aspiración más irrenunciable, “marcar una diferencia positiva en la vida de todos los estudiantes” (Fullan, 2012, p.17). Para comprender las acciones y reacciones de los individuos, se deben conocer cómo viven el cambio el profesorado y el alumnado.

La preocupación por el tema no solo atañe a instituciones concretas, sino a todo el sistema educativo y es una demanda nacional e internacional. Viscardi (2017), señala que la educación ya no es un privilegio que el Estado brindaba a los sectores populares. La violencia institucional, propia de la escuela, el maltrato, el castigo y la sanción, eran democráticamente aplicados, pero ya no puede ser el sostén del vínculo educativo cuando un estudiante no muestra interés, cuando desobedece o cuando interpela la autoridad del docente. Y ese es el gran dilema, el camino que debe recorrer la institución educativa para educar respetando los derechos de aquellos sectores más vulnerables, precisamente ese sector se ha integrado recientemente a la educación media.

Para la presente investigación se considera analizar uno de los desafíos planteados en el informe de INEE (2014, p. 25), “Uno de los desafíos principales para la transformación educativa radica en recuperar la importancia de los vínculos en la educación”. En el mismo documento surge de los estudiantes una fuerte demanda por “una enseñanza más motivadora, interesante y aplicada, menos declarativa y más vinculada con problemas reales y con el mundo del trabajo” (p. 17). La razón más esgrimida por los jóvenes para desvincularse del sistema de educación es el desinterés por los contenidos educativos. Este dato, del año 2014, ya refleja la desmotivación y desvinculación.

El tema de la participación adquiere relevancia y supone un reto a la educación uruguaya y así se expresa en el capítulo VIII de la Ley de Educación N°18437 del año 2008. En su artículo noveno enuncia la participación como uno de los principios básicos de la educación nacional. En el artículo 41 se explicita que el centro educativo será “un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos”. Se complementa esta idea en el artículo 48° en donde se establece que la participación de los educandos, funcionarios docentes.... constituirá uno de sus principios básicos. También La Convención Internacional sobre los Derechos de niñas, niños y adolescentes destaca, no solo la educación como un derecho fundamental, sino que los posiciona en el lugar de sujetos de derecho y prescribe su participación activa como parte integrante de la esencia misma de su educación.

Teniendo en cuenta lo expresado en párrafos anteriores, el presente trabajo se enfoca en la pregunta: ¿Cómo inciden las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes de una institución educativa de Educación Secundaria, en la construcción de la cultura participativa en el aula?

Como objetivo general se plantea:

Analizar la incidencia de los vínculos interpersonales entre docentes y estudiantes de una institución de Ciclo Básico de Enseñanza Media de una ciudad del interior de Uruguay en la construcción de una cultura participativa en el aula.

Como objetivos específicos se establecen:

1- Describir la forma en que se expresan las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes y su incidencia en la participación en el aula.

2- Indagar en las percepciones de los actores respecto a los estilos vinculares de la institución que condicionan la participación en el aula.

3- Identificar las condiciones que afectan la construcción de la participación en el aula.

Con el fin de poder alcanzar los objetivos propuestos se plantean las siguientes preguntas para orientar la búsqueda:

1. ¿Cómo se expresan las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes y su incidencia en la participación en el aula?
2. ¿Cómo son las percepciones de los actores con respecto a los estilos vinculares de la institución que condicionan la participación en el aula?
3. ¿Cuáles son las condiciones que afectan el desarrollo de la participación en el aula?

El diseño se enmarca en un paradigma interpretativo, un enfoque que jerarquiza la percepción de las personas como un insumo valioso y la cultura es considerada un componente organizacional con fuerte incidencia en el escenario social.

En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. (Gimeno y Pérez, 1996, p.121)

El abordaje se hizo a partir de un estudio de caso único, en el nivel de segundo año de Ciclo Básico de Educación Media en los años 2017-2018 y se abordó desde la perspectiva de estudiantes y docentes. Las formas de relacionarse de los y las protagonistas en el aula y la participación fueron las unidades de análisis fundamentales.

La población objetivo de la investigación se constituye por los estudiantes de dos grupos de segundos años, de diferentes turnos y cinco docentes que son quienes tienen a su cargo los mencionados cursos. El estudio se hace en dos grupos de un mismo centro educativo para poder acceder a los significados en el contexto en el que los individuos los producen y así enriquecer la comprensión de la situación en ese contexto limitado. Los datos descriptivos obtenidos se utilizan para comprender los significados subjetivos.

Esta investigación está estructurada en tres capítulos.

En el capítulo I se revisa el estado del arte sobre la problemática indagada, se hace una breve descripción de algunas investigaciones realizadas y se elabora un marco teórico multirreferencial, que permite abordar el objeto de estudio, y seleccionar nociones y conceptos que acercan al abordaje del tema planteado y que se retoman al momento de elaborar las conclusiones.

Una vez realizado el marco conceptual se presenta, en el capítulo II, la metodología de abordaje que permite acercarse a la problemática descrita, se detallan las estrategias utilizadas correspondientes a las características de un diseño cualitativo. Incluye información acerca de la unidad de análisis y la selección de la muestra y justifica la elección de la metodología optada.

En el capítulo III, a partir de los datos que surgen del trabajo de campo, se analizan los elementos que se consideran esenciales de acuerdo a las categorías específicas que se desprenden del referencial teórico, así como algunas reflexiones sobre la participación y la motivación, las percepciones de los actores y la modalidad vincular.

Por último, se describen los hallazgos a los que se llegan en la presente investigación y que puedan constituirse en un “saber” que habilite a la reflexión sobre el centro educativo en que se ha focalizado para aportar al desarrollo y la producción de conocimiento en una dimensión más general. El presente documento culmina con lista de referencias bibliográficas y apartado de anexos que complementan todo lo anteriormente detallado.

Capítulo 1 Marco conceptual

El presente capítulo refiere a algunos informes uruguayos, investigaciones nacionales e internacionales y referentes teóricos que se relacionan a la investigación. Tiene como líneas teóricas autores relacionados con los derechos humanos atendiendo los mismos en el ámbito educativo. Dado que la presente investigación refiere a las relaciones interpersonales y la participación con foco en estudiantes y docentes en el aula se desarrollarán aspectos vinculados a ese tema.

1.1. Antecedentes

La masificación de la escolarización es la realidad uruguaya. Esta situación complejiza el trabajo docente y las exigencias son cada vez mayores. La educación está inmersa en la confusión y en el cuestionamiento, la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela puede producir, se les exigen múltiples funciones y en ocasiones contradictorias. “La inversión/inmersión personal en la tarea (trabajo concreto) puede ser gratificante, pero también puede ocasionar situación de depresión, en especial cuando no se cuentan con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas y, por lo tanto, no se alcanzan los resultados esperados”. (Tenti, 2008, p.5)

El discurso imperante es la ineficiencia de la educación pública. La desvinculación y desmotivación son temas prioritarios en el país, causal de debate y construcción de estrategias y reformas. Los informes de INEEd apuntan, entre otras cuestiones, a esta problemática. El informe del año 2014 refiere a la importancia que otorgan el plantel docente y el alumnado a la construcción de vínculos positivos dentro de las instituciones, expresándose la relevancia que tiene la persona del educador en captar la atención de los estudiantes por los contenidos educativos. Los lazos entre docentes y estudiantes en las instituciones educativas están debilitados.

En esta línea, estudios internacionales consideran que “El clima de aula constituye uno de los factores que más inciden en los aprendizajes de los estudiantes. El apoyo emocional de los docentes en las interacciones de aula, la organización de la clase y la retroalimentación que se brinda a los alumnos son esenciales para la mejora de los aprendizajes” (INEEd, 2017, p. 121). Las prácticas relacionales pueden potencialmente contribuir a fomentar los aprendizajes y el desarrollo de habilidades socioemocionales. En

este mismo informe, se refiere que el clima escolar se asocia al bienestar emocional y social de los estudiantes.

A nivel internacional, con respecto a la importancia que se concede a los miembros de la institución educativa, interesa señalar el trabajo de Benito (2005). En él se abordan las implicaciones de la satisfacción laboral de los docentes en el funcionamiento y organización de los centros en los que trabajan. La investigación aporta datos empíricos de algunos centros educativos de varias provincias españolas donde se aplicaron cuestionarios a directores y profesores para conocer sus opiniones sobre aspectos relacionados con el funcionamiento y organización de los centros en los que trabajaban. Para esta tesis se tiene en cuenta el abordaje que se hace de la concepción de clima:

El clima constituye un modelo de interacción, incluso de relaciones, que contribuye directamente a definir los grupos y la propia actividad, de tal manera que los resultados de toda índole que se producen en los centros educativos, se ven influidos por el clima en que se haya trabajado. (Martín, 2003, p.17)

Se rescata esta conceptualización para la presente investigación porque se centra en las relaciones interpersonales como fuente de satisfacción y considera la dinámica de las relaciones y cómo estas condicionan su comportamiento en el lugar de trabajo. La autora sintetiza la postura de Fernández y Asensio (1989), que plantean dos posiciones para interpretar el clima: cómo lo perciben profesores y cómo lo perciben los estudiantes. Los últimos, como atmósfera general del centro o del aula y los primeros, como cualidad organizativa, o sea “institución dotada de organización”. En su análisis refiere como uno de los modos de investigar el clima organizacional es reducirlo a las opiniones, valores, actitudes personales de los individuos más que a las características de la organización (percepción de los atributos individuales). Esta investigación se basa en valoraciones por lo que la percepción del clima puede variar de unos a otros.

Medina (1992), considera a las interacciones como la esencia del clima escolar. Plantea que los factores que forman parte del clima del centro educativo son: los agentes, las relaciones, la comunicación y la cultura. Este autor entiende que uno de los factores más importantes en una organización son sus miembros a través de las interacciones que mantienen. Estas tejen una red de relaciones formales e informales con implicaciones en el aula y en el centro. El resultado de esta investigación es que el buen ambiente del centro educativo, definido en gran parte por las relaciones interpersonales, favorecen para muchos la participación, los acuerdos, las iniciativas, el intercambio e incluso la manera de afrontar

los conflictos. Este análisis guarda una relación significativa con la satisfacción laboral. En la misma investigación se analizan las relaciones interpersonales con el alumnado. El resultado es que aquellos docentes que están satisfechos o muy satisfechos en el trabajo manifiestan también un alto grado de satisfacción en las relaciones que mantienen con los alumnos, pero también aquellos que se encuentran insatisfechos en el trabajo presentan un importante grado de satisfacción en su relación con los estudiantes. Se concluye de allí, que las relaciones de docentes y estudiantes son una importante fuente de satisfacción. Del estudio surge también que hay dos tipos de profesores, aquellos que buscan que los alumnos adquieran conocimientos instrumentales y ese es el motivo de satisfacción cuando logran transmitirlos y, aquellos que buscan una relación más afectiva, no se conforman con la simple transmisión de conocimientos, sino que, buscan ser transmisores de valores.

Para responder algunas de las interrogantes planteadas en la introducción se considera valiosa la investigación de Naranjo (2009). Interesa este antecedente por el abordaje de la motivación y su importancia en el ámbito educativo. Trata los problemas motivacionales-afectivos que enfrentan la población estudiantil del acto educativo.

En la investigación de Naranjo (2009), se desarrollan tres perspectivas respecto a la motivación:

- 1) La perspectiva conductista que señala la centralidad de las recompensas y los castigos en la determinación de la motivación. Al hacer un reforzamiento positivo es necesario identificar el comportamiento que se va a reforzar, seleccionar los motivadores adecuados y tener en cuenta la inmediatez, la novedad de los refuerzos. El reforzar en forma inmediata facilita reconocer las conductas por las que se recibe el refuerzo, la sorpresa es un refuerzo efectivo. Con respecto al reforzamiento negativo, para que sea eficaz es necesario combinarlos con reforzamientos positivos. Es interesante señalar algunas reglas para aplicar las técnicas, no reforzar a todos por igual, indicar a la persona lo que está haciendo mal, no castigar en presencia de los demás y ser justo al dar una recompensa.
- 2) La perspectiva humanista enfatiza en las capacidades del ser humano para desarrollarse y crecer. El amor y la pertenencia son necesidades claves para las personas como seres sociales, la necesidad de relacionarse con los demás, de ser aceptados, de recibir. Se destaca la necesidad de la valoración de uno mismo, de respeto, de una autoestima positiva y la estima del otro como necesidades para el desarrollo. La insatisfacción de las necesidades de

la autorrealización, del crecimiento, de realización de lo que agrada, de la autonomía, del control impacta emocionalmente.

- 3) La perspectiva cognitiva enfatiza en el poder del pensamiento. El sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico. Las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y el resultado de sus acciones. De acuerdo con esta perspectiva, los pensamientos, en el caso del estudiante, guían la motivación.

Es necesario señalar la diferencia entre motivación y satisfacción. La primera refiere al impulso y esfuerzo por lograr una meta, en cambio la satisfacción es el gusto que se experimenta una vez que se alcanza la meta. (Naranjo, 2009)

Existen pocos estudios relacionados con la opinión del alumnado en relación con la desmotivación. Un análisis realizado por Rudduck, Chaplain y Wallace en 1996 (citado en Fullan, 2012) aporta lo siguiente: los alumnos desmotivados tienen una autoestima más baja que sus compañeros, poseen características que hacen difícil su progreso académico, se *hartan* de la escuela en forma regular, encuentran los deberes complicados porque tienen dificultades para seguir las clases, les desagradan las tareas con componentes elevados de expresión escrita, sufren inseguridad respecto a sus capacidades cuando se aproximan a los exámenes, están implicados en incidentes de intimidación con otros compañeros, son percibidos por sus compañeros como una molestia, perciben a los docentes como injustos con los alumnos en general y en particular con ellos, creen que los docentes expresan conductas negativas hacia ellos, responsabilizan al docente de su fracaso escolar, manifiestan ansiedad acerca de sus oportunidades futuras, desean tener éxito en los exámenes y ven una relación directa con la consecución de un empleo. (Fullan, 2012, pp. 183-184)

Otra investigación, en el año 2000 realizada por Earl y Lee (referida en Fullan, 2012) muestra cómo los y las estudiantes de educación secundaria que ofrecen más resistencia a la aproximación y rechazan cualquier intento de escolarización, son aquellos que logran cambios positivos una vez que se establece un vínculo apropiado. Implicar a los estudiantes en la construcción de su propio sentido y aprendizaje es una aspiración pedagógica: aprenden más y están motivados para ir más lejos.

La creciente pérdida de eficacia simbólica y material de mandatos morales, normativos aumenta la frustración cotidiana de docentes y estudiantes. El docente necesita ser un aprendiz activo y escéptico en el aula y estar motivado de saber que está descubriendo territorios nuevos.

El informe PISA de 2003 ratifica que: “Los alumnos tienen más probabilidad de iniciar un aprendizaje de alta calidad, usando diversas estrategias, si se sienten adecuadamente motivados, no experimentan ansiedad en su proceso de aprendizaje y creen en sus propias capacidades. (OECD, 2005, citado en Torres, 2009)

En Uruguay, Viscardi y Alonso (2013), abordan el conflicto y la convivencia, temas directamente vinculados con esta investigación. Tratan la participación tanto desde la percepción docente como desde la opinión de los estudiantes. Es una investigación que muestra una realidad escolar marcada por la segmentación, intenta legitimar la participación de los estudiantes y supone un reconocimiento del vínculo con el otro, en donde las relaciones interpersonales se desarrollan atravesadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje que inciden en la construcción de la identidad personal y social. Reconoce a la escuela como espacio de prácticas de ciudadanía que contempla las aspiraciones y necesidades de los jóvenes y adolescentes y no desconoce el conflicto que se presenta en todo relacionamiento interpersonal. Allí se plantea que los vínculos no se justifican desde espacios de autoridad o de legitimidad conferidos por el cargo o la edad. Los jóvenes reclaman sentirse genuinamente interesados por aquello que hacen. La percepción de los autores es que no se contempla el diálogo, el trabajo de la norma como algo constructivo y colectivo.

El análisis que realiza Sarasola (2002), del concepto de cultura, sus diferencias con el clima y las características de la cultura que aprende, aportan a esta investigación. Refiere al concepto de cultura como metáfora explicativa y se consideran tres aspectos: primero que es más adecuado hablar de cultura dominante como aquella que mayor incidencia tiene en la institución, ya que es posible la existencia de diferentes subculturas; segundo, la cultura no es ajena al entorno, por lo tanto las culturas son permeables a estas interacciones; tercero, existe un vínculo entre cambio y cultura, el cambio ayuda a modificar la cultura y dicha modificación favorece el cambio. (Sarasola, 2002, pp,16-17). En su investigación, realizada en España en 1990, se consideraron veinticinco centros educativos para un estudio cuantitativo y dos de ellos fueron seleccionados para el estudio de caso. Trata de

identificar rasgos fundamentales de la cultura entendida como un patrón de supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de creencias, valores y normas compartidas entre sus miembros, fundamentalmente en las relaciones de colaboración y colegialidad, el ejercicio del liderazgo, la aptitud para el desarrollo profesional, la eficacia en la consecución de aprendizajes y la planificación como camino para la realización de una visión compartida. Aporta al conocimiento de una comunidad a través de una construcción colectiva, intenta revelar los supuestos básicos que rigen las prácticas del profesorado, protagonista fundamental del quehacer cotidiano.

Se considera para esta investigación a la institución en el sentido que lo hace Morín (2001), como un ente dinámico, no acabado, con normas que se construyen permanentemente con la interacción de sus actores, procesos que se entrecruzan, deseos que se involucran, y esto se entiende como un lugar de intersección de problemáticas diferentes.

En la presente investigación se tienen en cuenta los aportes mencionados y se centró la mirada en la participación y los vínculos.

1.2. Categorías conceptuales

Para iniciar las primeras aproximaciones se abordan distintas conceptualizaciones que desarrollan las categorías que orientan el trabajo de análisis para entender la dinámica institucional.

En primer lugar, se parte de la concepción de cultura como “estructura” en tanto que integra “las experiencias pasadas (memoria) y el conocimiento organizativo, funciona como una matriz estructurante de las percepciones y generadoras de las acciones” (Bolívar, 2000, p. 117). Se concuerda con las afirmaciones de Murillo y Becerra (2009):

Las instituciones no son únicamente hechos y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales. La cultura posee un papel integrador que socializa los comportamientos, que identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en la organización y le confiere identidad colectiva. La cultura influye en el clima del centro. Las percepciones que los sujetos tienen sobre el comportamiento del conjunto de los miembros, pueden estar teñidas por la cultura del centro. (p. 381)

La cultura la hacen el conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de una organización, los sistemas de funcionamiento y los significados que le adjudican a

cada hecho. El conocimiento de las normas y valores compartidos interesa para la investigación porque incide en el accionar en el aula.

1.2.1 Clima institucional

Relacionado con la cultura aparece el clima. Constituye uno de los factores determinantes que facilitan la innovación y el cambio. Desde el paradigma interaccionista, el clima social escolar es considerado como una construcción social multicausal y multidireccional, dinámico y activo y en especial, perfectible de mejora. Desde este lugar, el clima social, se concibe como una construcción social de la interacción de las personas. El clima influye en el comportamiento de los grupos humanos, en sus actuaciones, comportamiento y sobre todo en las relaciones sociales. (Sarasola, 2002)

Se hace necesario diferenciar los conceptos de cultura y de clima, términos que en muchas ocasiones se asimilan y confunden: se considera que la cultura consiste en asunciones e ideologías compartidas y el clima consiste en percepciones compartidas de las conductas. Hay que tener en cuenta la influencia de la cultura en el centro, ya que, por inclusión, los miembros asumen identidad colectiva, las percepciones que los sujetos tienen (clima escolar) pueden estar teñidas por la cultura institucional. Gairín (1996), sostiene que, la cultura resulta ser subyacente y el clima el resultado de la interacción de los distintos elementos. (Citado en Sarasola, 2002, p.63)

Considerar el clima de convivencia permite caracterizar las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes. Los componentes del clima de convivencia son las relaciones entre pares, las relaciones entre alumnos y docentes, la organización del aula, las normas de convivencia y el sentido de pertenencia “Por clima de convivencia escolar se entiende a la calidad de relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros del centro educativo y al contexto en que estas interacciones tienen lugar”. (INEEd, 2017, p.122)

La estructura del centro educativo es un factor que incide en el clima de la institución. Algunas situaciones facilitan la integración y la participación y otras las dificultan. El sistema organizativo está constituido por todos los procesos de comunicación que subyacen en el funcionamiento de la institución (conversaciones formales, informales, actitudes, comentarios) y el entorno del sistema, que comprende a todos los miembros, la infraestructura, los recursos, los reglamentos. Para entender el funcionamiento es necesario

plantear qué se entiende por trama institucional. Según Butelman (1998), “Es el tejido que se construye con entrecruzamientos de hilos, de líneas que forman “la tela”, “la novela”, “el drama” de una institución. Institución en tanto conjunto organizado de personas con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes”. (p.80)

El clima es el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico y específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de distintos productos educativos (Fernández Díaz, 1994). El clima diferencia a unas organizaciones de otras y es una cualidad relativamente persistente del centro. Se considera que afecta tanto a las conductas individuales como a las colectivas.

En el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) se refiere a ambientes de aprendizaje como espacios de encuentro, construcción y circulación de cultura y se considera que uno de los rasgos es que “brindan posibilidades de interacciones significadas en el contexto y en el proyecto de aprendizaje” (2018, p. 28). Se trata de espacios enriquecidos que procuran favorecer el rol de los estudiantes y se sitúan en las dimensiones vinculares, comunicativas, didácticas y físicas.

Según Lortie (1975), los aspectos más gratificantes para el profesorado son las “compensaciones psíquicas” entendiendo por tales a “las ocasiones en las que he llegado a un alumno o grupo de alumnos y han aprendido” (p.104). Sus recompensas más importantes están relacionadas con el aula y la incertidumbre es uno de los pensamientos predominantes de los profesores por no estar seguros de ejercer un impacto en los estudiantes, manifiesta el mismo autor. Los entornos de trabajo gratificantes atraen y retienen al personal docente de calidad mientras que el estrés de los docentes se ve reflejado en el aumento de las enfermedades por trabajo y el ausentismo. Un profesorado sobrecargado, rutinario impide la introducción de mejoras sostenidas.

En la misma línea, Paulo Freire (2004), hace hincapié en el *buen clima pedagógico-democrático* entendiendo por tal a “aquel en el que la curiosidad y la libertad del educando está sujeta a límites, límites asumidos éticamente por el estudiante”. Este pensador brasileño afirma que “es necesaria una postura dialógica, abierta, curiosa, indagadora de profesores y alumnos, que se asuman como seres epistemológicamente curiosos”. (p. 82)

Las prácticas escolares, en general, son dirigidas por el plantel docente de forma autoritaria, Freire (2015), y en este sentido se considera oportuno plantear el uso del poder. Para la mayoría de los profesores existe una tensión entre la necesidad de control para llevar adelante la clase y la vertiente relacional de cómo llegar al estudiante. (Fullan, 2012)

Según la visión weberiana, desde el punto de vista académico, se sigue definiendo el poder como un sistema de autoridad vertical, jerárquico y basado en los roles formales de la organización. En contraposición a esta concepción hay numerosos países que defienden en dar un mayor protagonismo a los profesores, o sea que debería producirse un cambio en las relaciones de poder en el interior de las instituciones.

En cambio, Ball (1989), entiende que el supuesto de autoridad es inútil y deforma la realidad. No considera que el poder sea un atributo vinculado a la autoridad jerárquica. Le preocupa el desempeño, la realización y la lucha, el poder como resultado y no la posición o la capacidad. El mismo autor considera a los centros como escenarios de lucha donde se muestran las relaciones de poder entre los diferentes actores. Los teóricos distinguen entre poder (entendido como habilidad para lograr un objetivo donde existe disenso sobre una opción) y control (acto de alcanzar un objetivo).

Desde una posición crítica el poder se ejerce, a menudo, a través de discretas formas de control. Considera impostergable reflexionar sobre los valores y creencias internalizadas, las formas instituidas de poder, conocer las vivencias de los sujetos, analizar los vínculos, reconocer los dispositivos que subyacen, la coherencia de los discursos y las prácticas. Los distintos actores establecen relaciones, intercambian información, hacen uso de su cuota de poder. El poder está presente en cada uno y se ejerce conscientemente o no. Coincidente con Frigerio y Poggi (1992), se adhiere a la perspectiva de que el poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales y no tiene existencia por sí mismo, sino en una red de relaciones.

Gardner (1994)¹, en su teoría de las inteligencias múltiples, considera que un buen ambiente de clase puede favorecer el desarrollo de diferentes inteligencias. El psicólogo sostiene que no existe una única forma de inteligencia, sino que cada persona tiene una combinación de “inteligencias múltiples” que varían en grado y profundidad según las

¹Este investigador estadounidense reconoce nueve inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica corporal, intrapersonal, interpersonal, naturalista y espiritual.

personas, pudiendo todas ellas ser aumentadas con la práctica y el entrenamiento y cada uno opera con dos o tres que son más dominantes. En este sentido, las propuestas del profesorado permiten intervenir en el desarrollo del estudiante para transformarlo. Se entiende pertinente este abordaje para atender la diversidad de los alumnos y potenciar sus capacidades y fomentar la participación.

Para alcanzar un buen clima de trabajo, se asume que se necesitan determinadas condiciones relacionadas con los vínculos de confianza, los afectos, el diálogo, la empatía y la necesidad de afianzar la cultura colaborativa. Se reconoce el diálogo basado en el respeto mutuo y considerar al otro en posición de igualdad en cuanto libertad y respeto.

