

ARISTAS

MARCO DE CONVIVENCIA,
PARTICIPACIÓN Y
DERECHOS HUMANOS
EN TERCERO
DE EDUCACIÓN MEDIA



INEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas
Evaluación Nacional
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEE: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Alejandro Maiche, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura
Directora ejecutiva: Gisselle Tur Porres
Directora del Área Técnica: Carmen Haretche
Directora de la Unidad de Evaluación de Aprendizajes y Programas: Vivian Reigosa

Los autores de este documento son: Cindy Mels, Cecilia Alonso, Diego Cuevasanta, María Ryan y Carlos Libisch.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor
Diseño y diagramación: Diego Porcelli
Foto de tapa: CES

Montevideo, 2019

ISBN: 978-9974-8724-0-0

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)
Edificio Los Naranjos, Planta Alta, Parque Tecnológico del LATU
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay
(+598) 2604 4649 – 2604 8590
ineed@ineed.edu.uy
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE. (2019). *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEE.

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

ÍNDICE

Introducción	4
Antecedentes en evaluación de componentes de la formación ciudadana.....	6
Fundamento para el marco de evaluación de Aristas	10
Ciudadanía: ¿de qué hablamos?	10
Ciudadanía y educación.....	11
La formación ciudadana en Uruguay	14
Convivencia, participación y derechos humanos: categorías centrales para la formación ciudadana en Uruguay	16
Bases conceptuales para la evaluación de la convivencia, la participación y el abordaje de los derechos humanos en educación media	19
La convivencia como concepto integral que abarca la vida interpersonal en el centro educativo.....	20
La participación como oportunidad, derecho y aprendizaje.....	25
Los derechos humanos, abordaje para una práctica educativa inclusiva	32
Instancias de validación para el diseño de los instrumentos de evaluación aplicados en educación media.....	37
Anexo. Sistematización de documentos, normativas y líneas de acción	39
Bibliografía	46

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo es un espacio crucial para la formación ciudadana. Tiene como función desarrollar en los niños y jóvenes las capacidades para poder desempeñarse de forma autónoma en la sociedad —lo cual implica el desarrollo de un mínimo de conocimientos y competencias en una serie de áreas de desempeño—, y fomentar aquellas habilidades y actitudes que les permitan convivir de forma democrática.

La noción de la educación como formadora de ciudadanos —que amplía su rol clásico como formadora de recursos humanos— se ratifica a nivel internacional en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). Uruguay se adhiere a esta agenda con su ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en septiembre 1990, en 2008 con la Ley General de Educación n° 18.437 y recientemente con el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017), entre otros documentos. Desde esta perspectiva, una educación de calidad tiene el fin de fomentar en los educandos las competencias mínimas para poder garantizarles el pleno ejercicio de sus derechos y de participación en la sociedad (López, 2005). Más allá de un enfoque en el aprendizaje de los contenidos cívicos, se entiende que la formación de las competencias ciudadanas en el contexto educativo debe tender a la transversalidad, apelando a un proceso de socialización (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), desde su rol de evaluador del sistema educativo a nivel nacional, ha creado Aristas, la Evaluación Nacional de Logros Educativos. Se trata de una evaluación del sistema educativo con carácter multidimensional, que no reduce la noción de calidad a los puntajes obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas externas. Considera un conjunto de dimensiones sobre las que opera el sistema educativo y sostiene una preocupación por medir, describir y evaluar los distintos componentes —sean recursos, procesos o resultados— que hacen posible garantizar el derecho a la educación de todos los niños y adolescentes (INEEd, 2018, p. 13) (figura 1).



FIGURA 1

DIMENSIONES EVALUADAS EN ARISTAS



En este documento se presenta el marco conceptual para la evaluación de una dimensión práctica de la formación ciudadana¹. Se revisaron los programas y la normativa vigente impulsados por las autoridades educativas para delimitar cómo se posiciona el sistema educativo frente a su rol como formador de ciudadanos. De esta forma, se identificaron tres dimensiones principales: la participación, la convivencia y el abordaje de los derechos humanos, ajustados a la realidad educativa en Uruguay.

Este marco forma la base para la construcción de un instrumento de evaluación propio para tercer año de educación media en Uruguay. Este proceso de desarrollo —iniciado en 2016— incluyó la sistematización de antecedentes nacionales e internacionales en evaluación, la discusión con expertos educativos, el intercambio con actores regionales y nacionales, y los aportes de numerosos maestros, docentes y estudiantes, grupos focales con docentes, y entrevistas cognitivas con estudiantes. El desarrollo de esta línea de trabajo propia del INEED se llevó adelante con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por su sigla en inglés) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

¹ Si bien se dejan fuera de la evaluación los conocimientos cívicos, no se desconoce su relevancia en la evaluación integral de la formación ciudadana.

ANTECEDENTES EN LA EVALUACIÓN DE COMPONENTES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

El creciente consenso sobre la necesidad de incorporar la formación en competencias ciudadanas a los objetivos de los sistemas educativos repercute en la concepción de la evaluación educativa. Teniendo como meta la construcción de conocimientos acerca de todos los aspectos considerados como relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de evaluación educativa y organismos internacionales han incluido gradualmente aspectos relativos a la convivencia en el centro, la participación y la creencia en valores, actitudes y comportamientos cívicos. Cada evaluación trabaja a partir de marcos de referencias específicos para cada componente. La tabla 1 resume las experiencias internacionales de evaluación de competencias ciudadanas.

TABLA 1
EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN A NIVEL INTERNACIONAL

Nombre de la experiencia	Alcance y ciclos	Componentes
Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)	Muestra representativa de jóvenes de aproximadamente 15 años que asisten a alguna modalidad de educación formal de nivel medio en los países miembros y asociados de la OCDE.	Sentido de pertenencia con el centro educativo. Clima disciplinario.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	CICLOS: cada 3 años desde el año 2000.	En 2015 PISA incorpora, bajo la dimensión bienestar, indicadores de: satisfacción con la vida; autoconciencia; ausencia de problemas emocionales; relaciones con la familia, compañeros y profesores; involucramiento parental en el centro educativo; sentimientos sobre su vida.
Estudio Internacional de Conocimiento Cívico y Ciudadanía (ICCS)	Incluye 38 países en la versión 2009: 26 de Europa, 6 de América Latina, 5 de Asia y 1 de Oceanía. Se evalúa a estudiantes de aproximadamente 14 años de edad.	Dimensión de contenido: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica, identidades cívicas.
Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)	CICLOS: se aplica cada 6 años.	Dimensión afectivo-conductual: creencias sobre la democracia y la ciudadanía, actitudes relativas a la educación cívica y formación ciudadana, expectativas de futura acción cívica, participación presente o pasada. Dimensión cognitiva: • Componente "Conocer". Refiere a la información aprendida sobre educación cívica y formación ciudadana. • Componente "Razonar y analizar" refiere a las maneras en que los estudiantes utilizan la información.



Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)	Evaluación de logros de aprendizajes de niños de tercero y sexto año de nivel primario. Muestra representativa de centros.	Dimensión características del docente: <ul style="list-style-type: none"> • prácticas pedagógicas y recursos en el aula, • formación docente, • asistencia y puntualidad, y • recursos del aula.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	CICLOS: PERCE (1997) SERCE (2006) TERCE (2013)	Dimensión características de las escuelas: <ul style="list-style-type: none"> • desigualdad en los desempeños entre escuelas y al interior de estas, • población que atienden las escuelas, • tipo de escuela y entorno social, • recursos escolares y • procesos en las escuelas.

A nivel regional, son varios los países que se encuentran desarrollando evaluaciones propias con relación a las competencias ciudadanas dentro de sus sistemas educativos (tabla 2).

TABLA 2

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN A NIVEL REGIONAL

Nombre de la experiencia	Alcance y ciclos	Componentes
Chile Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes	ALCANCE: censal, se aplica a estudiantes de sexto de primaria y segundo de media.	Ambiente de respeto, ambiente organizado, ambiente seguro, participación, sentido de pertenencia, vida democrática.
Agencia de Calidad de la Educación	CICLOS: cada dos años.	
Colombia Pruebas Saber Evaluación de Competencias Ciudadanas	ALCANCE: censal, abarca primaria y secundaria, quinto y noveno. CICLOS: cada año.	Empatía frente a las personas en situación de agresión o maltrato, manejo de la rabia, actitudes hacia las justificaciones para el uso de la agresión, actitudes hacia las respuestas pasivas a la agresión, roles de la intimidación en el centro educativo, tipos de agresión, percepción de inseguridad en el colegio, oportunidades de participación en el colegio, actitudes hacia el gobierno escolar y la participación estudiantil, actitud hacia la corrupción, actitudes hacia las amenazas sobre la democracia, actitudes hacia el incumplimiento de la ley, percepción sobre la discriminación en el colegio, actitudes hacia los roles de género, actitudes hacia la diversidad, empatía frente a las personas en situación de agresión o maltrato, manejo de la rabia.
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)		



México	ALCANCE: muestral, se realiza desde nivel primario hasta educación media superior.	Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, participación de los padres de familia, existencia de trabajo colegiado, visión común de los docentes sobre el centro educativo, relaciones interpersonales positivas, participación activa de los estudiantes, prácticas de inclusión hacia los estudiantes del centro educativo, prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes, manejo pacífico de conflictos.
Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA)		
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	CICLO: la primera aplicación de ECEA se llevó a cabo en 2014 y se programa aplicar todos los años hasta el 2023.	
Perú	ALCANCE: evaluación muestral.	Capacidades: comprensión de principios democráticos y sistemas cívicos, convivencia ciudadana, participación ciudadana.
Pruebas de Rendimiento		
Ministerio de Educación de Perú (MINEDU)	CICLO: sexto de primaria en el año 2013.	Contenidos: sistema democrático, estructura política del Estado peruano, doctrina de los derechos humanos y cultura de paz, interculturalidad y legitimidad de las diferencias. Actitudes relacionadas con la comprensión de principios democráticos y sistemas cívicos. Actitudes relacionadas con la capacidad de convivencia democrática. Actitudes relacionadas con la capacidad de participación democrática.

A nivel nacional los principales antecedentes de estudios a gran escala en relación con las competencias ciudadanas en el sistema educativo ponen el foco en la convivencia y la participación en los centros educativos: la Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos (ANEP-OPP-UnaONU, 2010) y el Primer Censo de Convivencia y Participación (Viscardi y Alonso, 2015) (tabla 3). Ambas iniciativas se enmarcan en el Programa Convivencia Saludable (ANEP, 2012)². A estos insumos se le agrega lo desarrollado por el propio INEE en Aristas a nivel primario.

² El programa se apoya en tres grandes perspectivas: 1. perspectiva de derechos (construir normas de convivencia por todos los integrantes y propiciar una cultura política democrática con énfasis en el manejo del conflicto); 2. perspectiva de participación (Consejos de Participación, que permiten incidir en los centros a través de propuestas a la Dirección, considerando la promoción de la participación y de la construcción colectiva de normas como una herramienta sustantiva para fortalecer los mecanismos dialógicos de construcción de la integración y del ejercicio de la ciudadanía, en los que los jóvenes puedan y aprendan a elegir y a tomar decisiones, y que los adultos puedan y aprendan a escuchar las voces de los jóvenes); 3. convivencia (entendida desde la participación en las normas y en acuerdos colectivos, para lo cual hay que desandar las concepciones clásicas que se tiene del concepto de la norma y del conflicto en los espacios educativos) (ANEP, 2012).



TABLA 3

EXPERIENCIAS DE ESTUDIOS Y EVALUACIONES SOBRE ASPECTOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA A NIVEL NACIONAL

Nombre de la experiencia	Alcance	Componentes
Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos	Aplicada en 2009 a una muestra representativa de estudiantes (sexto de primaria, escuelas técnicas y secundaria), docentes y directores.	El centro educativo y su referente. El centro educativo y su medio. El centro educativo y la participación.
ANEP-OPP-UnaONU Programa de apoyo al fortalecimiento de Políticas Educativas		Formas y modalidades de participación (estudiante/docente/familia/comunidad): <ul style="list-style-type: none"> • regularidad y alcance, • el centro educativo y la convivencia. Actividades desarrolladas en el centro: <ul style="list-style-type: none"> • técnicas o estrategias de mediación, • organización de la vida institucional.
Primer Censo de Convivencia y Participación	Se realizó en el año 2012 mediante la aplicación de un cuestionario en línea, que fue completado por todos los directores de centros educativos de la ANEP.	El centro educativo y su medio. El centro educativo y su referente. El centro educativo y la convivencia. El centro educativo y la participación.
Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)		
Aristas, Evaluación Nacional de Logros Educativos, en primaria	Se realizó en 2017 mediante la aplicación de cuestionarios en línea, que fueron completados por estudiantes de sexto, maestros, directores y referentes familiares.	Convivencia: <ul style="list-style-type: none"> • relaciones interpersonales, • sistema de reglas y normas, • abordaje del conflicto y • sentido de pertenencia. Participación: <ul style="list-style-type: none"> • dispositivos formales, • actividades socioeducativas, • medios de comunicación, • voz del estudiante y • apertura hacia la participación.
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)		



FUNDAMENTO PARA EL MARCO DE EVALUACIÓN DE ARISTAS

Ciudadanía: ¿de qué hablamos?