1.2.2- Participación

Teniendo en cuenta el problema del que parte la investigación, resulta necesario abordar el tema de la participación. “La participación alude a los procesos en que se comparten las decisiones que afectan la vida propia y la vida en la comunidad educativa”. (INEEd, 2017, p. 123)

Siguiendo a Juanche (2013), se considera a la participación como un proceso abierto y dinámico, de construcción colectiva de vínculos y de saberes, en la que, a los sujetos involucrados en una situación concreta, se les reconoce el derecho de intervenir en la creación y recreación de los vínculos y los saberes en juego y en la toma de decisiones correspondientes. La participación no es un fin, es una herramienta, es un motor que promueve otras posibilidades. Participar es materializar la posibilidad que tiene toda persona a presentar propuestas, decidir, ejecutar en forma compartida con otros y otras, sobre asuntos que atañen a su comunidad.

Por lo tanto, propiciar una cultura participativa significa sacar provecho de la experiencia, ser creativo, compartir la responsabilidad que motiva más y trae soluciones más duraderas que las decisiones unipersonales. Es también leer, capacitarse, escuchar a los demás, desarrollar nuevas habilidades y nuevos intereses, descubrir qué se sabe y qué no, irradiar energía positiva, ser optimistas, entusiastas, creer en los demás, ser sinérgicos, creer en las capacidades de los otros, conocer fortalezas y debilidades de cada uno, propiciar un sentido de seguridad, incentivar la creatividad, fomentar las discusiones para generar nuevas ideas. Para lograr la participación no existen recetas ni es un ejercicio automático,

pero se pueden hacer los esfuerzos necesarios para producir una mejora significativa en su ejercicio. (Juanche, 2013)

Son muchos los factores que interfieren en la construcción de una cultura participativa: la resistencia al cambio, creer que los problemas no tienen solución, la inseguridad, el temor a ser criticado y fracasar, carencia de entusiasmo, falta de reconocimiento y estímulo. Lo importante es la canalización del esfuerzo de todos. No se puede renunciar al estudio de la complejidad, hay que hacer una lectura de la realidad y de la institución educativa como ente dinámico con normas que se construyen con la interacción de sus actores.

Dos figuras claves para el desarrollo institucional son el profesorado y el estudiantado. Se necesita fortalecer el protagonismo de ambos y que el ambiente de aula sea fuente de salud y no de tensión y malestar porque la profesión docente tiene las características de ser colectiva y participativa. El alumnado es el sector más ausente en la participación de la vida de los centros educativos y del aula. Prepararlos para una ciudadanía democrática significa estimular la participación, que las opiniones se puedan expresar y debatir. (Quintela, 2007)

Las instituciones cada día pierden sentido, se tornan desvitalizadas, cristalizadas, burocratizadas. La complejidad de cada una la hace única, en un contexto único con relaciones que la identifican y caracterizan. Es un todo cargado de incertidumbres, conflictos, satisfacciones y posibilidades. Y son, precisamente los conflictos los que le darán dinamismo. (Fagúndez, et.al, 2015)

En Uruguay, la participación es un precepto legal y normativo (Ley 18437). En los distintos subsistemas de educación se han generado mecanismos institucionales que intentan canalizar la voz de los estudiantes a través de las reuniones de delegados, Consejos de Participación y otros espacios en que los estudiantes son protagonistas. En particular, en Educación Media, algunas de las instancias mencionadas se concretan sin que ellas signifiquen verdaderas posibilidades de participación.

Para determinar las características de los diversos niveles o grados de participación se considera la Escalera de la Participación, figura generada por Hart (1993), que ayuda a entender si lo que se genera es genuina participación.

En el escalón I se encuentra la participación “manipulada”. Es la que se da cuando la población es utilizada para realizar acciones que no entienden y que responden totalmente a intereses ajenos a los suyos. En el escalón II se encuentra la participación “decorativa” que es la que se realiza cuando se incorpora a la población sólo como un accesorio, es decir, para “decorar” o “animar” determinada actividad. La participación “simbólica” aparece en el escalón III. Es la que podemos apreciar cuando se realizan acciones donde la participación de la población es solo aparente. Estos niveles pueden considerarse como “falsa participación”, en tanto la acción de la población no es consciente ni responde a sus intereses. No puede hablarse aún de participación. (Hart, 1993, pp.9-10)

El escalón IV corresponde a la participación de “asignados, pero informados”. En este nivel aún se dispone de la población para que participe en una determinada actividad, sin embargo, se le informa en qué consiste la misma. Es, aunque todavía limitada, el primer nivel

de participación real. El escalón V corresponde a la participación “con información y consulta”. Es el segundo nivel de participación real. En él, los agentes externos informan y consultan a la población sobre su probable participación. En base a ello, la población decide. En el siguiente escalón, el VI la participación “en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población”. La acción es pensada por agentes externos, pero es compartida con la población. Supone que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar. Participación “en acciones pensadas y ejecutadas por la propia población” corresponde al escalón VII. La acción se gesta en la propia población y es ejecutada por ellos. No hay relación con agentes externos. Y, por último, en el escalón VIII, la participación se presenta “en acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos”. La acción es pensada por la población, pero a diferencia del escalón anterior, es compartida con agentes externos. (Hart, 1993, pp 10,11)

Participar es ser parte activa en cada una de las distintas fases que afectan el funcionamiento del grupo, asumiendo parte del poder. Vinculada con la participación está la responsabilidad y la actitud ante la variedad de situaciones que se presentan en los diferentes ámbitos institucionales. Preparar para una ciudadanía democrática significa estimular la participación en la que las opiniones se pueden expresar sin temores y sin represalias por parte del profesorado. (Torres, 2009, p.72)

Se entiende que participar es propio del ser humano, como tal, elige, decide y cambia según la conveniencia. No es solo formar parte, sino tomar parte. Para ello se necesita tener intereses comunes, compromiso, respeto, tolerancia, colaboración activa, iniciativa. Al definir a niños y adolescentes como ciudadanos y ciudadanas (Convención de 1989), se destaca su derecho de participación. Es necesario tener en cuenta sus opiniones, escucharlos, con el derecho de implicarse y tener en cuenta que la participación educa.

Participar implica movilizarse e implicarse y se articula con la motivación y la alegría de pensar.

1.2.2.1- Autonomía

Junto a la reflexión de la práctica educativa e íntimamente relacionada con la participación aparece el término autonomía: “confortable ilusión que alimenta una sensación de independencia profesional en los profesores, pero que sin embargo ata al régimen institucional de su escuela. Es un importante compromiso entre la libertad y el control” (Ball, 1989, p.129). Este autor relaciona con lo que él llama *seudoparticipación* y sostiene que la autonomía proporciona una ilusión de libertad, en cambio, la *seudoparticipación* brinda una ilusión de control. Muchas veces la participación queda reducida a una “apariencia de participación”, sin acceso a una real toma de decisiones. El sujeto se mueve en espacios donde muchas opciones están trazadas, el desafío es alcanzar la autonomía y precisamente “la autonomía se construye con otros. O mejor dicho se conquista con otros”. (Rebellato, 2000, p.40)

Los protagonistas del acto educativo son sujetos y como tales son autónomos. Rebellato (2000), plantea que ser sujeto es poder elegir, es formar parte de un ecosistema de comunicación, es poder ser autónomo, es formar parte de comunidades que construyen dialécticamente su identidad, es vivir la experiencia de la contradicción y la experiencia del compromiso. La subjetividad no se construye desde fuera ni aisladamente. El sujeto debe ser protagonista en su autoconstrucción y en la construcción de la realidad de la que forma parte. El sujeto se constituye en sujeto de saber y de poder. Ontológicamente, el saber precede al aprender; pedagógicamente, el sujeto precede al saber. Es aquí donde reside la dificultad pedagógica. Nadie puede aprender ni crecer en el lugar de otro, cada sujeto debe apropiarse de los saberes de forma singular, exige su participación personal, por eso “enseñar requiere mucha ambición y mucha modestia”. (Meirieu, 2016, p. 23)

Para Freire (1985, 2009), considerado el inspirador de la pedagogía crítica, educar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. “La pedagogía crítica es un enfoque educativo que intenta deliberadamente influenciar en cómo y qué conocimiento e identidades se producen en cada relación de poder y contexto particular” (Magendzo, 2015, p. 11). Es en el aula donde se evidencia la necesidad de un cambio paradigmático, se necesita concebirla como un “sistema complejo de comunicación”. Morín ha señalado el significado de “complejo”, del latín *complexus*: lo que está tejido en conjunto, lo que denota lo relacional, lo vincular y eso es lo que hace que el aula, sea aula. Desde esta concepción no hay sujetos aislados en el aula, hay personas, procesos y vínculos. (Citado en Quintela, 2007). Morín (2001) subraya que las aulas deben ser “el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto de las voces minoritarias y marginadas”. (2001, p.138)

No es posible pensar la relación pedagógica alejada de la reflexión crítica, la curiosidad, la duda, la pregunta. La intervención de docentes y estudiantes es necesaria y exige coherencia entre lo que se hace y dice. Y esa autonomía se va construyendo con el flujo de decisiones y experiencias en las que, la libertad y la autoridad dan la posibilidad de elegir pero, para ello es necesario consultar las necesidades del contexto. Ejercer la autonomía, no como caos sino como requerimiento para la formación ciudadana.

1.2.2.2- Motivación

En íntima relación con la participación y la autonomía está la motivación. Se entiende por motivación el conjunto de razones por lo que las personas se comportan de la forma en que lo hacen (Santrock, 2002). La motivación está relacionada con uno de los aspectos más básicos de la mente humana y esta tiene un rol determinante en el éxito o fracaso en cualquier situación de aprendizaje. La motivación es considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma. (Ajello, 2003)

El desconcierto, la desilusión y la desmotivación se constata en la gran mayoría de los y las docentes (Esteve, 1987). El mundo de la tecnología de la comunicación determina

que los lazos interpersonales sean muy débiles, cambiantes, inconstantes. Las políticas de actualización cultural y psicopedagógica del profesorado son muy escasas.

El placer, la alegría, el gusto, la curiosidad, la autonomía, la libertad no predomina en las aulas. (Torres, 2009)

Freire (2004), habla de la inconclusión del ser humano y la búsqueda constante y su relación con la responsabilidad ética del profesorado en su labor docente. Todo lo que se hace y dice repercute en los alumnos y alumnas. El trato influirá en la motivación. Un elemento fundamental es la confianza.

No se concibe la motivación fuera de la práctica ni antes de la práctica; la motivación forma parte de la acción, se motiva a medida que se actúa, no antes, debe encontrarse dentro del propio acto de estudiar. Freire y Shor (1985), consideran que los estudiantes están excluidos de la búsqueda, las respuestas les son dadas para que las memoricen. Esta afirmación, de dos prestigiosos pedagogos, tiene vigencia en Uruguay y América Latina. La búsqueda de una pedagogía transformadora a partir de las dificultades cotidianas en un aula real intenta dar respuesta a cómo el docente enfrenta el cambio social, los riesgos y temores.

La función docente implica poner en movimiento el espíritu del alumno, darle el impulso y el despertar. Comprometer al estudiante en sus aprendizajes, organizar las clases para que trabaje en ellas de verdad y ese poner en práctica tiene la doble ventaja de combatir el aburrimiento y favorecer la comprensión, suscitar la implicación y permitir la asimilación. (Marion citado en Meireu, 2016). Según el mismo autor, los y las estudiantes tienen día a día la sensación de que para ellos el horizonte está tapiado y terminan convencidos que están destinados al fracaso. Para romper ese círculo es necesario que los y las jóvenes se impliquen en una actividad movilizadora.

Coincidente con los autores anteriores, Fernández (2007), afirma: “Pensar, autorizarse a pensar, supone autorizarse a cambiar la realidad circundante, a cuestionar aquello que está, a transformarlo, a incluir modificaciones” (pp.15-16). Ese “aprendizaje de autoría”, proporciona placer, ese conectarse con la experiencia, la satisfacción de ser autor.

El aula debe ser un lugar de expresión, de debate, de aprendizaje, de escucha. El silencio desesperanza, desactiva el potencial creativo. Esas conductas de silencio atentan contra la participación, las interrelaciones, la confianza.

Shor (1985), entiende que es necesario descubrir el perfil del estudiante y para eso hay que observar lo que dicen, lo que escriben y se debe crear un ambiente para que hagan lo que es auténtico para ellos. El docente debe aprender cuáles son sus verdaderos niveles cognitivos y afectivos, su auténtico lenguaje para tener fundamentos en el diálogo y el acto de preguntar. Son cualidades necesarias para la producción del conocimiento, la acción, la reflexión crítica, la curiosidad, la inquietud, la duda, el cuestionamiento exigente. El educador que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, terminan por empobrecer su propia curiosidad. (Freire, 2004)

Torres (2009), propone insistir en la cultura de la motivación, al alumno, primero hay que motivarlo, y así legitimar la demanda del esfuerzo. Para este pedagogo es indispensable la promoción de una educación en la que el alumno se vea como una persona libre, que pueda opinar, argumentar, participar y tomar decisiones.

Atendiendo las referencias anteriores, la motivación se logra cuando las experiencias educativas son relevantes, valiosas para los protagonistas del acto educativo. Para ser parte activa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es necesario establecer un vínculo personal significativo entre los docentes y estudiantes. Motivar exige encontrar situaciones positivas y exigentes que estimulen una relación activa con el conocimiento.

1.2.3 - Relaciones interpersonales

Se vive en un mundo de lazos interpersonales débiles, cambiantes, inconstantes y caracterizados por la falta de compromiso con otras personas. La rapidez y lo efímero es lo que caracteriza a la sociedad presente. Esa inestabilidad, esa falta de confianza se refleja en las aulas y en el profesorado. Se necesita tiempo para construir la confianza en las interrelaciones personales, pero es muy frágil y fácil romperla por medio de un conflicto personal. La necesidad de vincularnos surge porque es a partir de los otros que se va construyendo el sujeto. No hay sujeto sin el otro.

Todos sabemos que las instituciones no son solamente ladrillos, aulas, patios, espacios que pueden apreciarse en un recorrido. Las instituciones son fundamentalmente otra cosa. Son lo que vemos en ellas, lo que otros encuentran en la construcción, somos nosotros que al

habitarlas les damos sentido. Son también y sobre todo lo que ocurre en ellas. Somos nosotros, en ese vínculo tan particular que define y delimita la relación con el otro y con el conocimiento. Somos nosotros, con intencionalidad docente y son los otros, los alumnos, que desean que alguien les enseñe, como diría Derrida, a vivir bien. (Frigerio, 1992, p. 39)

Se deben buscar las respuestas desde las incertidumbres, desarrollar la autoestima y las potencialidades de cada uno. Adherir a la postura de los vínculos basados en la confianza, que crecen con la crítica, que no anulan al otro, que no significa sumisión sino construcción y reconstrucción de vínculos. El vínculo es el sustento de todo proceso de subjetivación, y si éste está fundado en el respeto, la confianza, determina un terreno fértil para la participación. Y es posible confiar. Al decir de Rebellato, “Confiar es aceptar la inseguridad y la incertidumbre. Es abrirse a lo imprevisible de la subjetividad, pero también abrirse a las potencialidades de los otros”. (2008, p.186)

Pereira (2017), afirma que en el aula y en la institución educativa se manifiestan diferentes formas de control que muchas veces son descalificaciones sutiles que inciden en la autoestima, actitudes manipuladoras, desconocimiento de las necesidades del otro, demandas, microviolencias que van desvalorizando al sujeto. Las interacciones habitualmente cambian de forma según las situaciones.

Las personas son diferentes, cada uno tiene su propia personalidad. Esta afirmación, tan obvia, muchas veces se olvida, se pretende que todos reaccionen del mismo modo y no se valora la importancia de contar con la combinación de personas para cada situación. Se hace necesario aprender a olvidar las diferencias y utilizarlas. Surge el desafío de transitar y consolidar un aula con estructuras abiertas y flexibles.

1.2.3.1 Vínculo pedagógico

Los docentes y los estudiantes forman parte de la comunidad educativa y en ella se establecen relaciones, interacciones. Los escenarios educativos están cargados de subjetividad y personalidades, se presentan como tramas de relaciones donde se construyen “atravesamientos” múltiples. Cada centro educativo en su acontecer crea variados vínculos.

Resulta pertinente conceptualizar el término “vínculo”. Deriva del latín *vinculum*, de *vincire*, atar. A través de ellos se forman lazos de amistad y compañerismo entre los distintos actores, se construyen significados y se asumen estilos relacionales, de poder, de influencias, de expectativas. El ser humano como ser social se reconoce como sujeto a partir de la relación con otros. Cada persona es singular, posee sus cualidades personales,

sus convicciones, su habilidad natural que la hace “única”, haciendo una diferencia *en y para* el otro, pero a veces esos “talentos” están ocultos por diferentes motivos: excesivo control que, en lugar de potenciarlos, los inhibe, falta de espacio para la libre expresión y la creatividad, falta de contacto más afectivo, estrés, miedo a no ser aceptado. La institución educativa es *holding*, concepto acuñado por Winnicott (1990), ese entretejido de estructuras, esos lazos que sostienen, que tienen el valor simbólico de *no dejar caer*. En una entrevista en la prensa escrita, Viscardi (2017), refiere que se hace necesario potenciar los derechos de los adolescentes trabajando las relaciones de convivencia, favoreciendo la hospitalidad y no la hostilidad en los vínculos.

Ya se ha descrito la complejidad de las instituciones, ese espacio generador de múltiples relacionamientos, de convivencia, un lugar donde se favorecen los lazos sociales, donde se entablan relaciones que sostienen y estructuran la identidad social, cultural y personal y, a la vez, impulsan la actividad creadora. Y en ese escenario coexisten tensiones, no como opuestas sino como complementarias: ¿Qué sucede con las miradas y voces diferentes a la cultura dominante en la institución? ¿Las oposiciones son consideradas como valiosas? ¿Se integran o son consideradas peligrosas? Cada cual ve la realidad desde su punto de vista y a través de un prisma ideológico que no necesariamente es compartido por los demás y esa realidad es siempre incompleta, parcial, situación que lleva a decisiones que pueden conducir a malos resultados.

Los centros educativos son instituciones muy heterogéneas por lo que los conflictos son inherentes a la dinámica institucional, se considera que no son una patología que hay que ignorar, u ocultar. “Incorporar el conflicto en la educación en derechos humanos es un imperativo ético-político ineludible” (Magendzo, 2015, p.5). Hay que abordarlos desde la mirada de todos los actores, desde sus experiencias y conocimientos, desde sus diferencias y precisamente esos desencuentros y afinidades serán generadoras de acción. Es necesario hacer visible lo invisible, percibir actitudes, expresiones, ausencias, mensajes sutiles que permiten captar la cultura institucional. No debe faltar el derecho al divergente a expresar su contrariedad, el gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El profesor y el alumno están sometidos a presiones institucionales, a condicionantes del contrato didáctico.

En este apartado, el valor de la palabra requiere su análisis y al decir de Blejmar (2006, pp 39-4) *la palabra acerca o aleja*. *La palabra vacía* solo roza, es *políticamente correcta*, se centra en lo que el otro quiere escuchar; *la palabra plena*, toca, se centra en la

coherencia expresiva, convoca la atención, se compromete con el hablante, el otro y la relación; la *palabra frontal*, es evacuativa, no se hace cargo del efecto ni de los resultados en el otro ni en el vínculo; la *palabra sujeta*, insinúa, limitada, desde la ironía, la gestualidad, signada por el temor, la vergüenza o la incredulidad. Se debe transitar por un proceso de intervenciones con la finalidad de estimular que las cosas sucedan de una manera pensada por los sujetos actores y con una intencionalidad enmarcada en el proceso del que formamos parte. Interesa esa palabra plena que alude a un compromiso con el hablante entre lo que dice y pretende hacer, entre sus palabras, su pensar y su sentir.

Marchesi y Díaz (2010), afirman que las emociones están en el corazón de la enseñanza y explican que la mayoría de los docentes aceptan que en la enseñanza se centran las distintas emociones. El enfado, la alegría, la ansiedad, el afecto, la tristeza y las frustraciones son señales de que el trabajo docente es una experiencia cargada de sentimientos que se desarrollan mediante la interacción interpersonal con los demás. Algunos docentes propician situaciones positivas y otros provocan situaciones no amigables que producen docentes desvalorizados y agobiados.

De alguna manera se inhibe la singularidad del estudiante al no comprender la existencia de modelos divergentes de conocimiento. La obsesión por la nota ha aumentado la incapacidad para captar los tintes afectivos que dinamizan o bloquean los procesos de aprendizaje y la cognición está cruzada por la pasión y las emociones. Cuando se ejerce algún tipo de autoridad aparece el endurecimiento por el temor de reflejar las emociones, y así perder el respeto de los que están bajo el mando. Restrepo (2010), asume el componente afectivo en el acto educativo, considera imposible desconocer el papel de la emoción como moduladora y estabilizadora de los procesos de aprendizaje.

Lo que queda, al final de un período de formación académica, no es solo un conjunto de conocimientos sino también, y de manera muy especial, un conjunto de hábitos, de escrúpulos morales y rutinas conductuales que terminan ejerciendo un gran poder de reglamentación cognitiva sobre el educando. Queda el recuerdo del clima afectivo e interpersonal que se sintió. Lo que permanece grabado en el recuerdo es el manejo autoritario o acariciador que las personas e instituciones del entorno pusieron en práctica con cada uno. Lo que no se olvida de los demás es la actitud y disposición corporal, el clima interhumano que crearon. Las grandes decisiones de la vida se alimentan de la

calidez o amargura que se logra percibir en los climas afectivos que rodearon la infancia. (Restrepo, 2010)

Se adhiere a la posición de que no es posible hacer cortes en el aula, ya que es una trama integrada en donde circulan los saberes, los aprendizajes, las evaluaciones, las emociones. Actúan allí la dialógica, la inclusión del sujeto en el objeto del conocimiento, la contextualización. Se cree necesario considerar los climas afectivos favorables o desfavorables que tiñen el espacio y el tiempo del aula.

La tarea del docente es placentera y a la vez exigente. Exige querer bien a los otros y al propio proceso, requiere preparación científica, física, emocional y afectiva. “Estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los conocimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica” (Freire, 2015, p. 26). La tarea exige atrevimiento y no separar lo cognoscitivo de lo emocional. El enseñar no existe sin el aprender, el educador busca involucrarse con la curiosidad del alumno, lo lleva a nuevas preguntas, sugerencias y se abre a la ingenuidad y criticidad de los estudiantes; es una búsqueda placentera.

Siguiendo con el tema del placer del enseñar y del aprender, Fernández (2007), habla del enseñante y del aprendiente. El primero, entrega algo y el aprendiente, para apropiarse de aquello, necesita inventarlo de nuevo. En ese campo de diferencias se sitúa el placer de aprender. Se coincide con esta autora con que la persona enseñante es un molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente, más allá de sus singularidades y cualidades pedagógicas. Para que los estudiantes puedan apropiarse del placer de autoría, se necesita un docente que le dé la posibilidad de ser aprendiente y el lugar de sujeto pensante y de esa manera lograr la participación de los actores. En las instituciones educativas, muchas veces se pretende despertar el interés apelando a la autoridad sin dar la posibilidad de reconocer el deseo de aprender. Es importante generar ambientes socio-emocionales en los cuales los estudiantes se sientan seguros, valorados y apoyados, con clases desafiantes pero contenedoras, en las que se puedan desarrollar competencias socio-emocionales.

Con respecto a la interrogante planteada si existen lazos de cercanía y confianza, Marchesi y Díaz (2010), sostienen que la docencia se enfrenta a una crisis de confianza e

identidad profesional. La confianza minimiza los sentimientos de ansiedad y permite al docente desarrollar acciones más seguras. En cambio, si se pierde ese sentimiento surgen daños en las instituciones educativas. La confianza, además de contribuir al proceso de enseñanza y de aprendizaje, incrementa la autoestima profesional.

Bain (2007), en una investigación realizada intenta caracterizar a los mejores docentes y para este estudio se rescatan algunas de las apreciaciones de los investigados, se tienen en cuenta sus testimonios para definir parámetros en la observación. Los involucrados manifiestan que su propósito es influir positiva, sostenida y sustancialmente la forma de pensar, actuar y sentir de los estudiantes. Un aspecto que destacan es el *no dejarlos indiferentes*. Son coincidentes en la gran confianza en los estudiantes, seguros que quieren aprender y que pueden, no culpan a los estudiantes de las dificultades que enfrentan, manifiestan un compromiso con la comunidad académica.

Estos aportes son muy valiosos para comprender las actitudes que se manifiestan en las aulas, observar cuidadosamente las prácticas, transformar e individualizar. Reflexionar en los enfoques y estrategias docentes. En ese espacio se construyen conocimientos y en forma simultánea se construye a sí mismo como sujeto pensante y creativo.

Atendiendo a la pregunta que refiere a si las prácticas innovadoras inciden en la participación se coincide con Meirieu (2016), que considera que la creatividad no se desarrolla libremente, es algo que se forma, exige dispositivos atractivos, docentes que proporcionen recursos variados, tener una actitud de espera positiva y exigente hacia cada alumno.

Se parte de la premisa que nadie está destinado al fracaso ni condenado a la exclusión, todos pueden aprender y crecer (Meirieu, 2016). Se ha de ofrecer la posibilidad de acceder al placer de pensar y al poder de actuar. Los vínculos son altamente valorados por docentes como por los estudiantes, pero los profesores manifiestan no sentirse capacitados para abordar temas socio-afectivos. El problema aparece cuando el foco está solo en las habilidades conductuales y cognitivas y, las emociones son valoradas como un medio para alcanzar el éxito y no como un bien en sí misma, es decir, son simplemente, instrumentos.

Complementando lo anterior, el educador no es un ser invulnerable, sino que posee emociones y sentimientos como el educando y tiene miedo e inseguridad. Es necesario no

esconderlos detrás de disfraces autoritarios. El frío distanciamiento entre los alumnos y el profesor aparta a los estudiantes del material de estudio (Shor, 1985). A veces se desconoce lo que puede representar en la vida del estudiante un simple gesto de un profesor, lo que puede significar como contribución a la formación del educando por sí mismo a pesar de lo insignificante que pueda parecer. Es importante reflexionar en la importancia de esos gestos en el espacio escolar. Se habla de la enseñanza de los contenidos, entendida como transferencia de saber y se desatiende el carácter socializante de la escuela, donde diferentes gestos de alumnos, docentes, personal, se cruzan cargados de significación. La comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad, de los miedos que deben convertirse en valor. (Freire, 2015)

Aproximación al concepto de percepción:

En esta investigación, se utiliza el concepto de percepción social como base para comprender fenómenos vinculados a la participación y los vínculos interpersonales en las prácticas docentes de aula. De acuerdo con Baron y Byrne (2005), la percepción social es el proceso por el cual buscamos conocer y comprender a otras personas. Debe tenerse presente que la visión de los docentes y estudiantes surge de sus experiencias individuales y colectivas insertas en un contexto en particular.

Según Vargas (1994), la percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno.

La psicología, en términos generales, ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. La elaboración de juicios se plantea como una de las características básicas de la percepción y organización de las sensaciones. Esta mediación impulsa a evaluar lo que en determinado momento interesa de entre todas las posibles manifestaciones sensibles del ambiente; de lo potencialmente percibido se lleva a

cabo una selección de lo que es importante dentro de las circunstancias biológicas, históricas y culturales. (Vargas, 1994)

Capítulo 2- Marco metodológico

En el presente capítulo se describe y justifica la metodología utilizada para responder las preguntas de investigación. Presenta información referida a las unidades de análisis y la selección de la muestra, vinculando todo ello a un marco metodológico de referencia. También fundamenta y detalla la selección de técnicas de recolección de datos y de análisis de los mismos.

2.1 Enfoque metodológico

El método utilizado es el estudio de caso, un método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y requieren múltiples fuentes de información (Yin, 1994). Para este método, es fundamental, la elaboración de las preguntas que guían la investigación.

Siguiendo a Vázquez (2009), esta investigación es según su abordaje, cualitativa; según el marco de referencia, contextualizada; según su finalidad, aplicada; según su alcance temporal, situada.

El presente trabajo se realiza con el objetivo de aportar datos útiles a la institución y a la comunidad a la que pertenece. Se busca lograr obtener datos descriptivos para comprender los significados subjetivos de cómo el vínculo educativo incide en la participación de docentes y estudiantes. Se considera que la investigación cualitativa permite acceder a los significados, los que pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian. Se realizó un estudio de caso por ser una metodología particularista que permite focalizar una situación. Dentro del enfoque cualitativo se optó por trabajar en base a un diseño descriptivo según el objetivo de la estrategia de investigación y con un enfoque interpretativo según el paradigma en que se sitúa el investigador. (Stake, 1999)

El estudio se hizo en el centro educativo para poder acceder a los significados en el contexto en el que los individuos los producen y así enriquecer la comprensión de la

situación en ese contexto limitado y más específicamente, en el aula, principal ámbito donde la relación pedagógica se establece. El método cualitativo permitió conocer y estudiar el problema en su ambiente natural y fue adecuado para este tipo de indagación. Lo que llevó a investigar, no fue solo la curiosidad sino la atención de aquellos hechos que preocupan. No alcanzó con seleccionar las estrategias más adecuadas para obtener la información, sino contar con un marco teórico para interpretar la realidad a estudiar.

Para concretar y organizar el trabajo de campo se tuvieron en cuenta los objetivos, las dimensiones y los indicadores.

Objetivos	Dimensiones	Indicadores
Describir la forma en que se expresan las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes y su incidencia en la participación en el aula	Liderazgo de docentes y estudiantes	Manejo del poder Forma de control Posibilidades que se habilitan Nivel de confianza Capacidad de promoción de la autonomía Fomento de la colaboración
Indagar en las percepciones de los actores respecto a los estilos vinculares de la institución que condicionan la participación en el aula.	Modalidad vincular	Formas de expresión Circulación de la información Ambiente generado Reconocimiento Nivel de conformidad Reflexión personal y profesional.
Identificar las condiciones que afectan la construcción de la participación en el aula	Participación	Interés e involucramiento Iniciativa Responsabilidad y compromiso Propuestas innovadoras Aspectos jerarquizados

		Definición de roles Autonomía
--	--	----------------------------------

Para esta investigación la participación es entendida como el proceso en el cual, a los sujetos involucrados se les reconoce el derecho de intervenir en la toma de decisiones con la colaboración de todos. Se asumen los principios de respeto, tolerancia e iniciativa.

Se entienden los estilos vinculares entendidos como las relaciones que se establecen entre las personas que estructuran la comunicación y son fuente de intercambio de opiniones, emociones, información y crecimiento.

2.2 Población y unidad de análisis

El campo empírico se conformó por dos cursos de segundo año de ciclo básico de una institución de dos turnos de Educación Media del Consejo de Educación Secundaria de la ciudad de Florida en el año lectivo 2017. La población objetivo de la investigación estuvo conformada por docentes que tenían a su cargo los cursos de 2º año de ciclo básico en diferentes asignaturas en el departamento seleccionado y los alumnos de estos grupos.

Las unidades de análisis fundamentales seleccionadas fueron la participación y los vínculos interpersonales.

2.3 Muestra

La muestra estuvo constituida por cinco docentes de diferentes asignaturas pertenecientes a generaciones de formación diferente y dos grupos de ciclo básico de un centro de Educación Secundaria del interior del país.

Los aspectos que se atendieron para su selección fueron los siguientes:

- La elección del centro donde se realizó la investigación se fundamentó en las posibilidades de acceder fácilmente debido a la actividad docente de la investigadora en la localidad y la existencia de vínculos de confianza capaces de facilitar la apertura y la recolección de información. Se seleccionó una institución donde no se tuviera un

involucramiento directo para evitar en lo posible, prejuicios que pudieran darle un sesgo subjetivo. Para la elección del liceo se tomó en cuenta la afirmación de que el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. (Taylor y Bogdan, 1987)

-El liceo seleccionado para investigar es un centro con muy buenos logros académicos (el monitor educativo posiciona al centro educativo en los mejores niveles de promoción). El motivo de la elección se explica porque al investigar un centro educativo que se presenta con buenos productos permite acceder a los significados en el contexto y comprender las posibles relaciones de esos resultados con los problemas abordados.

-El nivel elegido fue segundo año por considerar que los alumnos de este nivel ya están familiarizados con las dinámicas institucionales. El promedio de edades de los jóvenes de estos cursos es de 13- 14 años.

- El grupo de docentes que la integraron son docentes que tenían a su cargo cursos de segundo año de ciclo básico en dependencias del Consejo de Educación Secundaria en una institución del interior del país.

-La elección de las personas participantes se realizó teniendo en cuenta el número de casos que se pudieran manejar de manera realista, acorde al tiempo y disposición y a la vez que el número de involucrados permitiera responder a la pregunta de investigación.

-La disposición de las docentes para integrarse a la propuesta facilitó la tarea y permitió ir profundizando con niveles de complejidad creciente, la problemática a indagar.

Los grupos seleccionados fueron ambos del mismo nivel, segundo año. Uno del turno matutino y otro del vespertino, un total de cincuenta y cinco estudiantes. La institución educativa cuenta con diez segundos, cinco en cada turno. El grupo del turno matutino es considerado de excelente nivel académico y de muy buena conducta descrito por los y las docentes como el mejor grupo. Fue observado en las clases de Matemática, Inglés y Ciencias Físicas.

En cambio, el grupo de segundo año del turno vespertino, es caracterizado por el equipo de dirección, docentes y adscripta, como un grupo con problemas de

comportamiento y sus resultados de rendimiento no son los mejores, es considerado por el colectivo docente con pocas posibilidades de logros académicos, desordenado y apático. Fue observado en las asignaturas de Educación Visual y Plástica, Educación Musical y Ciencias Físicas.

La elección de dos grupos dispares se fundamenta en la posibilidad de poder compararlos.

Es oportuno aclarar que la caracterización que se hizo del grupo fue realizada por la directora de la institución, la adscripta y varios docentes del grupo que no fueron entrevistados. Se procuró visitar docentes de ambos sexos para poder establecer analogías y/o diferencias. Los grupos solo tenían dos profesores varones y ambos manifestaron impedimentos para las entrevistas y observaciones. Por lo tanto, todas las observaciones y entrevistas fueron realizadas a docentes del sexo femenino porque no se contó con apertura de los pocos docentes del sexo masculino de los grupos.

En general, de parte del colectivo docente hubo resistencia o temor de exponerse a la observación en el grupo del turno vespertino por las características antes mencionadas. Otro aspecto que es importante explicitar es que las visitas a clase fueron realizadas en el mes de noviembre, poco tiempo antes de la finalización de los cursos. Había un conocimiento mutuo de los actores y un alto nivel de confianza producto del año compartido.

En un primer momento, aquellos docentes que habían aceptado ser observados y entrevistados, al saber que sería ese grupo que se visitaría, manifestaron cierto temor o reparo por considerar que no era el mejor grupo para observar.

2.4 Métodos y técnicas de recolección de datos

Antes de iniciar el trabajo de campo se informó sobre los objetivos y el modelo metodológico de investigación para obtener el consentimiento informado del equipo directivo del liceo y de los y las participantes. Se realiza la selección de docentes a ser entrevistados de acuerdo a los criterios establecidos, diferentes edades, formación, antigüedad y sexo.

Previo al inicio de la misma se hizo un acuerdo de confidencialidad de la información donde se aclaró que no se difundirían los resultados sin la autorización de las

personas involucradas. Por tratarse de menores de edad en el caso de los/ las estudiantes y de acuerdo con la normativa vigente, se solicitó el consentimiento escrito de los representantes legales para la participación en el *focus group*.

El diseño de la metodología cualitativa de investigación se elaboró de tal forma que la información obtenida de pocas personas involucre un universo importante. Por eso fue importante la focalización en el problema seleccionado, donde el marco conceptual y las preguntas de investigación fueron la mejor estrategia.

Para su diseño se siguió a Monistrol (2007), que describe las siguientes fases de la investigación cualitativa: antes de entrar al campo, etapa de reflexión y preparación del proyecto (formulación del problema, selección de estrategia metodológica, selección de casos, contextos, fechas), durante el trabajo de campo, etapa de entrada y realización del trabajo de campo (gestiones de presentación, ajustes en las técnicas de generación de información, ejecución, archivo) y al final del estudio, análisis, redacción y presentación del informe.

El cronograma de trabajo se distribuyó de la siguiente manera: en la primera fase de la investigación se realizó la revisión bibliográfica para, sobre esa base, construir un marco teórico que orientara el trabajo y se continuó con la escritura durante todo el proceso investigativo. La distribución de las tareas se hizo considerando la disponibilidad de docentes de Educación Secundaria (enero no se tuvo en cuenta porque es el período de licencia).

En junio de 2017, se realizó la selección de la institución educativa para la investigación. En octubre se concretó la reunión con equipo de dirección, adscriptos y docentes, se diseñó el cronograma de las entrevistas y visita al campo. En octubre y noviembre se realizaron observaciones de las clases seleccionadas, entrevistas a las docentes y desgrabación de las mismas y concreción de los grupos focales. En noviembre se organizó la información recabada. Durante los meses de diciembre- enero, febrero y marzo se categorizó la información. En los meses siguientes se redactó el informe y, por último, se presentó la tesis. El cronograma y la secuencia de actividades permitió monitorear el desarrollo de la investigación y realizar los ajustes necesarios.

A través de las técnicas de observación, entrevistas y grupos focales, como fuentes de información, se busca explorar sobre acontecimientos cotidianos en el aula, y así

identificar el significado que las acciones tienen para los diferentes actores. Se recaba la información en relación a los vínculos personales, la participación y motivación de los actores dentro de la institución, las condiciones que afectan a los mismos, y la percepción de docentes y estudiantes con respecto a ellos.

La selección de los instrumentos para la recolección de datos se implementa siguiendo la línea de Hernández, Fernández y Baptista (2010) quienes sostienen que los métodos o técnicas de recolección de datos pueden variar durante el transcurso de la investigación.

2.4.1 Observación

Mediante la observación, se busca un acercamiento a las condiciones de interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, y a los espacios en los que estas se desarrollan y obtener directamente datos en el lugar natural, contando con la versión de la investigadora además de la versión de las entrevistadas, analizar la interacción social e interpersonal. La técnica de recogida de datos apunta a registrar, de una forma metódica y sistemática, el comportamiento de un grupo de actores institucionales. Como afirman García y Quintanal (s.f p.14), el objetivo más inmediato fue el de describir dicho comportamiento. La observación implicó una reflexión permanente; se atendió a los detalles, sucesos, eventos e interacciones registrando lo observado para luego analizarlo. (Hernández, Fernández y Baptista 2010)

El observar permitió tener una mirada más abarcadora, construir nuevos significados e interpretar la realidad, se pudo acceder de modo directo a las acciones y discursos de los actores y se aproximó al comportamiento real de los sujetos.

Se observó con pautas, la cotidianidad de las prácticas institucionales, las normas de convivencia, la forma de relacionarse, de expresarse, las relaciones sociales, la autonomía, creatividad y valoración del trabajo en el aula. La observación de estos espacios de encuentros de docentes con los estudiantes brindó información de cómo se relacionan y se gestiona la participación. En las diversas instancias observadas se prestó atención a aspectos lingüísticos, paralingüísticos (gestos, posturas, tonos de voz) que aportaron al análisis posterior.

La observación planteada en esta investigación fue una observación natural no participante (externa).

Durante la investigación se mantuvo exclusivamente un rol de observadora. Para el registro se utilizaron los registros narrativos, las notas de campo, en los que se describió detalladamente lo observado. La información obtenida se registró en planillas en una computadora. En términos temporales se hizo un registro continuo, se anotó en forma secuencial las distintas pautas que se fueron sucediendo durante el período de observación junto con información del momento en que apareció y la duración de cada una de ellas.

La observación constituyó una de las técnicas más valoradas en esta investigación. Determinó estancias prolongadas en el liceo como *medio natural* para registrar los acontecimientos, las relaciones, las redes de conducta, los esquemas de actuación, comunes o singulares, habituales o insólitos. (Pérez Gómez, 1998)

2.4.2 Entrevista

Este instrumento permitió acceder a la valoración y percepción de las involucradas significando un acercamiento real. Con la entrevista se hicieron una serie de interpretaciones sobre la interacción de las personas en una situación social como es la clase, permitió interpretar sentimientos e impresiones, percepciones, significados y emociones, aspectos de la persona que no son directamente observables. (Alonso, 1995)

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), las entrevistas constituyen recolección enfocada de datos. En el trabajo realizado se consideraron desde esa concepción y se aplicaron a los docentes que integraron la muestra de la investigación con el fin de obtener respuestas sobre el problema de investigación desde la perspectiva de las entrevistadas. Las entrevistas aplicadas se diseñaron como semiestructuradas, lo que permitió atender la opinión de las entrevistadas.

Se solicitó al equipo de dirección una relación de las personas con diferentes modalidades de trabajo. Se estableció contacto con cada una de las personas seleccionadas, combinándose días y horarios de las entrevistas con todos aquellos que decidieron participar voluntariamente en esta etapa de la investigación. Una vez que se hizo la preselección, la nómina elegida se definió buscando edades, formación y modalidades diferentes de trabajo. En los grupos sugeridos por el equipo de dirección y plantel docente

no había profesores masculinos dispuestos a colaborar con la investigación por lo tanto las entrevistadas fueron todas mujeres. Las entrevistas se realizaron en las etapas iniciales, ya que permitieron realizar los primeros acercamientos al tema. Se basaron en un cuestionario de preguntas de respuestas abiertas.

Siguiendo a Sánchez (2003), se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones: se estableció el contrato comunicativo, el pacto previo entre la entrevistadora y la entrevistada. Se explicitaron los objetivos y se acordó el primer encuentro, en esa toma de contacto se informó sobre el tema a tratar en la entrevista, la forma de llevarla a cabo, el tiempo que se emplearía, se pactaron reglas que facilitarían el diálogo y el encuentro y así se crea una disposición más adecuada que suaviza ciertos temores porque se consideró necesario generar una mínima confianza mutua entre entrevistada y entrevistadora.

La guía de la entrevista, semiestructurada, para que tuviera sentido, se manejó con flexibilidad en los encuentros con las entrevistadas. Esa secuencialidad procuraba lograr una cierta empatía y mayor naturalidad. La idea fue que el diseño permitiera fluir sin producir ruidos innecesarios. El diseño de la entrevista es fundamental para no terminar improvisando. “Cuando un procedimiento de entrevista carece de planificación y justificación es improductivo, ineficaz y contrario a la ética”. (Restrepo S.f, p. 5)

Se eligió el contexto adecuado (lugar apropiado para evitar interrupciones), la sala de profesores en un momento de poco tránsito de docentes, la hora de coordinación. Se comenzó con unos preliminares que implicaron la presentación, una justificación del estudio y la garantía de confidencialidad. Luego se completó una ficha de identificación con el nombre y apellido del entrevistado, nivel en el que enseña, titulación, cargo que desempeña, años de experiencia docente a nivel personal y en el liceo.

Se intentó no ser directiva, ni rígida en la forma de llevar la conversación – entrevista. Se buscó que las respuestas fueran espontáneas y se dio la libertad y flexibilidad como para introducir nuevos temas que surgieron. En todas las entrevistas se logró establecer una relación de confianza y de entendimiento. Todas fueron grabadas con un insumo, en promedio, de cuarenta y cinco minutos cada una y, posteriormente, fueron transcritas. Una vez que se finalizó cada entrevista se agradeció el tiempo destinado y se les garantizó la confidencialidad.

La información obtenida fue muy rica y valiosa, las informantes cooperaron y se estableció una relación de confianza, hubo una interacción natural y fluida. En las ocasiones que las entrevistadas no comprendían la pregunta o su información no era la requerida específicamente, se repreguntó cambiando la formulación.

Al realizar la investigación se estableció una relación entre la investigadora y las personas participantes, que sin dudas refleja un proceso de implicación. Por esta razón fue importante minimizar la influencia sobre las personas y no ocasionar inconvenientes a los diferentes actores del centro (interrupciones y/o invasión).

Perfil de las entrevistadas

La docente 1 (D1), es profesora de Matemática. Tiene cincuenta y dos años de edad y veinticinco años de antigüedad en el sistema educativo. En el presente año tiene una carga horaria semanal de veinticinco horas. Sin formación docente específica. Tiene estudios universitarios completos en la Facultad de Arquitectura. Es efectiva por concurso en Secundaria. Trabaja en el turno matutino y es el único liceo donde se desempeña.

La docente 2 (D2), es profesora de Inglés. Tiene sesenta y tres años de edad y veinticinco años de antigüedad en el sistema educativo. En el presente año tiene una carga horaria semanal de veinticuatro horas. Es efectiva por concurso en Secundaria. Trabaja en el turno matutino y es el único liceo donde se desempeña.

La docente 3 (D3), es profesora de Educación Musical. Tiene sesenta y cinco años de edad. Es docente jubilada y reintegrada a la actividad, con una carga horaria semanal de doce horas. Es efectiva por concurso. Trabaja en ambos turnos y en otros liceos.

La docente 4 (D4), es profesora de Química. Tiene treinta años de edad y diez años de antigüedad en el sistema educativo. Es egresada del Centro Regional de Profesores (CeRP). Posee una carga horaria semanal de treinta horas. Trabaja en ambos turnos y en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

La docente 5 (D5) es profesora de Educación Visual y Plástica. Tiene veinticinco años de edad y siete años de actividad en el sistema educativo. Posee cuarenta y ocho horas de carga horaria, trabaja en tres turnos y en otras instituciones educativas.

Las docentes entrevistadas fueron cinco y, no seis como estuvo previsto en la planificación, porque se optó por elegir una docente común a los dos grupos y observarla con grupos de estudiantes con características bien diferentes y de esta forma obtener información de cómo se relacionaba con unos y otros.

2.4.3 Grupos Focales

El grupo focal es una sesión de conversación conformada por personas en calidad de muestra, donde la investigadora guía, en forma artificial, la discusión de un grupo, en este caso, de estudiantes, para encausar la discusión sobre el tema de estudio. Se realizaron dos grupos focales, uno con cada grupo (ambos turnos). Previamente, se envió a los responsables de los estudiantes una carta de autorización. (Anexo 5)

Con los permisos firmados se seleccionaron ocho estudiantes con rendimientos y personalidades diferentes de cada grupo. Se optó por grupos heterogéneos y de esa forma poder profundizar con diferentes perspectivas del tema. Para la selección se solicitó ayuda a la adscripta. Esta figura es clave en la institución de Educación Media por el vínculo que establece con el alumnado. Ella propuso la integración del grupo focal teniendo en cuenta las diversas formas de relacionarse de estos jóvenes y sus rendimientos. La buena disposición e interés de los estudiantes en participar potenció la aplicación de esta técnica de recolección de información.

Los estudiantes, al responder, superponían sus voces y se intentaba estar atenta a las diferentes opiniones y a las interacciones que se establecían entre ellos. Se procuró guiar el debate y focalizar en las señales no verbales, para posteriormente realizar un análisis sistemático de las conversaciones e interacciones entre los participantes.

Durante el transcurso de la reunión se generó un ambiente relajado y permisivo que facilitó que los y las chicas hablaran con libertad y fluidez. Se prestó atención a lo no lingüístico, a propiciar el escuchar y la posibilidad de que todos se expresaran. Esta modalidad permitió que se manifestaran en forma natural y generó involucramiento de los participantes. La dificultad que se encontró fue que, por momentos se desorganizaban y algunas voces predominaban en el grupo. Se requirió organizar los turnos de intervenciones e interrumpir las opiniones para lograr observar y registrar las diferentes opiniones.

Dada la participación de los y las estudiantes, no resultó fácil procesar la abundante información recogida. El accionar de los estudiantes fue muy diferente en cada una de las reuniones.

2.5- Validación de la investigación

Para dar validez a los conceptos se utilizan diferentes fuentes de datos y para verificar la consistencia y la credibilidad a los supuestos que surjan, se triangula la información obtenida a través de las técnicas utilizadas: observación, entrevistas y grupos focales. La administración de cada herramienta y su posterior análisis, se realiza en forma independiente y en tiempos distintos. Cada una de ellas aporta elementos significativos sobre la problemática indagada. Una vez analizadas se combinan los datos surgidos de cada técnica, en la estrategia de triangulación de la información obtenida. Posteriormente, dichos datos se cotejan con los planteos teóricos y las preguntas planteadas, para luego, confrontarlas como modo de triangulación.

Una vez realizada la recolección de datos, se utilizan una serie de tácticas elaboradas a partir de las propuestas de Miles y Huberman (1984), como camino adecuado para la validación interna de la investigación. Por ejemplo, una vez transcriptas las entrevistas y los grupos focales, se completan las fichas de análisis para cada uno de los actores institucionales. Se complementa toda esa información con las observaciones realizadas. Luego se buscan los elementos que sean comunes a todos, o que, por lo menos, aparezcan con más intensidad. Es decir, se identifican temas comunes definiendo, de esta manera, patrones. Se vuelve una y otra vez a las versiones originales, esto es, las mismas entrevistas, las observaciones, y los grupos focales en los aspectos que dan pie a la conformación de los patrones.

Se buscan coincidencias, divergencias o información de interés. Para dar fidelidad a los instrumentos elegidos se usan diarios de campo para el registro, sistematización y organización de los datos y así minimizar los sesgos de la investigadora para procurar la mayor objetividad posible.

El diseño resulta viable por diversas razones:

- La accesibilidad al centro elegido.
- El tema ha sido muy poco abordado por la comunidad educativa del liceo a investigar.

- Los y las participantes acceden voluntariamente a la realización del estudio.
- Existe respaldo institucional.
- Existe abundante bibliografía para profundizar los temas a abordar desde una perspectiva teórica.

Capítulo 3- Análisis de resultados

En este capítulo se retoman los objetivos planteados y se articulan e interrelacionan las categorías emergentes en las entrevistas con las docentes seleccionadas del liceo, las observaciones realizadas y las opiniones del alumnado surgidas de los grupos focales. De esta manera, teniendo en cuenta las voces de los distintos protagonistas de la relación pedagógica, se busca responder las preguntas de investigación tomando en cuenta y articulando las diversas líneas que surgen en las categorías creadas para el análisis.

Jerarquización de prioridades del centro educativo

Previo a la definición de las categorías se indagó con las docentes cuáles eran las prioridades del centro para poder determinar qué cultura era la dominante en la institución. Se considera importante conocer esa realidad para entender el contexto y accionar de los protagonistas. Se parte del concepto de cultura escolar y se entiende la misma como el escenario móvil que se va modificando en la medida en que también cambian los individuos que actúan (Huertas, 1997). Cada escenario tiene una cultura particular, cada centro tiene su proyecto, y el mismo tiene incidencia en el aula.

En las entrevistas realizadas a las docentes se parte de la pregunta: ¿cuál es el plan de acción o proyecto de centro de la institución? Se considera pertinente identificar el conocimiento que tienen las protagonistas del proyecto de centro porque el mismo permite conocer las percepciones de las docentes con respecto a las metas institucionales y colabora a comprender el nivel de involucramiento con el liceo y la convergencia de su accionar con los lineamientos del mismo. ¿Qué concepción tienen los docentes de la institución? ¿Esa concepción incide en la participación de todos y todas? Las características del escenario liceal, los objetivos planteados y el lugar que se les asigna a los jóvenes permitirá una aproximación que acerque a conocer las condiciones que afectan la participación.

Las respuestas fueron divergentes, dubitativas y poco precisas. Ninguna de las cinco docentes entrevistadas conocía el proyecto de centro. Sus respuestas eran a título personal. Dos de ellas entendían que los objetivos eran la contención: “A lo que se tiende es a contener, a que no se vayan” (D1). La docente de Ciencias Físicas responde refiriendo la centralidad del alumnado en la institución: “Los alumnos, siempre los alumnos, que aprendan, que les vaya bien, que seamos un todo, respeten los acuerdos, todos para el mismo lado, docentes, alumnos, equipo de dirección”. (D4)

Si bien en algunas respuestas se diversificaba la temática, las cinco profesoras consideran que la prioridad es el alumno.