El concepto de ciudadanía no es unívoco, por el contrario, es preciso considerar su carácter ambiguo, ya que al referirse a “la ciudadanía” se puede apelar a concepciones disímiles y hasta contradictorias. Por ello requiere atender al recorrido histórico del término. El ciudadano es, ante todo, un sujeto de derecho. Para visualizar la evolución del concepto se puede considerar la forma en que se fueron posicionando las reivindicaciones de derechos en relación con los planos civil (siglo XVIII), político (siglo XIX) y social (siglo XX) (Marshall y Bottomore, 1998). En el recuadro 1 se realiza un breve recorrido histórico del concepto.

RECUADRO 1

UN RECORRIDO HISTÓRICO EN LA CONSAGRACIÓN DE LOS DERECHOS

Los primeros derechos ciudadanos en establecerse históricamente fueron los derechos civiles: a la libertad de pensamiento y expresión, y a la propiedad. En el pasaje de la sociedad feudal a las sociedades modernas, la pertenencia a un Estado es la garantía de inclusión en los sistemas de distribución de bienes y de reconocimiento de derechos.

Con el desarrollo de los regímenes republicanos, posteriores a la revolución francesa de 1789, se promueve una dimensión más amplia de la ciudadanía, y se inicia el camino a la obtención de los derechos políticos (derecho a participar en el poder político como miembro o como elector). Ser ciudadano significa, en este orden de ideas, ser reconocido por la ley como civil perteneciente a una nación y, por tanto, poder acceder a un conjunto de derechos y libertades que ni el Estado ni otros ciudadanos pueden vulnerar³. En la consagración y la extensión de los derechos civiles y políticos se encuentra la primera generación de derechos humanos (Pérez Luño, 1991, p. 205).

Frente a la presión de los movimientos reivindicativos de fines del siglo XIX y ante los sucesos de crisis en el siglo XX⁴ el bienestar socioeconómico de las mayorías es

³ Es hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX que empieza a instalarse la noción del Estado democrático dentro del sistema político liberal a través del reconocimiento legal de los derechos de asociación de los trabajadores (reunión, manifestación y sindicación) y del sufragio universal (se amplía de los propietarios y contribuyentes a todos los ciudadanos varones mayores de edad).

⁴ La crisis de 1929, la difícil situación económica y social en la que queda gran parte de occidente al final de las dos guerras mundiales; la crisis del capitalismo industrial, coincidente con el abanderamiento de los ideales de igualdad económica sostenidos por las posturas socialistas (Ariza, 2007).



abordado como una prioridad para los Estados liberales en la necesidad de recuperar credibilidad y legitimidad política mediante el mejoramiento de las condiciones materiales de vida de los ciudadanos (Ariza, 2007). La toma de conciencia de que no se puede ejercer la ciudadanía con plenitud en ausencia de ciertas condiciones materiales y de una serie de servicios y prestaciones deviene en la incorporación del componente social de la ciudadanía. En este sentido, el desarrollo de la segunda generación de derechos humanos, materializados en los derechos económicos, sociales y culturales, implicó la reivindicación del lugar de los Estados en tanto garantes de las condiciones para el pleno ejercicio de los derechos a todos los ciudadanos (Pérez Luño, 1991). En las reivindicaciones por la consolidación de este conjunto de derechos, hacia finales del siglo XX se dio una extensión progresiva de derechos, que incorporó la dimensión cultural a la ciudadanía, básicamente como derecho a la diferencia (Kymlicka, 1996). Se puso de manifiesto la emergencia de una tercera generación de derechos que tendrán por valor la solidaridad y el foco en el derecho de los colectivos (mujeres, niños, personas con discapacidad, consumidores, pueblos originarios, entre otros grupos) (Pérez Luño, 1991). En el reconocimiento de que la circunscripción del concepto al Estado-Nación ya no es suficiente, se amplía y complejiza la noción de ciudadanía a una noción más universal, superando las fronteras del Estado. En la actualidad, los Estados son postnacionales y plurales tanto étnica como culturalmente (Habermas, 2000). El desarrollo de las tecnologías de la comunicación, los movimientos migratorios y las consecuencias del calentamiento global redundan en la necesidad de pensar un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que van más allá del lugar de nacimiento o de residencia de cada individuo, y se conforma la idea de una ciudadanía cosmopolita (Cortina, 2001).

La concepción del ciudadano ha variado, entonces, según el momento histórico y lugar geográfico. No obstante, en la evolución del concepto se pueden abstraer dos momentos: desde una noción minimalista hacia una maximalista. La primera, la visión minimalista de la ciudadanía, sería aquella restringida a un estatus jurídico, asequible por la mayoría de edad, vinculado a la elección de los representantes. Desde esta visión no se requieren más virtudes que apearse a la legalidad, respetar la autoridad y ejercer las obligaciones, entre las que se destaca el derecho a votar (Ariza, 2007). La segunda, en contrapartida, desde una visión maximalista entiende que la ciudadanía es un estatus político, pero también una identidad cívico-política, que supone la inclusión y el involucramiento de todos los grupos e intereses en “la cosa pública” (Usarralde, 2004). Es a esta última a la que se suscribe desde este marco. Por más que esta evolución puede ser concebida como un continuo, no siempre se presenta de manera lineal o absoluta, por lo que se encuentran manifestaciones en las que conviven ambas nociones.

Ciudadanía y educación

Los sistemas nacionales de educación fueron pensados hacia el siglo XIX como vehículo para la transformación del orden social y la construcción de una cultura común. Mediante la obligatoriedad, la homogeneidad del formato y el currículo, se debía contribuir a la



formación de sujetos libres a la vez que racionales, autónomos y gobernables (Frigerio y Diker, 2007). En consecuencia, en los orígenes de los sistemas nacionales de educación y su obligatoriedad se consolida el vínculo entre la educación y la ciudadanía (Kymlicka, 2003).

A partir un recorrido histórico (ver recuadro 1) se evidencia que la concepción de la ciudadanía responde a las circunstancias sociales, económicas, culturales, morales y políticas, y los intereses que surgen de ellas. En consecuencia, en el plano educativo la noción de la formación ciudadana depende de cómo se entienda a la ciudadanía, lo que, en definitiva, involucra una relación conceptual en la discusión acerca de los fines de la educación (Orellana Ramos, 2013).

En lo que respecta a la formación, en los sistemas educativos también se ha observado un pasaje de una perspectiva minimalista —la educación cívica—, que se centra en la transmisión de conocimientos cívicos en una materia específica, hacia perspectivas maximalistas de formación ciudadana, que ponen énfasis en la práctica y la transversalidad de los abordajes (recuadro 2).

RECUADRO 2

EL PASAJE DE LA EDUCACIÓN CÍVICA A LA FORMACIÓN CIUDADANA

En sus inicios, los sistemas educativos se posicionan en una perspectiva minimalista de la ciudadanía: se centran en la educación cívica formal y la transmisión de conocimientos jurídicos en una materia específica a fin de informar a los alumnos. En una segunda instancia, se van aproximando a perspectivas de tipo maximalistas, ya que el involucramiento sistemático de los sujetos en la esfera pública requiere que el ciudadano debe saber no solo cómo funciona el sistema político, sino también cómo puede insertarse y participar en él (Gimeno y Henríquez, 2001). Esta evolución se ve atravesada por algunas tendencias y desafíos globales y regionales.