Una docente refiere al clima institucional y a la contención entre compañeros docentes: “Un buen ambiente de trabajo, mucha permanencia de muchos docentes, de los adscriptos, compañeros de muchos años de trabajo. Las cosas las tenemos incorporadas, el compromiso, la asiduidad, la presencia, creo que hay involucramiento”. “Como que se quiere a la institución como referencia de formación y de contención” (D1). La profesora de Matemática en sus respuestas apunta a lo afectivo, al ambiente, a la contención. Refiere no sólo al alumnado sino también al profesorado. Sus palabras reflejan sentido de pertenencia y conocimiento de la institución.

En otra docente aparece como prioridad la disciplina. “La disciplina de los alumnos, el orden, la puntualidad se trabaja mucho y que ellos tengan que mantener una cierta relación de afecto con las docentes, pero también con límites. Mantener la postura de alumnos”. (D5) En la respuesta de la docente de Educación Visual aparece un tema importante, la disciplina. Según Freire (2004), la disciplina es el resultado de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad. Y en estas primeras palabras de la docente aparece esa relación entre autoridad y libertad en forma tensa. Se vislumbra la distancia con sus estudiantes y la necesidad de delimitar los roles. El equilibrio de la disciplina y la libertad requiere establecimiento de límites que no pueden ser transgredidos.

En su primera respuesta centra la atención en la disciplina y luego agrega (...) “También, se intenta incursionar en nuevas prácticas educativas, el inicio para lo que va a ser en el 2018”. (D5) Se recuerda que la profesora es una docente joven y muy afín a la integración de las nuevas tecnologías en el aula. En las respuestas de la entrevista reflejó su inclinación por todo lo digital y nuevas tecnologías.

Coincidente con la compañera, D3 expresa “(...) Sobre todo a la contención y después importa la parte académica, de conocimientos”. La profesora considera que lo prioritario es la contención, pero refiere sustancialmente a la contención del estudiantado.

La docente de Inglés también duda en la respuesta: “¿Qué prioridades?... No sé ... supongo..., sé que la directora siempre dice que la prioridad son los alumnos. Ella dice que los horarios no los va a hacer para nosotros, sino para los alumnos, ella siempre piensa en los alumnos” (D2). Al manifestarlo de esta forma se evidencia que los objetivos institucionales no fueron construidos colectivamente. Replica las palabras de la directora “No sólo se centra en el aprendizaje, como dice ella. ¿Viste que los chiquilines vienen de todo?... pretende que concurren, que no se vayan del liceo”. La docente en sus respuestas denota inseguridad acerca del conocimiento del plan de acción, no tiene la certeza de cuáles son las prioridades y luego responde recordando el discurso de la directora.

La profesora de Ciencias Físicas tampoco tiene información cabal del plan de acción. “Pienso que debería ser sí” (D4). Ante ese “debería” se le pregunta si conoce el plan de acción a lo que responde: “No conozco el plan, pero supongo que es así”. A diferencia de la profesora de Matemática, responde convencida de cuáles son las prioridades, pero lo hace desde un punto de vista personal, desconoce la opinión del resto del colectivo.

Las docentes entrevistadas no tenían claro cuál era el plan de acción, tampoco eran totalmente coincidentes en las que ellas creían que eran las prioridades. Cada una desde su subjetividad entendía de forma diferente el propósito o misión de la institución. Una docente consideraba que lo importante era la disciplina y los contenidos académicos, otras la contención, otra el clima institucional. Ninguna tenía conocimiento real de cuál era el proyecto de centro. Por lo tanto, el análisis parte desde un lugar en el que las docentes no comparten la visión institucional.

Resulta interesante la divergencia de las metas de las docentes para entender la postura que asumen ante la institución y cómo se posicionan en el aula. También aporta a la investigación, el desconocimiento del plan de acción porque se entiende que para construir la participación en el aula es necesario compartir objetivos comunes,

Una vez que se conoce la opinión de las docentes con respecto al proyecto institucional se procede a analizar la modalidad vincular.

3.1-Modalidad vincular

Con respecto al primer objetivo, las observaciones realizadas en las clases aportaron mucha información para poder describir la modalidad vincular entre los docentes y los estudiantes.

La mirada estuvo atenta al lenguaje verbal: terminologías, léxico, modulación, tono de voz; al lenguaje corporal: expresiones faciales, corporales, gestos y a la postura frente a los demás: cómo se presenta y cómo se acerca.

La observación de la clase de Educación Visual en 2do año vespertino fue realizada el 14 de noviembre de 2017. En esta asignatura se percibió un clima rígido, la relación establecida era fría y distante. En la visita se visualizó un interés de parte de la docente en los contenidos, no se evidenció una proximidad real al estudiante a pesar de los intentos de acercamiento físico a realizar aclaraciones personalizadas. No hubo apuesta a sus posibilidades. La profesora se acercó e intentó tener una atención individual, y si bien existió la pregunta: “Tienen dudas” o la invitación a la lectura de la consigna en voz alta, la posibilidad de establecer un vínculo fluido se hizo difícil.

Algunos jóvenes no entendieron la propuesta, no se concentraban. Cinco estudiantes, de los dieciséis presentes no participaron de la tarea presentada, sí establecieron alianzas entre ellos, se tiraban papelitos, se reían, jugueteaban, se hacían gestos, usaban el celular. Los vínculos con la docente eran de respeto, aunque el trato de los alumnos hacia ella era informal; “Profe, podés venir. Eran espontáneos y abiertos. La docente les pidió bajar la voz: “¿Se animan a bajar un poco el tono de voz que estoy escuchando un video?”. Los estudiantes obedecieron. Ante los conflictos mencionados anteriormente entre los compañeros, la docente interviene, se acerca y dice “Hay que estar concentrados en el trabajo”. Se dirigía al grupo con mucha cortesía, pero se percibía distancia y frialdad de ambas partes.

Con respecto a los vínculos entre estudiantes, se visualizó que algunos se trataban de forma muy grosera: “Es mi goma” le dice una compañera a otra: “Mínimo, alcanzámela”. Acompañaba sus palabras con gestos despectivos de la cara. Se trataban en forma agresiva y por momentos eran ofensivos entre ellos. No se evidenciaba disfrute en lo que hacían, simplemente cumplían con la exigencia. Tampoco hubo colaboración entre ellos.

En la clase de Ciencias Físicas (D4), 2do año matutino, observada el 17 de noviembre, el ambiente era de trabajo, no demasiado fluido, pero de mucho respeto en todas las direcciones. Los estudiantes participaban y respondían a los requerimientos de la profesora, pero no en forma espontánea. La propuesta de trabajo era una dinámica en equipo preparatoria de la prueba final. Fue una clase poco activa pero los estudiantes demostraban seguridad en lo que hacían.

La visita a la clase de Ciencias Físicas (D4), del 2do año vespertino, con la misma docente, se concretó el 15 de noviembre, la actividad consistió en una dinámica de grupo, un juego didáctico previo a la realización de la prueba final de evaluación. Conformó los grupos de acuerdo al interés de los estudiantes. El tratamiento de la docente a los jóvenes fue por el apellido. El ambiente de clase era de trabajo. La forma de vincularse entre ellos fue de total informalidad, por ejemplo, el uso del vocativo “che” para dirigirse entre compañeros.

La profesora estuvo muy atenta a los movimientos de los jóvenes, ante el cambio de lugar de un estudiante, llamó la atención de inmediato. “¿Por qué se cambió de lugar? ¿Por qué?”. El joven responde “Por nada” con cierto temor y regresa a su lugar. No daba lugar al diálogo. Lo exhortaba a que ayudara a una compañera. Ante la solicitud de ir al baño, no autorizó en forma tajante, sin más explicaciones. Frente a la ausencia de un alumno, realizó la siguiente observación: “Es una lástima que no venga, capacidad le sobra”. Durante la tarea, se paseó muy seria entre los bancos. “¡Hagan bien la letra porque no entiendo!”; esta aseveración la hizo en tono fuerte. Los jóvenes conversaban entre ellos, pero estaban atentos a la docente.

Lo observado en clase es coincidente con lo expresado por la docente en la entrevista, el tratamiento a los alumnos, de usted, el predicar con el ejemplo. Fue coherente en su accionar con lo expresado. Durante la visita, la profesora tuvo necesidad de mostrar información que estaba en su celular. Previamente, realizó la aclaración a los estudiantes, “Saco el celular porque tengo que enseñarle algo a Gabriela”. Ella, en la entrevista fue insistente en que, si ellos ven que la profesora cumple, ellos cumplen. Todo su comportamiento fue acorde con su discurso.

La visita a la clase de Matemática (D 1), de 2do año matutino se realizó el 16 de noviembre. El tratamiento de la docente a los estudiantes era de “usted”, la docente se

dirigía a los alumnos por el apellido. “¿Usted qué opina? ¿No se acuerda? Lo va a entender cuando lo diga el compañero”. El orden se establecía insistiendo con la expresión: “Levantando la mano”. En algunas de las reiteraciones, se silabeaba en forma imperativa: “Le-van-tan-do la ma-no!”.

También utilizaba el recurso de los aplausos para callar a los alumnos. No dio lugar a la confrontación. Se trabajó la idea de triángulo obtusángulo. (...) “¿Alguien se acuerda?”. Tres estudiantes levantaron la mano. Interrogó a alguien que no la levantó (...) “¿A usted qué le parece? ¡Ni idea!”. Se generaban silencios en la clase. “¿Se entiende esto?”. Intentaba hacerlos razonar. Utilizaba las siguientes expresiones para atraer su atención, “Atiendan un poquito”.

Al momento de conformar los grupos les daba libertad para elegir con quién agruparse. En el transcurso de la clase hubo llamados de atención: “Está bravo”; “Apellido y compañía”. Los estudiantes se relacionaban entre ellos en forma más informal, se llamaban por el nombre. A la profesora también la tuteaban y utilizaban un lenguaje coloquial: “Profe, vení”.

Se percibió una relación tensa entre la docente y los estudiantes. La disciplina no resultaba de la armonía entre la autoridad y la libertad. La manera de enseñar no fue abierta, sino autoritaria. Se demostraba competencia profesional pero no se establecieron relaciones generosas. Hubo expresiones, gestos, tonos de voz que no promovieron o facilitaron el derecho del alumno de indagar, de dudar, de equivocarse.

La visita a la clase de Educación Musical (D3), 2do año vespertino se realizó el 21 de noviembre. Hubo una asistencia de solo trece estudiantes. El ambiente de clase era distendido, mientras la docente, con ayuda de la adscripta, armaba un video, los alumnos estaban con sus celulares. La docente, para captar la atención, pedía silencio: “Tenemos que hacer silencio” se involucraba en el pedido.

Presentó un video clip actual: la interpretación de Latasónica en homenaje a la Cumparsita en su centenario. Se mostraba una interpretación de la cumparsita ejecutada por muchos músicos en distintos escenarios, los barrios de Montevideo.

Cuando se lograba el silencio, hacía diferentes asociaciones para que entendieran las notas musicales. El tono de su voz, la energía y su postura demostraba alegría en lo que

hacía. Al presentar el video, agregaba “es novedoso”. Previamente a la visualización del audiovisual, planteó la consigna que era reconocer los objetos sonoros. Durante la clase, los estudiantes estuvieron todos atentos. Utilizó el reconocimiento como estímulo “¿Todos los reconociste? ¡Qué bien!”. El ambiente de clase era distendido, lo observado coincidía con sus testimonios. Esa preocupación que manifestó tener por un buen clima de clase se evidenció en su proceder en el aula. Había alegría y un querer aprender.

Según se referenció en el marco teórico, Juanche (2013), cuando la participación es exitosa produce satisfacción, sensación de bienestar, aumenta el compromiso y genera mayor vínculo emocional y muchas veces es exitosa cuando existe sentido de pertenencia a la institución. La docente de Educación Visual manifestó ese sentido de pertenencia (...) “Me hace volver a elegirla” (D4). La docente participa en las propuestas institucionales, se involucra en proyectos y se siente cómoda en el centro educativo.

En cambio, en el aula, la satisfacción no se percibió. Se refirió a la satisfacción como el gusto que se experimenta al alcanzar la meta (Naranjo, 2009). Esa sensación de bienestar no se evidenció en la mayoría de las clases, no apareció el construir colectivamente, no estuvo la posibilidad de proponer, decidir, ejecutar. No se percibió una estimulación a que se expresaran y debatieran.

En ninguna de las clases observadas se llegó al escalón VII ni VIII de la escalera de Hart (1993). En muy pocas experiencias, las acciones fueron construidas con el aporte de los diferentes actores. En la mayoría de las propuestas, teniendo en cuenta lo observado y lo expresado por las docentes y estudiantes, la participación era solo aparente. Se podría decir, una participación simbólica.

En algunas ocasiones, por ejemplo, en la clase de Educación Musical, hubo participación limitada, sabían en qué consistía la actividad. Dos docentes de las entrevistadas mencionaron algunas propuestas en las que los estudiantes fueron consultados si querían participar. Se confirma lo expresado por Viscardi (2013), Fullan (2012), las prácticas áulicas son orientadas casi exclusivamente por los docentes y los estudiantes son los más ausentes en la participación de la vida de los centros educativos.

Con respecto a las docentes, tampoco se evidenció una verdadera participación en cuestiones institucionales. Su participación se reducía a su trabajo de aula y ajustadas a un

currículo prescripto. La mayor parte de las prácticas eran tradicionales e iguales para todos los grupos.

Para describir la forma de relacionarse se atendió las estrategias que las docentes utilizaban para motivar. En la clase de Educación Visual, el material que la profesora presentó a los alumnos no los atrajo, al contrario, se percibió cierto desaliento e indiferencia. Coincidente con lo planteado por Shor (1985), el lenguaje utilizado, no es el que los jóvenes manejan, un estilo académico que no le es amigable, el tema presentado fue irrelevante para sus intereses y experiencias. El distanciamiento entre los actores los apartó del trabajo.

Los grupos focales fueron un insumo valioso para poder describir la forma de relacionarse y la motivación: “No me interesa hacer la tarea porque a la profesora te da ese sentimiento que no le interesa; no nos valora. Me da lo mismo hacer o no hacer, no es la materia, es el docente, si yo tuviera un docente que te valorara, si es buena gente con todos”. (E 2)

Se observa que la personalidad del docente juega un papel importante para despertar el interés del estudiante y el interés en la asignatura para promover la participación “¿Entendiste? Atendé, te ayuda a engancharte según la materia”. (E 7, turno vespertino)

Ya se afirmó que todo lo que se hace y dice repercute en los alumnos. Deben sentir que se está interesado en ellos. Algunos de los estudiantes no sienten esto y se evidencia en el aburrimiento. “Hablan y hablan se van por las ramas, me aburren los temas, me aburre no entender” (E 1, turno vespertino). No participan de la búsqueda de la que habla Freire (2004).

Si se parte de la premisa que el docente no solo trata y quiere que el alumno aprenda, sino que, además, cree que el estudiante puede aprender, entonces se responsabiliza al enseñarle. En las clases, en general, se apuntaba a la lógica del éxito, del logro del producto y no al proceso. Si bien en el discurso de las docentes se manifestaba tener en cuenta el proceso, en el aula lo que percibió fue que había que llegar a un producto.

En varias de las clases visitadas se evidenciaba en muchos de los jóvenes indiferencia, apatía, aburrimiento, ese hastío que anula la alegría. El *no reconocimiento* estaba presente, se percibía la negación de la posibilidad de con-moverse, moverse con.

Fernández (2009, pp. 9-11), plantea el “desafío difícil pero gratificante, el poder incluir la alegría y la autoría en el propio acto de enseñar”. Para abrir espacios de autoría para los estudiantes es necesario abrir espacios de autoría para los docentes, se necesita dar la posibilidad de reconocer aquello que se hace y el poder de haberlo producido. Al privilegiar el producto se dejan de lado los procesos.

Las personas no se encuentran *autor* en el resultado de su obra, sino en la construcción, es ahí donde puede encontrarse autor, cuando produce, cuando dice “esto lo he hecho yo”. En la mayoría de las clases observadas no hubo instancias de autoría, de alegría. La clase de inglés fue la más dinámica, dialógica, en donde hubo disfrute del alumnado y la profesora. Hubo espacios de apertura, de intercambio, de crecimiento y participación espontánea.

En alguna de las clases observadas, por momentos dominaba el silencio, una práctica pedagógica en donde primaba la autoridad y se desactivaba la potencialidad creativa de los estudiantes, la relación que se establecía provocaba distanciamiento y predominaban los discursos verticales. El silencio imperante no era el silencio necesario para que la comunicación se estableciera, sino que era un silencio impuesto, no era un espacio de escucha. No aparecía la auténtica comunicación, era un “lenguaje defensivo” (Shor, 1985). Se percibió una gran distancia entre docente- alumno. Se evidenció sumisión a las propuestas. También esta situación se tradujo en palabras de los estudiantes.

A partir del análisis de la situación y de las entrevistas a las docentes se manifestó la rutina. Se evidenció en sus respuestas la dificultad de cómo llegar al estudiante y coincidente con Lortie (1975), se percibió la tensión entre la necesidad de control para llevar adelante la clase y el relacionamiento con el estudiante para motivarlo.

Las docentes manifestaron tener compromiso con los estudiantes apoyados en lo afectivo, manifestaron el deseo de ser parte. Tres de las docentes, en su discurso y en su accionar eran, coherentes con ese compromiso con el alumno.

En cambio, los estudiantes no perciben ese compromiso: “Si no lo entiendo no me motivo por más que estudie”. (E2) “A mí me molesta que no les interese mi actitud ni lo que hayas hecho”. (E5) “Yo a la profesora le pregunto si me puedo ir al fondo con el celular, como siempre hacemos lo mismo. Me deja, yo me voy al fondo y no molesto a nadie”. (E 6)

Algunos jóvenes manifestaron que, en algunas oportunidades, los profesores les gritan sin sentido alguno. Se percibió una indiferencia de ambas partes, del estudiante y de la docente. La percepción del joven es que la clase es pérdida de tiempo y que, si no se aísla, molesta. Los compañeros confirman que la profesora le da autorización para, de alguna forma desvincularse de la clase: “Si te equivocas te dicen que está mal, si preguntas, no te explica”. (E5) Ellos sienten que no les importan a los docentes, que se molestan cuando se equivocan. Esa falta de compromiso de los adultos referentes los lleva a no tener compromiso en su rol de estudiantes. Algunos de los chicos aclaran que no sucede en todas las materias.

Un aspecto estratégico a tener en cuenta es que las docentes mantengan una actitud crítica frente a las propuestas académicas y reconozcan que en el aula coexisten muchos lenguajes y valores, preocupándose por si estos están siendo planteados de la mejor manera para los estudiantes con los cuales tienen que trabajar. Por esto, es importante que escuchen a los jóvenes y estén atentas a la recepción del mensaje.

La confianza es otro aspecto observado y descripto porque desde el sustento teórico, Fernández (2007), Marchesi (2010), se consideró cómo incide en los vínculos. Los estudiantes manifestaron tener confianza en aquellos docentes que explican bien y que los tratan bien. En especial señalaron tener mucha confianza en los adscriptos. Esta apreciación se reitera en los alumnos de ambos turnos. La figura de la adscripta es importante para ellos. Constituye una referente institucional y la confianza surge del trato que se establece con ella. Varios estudiantes manifestaron que los docentes no confían en ellos. “Confían en algunos, depende”. Una estudiante manifiesta que su confianza depende del trato. “Confío si me trata bien”. (...) “Están estresados”. (E 4, turno matutino)

3.1.1- Conflictos

Se mencionó en el marco teórico, Viscardi (2013), Torres (2009), Magendzo (2015), Freire (2015), que los conflictos son inherentes a las instituciones educativas, describir los conflictos con los estudiantes aporta a la comprensión de la relación de los vínculos y la participación. Tres de las profesoras entrevistadas manifestaron no tener conflictos con los jóvenes. Señalaron que se enteraban de los problemas en las instancias de coordinación, pero que en el aula no se registraban conflictos.

En cambio, la profesora de Educación Visual y Plástica describió una situación conflictiva, el abordaje que se hizo de la misma y su posterior evaluación: “El conflicto era con los alumnos que no tenían autonomía, se trabajó más, porque había problemas de vínculos entre los alumnos y en un grupo, sentían rechazo de mi parte principalmente cuando se enfrentaban a dificultades, no lo asumían como una dificultad a superarse y se limitaban a la convivencia. Se habló. Había detrás un tema de bullying hacia un alumno, lo hablamos en dos o tres oportunidades, también con la directora”. (D 5)

Así fue descrita la situación por la profesora, pero cuando se indagó un poco más, se aclaró que era un problema de vínculos con la docente. Ella, en su respuesta, derivó el problema a conflictos entre estudiantes, pero la situación que originó la intervención era el tratamiento de ella hacia sus estudiantes.

En la entrevista, la profesora se mostró muy segura, fue un discurso competente, pero al confrontar con lo observado en clase y lo expresado por sus alumnos se evidenció que, de parte de la docente no había una reflexión crítica de su práctica. La profesora no era consciente de lo que su accionar representaba en el alumno, de los significados que aportaba al grupo. No se debe olvidar que todos los alumnos y alumnas emiten juicios. Freire (2004) señaló que los docentes no pasan inadvertidos, y la percepción que tienen no es el resultado de cómo se actúa sino de lo que el alumno entiende de cómo actúa. Es necesario estar atentos a la lectura que hacen los jóvenes de la actividad de la profesora.

El último nivel, el de la autorrealización, el que se relaciona con la autonomía, la independencia y el autocontrol no se logra. En algunos ejemplos de los jóvenes se manifiesta la aceptación del fracaso y este asociado a la docente, a la desconfianza y el mal vínculo: “Si la de dibujo me dice que saqué bajo yo sé que me saqué bajo, porque me cae mal la profesora, es de esperarse. O sea. Si no estudié la materia y no te cae bien el profesor, es obvio que te vaya mal”. (E 5, turno vespertino)

Desde la perspectiva humanista, las necesidades humanas están jerarquizadas, la satisfacción de una lleva a ascender a las otras (Santrock, citado en Naranjo, 2009). La necesidad de pertenencia, de relacionarse con los demás, de ser aceptados, está relacionado con el recibir afecto. Las docentes entrevistadas, a diferencia de los estudiantes, sienten la necesidad de estima satisfecha, se sienten valoradas, respetadas, reconocidas con el resto de

los actores institucionales, colegas, funcionarios no docentes, equipo de dirección y alumnos.

Al momento de analizar los aspectos que incomodan a los actores surgen respuestas coincidentes entre ellos y los aportes teóricos. Desde la perspectiva de los alumnos lo que les molesta con relación al docente es: el maltrato (“cuando te gritan sin sentido alguno”); el desinterés (“cuando no les interesamos”); cuando pretende ponerse en el nivel de los estudiantes (“se intenta unir a nosotros para *joder*”); las comparaciones (“no los comparo pero les mostraría otra cartelera: nos dicen que no nos comparan pero lo hacen”); los contenidos; el malhumor (“cuando viene un profesor de mal humor y está toda la clase de mal humor”); cuando hay desinterés hacia los alumnos (“Si te equivocas te dice que está mal, si preguntas se molesta”). Los estudiantes en sus apreciaciones fueron firmes y reiterativos.

La perspectiva de los jóvenes en relación con los compañeros en general es buena, pero les incomodan las burlas (“Cuando te toman el pelo”); cuando se les invade, (“Que te saquen las cosas las mochilas”), cuando algunos compañeros interrumpen (“Tratan de llamar la atención, me calienta, revolucionan la clase, está todo tranquilo”).

3.1.2- Distribución del poder en las prácticas cotidianas

En este apartado se retoma el concepto del conflicto como parte constitutiva de la vida en la institución y en el aula. Y, aunque en muchas ocasiones se lo asocie con lo negativo, constituye una oportunidad para el cambio si el mismo es analizado. En el espacio educativo se identifican relaciones, trabajo con el otro. La participación supone favorecer la comunicación, el hablar y el escuchar y para ello hay que reconocer las relaciones de poder que atraviesan el espacio social. (Bourdieu, citado en Viscardi, Alonso, 2013)

En las clases observadas hubo diferentes estilos de conducción o manejo de clase. En el aula de la docente 5, Educación Visual y Plástica, la autoridad de la misma frente a los alumnos estaba presente, pero la interacción era distante y fría. Se señaló que el aula de clases es donde ocurren los procesos de aprendizaje y donde se expresan las tensiones entre los involucrados. Dentro de este complejo entramado de interacciones, la relación docente-alumno se revela como fundamental, se encuentra en el corazón de la dinámica escolar.

Las interacciones en esta clase de alguna forma reprimieron la participación, no hubo apertura a las intervenciones. La colaboración, la negociación, el acompañamiento no estaba presente. La relación era de verticalidad. Había temor a las represalias. Tampoco se evidenció solidaridad entre los compañeros. El comportamiento de la docente era dominante, el poder lo detentaba la docente. “La autoridad se conquista en la participación en escenarios que funcionan con formas democráticas; de lo contrario, estaremos ante situaciones de autoritarismo” (Torres, 2009, p. 90). Estas palabras de Torres se apreciaron en el aula y en los testimonios de los estudiantes, la conflictividad pareciera ser el resultado de la falta de habilidad de la docente para relacionarse con los alumnos.

Los alumnos manifestaron que hay docentes estrictos pero que los tratan bien. De acuerdo al marco teórico, la docente se centra en la disciplina y el control. El desafío del sistema educativo y de los docentes es el de aprender a formar sujetos de derecho y de alguna forma salir de la impronta autoritaria. En esta clase, el principio de jerarquía, el del cargo docente, generó un exceso de poder.

La autoridad se debe legitimar, es necesario construir las normas colectivamente, las reglas del estar con otro y esto, implica contemplar la perspectiva de todos los actores. Lo que se evidenció en esta clase fue la falta de una construcción proactiva y un accionar autoritario de la docente. El poder participar estimula al crecimiento personal y en las distintas instancias no se percibió crecimiento de ninguna de las partes.

Se considera que el vocabulario empleado y el uso de los posesivos subraya las dimensiones de dominio, egoísmo y autoritarismo que caracterizaba a los varones y se asemejan al comportamiento autoritario de algunas docentes y ese dominio se apreció en algunas expresiones de las entrevistadas, “me cumplen”, de alguna manera en ese posesivo “me” se evidencia el sentir de que la tarea se hace para el docente y no para el mismo estudiante. (Torres, 2009)

En la clase de la docente de Educación Musical, no se observó una relación de poder vertical y autoritario desde la profesora hacia el estudiante. En sus interacciones de aula, sin perder el dominio y respeto, se evidenció empatía y tolerancia de ambas partes. Freire (2006) entiende que enseñar exige riesgo, rechazo de la discriminación, respeto a la autonomía, alegría, curiosidad, seguridad, compromiso y es exactamente lo que reclaman los estudiantes. En la entrevista realizada a la docente se evidencia que no comparte las

prácticas autoritarias (...) “No sos un policía en la clase”. (D 3) Lo mismo se observa en el aula, la docente les da libertad para expresarse, disentir y opinar. Los actores eran copartícipes en la construcción institucional.

Con la docente de Ciencias Físicas (D4), con una postura muy firme pero atenta a los procesos de los estudiantes sin ser demasiado afectuosa, se logró un vínculo de mucho respeto y reconocimiento mutuo que promovió una buena participación. Dos de las tres docentes con más experiencia y edad, buscaban actualizarse y apostaban al desarrollo socio-afectivo y lograron un buen vínculo y un mayor involucramiento de los jóvenes. La otra docente con amplia experiencia apostaba a lo intelectual, con una postura más rígida no lograba un verdadero acercamiento con los estudiantes y ni ellos, ni la docente, se motivaban. No es la edad ni ser más o menos estrictos lo que favorece la mayor participación en el aula.

3.1.3- Conformidad

Otro aspecto a describir es el nivel de conformidad de las docentes. “Creo que podría llegar a ser mejor. Si me hacías esta pregunta a mitad de año te decía que no estaba conforme con los resultados, pero a fin de año se notó que ellos lograron evolucionar”. (D 5)

Ante la pregunta de nivel de conformidad con el clima de clase, D5 la lleva al plano de los resultados académicos. Se reitera la pregunta para llevarla al plano personal y respondió: “Sí, me sentí muy cómoda, lo que mejoraría quizás, sería la parte de que ellos logren algo y que sean capaces de valorar eso, aunque sea mínimo. Creo que se da mucho porque los grupos que no venían trabajando de forma más fluida tomaban esta asignatura como algo muy simple porque muchas veces... yo noté mucho la diferencia entre primero y segundo. Vienen con una base que es estable. (D 5)

En general, todas las docentes involucradas manifiestan conformidad con su tarea. Así lo expresan teóricamente, pero al indagar con más profundidad, esa satisfacción en varios aspectos (la diversidad estudiantil, el número de estudiantes, el no poder lograr despertar el interés, la falta de involucramiento) no era tal.

3.1.4- Reconocimiento

El reconocimiento es un aspecto importante, tanto para los docentes como para los estudiantes. Todas las docentes entienden que su trabajo es reconocido por todos los actores institucionales, incluyendo a los alumnos: “Hasta de ese alumno que es más revoltoso, llegado fin de año tiene una palabra agradable hacia mi trabajo, hacia mí y lo noto en esos detalles, porque ellos consiguen mi teléfono o porque hicimos algún trabajo y lo ven en la plataforma, ahí veo que una buena relación se generó, ese tipo de cosas...” (...) “Con los demás docentes me sentí muy cómoda. Desde la dirección he logrado generar un vínculo que me hace seguir eligiéndolo”. (D5)

Ante la pregunta si se puede expresar libremente y en qué espacios, la respuesta es que se expresa en todos. La docente se autoevalúa, (...) “Siempre escribo algo en mi celular, anoto qué mejoraría”. (D5) La profesora, en su discurso es crítica y manifiesta conformidad con los vínculos, tanto hacia sus colegas, como hacia los estudiantes, pero sus apreciaciones difieren de la opinión de sus alumnos.

Si bien ambos protagonistas del acto educativo consideran que valoran el reconocimiento, no se sienten reconocidos por sus docentes. La actitud de resignación se manifiesta en las expresiones de los jóvenes: “No, no podemos oponernos; no te va hacer caso, seguramente no te dejen”. (E1, turno matutino) En estas palabras se refleja la sumisión, desconfianza o poca credibilidad hacia los docentes y hacia ellos mismos.

Docentes y estudiantes valoran como positivo el reconocimiento, de sus pares, de sus docentes y del equipo de dirección. La diferencia se visualiza en que las profesoras se sienten reconocidas y algunos estudiantes no experimentan esa valoración.

3.2- Percepciones de los estilos vinculares

Con respecto al segundo objetivo, que pretende indagar en las percepciones de los actores con respecto a los estilos vinculares de la institución, se tuvo especial cuidado en las observaciones de clase y luego se confrontó con los testimonios de los involucrados. No fueron coincidentes las apreciaciones de unas y otros. En el análisis de este punto se buscó descubrir qué representaciones tienen los actores institucionales de los estilos vinculares. Se considera que el clima y la convivencia inciden significativamente en los vínculos interpersonales, por lo tanto, se analizaron estos aspectos. Conjuntamente con ese análisis,

se hizo foco en la personalización, la confianza, el interés, la autonomía y la iniciativa como elementos que afectan los estilos vinculares.

En líneas generales, el aspecto que preocupa a las docentes es la poca vinculación entre colegas. Existe poca posibilidad de diálogo enriquecedor entre docentes. Manifiestan, también las entrevistadas, como aspecto que las inquieta, la incertidumbre de qué impacto ejercen en los estudiantes. Es motivo de preocupación la necesidad de afecto que tienen los jóvenes, no dejarlos indiferentes. Confirman esta apreciación, las voces de los estudiantes y lo observado en las clases visitadas. En sus respuestas se evidencia una actitud pasiva, no curiosa, no dialógica. Para algunos alumnos, el aula es una *canción de cuna* al decir de Freire (2004). Se cansan, se aburren. En este aspecto son coincidentes las impresiones de las docentes y de los estudiantes.

La percepción de los estudiantes, manifestada en los grupos focales, con respecto a cómo se sienten en la institución educativa y la forma de relacionarse con sus pares y adultos referentes son coincidentes con los insumos recogidos en la observación.

En el grupo focal realizado con los estudiantes del turno vespertino se pone de manifiesto la poca confianza que se deposita en ellos, las pocas posibilidades que se les proporcionan. Particularmente mencionan a una docente. En cambio, la apreciación de la profesora no es la misma. Su percepción es que el clima áulico es distendido y fluido. Evidentemente las relaciones establecidas entre la docente y sus estudiantes no son percibidas de la misma forma: la profesora considera que los estudiantes confían en ella, que es promotora de apertura y que las relaciones son buenas.

Una diferencia importante del grupo del turno vespertino con el grupo matutino es el sentir de los estudiantes con respecto a la desconfianza de sus docentes. El grupo considerado por sus docentes como complicado y difícil manifiesta en forma reiterada la falta de confianza de sus profesores hacia ellos. Esta opinión no es expresada por los estudiantes del grupo matutino.

A veces se trata de imponer contenidos curriculares que son superficiales y ajenos a sus preocupaciones e intereses. Esta situación es coincidente con las palabras de Meirieu (2016, p.59) “La relación pedagógica es ajena de toda forma mecánica, siempre es un encuentro entre sujetos con sus historias singulares”. Cada docente en su discurso, en su forma de decir, en su gestualidad, movimientos, palabras, revela un sentir. El aula es un

lugar en donde cada docente deja su marca, cada uno tiene un estilo personal y único. Esta referencia se percibió en las distintas visitas realizadas. Los mismos estudiantes en las diferentes asignaturas se comportaban de acuerdo a las características de la docente de la clase.

Viscardi (2013), se refirió al término convivencia que supone reconocimiento del vínculo con el otro, supone orientar los conflictos vividos en todo vínculo con el otro con el objetivo de impedir violencias y discriminaciones que existen en la sociedad. Algunas de las docentes entrevistadas atribuyen a factores externos las dificultades que afectan la convivencia. Consideran que determinadas situaciones familiares inciden en la convivencia: “La población estudiantil ha cambiado mucho. Se apunta a contener. No se puede atender a todos por igual” (D 1).

La interrogante que se plantea es: ¿cuánto afectan los vínculos interpersonales estas características? Frente a esas carencias, actúan diferente, hacen que el vínculo sea diferente. En la sociedad, en la cotidianeidad, la opinión que prevalece es que los jóvenes no son los de antes, los adolescentes expresan nuevas formas de actuar. Los comportamientos de la juventud chocan con el mundo adulto y estos no pueden responder a la demanda adolescente. Son dos universos diferentes.

“El primer día, entre todos establecemos las normas de convivencia, eso se tiene que respetar por ellos y por mí. Jamás tuve que parar la clase para recordarlo” (D4). Se evidencia en el discurso de las docentes que el concepto de convivencia está instalado. Construir el respeto es reconocer al otro como persona con derecho a ser diferente a uno o diferentes a lo que se conoce como normal o esperable. (Viscardi, 2013)

La docente de Matemática del turno matutino refiere dificultades de convivencia y la necesidad de intervenir en este aspecto, aunque no en el grupo observado: “Este grupo no tiene problemas de convivencia, son muy trabajadores, pero en otros hay algunos elementos, algunos componentes, que, al principio, a comienzo de año distorsionaban un poco el trabajo de la clase y bueno... tuvimos que acordar entre todos que no se podía trabajar así, que se puede conversar, pero no así, después se mejoró bastante”. (D 1)

Cuando se le pregunta si las reglas las establecía ella o los alumnos expresó (...) “Era entre todos. Ellos se conocen. Se logró avanzar. Se logró revertir.” (D 1)

El clima es motivo de preocupación, y coincidente con Freire (2015), la docente de Educación Musical relaciona la alegría necesaria para la actividad educativa y la estrecha relación con la esperanza de que profesores y estudiantes pueden aprender juntos, inquietarse, sorprenderse y producir.

Para el análisis de las relaciones interpersonales se confrontan las percepciones de unos y otras. La percepción de las docentes con respecto al vínculo con el alumno es variada. Para algunas de las docentes el relacionamiento con sus alumnos es fluido, de confianza, de respeto. En cambio, los y las adolescentes no lo perciben de la misma forma. La mayor disparidad entre estudiantes y docentes se visualiza en el turno vespertino, en el grupo de más bajo rendimiento. Los primeros, en su mayoría, entienden que no se establecen buenos vínculos; los segundos, al contrario, consideran que existe un buen relacionamiento.

“Me expreso libremente con los alumnos, trato de ser honesta. Genero una confianza en ellos que me permite acompañarlos tanto en la asignatura como en lo otro. (...) El vínculo con el alumno debe ser de respeto mutuo principalmente porque el respeto está muy desgastado en algunos casos o no está, directamente”. (D 5)

En el testimonio de la docente se vislumbra la importancia que le concede al respeto y la preocupación que le genera el tema. Ante la pregunta de cómo cree que la ven los estudiantes responde: “Me ven como una loca, siempre me lo dicen, me dicen la vieja o la loca de dibujo porque me ven corriendo, me ven perdiendo las cosas... saben que estoy ahí y que me pueden contar las cosas. Por un lado, me ven próxima por un tema de generación y cuando les hablo les hago recordar a la abuela. Parecés más joven de lo que sos.... y nos divertimos mucho, bromeamos con límites, sin agresiones. También nos encontramos en las redes sociales. Me gustaría tener más tiempo con ellos para hacer más cosas”. (D5)

Cuando responde demuestra su alegría por esa complicidad que considera que se ha creado con los estudiantes. La profesora de Educación Visual les atribuye importancia a los vínculos, en especial al respeto y a la confianza y considera que el relacionamiento con los alumnos es fluido.

La docente de Inglés tiene 63 años, sin embargo, la brecha generacional no se pone de manifiesto en la forma de relacionarse con sus alumnos. (...) “Yo creo que me ven como una persona con la que pueden hablar, que tenemos una buena relación. Yo los trato ...

capaz que tendría que ser más firme. Pero cuando tengo que ser firme, soy firme. Bueno... ellos te van a decir. “Soy la coordinadora, muy buen vínculo, es muy fluido. Creo que es una linda relación. (...) . Me siento muy cómoda. Podemos lograr más con el afecto, cuando querés poner orden”. (D 2)

El tuteo, la cercanía favorecen el intercambio. En un primer momento duda de su manejo de clase, del establecimiento de los límites. Pero, reflexionando en voz alta, considera que no hay inconvenientes y que su clase es distendida. Las respuestas de la docente son coincidentes con la percepción de los estudiantes y lo recogido en las observaciones en las visitas a clase.

Ante la pregunta cómo creen que la ven sus alumnos, la profesora de Ciencias Físicas (observada en ambos turnos) manifiesta: “Con respeto, mucho respeto. ¿Miedo? No sé, no sé... creo que no, nadie se ha quejado... Me ven como una persona exigente, por eso me respetan y me cumplen”. (...) No soy amiga, pero las relaciones son fluidas, ellos participan, ellos se expresan. Me dirijo por el apellido, y les digo, usted. No los tuteo. No creo que los aleje, impone el respeto que pido”. (D 4)

A diferencia de la docente de Inglés, la profesora de Ciencias Físicas, establece un vínculo más distante, de mayor formalidad y no duda de su accionar, de su manejo de clase, de sus exigencias. Se recuerda que es una docente joven. Y coincidente con la colega, considera que las relaciones son fluidas.

Todos, estudiantes y docentes coinciden en la importancia de un buen clima de clase y de la importancia de los vínculos. Las diferencias aparecen con relación a la percepción de cómo es el vínculo entre ellos. Las percepciones de las docentes son diferentes a las de los estudiantes en algunas asignaturas. En Visual y Plástica, la profesora considera que las relaciones son fluidas y de confianza, en cambio los alumnos no comparten esa percepción, manifiestan que es un relacionamiento distante y desconfianza. En Matemática tampoco coinciden, la profesora entiende que el clima es adecuado y amigable y los alumnos manifiestan cierto temor.

En el caso de Ciencias Físicas, ambos protagonistas del acto educativo coinciden en sus apreciaciones, un vínculo basado en el respeto y los límites. Comparten también, las apreciaciones, la profesora de Inglés y sus alumnos, pero el vínculo establecido es más fluido y basado en la cercanía y la confianza.

Para indagar la percepción de estudiantes se recurrió a los grupos focales y también a la manera de comportarse en el aula, en las distintas asignaturas.

La investigadora fue la moderadora y previo al inicio de la discusión informó el propósito de la misma. Facilitó la interacción, mantuvo al alumnado focalizado en el tema y logró que los participantes se sintieran cómodos. Se guió la discusión de lo más general a lo más específico; las preguntas fueron planificadas previamente. Se intentó confeccionar preguntas concretas y estimulantes y se evitaron aquellas que se responden con un sí o un no, se redactaron de forma que promovieran la reflexión y la participación.

Una vez finalizada la reunión, se procedió al análisis y se elaboró un esquema con los datos recogidos en líneas generales. Al día siguiente se escuchó la grabación, se transcribieron las distintas opiniones, se clasificaron según las categorías trabajadas y se seleccionaron aquellas citas relevantes que visibilizaran las opiniones de los jóvenes. En el análisis posterior se tuvieron en cuenta las reacciones que provocaron en los compañeros determinados comentarios, el impacto de algunas reflexiones que se reiteraban, la frecuencia de algunas ideas significativas. Este instrumento resultó un complemento valioso para tener la voz de los estudiantes y validar la información de las profesoras entrevistadas.

En los dos grupos focales surge, mayoritariamente, la escasa valoración, el poco reconocimiento de sus docentes. En sus respuestas se repite: “No nos valoran”. Particularmente con la docente de Educación Visual y Plástica. (...) “No nos valora. Si no lo hacés nos deja a examen”. (E 4, turno vespertino)

“No podemos plantear cuando no estamos de acuerdo, si lo decimos, como que no le importa igual. Se queda callada y sigue escribiendo en el pizarrón. Yo prefiero quedarme callada, hay veces que no estás de acuerdo, pero ta, es su forma de trabajar y tenés que respetarla” (E 3, turno vespertino). Hay en el tono de los jóvenes, fastidio e indiferencia. Ese “ta” refleja la resignación.

Se les pregunta por qué no hacen los planteos y responden: “Ella no va a cambiar nada, no nos atiende, es como hablarle a la pared, no va a cambiar. Nos pasa con algunos” (E 6, turno matutino). Todos los participantes tenían una actitud sumisa, una postura de indiferencia, más que de molestia. No se evidenciaba rebeldía.

Solo una alumna del turno vespertino manifestó: “Yo las cosas se las digo nomás, no me guardo nada, por eso es que el año pasado tenía muchos problemas ... (E 6) Hay profesores que si vos le decís se lo toman con calma, pero otros te ponen una observación y ponen por faltarle el respeto al profesor. En Matemática no hacés nada y ya te saca”. (E 2, turno matutino)

En sus testimonios hay malestar, disconformidad. No entienden la causa de la sanción: “Hay docentes que nos gritan cuando son muy estrictos” (E 1, turno matutino). No sienten confianza y tampoco una actitud dialógica de ninguna de las partes. Cuando manifiestan que se les grita denotan una gran decepción.

En los dos grupos focales los estudiantes manifestaron el malestar que les provoca que los comparen. (...) “Si te equivocas te dicen que está mal y te comparan con otros grupos y eso nos enoja” (E5, turno matutino) “No nos gusta que nos digan las cosas delante de los demás” (E 9, turno vespertino). Los estudiantes reclaman respeto y lealtad.

“Porque por ejemplo un profesor está en una clase que no es la tuya y viene de mal humor de ahí y queda toda la clase de mal humor, como que nos trata diferente que todos los días, por una clase, por algo que nosotros no hicimos” (E4, turno matutino). Los y las estudiantes de ambos turnos expresan su disconformidad con las comparaciones y le dan mucha importancia al relacionamiento: “Nos gusta que los profesores sean buenas personas, que nos expliquen bien, estrictos, que no grite, que no nos amenace. Según como nos traten es cómo vamos a responder. Nos gustaría cambiar a algunos profesores, no tenerlo dos años cuando en primer año nos llevamos mal”. (Estudiante 7, turno vespertino).

En estas palabras se percibe lo importante que es para ellos el trato que se les da, lo expresan convencidos, no solo que sean claros en sus explicaciones de los contenidos disciplinares, sino en el vínculo que se establece con ellos. Freire (2004), destacaba la presencia del docente en el aula como formadora, su presencia marca y ninguno escapa al juicio que los y las alumnas hacen del docente, todos dejan la huella, el autoritario, el permisivo, el competente, el serio, el bromista, el de buen humor, el irresponsable, el frío. Los estudiantes emiten sus juicios con respecto a sus docentes y aunque manifiesten no intentar nada, se aprecia la marca que cada uno dejó en ellos. Los jóvenes viven la impronta de algunos docentes como autoritaria.

En líneas generales los estudiantes consideran que el relacionamiento con los docentes difiere en función de la asignatura y de las características del profesor. Lo que dificulta el vínculo es el tipo de tratamiento, el malhumor, la arbitrariedad, las comparaciones, las amenazas, la falta de confianza y la poca valoración que se hace de ellos.

Otro relacionamiento que interesa observar es el vínculo entre los adultos porque, según los informes de INEE, el buen clima institucional provoca satisfacción en los docentes, por ese motivo, también se interroga acerca del vínculo del plantel docente con el equipo de dirección. Las docentes manifiestan satisfacción por el reconocimiento que se les hace de su trabajo, sobre todo cuando es un reconocimiento público, en las coordinaciones, cuando se les señala como una referencia a seguir. Las profesoras han generado un vínculo de pertenencia e identificación con la institución educativa. En el entusiasmo al mencionarlo, denotan el bienestar que le provoca esta situación.

“Me siento valorada, me dicen que tengo buen dominio, me dicen te quieren (...) Me doy cuenta cuando me dicen; ¿qué hacés con tal alumno? Esa pregunta me indica que valoran mi trabajo. El equipo de dirección ve el clima de aula, y me dicen: No puedo creer cómo trabajan con vos. Como que es innato mío, algo que yo traigo por cómo se comportan los alumnos, cómo trabajan, cómo cumplen” (D 4). Se recuerda que la docente fue elegida para ser observada por las buenas referencias de colegas y equipo de dirección.

Otra de las profesoras también expresa: “He generado un vínculo muy agradable que me hace seguir eligiéndolo. Me expreso libremente. La relación con la dirección es buena” (D 5). Las cinco entrevistadas manifiestan conformidad con el equipo de dirección. Favorece esa percepción el reconocimiento que se les hace a su trabajo.

Asimismo, se indagó en el relacionamiento entre docentes, entre colegas. Todas las entrevistadas manifiestan su bienestar con el resto del colectivo docente: “Me siento cómoda con los otros profesores. Me expreso libremente en cualquier espacio”. “Con los docentes, el vínculo es muy bueno, me siento muy cómoda, recibo el respaldo, me conocen desde siempre, muchos fueron mis docentes, tenemos un vínculo muy agradable para trabajar y compartir, compartimos experiencias de los alumnos si vemos algún alumno con alguna dificultad. Se trabajó muy bien”. (D 5)

Señalan como positivo el tiempo compartido con los colegas, situación que les permite conocerse y desenvolverse con seguridad, es una relación de mutuo entendimiento, según una de las profesoras entrevistadas: “No hay necesidad ni de decir”. (D2)

Si bien en las respuestas, se evidencia un buen clima, confianza y respaldo mutuo entre colegas, no se hace mención a trabajos colaborativos, de intercambio, de innovación, sus respuestas apuntan a la contención entre ellas y, en algunos casos, a aspectos puntuales del alumnado.

El relacionamiento entre estudiantes fue otro de los vínculos observados, en el aula y abordado desde las respuestas de los y las estudiantes y de sus profesoras. A pesar de que la pregunta fue puntualmente a la forma de relacionarse sin especificar en qué dimensiones, ellos focalizaron en el espacio de recreo. Se reitera en sus intervenciones, lo importante que es para ellos el recreo y la parte social: “El vínculo con los compañeros está bien. Nos gusta el recreo, los juegos, el ping pong.”. (E6, turno vespertino)

La percepción general de los docentes es que se relacionan bien: “Son buenos compañeros, se prestan el cuaderno, los que terminan ayudan a los otros”. (D 1)

A partir de lo observado en el aula se pudo percibir un relacionamiento fluido, espontáneo, de confianza en el turno matutino. En el grupo vespertino los vínculos son más agresivos, en forma particular en el lenguaje, en los gestos. Se arrojan papelitos; es “mi goma” (E 2), con énfasis en el posesivo; “qué tiene que ver” (E4), en tono despectivo, señales con los dedos con referencias ofensivas.

La docente de Ciencias Físicas tiene una percepción muy optimista de los estudiantes, manifiesta establecer una empatía positiva con ellos y ellas. En cambio, la docente de Matemática considera que los chicos tienen altas y bajas, interesados un tiempo y después no.

Con respecto a los estilos vinculares se analizaron los siguientes factores:

a) Personalización

Se entiende que la personalización es un aspecto que impacta en los estilos vinculares. Al consultar a las profesoras si utilizan alguna estrategia para atender personalizadamente a sus estudiantes las respuestas fueron divergentes. Ninguna de ellas presentó una clase

estructurada en forma multidimensional, es decir, distintas tareas para un mismo objetivo, sino que a todos los jóvenes se les ofreció la misma actividad, una única tarea.

Si se tienen en cuenta las palabras de Meireu (2016), que considera que el profesorado permanentemente está librando una batalla y para superarla deben recordar que nadie está destinado al fracaso ni condenado a la exclusión, que todos pueden aprender y crecer, que no se puede seleccionar al alumnado, sino que se debe ofrecer a todos la posibilidad de acceder al placer de pensar y al poder de actuar, no hubo de parte de las docentes atención a la diversidad ni personalización. Las profesoras, manifiestan en sus discursos intentar atender a sus alumnos en forma personalizada, consideran que cada sujeto debe apropiarse de la cultura de forma singular, de una manera que exige su participación personal, sin embargo, en las prácticas observadas y en las palabras de los estudiantes no se evidencia un trato personalizado.

b) Confianza

La confianza que se establece entre los protagonistas del acto educativo también fue considerada en el análisis. A través del diálogo que se generó con los jóvenes surgió que la confianza es un aspecto clave para involucrarse con el docente, con el grupo, con los contenidos académicos. Los estudiantes consideran que algunos docentes confían en ellos y otros, no. Manifiestan que depende de la situación y del profesor también: “Cuando uno no les trae deberes en todo el año y hacen diferencia con uno que sí. Ella confía más en el otro. Claro, como que no muestra interés, nunca te van a dar apoyo, es como que la confianza ya se perdió. Pero si ella no le da confianza uno no puede motivarse tampoco”. (E 2, turno vespertino)

Algunos estudiantes entienden el por qué los docentes no confiaban y por qué en unos sí y en otros, no; justificaban la falta de confianza del docente hacia el estudiante por el escaso compromiso, pero otros entendían que si no se confiaba en ellos tampoco se involucrarían.