En las últimas décadas, a nivel internacional, se destaca el pasaje de una visión centrada en la enseñanza a una visión centrada en los aprendizajes, que coloca al estudiante como protagonista, construyendo un nuevo sujeto educativo. Este viraje se genera, en parte, por los cambios tecnológicos y la apertura hacia la economía global basada en el conocimiento, que exigen replantearse las competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender (Vaillant, 2008). La configuración de este nuevo escenario se relaciona con la emergencia de nuevos discursos basados en enfoques de derechos, que promueven el cuestionamiento de enfoques tradicionales sobre cómo se concibe la infancia y sobre cómo se forma en ciudadanía, que revalorizan la función democratizadora de la educación⁵.

En el contexto europeo dicha visión de la “formación ciudadana” comienza a ser parte de las agendas educativas a partir de las preocupaciones por una serie de

⁵ La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) representa un viraje respecto a las concepciones dominantes de los niños como objetos de derecho, ya que pasa a reconocerlos y estatuirlos como sujetos de derecho, hecho que rescata su rol activo. Los artículos 12, 13, 14 y 15 consagran en forma clara y precisa los derechos de todo individuo menor de 18 años a opinar y expresarse libremente, a formar un juicio propio y a la libertad de asociación.



problemas culturales que proyectan la idea de una ciudadanía “global-plural”. Se centra en la perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida” y está basada en una lógica de competencias. En este sentido, la formación en valores se ha transformado en un eje clave de los organismos internacionales y —consecuentemente— de los gobiernos nacionales⁶ (Vaillant, 2008).

En lo que refiere a América Latina, podría decirse que se ha seguido esta tendencia de cambio desde la educación cívica a la educación ciudadana centrada en los aprendizajes. No obstante, debe ser entendida desde un contexto histórico, social y económico particular, marcado por la profundización de la desigualdad desde la década de 1990. Es desde esa realidad y los desafíos particulares que plantea en cuanto al desarrollo de niños, niñas y adolescentes que se instalan replanteos en relación con el lugar que ocupa la educación en la sociedad (López, 2005). En tiempos en los que los vínculos sociales se ven erosionados, los espacios educativos se constituyen como espacios con potencialidad para la construcción de nuevas formas de relacionamiento social (Tedesco, 2010). En este sentido, se entiende que es el centro educativo el que debe reafirmar su rol en la formación ciudadana de estudiantes para contribuir a una socialización integradora. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social (Bolívar, 2007).

En la región se ha materializado el pasaje de la tradicional formación cívica a una formación “en o para” la ciudadanía, aunque las formas de ponerla en práctica varían de país en país. Se dio una transformación en tres planos: una expansión de tipo temática, una de tipo cuantitativa y una transformación formativa (Cox et al., 2005).

La expansión temática implica la transformación de contenidos. Se incorporan la nueva agenda de derechos, efectos y consecuencias de los cambios ambientales, las transformaciones que devienen de la incorporación de las nuevas tecnologías, el lugar de los medios de comunicación, entre otros. La expansión cuantitativa se produce con relación al lugar y la extensión que este campo ocupa en los currículos: deja de ser una asignatura de los últimos años de la educación secundaria para incorporarse a lo largo de toda la educación obligatoria, y se enfatiza la transversalidad curricular de los contenidos. Por su parte, la transformación formativa refiere al viraje hacia la idea de competencia, que implica, además de los objetivos de aprendizaje de un conjunto de conocimientos, la incorporación por parte de los estudiantes de habilidades y actitudes, y, además, cobra relevancia la manera en que se organizan las relaciones sociales a nivel de aula y de centro educativo (Cox et al., 2005).

El cambio en la forma de trabajar los valores cívicos, desde una asignatura particular hacia programas transversales, se observa en varios países del Mercado Común del Sur (Mercosur). Si bien cada país presenta improntas diferenciadas en intensidades y formatos,

⁶ Entre los principales acontecimientos que llevan a este posicionamiento en la agenda se destacan: las iniciativas del Consejo de Europa en 2005; la nueva agenda social de la Unión Europea en 2010, que fija objetivos para los sistemas educativos miembros; las iniciativas de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por su sigla en inglés) en el desarrollo de estudios sobre educación cívica a escala internacional (2001-2016).



Argentina, Paraguay, Uruguay y Brasil muestran tendencias comunes entre las que se destacan: la incorporación de contenidos a los currículos relacionados con la enseñanza de habilidades y valores, y la introducción de temas transversales como educación para la democracia, educación para la paz, equidad de género, prevención, salud y drogadicción (o educación para el consumo) (Feldman y Palamidessi, 2015).

Por tanto, considerando la evolución histórica del concepto y su concepción actual en los sistemas educativos de la región, el INEED formula la siguiente definición:

Se entiende a la formación ciudadana en el ámbito educativo como un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que promueven conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Implica que la institución educativa es vivida como un espacio democrático, que fomenta la participación en el centro y con la comunidad, la convivencia y el respeto por los derechos humanos.

La formación ciudadana en Uruguay

Para entender qué lugar ocupa en la actualidad la formación ciudadana en el sistema educativo uruguayo se hace necesario un recorrido de su historia. En un contexto nacional caracterizado por la fragilidad institucional, signado por las disputas políticas y enfrentamientos entre el campo y la ciudad, el decreto reglamentario de enseñanza primaria que crea el Instituto de Instrucción Pública (en febrero de 1948) es el puntapié inicial a la organización escolar por parte del Estado, y se constituye como herramienta para la construcción de un nuevo orden social.

Sin embargo, los cimientos de un sistema educativo nacional se desarrollan luego de la consolidación de la Reforma Vareliana en 1877, en la que se establecen los preceptos básicos —obligatoriedad, laicidad y gratuidad— que rigen la educación uruguaya⁷. A partir de estas bases el alcance y la obligatoriedad del sistema educativo ha variado en el transcurso del tiempo⁸. En esta evolución el lugar de la educación cívica en el currículo ha variado, acompañando las distintas coyunturas por las que ha atravesado el país⁹.

En los últimos años se ha observado una expansión de tipo temática (Cox et al., 2005). Declarativamente se propone como transversal la incorporación de derechos, una tendencia que se manifiesta tanto en la Ley General de Educación de 2008, como en el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (CEIP, 2008).

⁷ Entre los hitos fundamentales previos se destacan: el inicio de la formación de docentes en 1866 con la creación de la Escuela Normal; la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación en 1868, que difundió en el país los preceptos del movimiento de escuela nueva; la publicación de *La educación del pueblo*, de José Pedro Varela en 1874; y la validación de la enseñanza media en 1870 (MEC, 2014).