Una estudiante del sexo femenino de la tarde expresa: “A mí no me tienen confianza”. (E 1) Su aseveración es dicha con tono de rabia y decepción. Se le pregunta cómo sabe que no le tienen confianza y afirma que se lo han dicho explícitamente. “La profesora me lo dijo. No confío en vos”. (E 1) En sus palabras refleja la percepción que tiene de la profesora. La considera injusta y también los compañeros comparten lo

expresado por la estudiante. Entienden que tiene conductas negativas hacia la joven. La alumna manifiesta que no ha hecho nada para que no se confíe en ella. Relata cómo se dieron los hechos. “No estoy haciendo nada, ¿le muestro? Me dijo: cerrá la computadora, no estés con la computadora abierta”. (E1)

En estos fragmentos, puede observarse la importancia que tiene para la estudiante que la docente confíe en su capacidad de aprender en consonancia con los planteos de Freire (2004), en el que se menciona que la confianza en el estudiante y en sus posibilidades, es fundamental para establecer el vínculo. A través de la confianza se contagia optimismo, se les eleva la autoestima, se promueve la participación. La joven vivenció esta situación como una práctica autoritaria. “Yo no estoy haciendo nada” (E1) y la profesora insistió que no confiaba. La forma resentida de expresarse de la estudiante es producto del comportamiento poco empático de la docente.

El accionar disruptivo se sustenta en la no consideración o falta de confianza que se le tuvo. La desvalorización de la estudiante generó el malestar de ella y sus compañeros. En las palabras de los jóvenes se evidencia la necesidad de sentirse reconocidos, aceptados y en forma enfática manifiestan la necesidad de sentir que se confía en ellos y ellas. La construcción de autopercepciones positivas es imprescindible. En el marco teórico se consideró que trabajar como docente implica confiar en las posibilidades de aprendizaje del alumnado y transmitirle entusiasmo por las tareas propuestas y confianza en sus posibilidades, y, es precisamente lo que reclaman los estudiantes. Con relación a la confianza de los estudiantes hacia los docentes, manifiestan que confían en algunos. En forma muy especial confían en la adscripta, en la profesora de Música porque “no es la típica señora, es más juvenil, más abierta”. (E 3, turno vespertino)

Las humillaciones, las descalificaciones, las frases irónicas, la falta de respeto y el silencio, son manifestaciones de violencia que anulan la autonomía, la participación. Al decir de Torres (2009), ningún estudiante podrá involucrarse en las tareas ni relacionarse adecuadamente con los docentes en un ambiente de desconfianza. Y se presenciaron frases irónicas de algunas de las docentes, también descalificaciones. Los estudiantes las perciben, verbalizan esas incomodidades. En cambio, las docentes no reconocen un trato poco cordial hacia los educandos. No se asume que las diferencias, las asimetrías, desigualdades y el conflicto existen y forman parte del vínculo, del crecimiento y del desarrollo. No lo

evidencian como una oportunidad para el cambio en la medida que se haga un análisis y replanteo de las prácticas subyacentes.

c) Interés y atención

El interés y la atención de estudiantes y docentes fueron analizados. Si se tiene en cuenta el origen etimológico de la palabra “atender” se asocia con “cuidar”, atender es cuidar. Una de las estudiantes manifestó que el interés de una docente despertó su interés en mejorar las calificaciones en la asignatura. Podría decirse que el interés de la docente por el aprendizaje de la estudiante motivó a la joven a querer aprender. Esta apuesta que la profesora hizo por la alumna se ajusta a las palabras de Frigerio (2004), que habla de esa *vocación* que todo buen educador debería ser capaz de sostener.

“Yo estudié esta carrera porque la siento, es vocación. Me encanta llegar a fin de año y que los chiquilines me digan: “Ay, profe, cómo aprendí”. A fin de año ves que todo lo que transmitís, sirvió, no solo para que aprendieran Ciencias Físicas sino para que sean buenas personas, cada vez, mejores personas. Quiero dejar eso, ¿me entendés?”. (D 4)

Estas palabras corresponden a la docente que fue observada en ambos turnos. Interesa, en esta investigación, no sólo saber lo que despierta el interés en el estudiante, sino también en las docentes. Es una profesora que, manifiesta interés no solo en la transmisión de conocimientos, sino en la incidencia de su accionar en los jóvenes.

En cambio, la profesora de Matemática (turno matutino) tiene altos niveles de frustración por su trabajo: “Trato de motivarlo de que puede, que si logró eso puede lograr otras cosas, aunque no logre la suficiencia, trato de incentivarlo a mejorar siempre. Pero no son tan receptivos, son muy de los resultados”. (D1)

El discurso predominante de la mayoría de los estudiantes es que no atienden en las clases y manifiestan que no lo hacen porque se aburren: “Cuando me aburro no escucho, me duermo, estoy con el celular, converso. También me aburro por los temas repetitivos. Si alargan las palabras me aburre” (E 6, turno vespertino).

Los docentes deben pensar sus clases teniendo en cuenta al joven que ingresa al aula y muchas veces hay un exceso de información, lo que provoca menos autoría y menos construcción, menos sentido y disfrute (Torres, 2009). Esa situación conlleva sentimientos

de fracaso y es lo que experimentan muchos de los estudiantes que participaron en los grupos focales.

Y la pregunta que surge, ¿es consecuencia de la baja autoestima o de baja heteroestima que los jóvenes no disfrutan? Fernández (2009), refiere al término “heteroestima” y considera que hace falta la posibilidad de estimar al otro, a la singularidad de cada uno de los otros. Y es la heteroestima lo que dará la posibilidad de trabajar con la autoría². Si se privilegia el producto y la lógica del éxito y se anula el proceso, desaparece la autoría, ese sentirse responsable de aquello que hago crecer. Es importante que todos puedan sentirse “autores”, que experimenten “esto lo he hecho yo”. Por lo tanto, es necesario, por un lado, promover la autoestima, pero también la heteroestima, no alcanza verse bien uno mismo, es necesario que el otro lo reconozca. Ambos protagonistas del acto educativo necesitan reconocerse y reconocer al otro, docentes y estudiantes tienen que creer que se puede aprender y de esa forma responsabilizarse del enseñar y aprender.

Tanto las docentes como los estudiantes coinciden en la importancia de que el profesor capture la atención del educando para lograr que ambos se involucren. Para alcanzar este propósito, las docentes ponen en juego diversas estrategias, utilizando rasgos de su personalidad y hasta su propio cuerpo, convirtiéndose en actores buscando atraer la atención de sus alumnos.

Al observar y escuchar a los protagonistas, lo que no se evidencia es respeto por los saberes con los que llegan los jóvenes ni se posibilita la discusión de los contenidos, ni tampoco se promueve aquella curiosidad de la que habla Freire (2004), como desvelamiento de algo, como inquietud indagadora y junto con esa curiosidad que mueve, se promovería la creatividad. Se observaron algunas actitudes inhibitorias de parte de las docentes. La timidez de algunos de los estudiantes se vio acentuada por falta de tolerancia.

d) Autonomía

La autonomía, es otro aspecto considerado en el análisis que incide en los estilos vinculares. Con respecto a este tema, no coinciden las percepciones de los estudiantes y las docentes. Para los primeros no se les habilitan posibilidades, para las segundas, se dan espacios y apertura, se propicia la autonomía de los jóvenes.

²Autoría es encontrarse autor. Poner en juego el saber. Hacer crecer alguna cosa. (Fernández, 2009)

Si se comparte la opinión de Ajello (2003) de que el estudiante está motivado cuando posee la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo en forma autónoma, se debe concluir que los jóvenes no poseen autonomía.

La percepción del equipo docente con respecto a este tema, es que la autonomía de los jóvenes depende de diferentes variables como el grupo, el calendario escolar, entre otras. Las respuestas de la profesora de Educación Visual evidencian apertura a los estudiantes, les da la posibilidad de elección, de decisión porque confía en sus posibilidades de autonomía: “No todos, pero el 60% logra alcanzar los objetivos propuestos por ellos mismos. Quien toma las decisiones depende del momento del año. Son partícipes en la selección en alguna parte del año, deben pasar por los dos niveles, me sorprendió que fueran a sus debilidades”. (D5)

Para la docente de Educación Visual del turno vespertino, el espacio de autonomía existe con las limitaciones necesarias para poder incorporar los contenidos disciplinares prescritos: “Son capaces, aunque depende del tema. Les digo: quiero que me sorprendan, fomento el trabajo en equipo. No los dejo mover demasiado, me sirve así”. (D5)

La profesora de Ciencias Físicas dice tener en cuenta sus intereses para generar el espacio de los estudiantes, pero ante la pregunta quién realiza las propuestas confirma que surgen de ella. La docente de Matemática considera que sus prácticas áulicas permiten planteos limitados a sus dudas respecto a los contenidos de la asignatura: “No todos, algunos sí. Tienen una cosa buena, si no entienden, vuelven a preguntar. No tienen problema de decir no lo sé, no lo entendí, ser críticos de lo que no saben. Pueden plantear libremente”. (D1)

La mayoría de las docentes entrevistadas creen propiciar la autonomía y que los alumnos hacen uso de ella.

La opinión de los estudiantes es diferente, no perciben esa posibilidad, ese espacio. (...) “No nos podemos oponer, no podemos decir esto no me gusta porque no te va a hacer caso directamente. Seguramente no te dejen” (E 2, turno matutino). En estas palabras se aprecia la falta de seguridad en sí mismos, el temor producto de prácticas autoritarias y poco promotoras de la participación. No creen en la posibilidad de disentir y poder expresarlo.

En el discurso de las docentes se percibe autonomía, se evidencia cierta independencia profesional, libertad para elegir sus propuestas. En cambio, en los estudiantes, en los pocos ejemplos que citan las docentes de participación, es una “seudoparticipación” (Hart, 1993). Lo que realmente hay es control. La autonomía no es “construida”, en alguna propuesta fue posible elegir, pero fue una elección determinada, limitada donde el alumnado no fue el verdadero protagonista en el sentido de tomar decisiones.

Relacionada con la autonomía aparece la iniciativa. Según las docentes son pocas las propuestas de los jóvenes y también los estudiantes lo reconocen en sus comentarios en el grupo focal. “No, no hacemos planteos”. (E1, turno matutino)

“Tienen iniciativa de trabajar en conjunto. Son colaboradores conmigo (“le llevo”, “le traigo”) Son abiertos a propuestas. Entre ellos lograron cosas juntos. Ellos aceptan, a veces es donde quieren estar más tiempo, quieren PAM porque les gusta estar ahí y yo tengo manera de corregirlo. Pero la mayoría de las veces resuelvo yo. Generalmente responden a mis propuestas” (D1). La docente de Matemática manifiesta disposición a dejarlos optar por las plataformas virtuales de su asignatura. Considera que sí tienen iniciativa, pero, al describir los hechos en que son autónomos, se refiere a cosas concretas. La iniciativa que menciona se relaciona con la solidaridad que tienen con la profesora en cuestiones prácticas.

Se reitera la no coincidencia de las percepciones de las docentes y los estudiantes. En este aspecto, de autonomía e iniciativa, los alumnos de ambos grupos manifiestan no tener demasiado poder de decisión, pero el grupo del turno vespertino enfatiza más esa percepción.

3.3- Condiciones que afectan la participación

Para lograr el tercer objetivo que refiere a la identificación de las condiciones que afectan el desarrollo de una cultura institucional participativa se consideraron las siguientes categorías: la gratificación de docentes y estudiantes, el estilo de prácticas pedagógicas, los contenidos académicos, las interrelaciones de los actores, la motivación, la valoración del esfuerzo, la innovación, la evaluación, el manejo del error y las dificultades de las propuestas.

3.3.1-Gratificación de docentes y estudiantes

Indagar qué gratifica a los actores permite analizar la incidencia de esos aspectos en la participación de los protagonistas del acto educativo. Al plantear sus opiniones respecto a los aspectos gratificantes, las docentes manifiestan que lo que les proporciona satisfacción es *llegar a los estudiantes*, lograr captar su atención y promover el desarrollo y los logros. Son reiterativas en las apreciaciones de la satisfacción que les proporciona no dejar indiferentes a los estudiantes. En sus aseveraciones se advierte, un desafío en su acción pedagógica.

Expresan su deseo de tener mayor contacto con los compañeros docentes. Con respecto a este último punto no hubo evidencias de trabajo colaborativo o interdisciplinar entre colegas. Solo una actividad fue mencionada por la profesora de Matemática.

También destacan como gratificante un buen clima de trabajo, se admite la necesidad de provocar ambientes de aprendizaje abiertos y colaborativos, por ese motivo el concepto de clima cobra importancia si se pretenden centros educativos que apunten a la mejora escolar.

La docente de Ciencias Físicas responde enfáticamente y con reiteraciones. Refleja disfrute y satisfacción con su trabajo. Le atribuye valor al “aprender juntos” y “enseñar juntos”: “...Es vocación ... lo siento. Me encanta llegar a fin de año y que los chiquilines me digan: no puedo creer todo lo que aprendí. Como que te llena. ¿Seré tan loca? Pero, a fin de año ves que no. Voy a ser profesor de Física como que te llena. (...) Me satisface mucho ser valorada por los estudiantes, por los colegas y el equipo de dirección” (D4). En sus respuestas confirma la importancia que le concede a los estudiantes. Insistió mucho con el protagonismo de los alumnos y la valoración que realizan de ella.

La docente de Educación Musical respondió: “Lo que me produce satisfacción en mi trabajo es establecer buenos vínculos, de afecto y de cariño, cuando uno percibe que eso es de ida y vuelta, ahí es donde se concreta y se logra un buen clima de trabajo de ahí surge todo, las propuestas que te hacen los alumnos. Pero no es solamente los vínculos dentro del aula, también son los vínculos con mis pares, los vínculos con los funcionarios de la institución. Creo que eso hace que uno se sienta cómodo y feliz en el lugar de trabajo”. (D3)

La mayoría de las docentes en sus expresiones apuestan a lo afectivo y socio-emocional y es en esos aspectos en los que encuentra gratificación. Consideran que el buen relacionamiento entre todos los actores institucionales proporciona satisfacción.

Se evidencia que a algunas de las docentes lo que les gratifica es cuando ellas se sienten atraídas por lo que enseñan. Consideran que el disfrute es una buena estrategia para lograr la atención de los estudiantes. Entienden que, si ellas disfrutan al enseñar, logran despertar el deseo de aprender y el deseo de participar de los y las estudiantes. Aquellas profesoras que apuestan al disfrute y no solo lo verbalizan, sino que lo ponen en práctica, consiguen que los jóvenes también disfruten de sus clases. Se confirma que la satisfacción laboral tiene implicaciones en el funcionamiento y organización del trabajo de aula. Las profesoras más entusiastas logran transmitir en el alumnado ese entusiasmo.

Algunas de las entrevistadas encuentran satisfacción cuando los estudiantes adquieren los conocimientos y otras hallan la satisfacción en la relación con los jóvenes, apuestan a lo afectivo.

Lo que gratifica a unas y otras varía con matices, pero la diferencia más notoria se pone en evidencia en el entusiasmo, pasión o apatía de los testimonios.

Al indagar en los jóvenes lo que les proporciona gratificación surgen también respuestas variadas. En líneas generales, les gusta ser valorados, reconocidos, ser tenidos en cuenta, ser escuchados, percibir que se confía en ellos. (...) “Llevarte bien con el profesor, llevarte bien con los compañeros” (E1, E2, turno matutino). A los estudiantes del turno matutino les importa mucho el relacionamiento con sus pares, con sus docentes. Es la primera respuesta que surge, vehemente y repetida.

En cambio, los estudiantes del turno vespertino valoran más el vínculo con los compañeros y los tiempos y espacios recreativos: “El recreo, la mesa de ping-pong, es decir, los juegos que hay”. “Juntarme en el recreo con mis amigos” (E 3 y 4). Cuando comienzan a hablar del tema del recreo y del juego manifiestan alegría. El encuentro con sus pares adquiere relevancia para los jóvenes. En palabras de Winnicot, (citado por Fernández, 2007) el jugar es promotor de la autoría de pensamiento y en los adultos... “se manifiesta, en la elección de las palabras, en las inflexiones de voz y, por cierto, en el sentido del humor” (p. 167). Es también valioso el lugar que le dan los jóvenes a los juegos. Las docentes generan pocos espacios para jugar. Cuando se les pregunta qué docente

prefieren, entre otras cosas, manifiestan “Que tenga buen humor y no esté estresado”. (E1 y E2)

Las respuestas de los jóvenes del turno vespertino reflejan que los intereses son otros. Si bien cuando se les pregunta directamente qué disfrutan del liceo, responden el recreo, de otras preguntas, no tan directas, expresan que también les importa el vínculo con la docente y cuando este es bueno, les provoca satisfacción. También, es gratificante para ellos poder entenderles. Los estudiantes participantes del grupo focal también expresan: “Disfruto de un buen profesor, el que siempre está contigo, que te ayuda muchísimo, que está”. (Turno matutino, E 6). “Yo disfruto llevarme bien con el profesor”. (Turno vespertino, E 7). “Llevarte bien con el profesor y los compañeros”. (Turno vespertino, E2). “Aprender cosas que puedan servir”. (Turno matutino, E 8). “Aprender algo para conseguir un trabajo”. (Turno matutino, E 1)

En sus expresiones, los y las adolescentes del turno matutino señalan cuestiones que representan oportunidades de futuro, gratifica aquello que puede ser útil. En cambio, en el turno vespertino, se valora el relacionamiento, lo afectivo, el vínculo con pares y docentes.

El disfrute de los estudiantes es un tema que interesa a todos los actores. Les preocupa a las docentes, tres de las profesoras entrevistadas destacan como importante el bienestar de sus estudiantes y se interesan por promover ambientes “amigables”, aunque no son coincidentes con la percepción de los alumnos. En algunas oportunidades, ellos sienten que no son tenidos en cuenta.

Las respuestas de docentes y estudiantes en algunos puntos fueron coincidentes. Para ambos, un buen vínculo proporciona satisfacción. En el turno matutino señalan como gratificante el buen relacionamiento con el profesorado. En cambio, el grupo de la tarde jerarquiza como señal de disfrute el buen vínculo con sus pares. Agregan a las apreciaciones de las docentes, la confianza como un factor decisivo en su bienestar. Esa necesidad de que se confíe en ellos y ellas se reitera en ambos turnos, pero en especial en la clase de la tarde.

El juego es otro factor que proporciona placer, este aspecto tampoco fue señalado por las docentes. El buen humor del profesorado también es gratificante para ellos. En el grupo focal realizado con los estudiantes se obtuvo más variedad de respuestas que en las entrevistas a las docentes. Los aportes del alumnado resultaron muy valiosos para entender

el porqué de la apatía, de la monotonía, de la indiferencia de algunas de las clases. Lo que gratifica a unas, no es importante para el otro. Son divergentes, en algunos casos, los intereses.

3.3.2-Estilos de prácticas pedagógicas

Un aspecto a analizar para establecer su incidencia en la participación son los estilos de prácticas pedagógicas. Al indagar en sus metodologías y formas de trabajo, se observa la incidencia en la participación e involucramiento.

La docente de Educación Musical, en la entrevista manifiesta que como recurso pedagógico utiliza la audición: “Siempre el primer recurso es la audición, pero con esto que los chicos ya tienen una cultura más de la imagen y el sonido tengo que recurrir a la tecnología para poderlos motivar, porque ellos están rodeados de muy buena calidad de imagen y de sonido. Por lo tanto, el liceo les tiene que ofrecer igual o mejor. Y siempre el factor sorpresa, siempre el factor sorpresa. Algo que no lo tengan en la casa o al alcance de la mano y que le sirva para su formación futura”. (D3)

En las investigaciones que se consultaron, Pereira (2017) abordaba la motivación y mencionaba la importancia de la sorpresa como reforzamiento positivo. La docente de Educación Musical reconoce como estímulo para ella y sus alumnos el factor sorpresa como estrategia pedagógica. La vehemencia y reiteración de sus respuestas, refleja interés en sus estudiantes y piensa sus prácticas atendiendo satisfacer sus demandas apuntando a la calidad y utiliza la palabra sorpresa en forma enfática. Su deseo es sorprender a sus alumnos y también sorprenderse ella. Apuesta a la actualización, al apalancamiento digital, a la calidad.

Freire (2015), considera que las prácticas autoritarias dificultan la curiosidad de los educandos y entorpecen la propia curiosidad del docente. Coincidente con las apreciaciones del autor, en las observaciones realizadas y en los testimonios de los estudiantes, el estilo autoritario de algunos docentes los inhibe, los desmotiva, no los entusiasma. En algunas asignaturas consideran que por más que cambien las prácticas, no entienden: “Yo en Matemática, por ejemplo, no entiendo, no sé si es según como lo explica, pero para mí es muy difícil la materia” (E6, turno matutino). “Yo en biología nunca entendí. No estudio porque ya sé que, aunque estudie, no lo voy a entender”. (E 7, turno vespertino)

Los estudiantes atribuyen a dificultades con la materia, a la poca confianza en sus capacidades, a la forma de explicar y de comunicación de sus docentes.

Las docentes apuestan al uso de diversas técnicas y recursos didácticos, la implementación de juegos, trabajo en equipos y utilización de nuevas tecnologías y herramientas digitales. Las diferentes estrategias son decisivas al momento de favorecer u obstaculizar la participación. Los estudiantes no consideran que todas ellas se apliquen en el aula y entienden que no se utilizan estrategias para favorecer la participación. Aquello que para el profesorado es efectivo, no es coincidente con la opinión de los jóvenes. En forma particular con el grupo del turno vespertino.

En cambio, una docente establece, en sus respuestas una cierta resignación que la refuerza con su tono de voz y sus palabras. “Son muchos en la clase”. (D1) La educación se ha masificado y las instituciones educativas no han sido preparadas para atender la diversidad de estudiantes con sus identidades culturales y lingüísticas que no funcionan en centros que han sido pensados para uniformizar. Hay un desconcierto acerca de las finalidades de la educación. La docente considera que las respuestas que el profesorado ofrecía a los estudiantes, antes satisfacían las necesidades, hoy, no son suficientes: “Ha cambiado mucho la población estudiantil que recibimos, el objetivo es sostener, que los estudiantes no se vayan, pero, últimamente los grupos son muy numerosos y es contradictorio porque no podemos atender a todos”. (D1)

En sus opiniones ya se evidencia la preocupación por no poder satisfacer las demandas institucionales. En esta afirmación de la docente se reflejan las palabras de Meirieu (2016), que establece que lo importante es que se comprenda que la esencia es cambiante, hoy no es lo que era hace diez años. En su respuesta, la docente de Matemática manifiesta su inquietud por las características de los jóvenes de hoy y es consciente de que la realidad cambió, que ya no se puede actuar ni enseñar de la misma manera.

Con respecto a las prácticas autoritarias o no, resulta interesante confrontar las palabras de la docente de Ciencias Físicas, el testimonio de los estudiantes y los aportes de Freire (2009). La modalidad de la docente es autoritaria, rigurosa, firme, por momentos distante. Esta postura es percibida en la observación de la clase. Los estudiantes acataban las consignas, las respuestas eran con obediencia. Sin embargo, los jóvenes, no se sentían intimidados, ni con miedo; al contrario, era una de las docentes que más respetaban, pero

no desde la obediencia o sumisión, sino desde el reconocimiento. Cabe preguntarse si simplemente es respeto, cumplimiento a las consignas de la docente y el temor a la evaluación o, efectivamente la estrategia del rigor funciona para lograr que los estudiantes aprendan en un ambiente gratificante y se evidencia participación espontánea.

Si se analizan las palabras de los estudiantes, ellos consideran a la docente de Ciencias Físicas como “buena docente”, “buena persona”. No se les preguntó directamente cómo la veían a ella, sino que la mencionan como ejemplo cuando se les pregunta cómo debe ser un buen docente: “Buena persona, que sea muy clara a la hora de explicarnos y que sea buena persona en realidad, estricta pero no estricta que te esté gritando todo el tiempo, alguien como la de Ciencias Físicas”. (E 5, E 6. Turno Matutino) La docente mencionada reiteradamente por los y las estudiantes fue visitada en los dos grupos, el segundo del turno matutino y el segundo del turno vespertino.

La decisión de observar el manejo de la docente en dos grupos diferentes se debió a que la profesora es considerada por el equipo de dirección como una referente de la institución. El propósito de observarla en dos escenarios diferentes fue comparar su manejo con unos y otros estudiantes, identificar si variaba las estrategias o el modo de relacionarse.

La forma de trabajar y las propuestas fueron similares. Se recuerda que ambos grupos fueron elegidos por sus características dispares. Cuando se le preguntó a la profesora cómo creía que la veían sus alumnos y alumnas, respondió: (...) “Con mucho respeto, me tienen mucho respeto”. Y a la pregunta si cree que, con miedo, “No sé, miedo creo que no. Nadie se ha quejado. Me ven como una profesora exigente, por eso me respetan y me cumplen”. (D 4)

En esta asignatura, la participación está presente. Si bien en la observación de clase se evidencia cierta rigidez en el clima de aula y las primeras apreciaciones de la observadora fueron que los chicos estaban inhibidos, cuando se realiza el grupo focal, los jóvenes manifiestan su bienestar en esas clases. Sucedió lo mismo en ambos grupos.

Según señala Meirieu (2016), con respecto a qué tipo de práctica moviliza más a estudiantes y docentes, se explicitó que las prácticas expositivas inmovilizan. El autor expresa que la función docente es *poner en movimiento*. El docente tiene la responsabilidad de movilizar y de hacer actuar. Ese poner en práctica combate el aburrimiento, promueve la

implicación y favorece la participación. Coincidente con estas palabras los alumnos entienden que sus docentes no hacen nada para motivarlos.

También refieren a interés por determinadas asignaturas: “Algunas materias que son interesantes”. “Me gusta Ciencias Físicas, por ejemplo, entonces entiendo bastante, entiendo”. (E2, E5, E6, E8 del turno vespertino)

En las siguientes opiniones se pone en evidencia cómo las prácticas rutinarias los desmotivan. (...) “Hablan de temas que siempre se repiten, por ejemplo, en la clase de inglés, da un tema un día y al otro día cree que no lo dio y lo da de nuevo. Vuelve y vuelve a repasar lo que dio el día anterior” (E 5). La repetición sin entender el porqué, les molesta, no la consideran un refuerzo. Manifestaban su desconformidad con esas prácticas.

El no explicitar el fundamento de las dinámicas de trabajo provocaba, al no entender, malestar y aburrimiento en los estudiantes (...) “Si alargan mucho las palabras, es como que no tenés que hablar así, si todos entendemos lo mismo”. (E7, turno vespertino) “Nos aburren los temas, hablan y hablan los profesores”. (E 5, turno vespertino) “Yo me aburro en Historia, en Matemática, en todas. Sin ser Educación Física o alguna otra”. (E 2, turno vespertino)

En las palabras de otra joven se evidencian las pocas posibilidades de participación, de apertura, el monopolio de la voz del docente. La forma de dirigirse a ellos, como “niños”. Un estudiante imitaba la forma en cómo se les hablaba, ironizaba con la situación y los compañeros asentían, compartían que no les gustaba ese tipo de tratamiento.

Los diferentes estilos de prácticas pedagógicas en las docentes son evidentes. Prácticas autoritarias, observadas por la investigadora y referidas por los estudiantes, se evidencian en tres de las asignaturas. En dos de ellas, ese estilo de práctica provoca apatía, resistencia e indiferencia en los estudiantes. En cambio, en una de las docentes, esa modalidad incide favorablemente.

También las prácticas rutinarias y expositivas provocan indiferencia y malestar. La escasa personalización y explicitación de objetivos de las clases es motivo de desconformidad y desinterés de parte de los estudiantes.

Se percibe el intento de parte de algunas de las docentes de despertar el interés e involucramiento pero, en opinión de los estudiantes, no se logra.

3.3.3-Contenidos académicos

Cuando se analiza qué otros factores inciden en la participación, surge el tema de los contenidos. Al observar las clases y obtener la respuesta de las docentes, se percibe una necesidad de actualizar los contenidos y lograr que los jóvenes los vivifiquen. Sugieren relacionarlo con la vida cotidiana para que ellos se interesen más con sus ideas. Se proponen mostrarles cómo les será útil en la vida. Vigotsky (1995), habla de zona de desarrollo próximo, las propuestas deben ser lo suficientemente difíciles para inducirlos a progresar y lo suficientemente accesibles para no desalentarlos. En sus respuestas evidencian que es así como intentan trabajar. También los jóvenes aspiran a eso, a clases desafiantes. No solo son los estudiantes quienes deben motivarse, buscar territorios nuevos, el docente también necesita ser escéptico y aprendiz activo. (Shor, 1985)

“Trabajo mucho con lo que ocurre en el día a día, lo que surge con un emergente si es el año de un suceso interesante para ellos y vinculado a la música” afirma la D3. Ya se ha dicho que no hay nada más convincente que los hechos de la vida real. La profesora de Educación Musical comparte y aplica esta premisa en sus clases. Permanentemente incursiona en temas de actualidad. Intenta dar sentido a sus clases.

Los estudiantes no se sienten atraídos por la mayoría de los contenidos que se les proponen. “Siento como que no me interesa lo que haya pasado anteriormente. A mí me interesa lo que pasa ahora. ¿Qué me interesa a mí que hables de Napoleón si hizo lo mismo que una persona normal?” (E 8, turno vespertino). En las palabras de este joven se descalifican los conocimientos que se desarrollan en las clases y que les son dados para que los memoricen.

Al respecto, Shor (1985), sostiene que “el conocimiento les es dado como un cadáver de información –un cuerpo muerto de conocimiento– y no como una conexión viva con la realidad de cada uno de ellos” (p.21). No es motivante ni llamativo. Habitualmente la metodología utilizada no los ubica en situaciones auténticas. No se establecen relaciones con la vida real o situaciones actuales.

La mayor parte del alumnado entiende que los contenidos no son interesantes para ellos y consideran que los recursos que se les presentan no son atractivos. Lo que era valioso, para ellos, está desactualizado. La selección de los contenidos a trabajar, así como las estrategias, los recursos y la evaluación, es una tarea difícil y casi exclusivamente asignada a las autoridades pedagógicas y técnicas del sistema educativo y, en las instituciones, a los docentes que, casi sin excepciones, son quienes definen las prácticas áulicas.

3.3.4- Relaciones interpersonales

Al avanzar en el análisis respecto a qué otros factores inciden en la participación, surge el tema de las interrelaciones. En este aspecto, se detuvo en cuestiones que según los mismos protagonistas las definen como fundamentales: el sostén, el afecto y el interés. Ese sostén concierne a todos, es entre todos y en todas las direcciones.

El interés en las relaciones interpersonales surge en todos los involucrados del acto educativo. Ya fueron mencionadas como gratificantes cuando éstas son buenas.

Tanto docentes como estudiantes reconocen el valor del sostén, la contención y el afecto para lograr la participación. Esto es coincidente con los planteos formulados por Frigerio (2004), acerca de la relevancia de que el plantel docente esté atento a las individualidades de cada joven y a los deseos que se cruzan en el proceso educativo.

También Freire (1985), afirma que el frío distanciamiento entre alumno y profesor provoca alienación y silencio. Coincidentemente, las docentes manifiestan la importancia del afecto en la relación pedagógica, como forma de lograr el involucramiento del alumnado. En el capítulo teórico se registró que para la presente investigación se tendría en cuenta la perspectiva humanística, la necesidad de recibir afecto de todas las personas, como seres sociales que son.

“Si tiene problemas lo trato de otra manera, lo incentivo más, lo ayudo más, trato de acercarme y explicarle mil veces diferentes. Si yo me entero de algo...” (D4). En estas palabras se evidencia un conocimiento de la realidad actual, una realidad que entra en las aulas porque en ellas está la sociedad que es naturalmente desigual. La docente en su trabajo manifiesta esa sensibilidad necesaria para atender al que más lo necesita. Tiene como eje el trabajo con el otro (Viscardi, 2013). Los vínculos entre los sujetos son

diferenciales, con asimetrías que sin dudas impactan en el logro y calidad de los aprendizajes. La profesora con ese proceder no anula las diferencias, pero intenta no generar desigualdades.

Del análisis surge la importancia que el docente conozca las características de los estudiantes con los que trabaja, para que pueda lograr utilizar las mejores estrategias en beneficio de la participación. En el marco teórico se mencionó a Gardner (1994), que pone en evidencia que la educación intelectual no es la única que debe ser atendida.

Sin embargo, la dimensión socio-afectiva no es dimensionada, particularmente, así lo sentían los estudiantes. Este nuevo foco de atención conlleva nuevas exigencias para el profesorado. Ese conocimiento, la cercanía con el joven y la confianza mutua tanto de la docente hacia el estudiante como del joven al adulto, es relevante en el intercambio. Tres docentes de las visitadas en el aula y entrevistadas reconocen atender las individualidades y personalizar sus propuestas de trabajo y la forma de relacionarse. Dos de las profesoras presentan sus clases atendiendo las diferentes inteligencias, no excluyen y sus discursos son humanizantes.

En aquellas clases en las que el vínculo es de confianza, distendido y amable, los estudiantes, sin el temor de la sanción, participan en forma más entusiasta, pero, siempre en torno a contenidos disciplinares prescriptos en los programas y cuyo abordaje está orientado por las docentes.

3.3.5-Motivación

Es importante descubrir qué interesa a docentes y a estudiantes para entender que es lo que los moviliza. En este punto se analizaron las diferentes estrategias que utilizan las docentes para capturar el interés y deseo del estudiante y el propio. “Primero predico con el ejemplo, siempre, siempre. Si se dan cuenta que uno hace lo que verdaderamente dice, y después en el año lo vas cumpliendo, ellos ven y te cumplen, ellos están atentos, ellos miran. La clave es el primer día cuando entro a clase”. (D 4)

Para la docente el actuar acorde al discurso genera confianza e involucramiento. La coherencia, para la docente desencadena compromiso. En la reiteración y énfasis de la palabra siempre se evidencia su convencimiento. También atribuye un lugar central a la evaluación, las interrogantes de cada día para indagar lo que saben, para ella, las preguntas

son fundamentales. Considera que el saber que serán evaluados los moviliza: “Hago preguntas, doy un tema, al otro día sí o sí pregunto, el resto escucha, quedan como despiertos yo vengo y califico. Trabajo en el laboratorio, mi asignatura se presta y a ellos les interesa”. (D4)

La docente de Matemática, entiende y adhiere en muchos aspectos a la tecnología y a las posibilidades que aporta a los aprendizajes, pero considera que no siempre es posible trabajar con esa modalidad.

Al considerar las opiniones de los docentes y revisar la bibliografía consultada, se percibe que el mayor problema de los estudiantes apáticos es que no tienen motivación suficiente para lograr un aprendizaje significativo y que los impulse a la participación. Para que el joven no se sumerja en la indiferencia y apatía es necesario que se implique en una actividad movilizadora.

El trabajo en grupos y el uso de las nuevas tecnologías son las más mencionadas por las entrevistadas como estrategias para motivar. La mayoría de las docentes evalúa como muy positivo el trabajo en equipo. (...) “Para ellos es muy bueno, debatir, escucharse, la tarea se hace más fácil”. “Cuando planteo un tema nuevo hago juegos y si veo que se aburren, cambio, traigo canciones, juegos, muchas veces les doy a elegir, quiero que se sientan bien. (D2)

Aquí aparece, por primera vez, desde la perspectiva de las docentes, la palabra juego. El juego había sido mencionado por los estudiantes como uno de los aspectos más gratificantes. En este accionar se aprecia la disposición para posponer una elección de la docente por una de los estudiantes y así poder motivarlos. Torres (2009), señaló que el estudiante que fracasa es aquel al que se le ignoran las condiciones sociales y culturales en las que vive. Esa posibilidad de optar por una canción de sus preferencias les da otra seguridad y disfrute. La profesora expresó que las escuchaba en su casa para determinar qué contenidos programáticos puede trabajar con ellas, así satisfacer sus demandas y de esa forma obtener mejores logros. En la clase se observó esa posibilidad de motivar para luego legitimar el esfuerzo.

De algunas de las respuestas de las docentes se desprende que los factores que inciden en el involucramiento de los estudiantes se deben a factores ajenos a ellos y los atribuyen a causales del contexto socio- familiar. Los docentes no pueden asegurar la

motivación de los estudiantes. Al escuchar sus opiniones se percibe que buscan responsabilizar en el otro la falta de entusiasmo, las causas de la desmotivación son ajenas a ellas y depositan el fracaso en los estudiantes. Las observaciones de las clases reflejan lo dicho por las docentes.

En la mayoría de las visitas realizadas, las docentes fueron poco provocadoras, las clases presentadas poco desafiantes y escasas las posibilidades de reflexión, discusión y debate.

Para descubrir lo que les interesa es necesario observar lo que dicen, hacen, escriben y para eso es necesario crear una atmósfera en la que ellos sean auténticos (Shor, 1985). El espacio para descubrir lo que les interesa no se generó, hubo pocas posibilidades de verdadero intercambio y construcción colectiva.

En relación a la motivación se evidencia, de acuerdo a las opiniones de los estudiantes, que no están dados los espacios de apertura para participar e integrarse a las actividades académicas. Manifiestan no estar motivados, producto de la homogeneización y rutinas de las clases. Lo que se reconoce en los grupos estudiados fue una apariencia de participación, la “seudoparticipación” a la que hacía referencia Ball (1989). No hay de parte de los jóvenes una verdadera toma de decisiones. Se presentan situaciones en las que las docentes enfrentan a jóvenes distraídos, indiferentes o desinteresados de los contenidos programáticos que se pretenden transmitirles.

Este autor ha dicho que el rigor es un deseo de saber, una búsqueda de respuesta, es una forma de comunicación que provoca al otro a participar o implica una búsqueda activa. En las clases en que las propuestas estaban conectadas con la vida real, con sus intereses, con sus inquietudes, con sus búsquedas, los estudiantes se motivaron, en donde no había monotonía, en donde no era impuesto, en donde podían elegir, proponer, disfrutar. Los formatos escolares actuales no se adaptan a los jóvenes y estos reaccionan con indiferencia, apatía, desmotivación.

Lo que antes los motivaba, ya no los motiva, por lo tanto, no los moviliza a participar, lo que en etapas anteriores podrían considerarse los motores de la motivación, no son efectivos con los jóvenes de hoy. No son los castigos, ni las recompensas, ni las evaluaciones, ni los discursos de posibilidades de futuro. Para ellos es importante el presente, el ahora.

Torres (2009), señala que al alumno primero hay que motivarlo y luego se está en condiciones de demandarle esfuerzo. En la misma línea, Meirieu (2016), señala que no hay nada más desmotivador que el fracaso, sobre todo cuando se repite, esa sensación de que el horizonte está tapiado conlleva a dejar de intentar y precisamente en las respuestas de los estudiantes, no se constata que se les ofrezcan recursos didácticos acordes a sus personalidades o no se logró satisfacer sus demandas.

El currículo formal es resistido por los estudiantes, pero tampoco hacen propuestas para cambiar. La motivación y participación está fuera de la institución, está fuera del aula, en ella no encuentran atractivo. Los jóvenes han demostrado que cuando ellos quieren, lo consiguen. En determinadas circunstancias son creativos, capaces y hábiles. Lo manifiestan las docentes en sus entrevistas, los alumnos en sus respuestas, se involucran en aquellas actividades que los movilizan.

3.3.6-Valoración del esfuerzo

Surgió la pregunta de cómo se valora el esfuerzo como una condición que afecta la participación. En las respuestas, las entrevistadas coinciden que valoran el esfuerzo de los estudiantes, son enfáticas y reiterativas en sus apreciaciones: “Puntualmente a través de la palabra, estableciendo un buen diálogo, una buena comunicación, pero sobre todo lo actitudinal, todo lo demás surge con naturalidad y espontáneamente, pero la actitud, sobre todo, la disposición es lo que valoro. Si es tolerante, si es buen compañero, si aporta, si sugiere. Todo eso se tiene en cuenta” (D 4). La valoración que realiza la profesora apunta a lo actitudinal, más que al esfuerzo, y su reconocimiento refiere a sus comportamientos.

Las docentes estiman que valoran el esfuerzo. “Yo camino y veo al esforzado. Elogio. ¿Viste cómo podés, ¡qué bien! ¿Qué aprendimos? ¿Y?” “Mucho, mucho, todo el tiempo, siempre, siempre”. “Evalúo el esfuerzo, no puedo ser tan rígida, al que le cuesta le valoro el esfuerzo, no quiero que se sientan mal. El esfuerzo, cuando es constante, extendiendo los plazos, tomo mucho en cuenta el respeto hacia los compañeros, no solo son las palabras, los gestos, valoro que admitan que no les sale, es un paso, tiendo a felicitarlos (...) Apruebo en privado si es tímido o en público porque hay mucho que valorar, les digo que es correcto, le valoro la relación que generaron con otros compañeros, lo valoro en la nota.” (D4)

Torres (2009), pone de manifiesto los tantos y tantas estudiantes que no son reconocidos en las aulas. El alumnado y el profesorado son personas cuya interacción conlleva siempre emociones y expectativas. Las docentes, en su discurso atienden la dimensión socio-afectiva, sin embargo, en lo observado en clase parecería que solo importara lo intelectual.

Los jóvenes reclaman que se les valore y son insistentes con el reclamo de un buen trato con todos. “En dibujo no se nos valora, como que da ese sentimiento. Si no le haces la tarea te manda a examen, te dice eso, pero no te manda a examen” “Es el profesor, no la materia”. (E 5, turno vespertino)

“Todo es según la materia. Un profesor de Matemática te puede decir: Participá, ¿Entendiste? Atendé. Te ayuda a poderte “enganchar” (E3, turno vespertino). “Si yo tuviera un profesor que me valorara y fuera como digo yo, buena gente con todos, ahí me interesaría más la materia”. (E6, turno vespertino)

En las palabras de los jóvenes se traduce lo expresado en el marco teórico: los alumnos desmotivados tienen una autoestima más baja y se les hace difícil el progreso académico, son inseguros de sus capacidades. “¿Para qué estudiar si no voy a entender?” (E 9). Esta expresión de una estudiante del turno vespertino pone de manifiesto la resignación.

“Los profesores no quieren motivar a los alumnos, eso me enoja, cuando no trata que los alumnos se motiven a seguir. Si un profesor te explica algo y si no lo entendiste como que los profesores te contestan mal, o sea, le preguntas bien y te responden mal. Y hay otros profesores que te lo explican bien, te explican todo el proceso. Están estresados ya de explicar, o vienen de una mañana densa y la forma de explicar no es la misma y te genera decir, ta, no le digo nada más que me explique” (E 6, turno vespertino). “Aunque no entendés después te dicen: no se vayan de clases con dudas, pero para qué preguntar si no van a explicar. Lo explican sin ganas” (E5). La voz de estos estudiantes, uno del sexo femenino y otro del sexo masculino del turno de la tarde reafirma la poca credibilidad hacia sus docentes.

La decepción del tono de su voz indicaba que ni siquiera valía la pena intentar. En estos comentarios se aprecia la percepción que tienen de algunos docentes y esa situación los desmotiva, de alguna forma les provoca indiferencia y apatía.

En las observaciones realizadas en las visitas de clase se estuvo atenta a la forma de dirigirse unos con otros y efectivamente en algunas de ellas hubo pocas instancias de palabras amables. Las dimensiones socio-afectivas no son vistas como necesarias en la interacción didáctica. En las diferentes posturas, en el tono, en la mirada se contradecía con el mensaje lingüístico.

En aquellas clases en las que el vínculo era de confianza, distendido y amable, los estudiantes, sin el temor de la sanción, participaban en forma más entusiasta, pero, siempre en torno a contenidos disciplinares prescriptos en los programas y cuyo abordaje estuvo orientado por las docentes.

Los estudiantes expresaron que los buenos profesores son aquellos que reconocen el esfuerzo que ellos realizan. Le concedieron importancia a que el docente se posicione en su rol de adulto, y reclamaron que el respeto sea mutuo. Se evidenció que les interesa cómo se dirigen a ellos, que no se excedan en las expresiones con las que se dirigen, no les gusta que se les hable como a un par, ni como a un niño.

Les incomoda que el adulto se posicione como incuestionable, inaccesible, les molesta que sus opiniones no sean tenidas en cuenta, ven al profesor con todo el poder, con un rol protagónico, les molesta la distancia que se establece entre ellos, el sentirse que no importan. No obstante, los y las estudiantes se adaptan al rol de alumno/a. A pesar de las dificultades mencionadas, en su mayoría, en el turno matutino, no actuó con rebeldía y eso sería lo que justifica los buenos rendimientos académicos del grupo investigado que se mencionaron en la introducción.

3.3.7-Innovación

En las pautas establecidas se consideró que la innovación puede ser un factor que incide en la participación de docentes y estudiantes. En este sentido, las palabras de la docente de Educación Visual son coincidentes con la literatura que sostiene la necesidad de condiciones, dentro de la institución, que faciliten y desarrollen las innovaciones (Fullan, 1986, p. 36): “No sé si soy innovadora, pero sí trato de establecer una buena comunicación con ellos y que sean interesantes las propuestas, que les aporte a ellos, que me traigan información de un medio de comunicación. (D5)

“Trato de actualizarme, no sé si innovar, es muy grande la palabra “innovar”, pero trato siempre de mantenerme un paso adelante, trato de buscar estrategias, de saber cuáles son los diferentes intereses de ellos, trato de acercarme a ellos a través de las redes sociales, saber me ayuda a conocer el lenguaje audiovisual que ellos manejan. Trabajo con la impresora 3D”. (D5)

A pesar de los intentos de las docentes de despertar el interés de los estudiantes, ellos consideran que la mayoría de las materias son aburridas. “Yo me aburro en todas, en Historia, en Matemática, que no entiendo directamente, ni siquiera sé de qué están hablando, no entiendo y empiezo a mirar para otro lado y los profesores te llaman la atención y te dicen que mires al frente y mirás al frente y no sabés nada y mirás para el costado. Algunas personas agarran el celular, te dormís, te quedás pensando”. (E 8, turno vespertino)

En los comentarios de los estudiantes se pone en evidencia que el alumnado no comparte las intenciones de las docentes. No encuentran su lugar en el aula.

Surge del análisis que en general, docentes y estudiantes no manifiestan interés en el cambio, no se asume como premisa para el crecimiento. Hay rutinas, prácticas incambiadas que a pesar de la convicción de que no conducen a buenos resultados, las siguen realizando.

No todas las docentes (dos de las participantes de esta investigación manifestaron que intentan cambiar) asumieron que hay propuestas que no movilizan ni a los estudiantes ni a ellas mismas. En otras hay un claro estancamiento, y así lo sienten los jóvenes. La rutina es lo que prima. Para las docentes, se intenta el cambio. Miradas diferentes de los involucrados e involucradas.

3.3.8-Evaluación y manejo del error.

Se considera que la forma de evaluar puede incidir en el accionar de los jóvenes. Ante la pregunta a las docentes cómo evalúan las respuestas fueron variadas: “Escrita, oral. Evaluación con rúbrica, ellos mismos colocan las notas, se autoevalúan, me conocían, sabían cómo se valoraba, ellos mismos se elaboraban una tablita, la carpeta proceso por eso es tan importante”. (D5)

“La autoevaluación no me lo planteo como una actividad particular, la hago previa a una evaluación importante, no la hago en forma cotidiana” (D3). La autoevaluación es una estrategia profesionalizante y contribuye a estimular la responsabilidad y promover un profesorado innovador (Torres, 2009). En las prácticas cotidianas no se realiza la autoevaluación de todos los actores implicados en el acto educativo. La voz de los estudiantes no es escuchada, no se sabe qué les interesa. Lo que se aprecia es que tanto las docentes como el alumnado no se comportan con una actitud crítica, reflexiva y democrática.

La D5 manifiesta que los jóvenes participan de la evaluación. En palabras de Freire (2004), el docente debe respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso y para lograrlo, debe reflexionar críticamente sobre su práctica. Este pedagogo agrega que se debe disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y hacemos. La docente expresa que la evaluación es un trabajo con los alumnos, sin embargo, la percepción de los jóvenes es totalmente diferente, sus resultados académicos, en términos numéricos confirman que los logros no son buenos y generan un gran malestar entre los estudiantes y la docente.

Otro aspecto que se considera que incide en la participación y motivación es el manejo del error y el impacto en los involucrados. Se analizó el proceder de las docentes ante el error y se visualizaron diferentes estrategias para abordarlo.

Al observar la clase de Matemática se percibe que la docente no promueve la duda ni la búsqueda. Ante el error, el no saber, o no responder, su reacción es de incomodidad e impaciencia. Sus respuestas provocan en el alumnado, más silencio, enojo e indiferencia. En algunos casos, cierta rigidez. En cambio, la profesora, en la entrevista manifiesta tener mucha tolerancia en su proceder (...) “Trato de mostrar el contraejemplo para que entiendan” (D 1). En su discurso, acepta el error, construye a partir de él; en la visita puntual que se realizó no se evidenció esa tolerancia.

En el caso de la docente de Educación Musical, sus concepciones acerca de la evaluación dependen de su posicionamiento disciplinar: “Para empezar, no hay errores, en el tema del arte no hay errores, puede haber una diferencia en la forma de ver, o de encarar o de cómo se interpreta, en el caso de que aparezca, siempre se trabaja a partir de él sin hacérselo notar, podemos llegar a un acuerdo, verlo de otra forma, no marcando el error. El

arte tiene que ser espontáneo, creativo. Lo que a mí me puede parecer mal puede ser muy acertado desde su mirada, la del adolescente” (D3). En este proceder se evidencia empatía con el alumnado y tolerancia ante las diferentes posturas.

A la profesora de Inglés le preocupa qué contenidos o propuestas no pudieron resolver (...) “¿Qué les pareció más difícil?” (D 2). Le interesa conocer la opinión de los estudiantes. Cuando se le pregunta si se enoja cuando se equivocan, manifiesta que no. “Utilizo expresiones como me estoy desgastando. No me enoja” (...) Esos pueden ser los retos, para que ellos razonen un poquito” (D 2). Asocia el error a la falta de compromiso y atención.

“Siempre les digo que yo estoy aprendiendo siempre, de mis compañeros, de ellos mismos y que cualquier persona se puede equivocar. Si alguien se equivoca entre todos intentamos hacerlo razonar y ver cuál es el camino, siempre trato que otro compañero lo lleve, pero nadie se ríe, nadie, no lo pongo en evidencia, no, no, todos nos equivocamos, todos” (D 4). La docente de Ciencias Físicas entiende el error como parte del proceso educativo y trabaja a partir de él.

La totalidad de las profesoras entrevistadas son coincidentes en su discurso, respetuosas de los errores, los utilizan para retroalimentarlos y no subestiman a los jóvenes por los mismos. Las profesoras responden convencidas de su accionar. Estos testimonios no coinciden con la percepción de los adolescentes. En las observaciones realizadas en el aula y en las palabras de los jóvenes no es así como siempre sucede. Esto implica que no hay una autocrítica reflexiva en todas las profesoras.

3.3.9-Dificultades de las propuestas

Según se señaló en el marco teórico con respecto a qué nivel de dificultad favorece la motivación para el aprendizaje, se explicitó que es la dificultad intermedia. Si cada docente es consciente de lo que sus alumnos pueden hacer solos y qué con ayuda, entonces podrá proponer tareas accesibles, y de dificultad intermedia y de esa forma facilitar la participación. Coincidente con estos aportes, la docente de Matemática expresa: “Yo creo que el nivel de dificultad es medio. He cambiado. Yo recuerdo escritos largos, que ponía hace unos años que no se podrían hacer. No es que la dificultad no esté, sino que trato de fraccionar el proceso, de alguna manera que puedan llegar a lo que propongo y no bajar de

contenido. No quiero bajar el nivel, pero tengo que hacerlo porque si no, no lo logran”. (D 1)

La profesora insistía en los cambios en sus propuestas para poder atender adecuadamente a los jóvenes que concurren al liceo. Reconoce que de alguna manera ha disminuido el nivel de exigencia.