⁸ El alcance del sistema educativo se amplía gradualmente, primero con la creación de los liceos departamentales en 1912, y luego al consolidarse la capacitación específica de docentes para este nivel en 1951 con la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Mientras que la obligatoriedad para el nivel primario rige desde la Constitución de 1952, es a partir de la reforma de 1966 que se establece la obligatoriedad para la educación media básica. La Ley General de Educación, aprobada en 2008, establece la obligatoriedad de todo el ciclo desde la educación inicial (4 años) hasta culminar la educación media superior (MEC, 2014).

⁹ Hay una multiplicidad de factores y momentos históricos que han signado el devenir curricular nacional. Se destacan para el nivel medio: el plan de 1936, que contemplaba la introducción de la instrucción cívica; el plan 1941, el más extenso de todos los planes, que estuvo en vigencia hasta mediados de la década de 1970; el plan piloto de 1963, con un fuerte énfasis en la formación del ciudadano; las transformaciones producidas por la dictadura cívico militar (1973-1985), particularmente el plan de 1976, que reduce contenidos, restringe espacios de participación y asociación a nivel docente y estudiantil; y una vez lograda la reapertura democrática a nivel curricular no se logra volver a las propuestas de 1963 en la materia (CES, 2008). Para un mayor detalle de los sucesos se pueden revisar los siguientes documentos: *Historia de Educación Secundaria 1935-2008* (CES, 2008) y *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Documento para la discusión* (CEIP, 2007).

En el artículo 40 de la Ley General de Educación se establecen, además, líneas transversales que deberían ser contempladas por las diferentes modalidades de enseñanza, lo que manifiesta una expansión cuantitativa de la formación ciudadana en el país. Esta ley define al espacio educativo como “un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos”, a la vez que establece nueve líneas transversales: educación en derechos humanos, educación ambiental para el desarrollo humano sostenible, educación artística, educación científica, educación lingüística, educación a través del trabajo, educación para la salud, educación sexual y educación física, recreación y deporte (Ley General de Educación, n° 18.437, artículo n° 40).

En la misma línea, el Marco Curricular de Referencia Nacional publicado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) propone una serie de principios básicos sobre los que se sustentarán los cambios curriculares (ANEP, 2017, p. 31)¹⁰, en busca del fortalecimiento de una formación ciudadana que afiance la democracia y la cohesión social (ANEP, 2017, pp. 31-32). La expansión cuantitativa también se cristaliza en los contenidos curriculares de primaria y educación media¹¹.

Complementariamente, se observa la implementación de diferentes programas por parte de las autoridades centrales de la educación, los que ponen el foco sobre la diversidad y la inclusión (educación desde una perspectiva de género, diversidad sexual, discapacidad, origen étnico-racial). Estos programas dejan en evidencia la expansión temática de la formación ciudadana en el sistema educativo, con intención de transversalidad. La relevancia de la transversalidad temática se plasma, además, en las acciones que se realizan desde el sistema como la existencia de una Dirección de Derechos Humanos, el Programa de Educación Sexual y también en esfuerzos interinstitucionales como son los Centros Promotores de Derechos liderados por el Ministerio de Desarrollo Social.

Estos cambios pueden tender a una reformulación formativa. Si bien es cierto que no se han incorporado los elementos que hacen a la definición de educación por competencias según Cox et al. (2005), el Marco Curricular de Referencia Nacional en su elaboración se fundamenta a partir de la noción de competencias culturalmente densas, entendiendo por ellas:

capacidades complejas (intelectuales, prácticas sociales), integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diversas situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (Cullen, 1997, citado en ANEP, 2017, p. 38).

¹⁰ Se destacan, entre otros, la diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza, gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades o equidad, autonomía, coordinación, participación, singularidad, relación, contextualización, globalización e integralidad, universalización y diversidad (ANEP, 2017, p. 31).

¹¹ En educación media la reformulación del programa para tercer año de ciclo básico (CES, 2006) y la incorporación en el Plan 2007 de ciclo básico tecnológico de la asignatura Formación Ciudadana (ver en <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/001/00107125.htm>) denotan la relevancia de la consideración de la educación como derecho humano y en derechos humanos. Asimismo, dentro del espacio de la unidad de alfabetización laboral que presenta la formación profesional básica 2007 se postula la relevancia de entender la alfabetización laboral en el marco del ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos (ver en <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/programas-fpb>).

Convivencia, participación y derechos humanos: categorías centrales para la formación ciudadana en Uruguay

En nuestro país no existe un marco único que especifique la postura del propio sistema educativo con respecto a su rol en la formación ciudadana, y su abordaje comprehensivo. Sin embargo, diferentes documentos normativos y orientadores de política, publicados y divulgados por las autoridades educativas nacionales, dejan en evidencia que la institución educativa es considerada un espacio democrático, que promueve la convivencia y una forma de vida que implica la participación, el pluralismo, la libertad y la vigencia de los derechos humanos, a través de la práctica diaria. Como documento orientador de todo el sistema, el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017) presenta la articulación de los aprendizajes de niños, adolescentes y jóvenes a partir de tres pilares éticos¹² que sustentan la noción de la democracia como forma de vida escolar. El modelo democrático es considerado central para el desarrollo de la convivencia en los centros educativos —lugar privilegiado para el conocimiento, reconocimiento y ejercicio pleno de los derechos—, con un especial énfasis en la participación de los estudiantes en los centros educativos y en la comunidad.

En este sentido, se hace énfasis tanto en la adquisición de conocimientos específicos como en la experimentación de vivencias (prácticas cotidianas en el centro) que permitan el empoderamiento por parte de todos los actores de la comunidad educativa. En consecuencia, el marco de Aristas en educación media se centra en las dimensiones que refieren a una dimensión práctica de la formación ciudadana, sin por ello dejar de reconocer que los conocimientos son base fundamental para el ejercicio de la ciudadanía¹³.

En la sistematización de documentos nacionales —evidenciada en el Anexo— se manifiesta la relevancia de las categorías de participación¹⁴, convivencia y el abordaje de derechos humanos como ejes centrales en la formación de ciudadanos en Uruguay.

¹² Los pilares referidos en el marco remiten a: "Una ética del pensamiento: pensar y actuar en la complejidad: supone el desarrollo del pensamiento en un marco de disposición intelectual que posibilite al estudiante interrogar al mundo y producir respuestas personales y colaborativas mediante la aplicación de un pensamiento sistémico, creativo, crítico, complejo, divergente y exploratorio, entre otros estilos del pensar. Una ética de la ciudadanía: participar en la vida democrática: supone la construcción de ciudadanía vinculada a procesos formativos que desarrollen conocimientos, valores y actitudes que habiliten al pleno ejercicio de los derechos humanos, a la participación crítica y a la toma de decisiones en la vida democrática. Una ética del bienestar: sentir y ser en la grupalidad: supone el desarrollo emocional y afectivo que concilie la justa estima de sí y la apertura reflexiva a la novedad de la otredad en un marco de socialización y convivencia" (ANEP, 2017, pp. 36-37).

¹³ En la sistematización de documentos realizada se ilustran las principales transformaciones a nivel curricular ocurridas en este campo (ver tabla A.5 del Anexo).

¹⁴ Por tratarse de una dimensión enmarcada en Aristas, cuando se abordan las dinámicas de la participación se reducen a lo que ocurre en los centros educativos. Esto sin desconocer otros espacios en los cuales pueden participar niños y adolescentes, ya sean enmarcados en la sociedad civil (programas de organizaciones no gubernamentales, clubes deportivos, etc.) o políticas de otros organismos públicos (Programa PROPIA del INAU, Jóvenes en Redes Mides – INJU, etc.), entre otros.



En síntesis:

- La importancia de la *participación* se refleja en la Ley General de Educación, que en su artículo 9 plantea la participación como un principio fundamental¹⁵. La ley establece, además, dispositivos específicos de participación (Consejos de Participación), que deberán implementarse en todo centro educativo público e incluyen la representación de los estudiantes (Ley n° 18.437, artículo 76). El documento *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020* plantea la necesidad específica de generar los mecanismos para la consolidación de una participación auténtica y efectiva, y plantea propuestas para su concreción (CEIP, 2016)¹⁶. En educación media la dimensión presenta particular peso normativo, plasmado en el Estatuto del Estudiante, que remite fundamentalmente a los derechos de los alumnos en sus dimensiones cívica y ético-política (derechos de asociación, reunión, opinión, información, agremiación). A su vez, la normativa vigente permite extraer una serie de dispositivos —promovidos por el propio sistema educativo— que tiene como objetivo principal fomentar la participación democrática en el centro educativo. Estos apuntan tanto a la participación estudiantil (por ejemplo, la elección de delegados, la representación en el Consejo de Participación), como de sus familiares o tutores (por ejemplo, la Comisión de Fomento, el Consejo de Participación).
- El sistema otorga relevancia al trabajo de la *convivencia* en los centros educativos a partir de la creación del Programa de Convivencia, acción implementada en el período 2010-2014 por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP. El proyecto entiende a las instituciones educativas como espacios de convivencia ciudadana en donde se aprende a ejercer plenamente los derechos democráticos¹⁷. Desde su conceptualización, el trabajo de la convivencia implica asumir que el vínculo social se conforma por la diferencia, que es por definición conflictiva y fuente de desencuentros. Desde aquí, el conflicto se convierte en una oportunidad para el cambio y el aprendizaje. Sumado a ello, el trabajo de las normas implica la capacidad de analizarlas, criticarlas, definir las y elaborarlas (Viscardi y Alonso, 2013). A esta línea de acción se le ha otorgado continuidad en el período 2015-2019¹⁸.
- En *materia de derechos humanos* el reconocimiento por parte de la Ley n° 18.437 de la educación como derecho humano pone de manifiesto la necesidad de educar en y para los derechos humanos¹⁹. El énfasis en la educación en derechos humanos es introducido en las agendas latinoamericanas hacia fines de la década de 1980 como pilar fundamental

¹⁵ El artículo 9 refiere a la "participación del educando como sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes". El concepto de participación hace mención a que "las metodologías (de enseñanza) que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas".

¹⁶ Para ello se propone el desarrollo de la empatía y credibilidad básicas entre quienes participan, la provisión de información, la capacidad de comunicación mediante el diálogo, el aseguramiento de las condiciones (materiales, institucionales, de tiempo, espacio, entre otras) para facilitar la participación (CEIP, 2016, p. 23).

¹⁷ La sistematización de documentos que recogen elementos vinculados a la convivencia se encuentra disponible en la tabla A.3 del Anexo.

¹⁸ En la exposición de motivos del proyecto de presupuesto de la ANEP se considera fundamental para el período "que la participación de los sujetos de la educación implique considerar las instituciones educativas como espacios de interacción e integración de la sociedad y de aprendizaje de convivencia social y cívica de niños, jóvenes y adultos" (ANEP, 2015, p. 140).

¹⁹ En este sentido, el artículo 40, numeral 1, dispone: "La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos".



en los procesos de redemocratización²⁰. Transcurrida la década de 1990 los Estados comienzan a priorizar el abordaje de los derechos humanos en los sistemas educativos (Beltrán, 2007). El cambio de paradigma que acompaña la Ley General de Educación refiere a un cambio en la conceptualización de la infancia²¹. Por su parte, la aprobación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en agosto de 2017 se considera otro hito en materia de relevancia de esta dimensión para el sistema educativo nacional. La ANEP ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño en el Estatuto del Estudiante de Educación Secundaria (artículo 2), al reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho. Agrega, además, que la educación de los jóvenes debe fomentar el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales (ANEP, 2005). En los artículos 4, 5, 6 y 7 se garantiza la formación de un juicio propio, la libre expresión, la libertad de opinión y la libertad de asociación, cristalizando el rol central de un enfoque en los derechos humanos y la participación en la promoción de una convivencia democrática.

Esta revisión de la documentación nacional confirma a la convivencia, la participación y el abordaje de los derechos humanos como ejes centrales para Aristas. La operacionalización de este marco en instrumentos de evaluación específicos para tercer año de educación media se adecua a su contexto particular, las prácticas y los dispositivos que allí se promueven (tomando en cuenta los distintos subsistemas y los centros privados), el nivel de maduración y desarrollo social y cognitivo de los estudiantes, así como las posibilidades que brinda el diseño metodológico de Aristas (en particular, su dependencia de cuestionarios de autoinforme como principal método de recolección de datos).

²⁰ Se trata, entre otros aspectos, de la revalorización de los pactos internacionales relacionados a los derechos humanos. Particularmente en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) se establece en sus artículos 13 y 14 la educación como derecho humano y la responsabilidad del Estado de generar las garantías para el ejercicio de dicho derecho entre todos sus ciudadanos, independiente de su condición, género o edad.

²¹ La construcción sociohistórica del concepto de infancia se demarca a partir de la diferenciación niño-adulto que se consolida en el siglo XIX. Se pasa de un paradigma centrado en la minoridad en el que el niño debe ser "protegido-correctivo" a un paradigma del cuidado integral, en el que el niño es sujeto de derecho (Leopold, 2014, p. 91). Para el caso uruguayo, la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) en 2004 —que derivó en la transformación del Instituto Nacional del Menor (INAME) en el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU)—, así como el desarrollo de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia 2010-2030 (ENIA) en 2008, dan cuenta de un cambio respecto a la concepción de la infancia y en la comprensión del rol del Estado. De esta forma, se pasa de una mirada de peligrosidad sobre el niño en situación de abandono a una concepción de "derechos" y de "protección integral" (Morales Ramos, 2013, p. 36). Sin embargo, continúa siendo un desafío la consolidación de este cambio de paradigma en las prácticas cotidianas (Leopold, 2014).