Tres de las docentes manifestaron que intentan personalizar las propuestas y equilibrar el nivel de dificultad. Es motivo de preocupación poder adaptar las propuestas a las características de sus estudiantes: “La mayor dificultad que tienen las propuestas es escuchar, es poder sostener la atención mucho tiempo sobre algo, tiene que ser algo de interés, en un corto tiempo”. (D3)

Esta apreciación es importante si se tiene en cuenta la importancia del saber escuchar. Es escuchando como se aprende a hablar con el otro. El escuchar que va más allá de la posibilidad auditiva. Escuchar, en términos de Freire (2004, p.54), es “disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto, a las diferencias del otro”.

Otra de las docentes insiste con el estímulo: “Es la forma de llegar porque a esta edad hay cosas que conocen porque tienen mucha información y hay otras que el docente aporta para enriquecer la clase. Creo que una de las mayores dificultades es el pudor que tienen con su cuerpo, como no pueden expresarse de manera corporal, eso se les hace más difícil, pero sin llegar a que ellos se sientan en ridículo, o sientan vergüenza de lo que van a presentar, tiene que ser muy natural y no forzado”. (D 3)

La docente de Educación Musical se manifiesta como muy sensible y cuidadosa de las microviolencias psicológicas que atentan contra la autonomía que muchas veces son más nocivas que la violencia física. Aquí se pone en evidencia que ningún estudiante puede implicarse en las propuestas ni relacionarse adecuadamente si el ambiente se caracteriza por la desconfianza, de bromas pesadas o faltas de respeto. (Torres, 2009)

En cambio, la profesora de Educación Visual considera que el nivel de dificultad es acorde a lo trabajado. “La dificultad depende del grupo. En general lo que hago, presento una actividad difícil y la voy fragmentando en piezas más simples. En otros casos empiezo con propuestas muy simples y después lo llevo a la complejidad porque esto lleva a un

desafío”. (D 5) En su testimonio, la docente refleja estar actualizada, apunta a la interdisciplinariedad, a la innovación, al cambio. Pero en las clases la distancia establecida entre la docente y los estudiantes es evidente. Esta situación se visualizó en las observaciones y en las narrativas de los estudiantes.

En general, con respecto al nivel de exigencia aluden a la variedad, a transmitir los contenidos de una manera interesante, con propuestas de variable dificultad, pero de posible resolución, acorde a lo trabajado en clase. De esta forma, asumen que el alumnado puede obtener los resultados esperados. Las docentes manifiestan que los contenidos académicos se presentan relacionados con la vida cotidiana y que el planteo de las tareas se hace teniendo en cuenta los intereses de los jóvenes.

Conclusiones

En este apartado, se presentan las conclusiones con respecto a cada uno de los objetivos de la investigación y a las preguntas planteadas. Se apostó al análisis de la construcción de la participación en el aula, desde la perspectiva de los actores del proceso educativo (estudiantes y docentes) y su relación con los vínculos interpersonales. Se encuadró en forma específica en el aula como espacio potenciador de diversas capacidades.

Luego del análisis surgió la contradicción que se manifiesta entre el discurso democrático que enunciaron las docentes y, que apunta a la formación de estudiantes respetuosos y la realidad de sus prácticas áulicas donde, las relaciones entre los diferentes actores, llega a ser, a veces, de intolerancia.

Con respecto al primer objetivo: Describir la modalidad vincular entre docentes y estudiantes, se visualizó que, en el turno matutino, mayoritariamente, la modalidad de las interacciones entre docentes y jóvenes fue dialógica y en algunos casos, participativa. Se evidenció respeto, tolerancia, escucha. Las profesoras tenían un buen nivel de comunicación, y esto de alguna forma incidió en la participación y motivación. En la teoría estaban abiertas al diálogo, conscientes que el acuerdo mutuo era una buena opción para motivar y propiciar la participación. En cambio, en el grupo del turno vespertino, el relacionamiento entre pares y con docentes fue más distante e intolerante y puso en manifiesto la disminución de la participación.

Asimismo, surgió en los discursos y en lo observado, que dos de las docentes se vincularon con los estudiantes de una forma más prescriptiva, formal, vertical y uniforme. Esto también fue planteado por los estudiantes, quienes expresaron que muchos profesores enseñan y explican siempre de la misma manera, sin innovar en los métodos, recursos y sin articular los conocimientos con cuestiones de la vida cotidiana. En estas clases no hubo participación ni motivación.

Lo que se observó en las aulas es que no hubo un buen clima pedagógico democrático, donde los/las estudiantes tienen la curiosidad y libertad limitadas. Ni los docentes, ni los estudiantes demostraron esa curiosidad, no hubo esa inquietud, ni esa búsqueda. En general, no se evidenció estimulación de la pregunta por parte de las docentes, ni tampoco la reflexión crítica.

Posturas autoritarias, así como las posturas flexibles y maternalistas entorpecen la actividad y curiosidad, no generan desafíos para los protagonistas y por lo tanto no promueven la participación.

Algunos jóvenes manifestaron el rechazo a las rutinas del aula de diferentes formas: silencios, indiferencia, haciendo uso del celular, otros aislándose, alejándose de los compañeros. Algunas de las clases observadas fueron muy expositivas, con la autoridad dominante de las docentes y una importante inhibición de la potencial creatividad de los alumnos. Otras, de desorden e indiferencia a lo que sucedía alrededor.

La observación de clases, con docentes de diferentes grupos etarios, no fue indicador de mayor predisposición para el relacionamiento con los/las estudiantes. El vínculo que se estableció entre los involucrados del acto educativo de los grupos observados fue independiente de la edad o experiencia de la docente. Con una de las profesoras más jóvenes y actualizada, el involucramiento, alegría y entusiasmo fue prácticamente nulo, se evidenciaba menos interés y participación, no había confianza. La pregunta que surge es si la docente está actualizada realmente. Su formación docente reciente no manifiesta cambios en el ejercicio del rol ¿Qué pasa con la formación docente actual? Sería una pregunta para seguir indagando en las causas de la complejidad de la relación docentes/estudiantes.

En relación con el segundo objetivo: Indagar en las percepciones de los actores con

respecto a los estilos vinculares de la institución que condicionan la participación en el aula se evidenció, con relación a la distribución del poder, que cada actor hizo uso de una fuente de poder. Las docentes tenían la posesión de los medios de sanción, el manejo de los recursos, la competencia técnica, el manejo de los tiempos, tenían la autoridad formal. Los distintos actores institucionales intentaban satisfacer sus necesidades y deseos personales y profesionales y a veces las diferentes estrategias se confrontaban. Los estudiantes entendían que no podían proponer, ni sugerir porque el poder lo tenía el docente. La legitimidad de la autoridad formal es conferida por el cargo.

Se manifestó también el poder, que no es formal, pero que es efectivo en el aula y sus relaciones. El poder no formal de los jóvenes se expresa en el ejercicio de la atención, desconexión e incluso desvinculación. El ejercicio de este poder está mediado por la importancia que le concede el estudiante al vínculo con el docente. Son esos poderes, formales e informales, que interactúan y que complejizan las relaciones vinculantes. La prescripción de un programa a cumplir, de los contenidos disciplinares contribuye a hacer del aula un espacio de tensiones.

Para los adolescentes es importante el vínculo con los docentes. Según la percepción de los estudiantes, el vínculo que establecen con sus docentes responde a aspectos como: el reconocimiento que hacen a sus esfuerzos, a que se posicionen en el rol de adulto, el respeto mutuo y el protagonismo dentro del aula entre otros aspectos.

Con respecto al tercer objetivo: Identificar qué condiciones afectan el desarrollo de la participación en el aula, se reconoció que entre los factores que inciden en la participación destaca la vocación docente. Aspecto que parece influenciar no sólo al docente sino también a los estudiantes. Esta vocación se relaciona con la adquisición de conocimientos, con la confianza, disfrute y el afecto.

El segundo factor que emerge del análisis es la motivación. Esta se ve afectada, en criterio de los estudiantes por la homogeneización, la rutina de las clases, la seudoparticipación y la no intervención en la toma de decisiones. Lo anterior se agrava, según los alumnos, por el sentimiento de exclusión, el hecho de que los conocimientos están alejados de la realidad, la poca conexión de los saberes con sus intereses, la monotonía en el ejercicio académico y la poca adaptación de los formatos escolares a las nuevas generaciones.

Estudiantes y docentes son coincidentes con la literatura consultada, en que no hay nada más convincente que los hechos de la vida real. El problema es incorporar el pensamiento crítico a la vida cotidiana, relacionar los contenidos académicos con la vida real.

Lo que se evidenció en esta investigación es que la dimensión emocional y lo socio-afectivo no es dimensionado en el entorno académico. Lo prioritario era todo aquello relacionado con la dimensión intelectual, en cambio el capital emocional no era contemplado. Esta situación se presentó reiteradamente en el grupo del turno vespertino.

Aparte de los factores mencionados que inciden en la participación, emerge del análisis como factor resultante de las dificultades que inciden en la participación, la necesidad del cambio. Este es un aspecto que se ve afectado por la rutina y es el que manifiesta criterios discrepantes entre estudiantes y docentes.

Un punto interesante a destacar es que el grupo del turno vespertino fue el más *negativo* en las apreciaciones de sus clases y de sus docentes. Sus opiniones fueron desalentadoras. Sin embargo, en el grupo focal fue más participativo y espontáneo que el grupo del turno matutino. La diferencia entre ambos grupos fue que el grupo de la mañana, en la generalidad, entendía que tenían la posibilidad de participar, existían los espacios para hacerlo. En cambio, los estudiantes de la tarde consideraban que no se les brindaban las oportunidades ni las posibilidades de participar.

El análisis muestra cómo las relaciones interpersonales de docentes y jóvenes son importantes en la participación y motivación de los estudiantes de Educación Media de Uruguay, pero no es algo que se reflexione por parte de los actores involucrados. Las docentes no dimensionaron el valor de la interacción con el alumnado. No fueron conscientes de lo que transmiten a través de su comunicación lingüística y no lingüística. Sus gestos, sus expresiones, el tono de voz, las posturas, en algunas ocasiones contradijeron sus mensajes verbales. En sus mensajes no lingüísticos transmitieron un comportamiento disociado con su discurso.

El clima de aula es vivenciado diferente por estudiantes y docentes, aunque todos encuentran satisfacción cuando hay un buen relacionamiento. Por parte de algunas profesoras, se desatendió la parte socializante, se hablaba de la enseñanza de los

contenidos, como transferencia de saber y no se valoraron los diferentes gestos que se cruzan cargados de significación, no hubo un reconocimiento del valor de las emociones.

Si bien el escenario es complejo y existe diversidad en cuanto a las relaciones en diferentes aspectos, se puede decir que lo relevante, según la investigación realizada, es la confianza. El establecimiento de ese vínculo que funciona y atiende la participación del estudiante en el aula, es la confianza que se genera a partir de aspectos como: la coherencia entre el discurso y la práctica, el respeto entre los protagonistas del acto educativo y la empatía del docente hacia el estudiante.

Para finalizar, la estructura básica del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula es verticalista, jerárquica y normalizada, las relaciones en general, entre docentes y estudiantes fue asimétrica. Si bien en algunas de las experiencias se intentaron acortar las distancias y atender las subjetividades resultó para el plantel docente difícil brindar espacios para promover la curiosidad. El ejercicio de la participación que implica una relación de horizontalidad no fue lo que predominó. En el grupo con mayor problemática, de más bajo rendimiento y nivel socio-cultural se evidenció, por parte de los estudiantes, un reclamo de afecto, confianza y contención de parte de sus docentes. En la voz de los estudiantes apareció la necesidad de fortalecer los vínculos intergeneracionales.

Bibliografía

- Ajello, A.M. (2003) *La motivación para aprender*. En C, Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación (pp.251-271). España: Popular.
- Alonso, L.E. (1995) *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. Capítulo 8. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales / coord. por José Manuel Delgado, Juan Gutiérrez Fernández, 1995, ISBN 84-7738-226-3, págs. 225-240
- [file:///C:/Users/HP/Downloads/Sujeto_y_discurso_Entrevista_abierta_Luis_Enrique_Alonso%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Sujeto_y_discurso_Entrevista_abierta_Luis_Enrique_Alonso%20(3).pdf)
- Aristimuño, A., De Armas, G. (2012) *La transformación de la educación media en perspectiva comparada Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Baron, Robert y Byrne, Donn. (2005). *Psicología social*. México: Pearson. Prentice Hall.
- Benito, B. (2005) *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción*. Departamento Sociología y Comunicación. Universidad de Salamanca. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185>
- Blejmar, B. (2006) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesas y realidades. Madrid. Muralla.
- Butelman, I. (Compiladora) (1998) *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.

- Esteve, J.M. (1987) *Bienestar y salud docente* Revista PRELAC; Vol 1; 2005
http://c/Users/HP/Downloads/bienestar_salud_docente_esteve.%20pdf
- Fagúndez, M., González, M., Moreira, M., Rodríguez, G., Soler, N., Verde, M., Villagrán, A. (2015) *En busca del cambio: ¿La motivación es el camino?* Pensar fuera de la caja. Experiencias educativas innovadoras. Red Global de Aprendizajes
- Fernández Díaz, M.J. (1994) *Clima institucional*, en Organización y gestión educativa, número 1, pp.3-6
- Fernández, A. (2007) *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009) “*Entre fracasos y exitismos: promover autorías*”. Quehacer Educativo. Febrero 2009, pp, 256-264
- Fernández, A. (2009) *La potencia atencional de la alegría*. Rev. Psicopedagogía 2009; 26(79): 3-11
http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/MarianaAcosta/Fernandez_Alicia_L_a_potencia_Atencional_de_la_alegr%C3%ADa.pdf
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P, SHOR, Ira (1985) *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno. Editores.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2009) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores
- Freire, P. (2015) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca: Elementos para Su Gestión*. Buenos Aires: Troquel.

- Frigerio, G. (2004). *Los avatares de la transmisión*. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción (pp. 11–26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fullan, M. (2012) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro. España.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1996) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu editores. Argentina.
- García, B. y Quintanal, J. (S.f) *Bloque III Técnicas de investigación. La investigación educativa*. MIDE. CES
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, Á. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Morata.
- González, T. (1998) *La micropolítica de las organizaciones escolares*. Revista de Educación, núm. 316 (1998), pp. 215-239 <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre316/re3161200464.pdf?documentId=0901e72b81270c47>
- Hart, R (1993) *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF-TACRO. Bogotá
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huertas, J.A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Argentina. Aique Grupo editor S.A.
- Juanche, A. (2013) Material de curso de Especialización: Educación y DDHH. Edición 2013. Módulo 3 (EDH y participación) <http://ipesvirtual.dfpd.edu.uy>
- Lortie, D. (1975) *Shoolteactier*. Chicago, University of Chicago Press.
- Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. (Setiembre- Diciembre, (2015) *Educación en derechos humanos: Estrategia. Pedagógica-didáctica centrada en la controversia*. Revista Electrónica Educare, 19(3), 1-16, doi; <http://dx.org/10.5359/ree.19-3.2>

- Marchesi, A. y Díaz, T. (2010) *Las emociones del profesorado*. Madrid, España: Fundación Santa María.
- Martín, B. (2003) *Clima de trabajo y eficacia en los centros docentes: percepciones y resultados: percepciones y resultados*. Madrid. Ensayos y Documentos.
- Medina, A. (1992) *El clima social del centro y del aula* en M. Quintela y M. Cerrillo (Eds): Organizaciones educativas. Madrid. Impresos y Revistas. S. A.
- Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Argentina. Paidós.
- Monistrol, O. (2007) *El trabajo de campo en investigación cualitativa (I)* Nure Investigación, N°28.
- Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009) *Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos*. Revista de Educación 350. Setiembre diciembre 2009 pp375-399
- Naranjo, M. L. (2009) *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Educación, Vol. 33, Núm. 2, pp. 153--170 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Núñez, V. (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Biblioteca de Educación.
- Pereira, D. (2017) *Hacia vínculos afectivos libres de violencia. Aportes para el abordaje educativo de jóvenes y adolescentes*. ANEP
- Pérez Gómez, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España. Morata.
- Quintela, M. (2007) *Quehacer educativo. Enfoque de la Complejidad y Educación Liberadora* file:///home/ceibal/Descargas/d4fb2ec2_86-001%20(1).pdf
- Rebellato, J. (2000) *Ética de la liberación*. Uruguay. Editorial Nordan Comunidad.

- Rebellato, J. (2008) *La encrucijada de la ética*. Uruguay. Editorial Nordan Comunidad.
- Restrepo, L. (2010) Edición digital de “*El derecho a la ternura*” Virtual Box imagen & comunicación www.virtualbox.com.co Bogotá – Colombia.
https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/6.-Restrepo-L.-C.-2010_El-derecho-a-la-ternura.pdf
- Restrepo, E. (“S.f.”) *La entrevista como técnica de investigación social: Notas para los jóvenes investigadores*. Instituto de estudios Sociales y Culturales. Pensar. Universidad Javeriana.
- Sánchez M. (2003) *La entrevista. Técnica de recogida de datos en el análisis de una situación social*. Departamento de Sociología VI. UCM.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sarasola, M. (2002) *Aproximación al conocimiento de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo*. Universidad de Deusto (Tercer Ciclo) Programa de Innovación Educativa. Bilbao.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L
- Taylor, S.J. Bogan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Tenti, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Torres, J. (2009) *La desmotivación del profesorado*. Morata. Madrid.
- Vargas Melgarejo, L.M. *Sobre el concepto de percepción* Alteridades, vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vázquez, M. (2009) *La gestión educativa en acción/ La metodología de casos. Capítulo 1: Lentas desde dónde abordar la metodología de casos*.
- Vygotski, L. S. (1995) *Obras Escogidas*, Visor. Madrid

Viscardi, N. y 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. Empresa Gráfica Mosca. Montevideo. Uruguay.

Viscardi, N. y Martinis, P. – 14 de setiembre 2017 La Diaria “Una charla con Nilia Viscardi y Pablo Martinis encargados de coordinar el documento que sintetizará los planteos departamentales para el plenario final del congreso nacional de educación” Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/9>

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2.a ed.). Newbury Park, CA, Sage.

Documentos

ANEP (2012) *Proyecto Central Promoción de Convivencia saludable. Lineamientos generales*. Montevideo.

ANEP (2017) *Boletín del programa PISA Uruguay*. Año 2017

INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*.

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

Ley N° 18437 (2008) *Ley General de Educación*. IMPO. Uruguay

MCRN Marco Curricular de Referencia Nacional (2018) *Una construcción colectiva*. ANEP. CODICEN

Anexos

Anexo 1- Pautas para la observación

Dimensión: Participación

Propuestas innovadoras / Propuestas tradicionales

Trabajo en equipo / Trabajo individualizado

Conocimiento y aceptación de las diferencias.

Delimitación de las responsabilidades.

Circulación de la información.

Oportunidades para expresarse.

Sentimientos de implicación y participación en la vida del centro.

Espacios y tiempos institucionales destinados a la participación

Factores obstaculizadores de la participación

Dimensión: Vínculos interpersonales

Reacciones positivas/buen humor / Reacciones negativas/enfado

Relaciones fluidas Sí/ No

Lazos de confianza Sí/ No

Negocia Sí/ No

Propone / Se queja

Valoración de las tareas. Reconocimiento mutuo. Celebración de los logros.

Se intentará responder estas preguntas a través de la observación:

¿Hay capacidad de escucha?

¿Se es claro y explícito al expresarse?

¿Se participa activamente?

¿Existen vínculos de confianza?

¿Son autocríticos o solo críticos?

¿Los canales de comunicación contribuyen a aunar las ideas?

Dimensión: Liderazgo del profesor

Actitud frente al conflicto. (Reactiva o proactiva)

Promotor de la autonomía del estudiante.

Manejo de la información. (Direcciones y canales).

Abordaje de los problemas y trabajos colaborativos.

Gestión de los espacios.

Anexo 2- Entrevista a los docentes

La presente entrevista se realiza en el marco de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay. Quien suscribe, María Gabriela Rodríguez de León, realiza una investigación en el tema de la Cultura institucional participativa y las relaciones interpersonales en una institución de Educación Secundaria en Uruguay. Es por ello que se acude a usted en calidad de entrevistado. Se manejarán con discreción los datos que usted aporte. Se le agradece de antemano su participación y criterios acorde a su experiencia dentro del tema.

Datos personales

Edad: Sexo: Experiencia docente: Experiencia en el centro: Formación académica:

Nivel: Turno:

Carga horaria semanal:

Indicadores/preguntas

Dimensión: Participación

1. ¿Cuáles son las prioridades de la institución?
2. ¿Cuáles son los objetivos del Plan anual?
3. ¿Considera que existe autonomía en sus clases?
4. ¿Quién toma las decisiones?
5. ¿Se propician las oportunidades? ¿Cómo?
6. ¿Considera que es innovador?
7. ¿Acostumbra a trabajar en equipo?
8. ¿Los alumnos poseen iniciativas?

Dimensión: Vínculos interpersonales

1. ¿Cómo describiría los vínculos interpersonales en su clase? ¿Cómo es el intercambio con sus estudiantes?
2. ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes entre los estudiantes?
3. ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes con los estudiantes?
4. ¿De qué forma se ayudan entre compañeros?
5. ¿Hay códigos de convivencia entre los alumnos?
6. ¿Qué nivel de conformidad tiene en relación con el ambiente de clase?
7. ¿Es reconocido su trabajo? ¿Por quién? ¿Le satisface ser reconocido?
8. ¿Se puede expresar libremente? ¿En qué espacios? ¿Con quiénes?
9. ¿Cómo percibe las relaciones con sus colegas? ¿Y con los estudiantes?
10. ¿Cómo circula la información?

Dimensión: Liderazgo del profesor

1. ¿Las ideas puestas en práctica surgen del profesor o de los estudiantes?
2. ¿Se promueve la iniciativa individual? ¿Considera las sugerencias? ¿De qué forma?
3. ¿Considera que propicia la autonomía de los estudiantes?
4. ¿De qué forma reconoce el esfuerzo de los estudiantes?
5. ¿Se comparten los objetivos de sus clases?
6. ¿Se promueve el trabajo colaborativo? ¿De qué forma?
7. ¿Cómo evalúa a los estudiantes?
8. ¿Cómo se manejan los errores?
9. Si pudiera cambiar algo de sus clases sería:
10. Lo que más le gusta de trabajar con el grupo es:

11. ¿Desea agregar algún comentario que considera importante y no fue preguntado?

Anexo 3- Pautas para el grupo focal con estudiantes

Tema Participación

1. ¿Las ideas puestas en práctica en el aula, nacen de la iniciativa de los profesores?
2. ¿De qué manera los docentes promueven la participación?
3. ¿Hay instancias de evaluación de los proyectos?
4. ¿Los docentes aceptan cambiar las maneras de hacer las cosas?

Dimensión Vínculos interpersonales

1. ¿Consideran que los docentes confían en ustedes? ¿Cómo se dan cuenta?
2. ¿Se promueve la iniciativa individual? ¿Cómo?
3. ¿Pueden realizar sus planteos libremente?
4. ¿Tienen sentimientos de pertenencia al grupo?

Dimensión Liderazgo del profesor

1. ¿Existen demasiadas normas en el aula que les impide la autonomía?
2. ¿Confían en los docentes de esta institución?
3. ¿Cómo se manejan los errores?
4. Si pudieran cambiar algo de la clase sería:
5. Lo que más les gusta de la institución es:

¿Desean agregar algún comentario que consideran importante y no fue preguntado?

Anexo 4- Perfil de las docentes entrevistadas

(D1)- Matemática- Tiene 52 años de edad, 25 de antigüedad en la docencia y en el centro. En el presente año trabaja una carga horaria semanal 25 horas. Sin formación docente. Su capacitación es la que ha adquirido en servicio, es arquitecta y efectiva por concurso. Trabaja en el turno matutino.

(D2)- Inglés- Tiene 63 años de edad, 25 años de antigüedad en la docencia y en el centro. Una carga horaria semanal de 24 horas. Efectiva por concurso. Trabaja en el turno matutino.

(D3)- Educación Musical – Tiene 65 años de edad, docente jubilada y reintegrada a la actividad, con una carga horaria semanal de 12 horas. Efectiva por concurso. Trabaja en ambos turnos.

(D4)- Química - Tiene 30 años de edad. 9 años de antigüedad en la docencia. Egresada. Efectiva. Trabaja en ambos turnos.

(D5)- Educación Visual y plástica- 25 años de edad, 7 años de actividad. Egresada. Interina. 48 horas de carga horaria, trabaja en tres turnos.

Tres de las docentes poseen mucha experiencia en el rol y conocimiento del centro educativo. Ninguna de las tres es egresada. Las otras dos docentes, son jóvenes y ambas egresadas.

Anexo 5- Consentimiento informado para participantes de la investigación

Esta investigación es realizada por Gabriela Rodríguez, directora del Liceo N°3 de Florida, y estudiante de la Maestría Educación, política y desarrollo de FLACSO.

El objetivo de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en el liceo entre los profesores y los estudiantes inciden en la participación de los involucrados.

La participación en el estudio es completamente voluntaria y la información que se recoja, así como las opiniones serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de este estudio.

El nombre de los estudiantes no aparecerá en el informe.

Si le surge alguna duda acerca de esta investigación, puede hacer la cantidad de preguntas que desee en cualquier momento del estudio.

 Acepto que _____ (Nombre del estudiante) participe voluntariamente en esta investigación, conducida por Gabriela Rodríguez. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es comprender cómo los vínculos que se desarrollan en el Liceo entre los profesores y los estudiantes inciden en la participación y motivación de los mismos.

Asimismo, me han informado que _____ (Nombre del estudiante) tendrá que responder algunas preguntas en un taller, lo cual le llevará cuarenta y cinco minutos aproximadamente. (Se hará en una hora libre de su horario de clase)

La información es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sean los de esta investigación.

Si tengo alguna pregunta sobre la participación en esta investigación, puedo llamar a Gabriela Rodríguez al teléfono 43525281.