BASES CONCEPTUALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA, LA PARTICIPACIÓN Y EL ABORDAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EDUCACIÓN MEDIA

El desempeño y el bienestar estudiantil —uno de los logros que pretenden alcanzar los sistemas educativos— en Aristas son entendidos como resultados de un proceso de desarrollo gradual que implica la interacción entre distintos niveles de un sistema complejo, que incluye influencias personales, familiares, escolares y comunitarias. Por lo tanto, se pretende conocer los aportes del sistema educativo en este proceso, sin perder de vista su interacción con otras variables, que también influyen sobre los resultados evaluados. Los sistemas educativos son sistemas dinámicos, en los cuales se relacionan e interactúan distintos niveles de influencias de forma multidireccional.

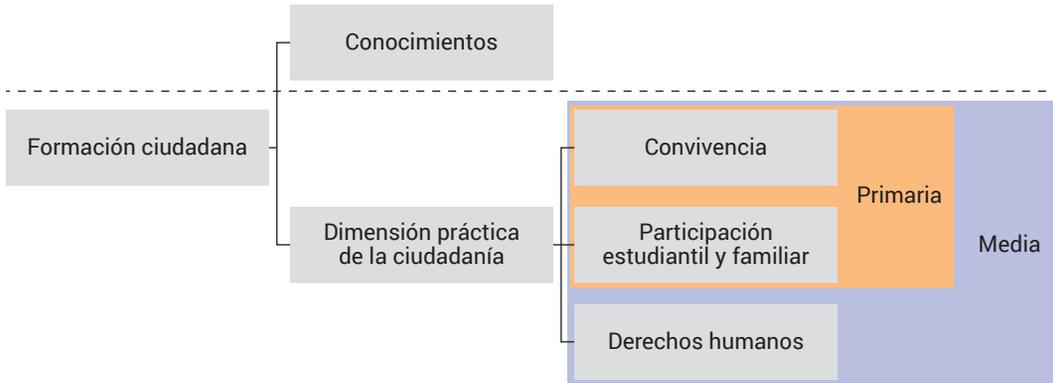
La evaluación educativa —como cualquier tipo de investigación— requiere un marco teórico coherente que permita planificar y organizar la recolección de datos (qué evaluar y cómo) y su interpretación. Si bien a nivel nacional no existe un marco global de referencia para la formación ciudadana, existen aportes teóricos y empíricos, tanto como lineamientos normativos orientadores y experiencias nacionales, que permiten establecer un marco de referencia para la evaluación de la participación, la convivencia y el abordaje de los derechos humanos en el sistema educativo uruguayo.

No obstante, el desarrollo de una evaluación con alcance nacional conlleva la responsabilidad de generar transparencia en cuanto a las decisiones tomadas acerca de qué incluir y qué dejar afuera. Algunas decisiones responden a cuestiones prácticas y a la preocupación por llevar a cabo una propuesta que sea viable y útil considerando las características del contexto nacional. Otras, sin embargo, refieren a posturas teóricas que repercuten en los significados asignados a las dimensiones que se incluyen y la manera en que estos se relacionan (figura 2).



FIGURA 2

LA CONVIVENCIA, LA PARTICIPACIÓN Y EL ABORDAJE DE DERECHOS HUMANOS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA, Y SU INCLUSIÓN EN ARISTAS



La convivencia como concepto integral que abarca la vida interpersonal en el centro educativo

El trabajo sobre la convivencia como parte de la formación de ciudadanos opera fuertemente sobre el sistema de relaciones interpersonales en los centros educativos, considerados como una comunidad que tiene entre sus objetivos el desarrollo de procesos sociales constructivos entre sus miembros. Desde esta mirada, la construcción y promoción de la convivencia implica la construcción y el fortalecimiento de lazos sociales entre todos sus actores: estudiantes, docentes, padres²², comunidad y equipo directivo (Colombo, 2011). A nivel nacional, la ANEP considera a la convivencia como escenario y medio para el aprendizaje, y como fin en sí misma, reconociendo su importancia para la construcción de la ciudadanía (Bentancor, Rebour y Briozzo, 2004; Viscardi y Alonso, 2013).

Las condiciones para la convivencia

En las instituciones educativas, en tanto espacios sociales, las relaciones interpersonales se desarrollan atravesadas por procesos que inciden en la construcción de la identidad personal y social que viven los niños y los adolescentes a lo largo de su experiencia educativa (Viscardi y Alonso, 2013, p. 14).

Considerar al centro educativo como espacio democrático implica pensar al estudiante como sujeto activo en la construcción de la convivencia, que interactúa en un espacio que propone el desarrollo de actividades pedagógicas fundamentadas en criterios democráticos como el fomento del diálogo, la deliberación, la tolerancia ante el disenso, la solidaridad y la participación, entre otros (Puig, 1996). Desde este punto de vista, se requiere de ciertas

²² Es preciso destacar que, debido a dificultades metodológicas para la recolección de los datos, la perspectiva de la familia no podrá ser contemplada en la evaluación de educación media.



condiciones institucionales, valores compartidos y recursos personales²³ para que sea posible lograr el bienestar de todos los miembros de la interacción (Bisquerra, 2008).

La convivencia en los centros educativos se desarrolla dentro de diversos marcos y encuadres institucionales, en los que se destacan las normas y reglas como marco, pero también como herramientas para el desarrollo de la convivencia. Roles y encuadres son un aspecto esencial para la configuración de las relaciones interpersonales en el centro educativo, a la vez que proveen las claves para la gestión de conflictos.

En este escenario, entender las normas desde una perspectiva de convivencia implica trascender la idea de norma como disciplinamiento, apostando a un modelo donde el énfasis esté puesto en la conformación de los vínculos, y la relación con “el otro” es el límite del vínculo. Desde este punto de vista, es posible pensar las diferencias entre un sistema disciplinario y uno de convivencia al preguntarse cuál es el lugar que los jóvenes y adolescentes otorgan a las normas de los centros educativos y del aula.

Un estudio realizado por el INEEd en 2013, tras consultar adolescentes y jóvenes con respecto a su percepción sobre las normas en el centro educativo, concluye que los estudiantes plantean la necesidad de mayor coherencia, claridad y transparencia con relación al conjunto de reglas que organizan su estar en el centro. Además, consideran que las normas son aceptadas cuando están acompañadas por explicaciones y fundamentación. A su vez, los adolescentes entrevistados manifestaron que las normas deben ser respetadas por todos y que la existencia en algunos casos de ambigüedad en su implementación genera malestar y las deslegitima en la institución (INEEd, 2014, p. 189). Estos hallazgos dejan en evidencia la importancia de que las normas que regulan la convivencia en el centro educativo puedan ser discutidas y consensuadas con el conjunto de los actores que conforman la comunidad escolar (Campelo et al., 2010).

La convivencia, el conflicto y su resolución

Donde las personas conviven, los conflictos son parte inherente de la interacción. Estos pueden manifestarse en desacuerdos o discrepancias, confrontación de intereses, necesidades, valores o creencias, o en un deterioro del vínculo entre los sujetos implicados (Calvo, García y Marrero, 2005).

En los centros educativos la convivencia y el conflicto se presentan en un mismo escenario (Aristimuño y Noya, 2015; Caballero Grande, 2010). Varios estudios nacionales han abordado el conflicto en estas organizaciones desde diversas perspectivas (Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011; Aristimuño y Noya, 2015; Baridon Chauvie y Martín Seoane, 2014; Cajigas-Segredo, Kahan, Luzardo y Ugo, 2010; Giorgi, Kaplún y Morás, 2012; Viscardi y Alonso, 2013). Dentro del abanico de respuesta a situaciones conflictivas se distinguen abordajes

²³ Entre los recursos personales, las habilidades socioemocionales del individuo se constituyen como herramientas para el ejercicio de la ciudadanía. Dichas habilidades se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo que se extienden a través de todo el ciclo vital. Se presenta una extensa revisión del concepto en el documento *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria* (INEEd, 2018).

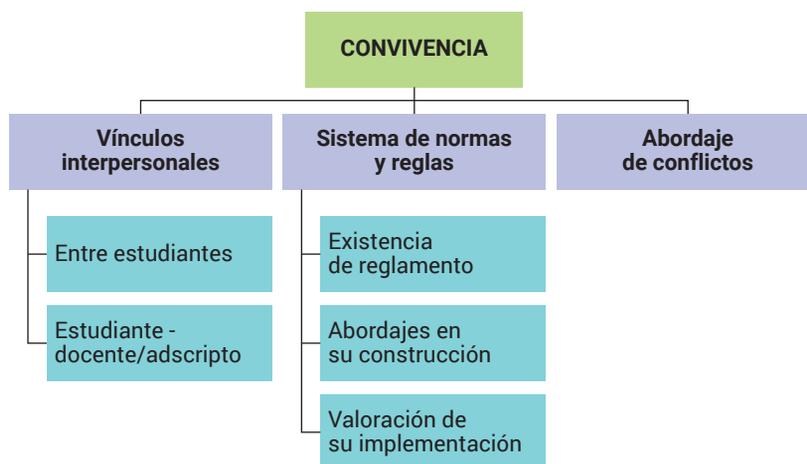
integrales, democráticos y no violentos, que pueden constituir una oportunidad para el cambio social, a la vez que contribuyen a una convivencia democrática (Núñez Varón, 2006). Otros abordajes asumen un carácter punitivo, concebido por algunos autores como una violencia simbólica, que repercute negativamente sobre la convivencia en los centros (Bourdieu y Passeron, 2006; Viscardi, 2003).

Analizar el conflicto desde una concepción sistémica que incluya una trama compleja de relaciones de poder y una multiplicidad de manifestaciones permite una aproximación más completa al fenómeno (Viscardi y Alonso, 2013). Desde esta perspectiva el abordaje del conflicto en los centros educativos constituye, entonces, una oportunidad para el aprendizaje. En este sentido, aproximarse a las formas en que los centros educativos promueven diversos abordajes del conflicto, sumado a las demás subdimensiones de la convivencia, permitirá dar cuenta de la complejidad del fenómeno.

En definitiva, la evaluación de la convivencia en el sistema educativo implica tomar en cuenta varias dimensiones que la constituyen: los vínculos interpersonales, el sistema de normas y reglas, y el abordaje del conflicto. A la vez, estas dimensiones pueden repercutir en el sentido de pertenencia del estudiante (su conexión con el centro escolar y las personas que se encuentran en él). Dichas dimensiones se encuentran altamente vinculadas y se influyen mutuamente de forma dinámica (figura 3).

FIGURA 3

SUBDIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN CONVIVENCIA EN ARISTAS PARA TERCER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA



Vínculos interpersonales

Percepción de los distintos actores educativos sobre los vínculos que se desarrollan en el centro, la medida en la que estos se basan en nociones de apoyo, aceptación y respeto.



El mundo social del centro educativo abarca una serie de actores y relaciones que se vinculan e interactúan entre ellos, cada día con una dinámica particular. Evaluar las relaciones interpersonales en el centro implica, entonces, considerar las características de los vínculos entre los actores involucrados en el proceso educativo²⁴. Se recogen, entonces, los vínculos entre compañeros de clase, estudiantes y profesores, y estudiantes y adscriptos.

Además, supone reconocer que la valoración de las relaciones interpersonales varía según la percepción y experiencia de cada uno de los actores en particular. En este sentido, se busca enriquecer el sondeo de las relaciones interpersonales en la clase y en el centro educativo, explorando y contrastando la perspectiva de estudiantes, familias, docentes y directivos sobre las distintas diadas relacionales que se presentan en el escenario educativo.

Son diversas las investigaciones que evidencian de modo consistente que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes predicen cambios en la motivación, sentido de pertenencia, interés en el centro educativo, expectativas de logro y valores, así como el compromiso, esfuerzo y desempeño de los estudiantes (Goodenow, 1993; Murdock, 1999; Sullivan, Riccio y Reynolds, 2008; Wentzel, 1998). Al mismo tiempo, la calidad de las relaciones entre pares también se relaciona de manera positiva con el sentido de pertenencia, el interés en el centro educativo y la trayectoria educativa (Law, Cuskelly y Carroll, 2013; Ma, 2003; Osterman, 2000; Pittman y Richmond, 2008; Stewart, 2008).

Los vínculos entre los diversos actores educativos pueden desarrollarse a partir de diferentes grados de apertura, empatía y apoyo. Investigaciones en la materia han encontrado una relación positiva entre los desempeños académicos y la asistencia, con la presencia de vínculos (familia-centro) centrados en altos grados de involucramiento y apertura (Polonia y Dessen, 2005; Vila, 2003).

Sistema de normas y reglas

Percepciones de los actores educativos acerca de la forma en que se abordan las normas y reglas de convivencia en el aula y el centro educativo (existencia, construcción, difusión y valoración de su implementación).

Las reglas y normas ordenan las interacciones sociales en el aula y en el centro educativo. La existencia de reglamentos y estatutos da un marco institucional a la convivencia dentro de los centros, y estos se transmiten al aula, donde conviven con otro conjunto de reglas y acuerdos —escritos o convenidos por la palabra— que regulan la convivencia diaria.

Aunque la existencia y la institucionalización de ciertas reglas y normas dan cuenta de una intención, su impacto concreto sobre la convivencia en el aula dependerá de su construcción y difusión. Las reglas pueden estar escritas, pero no ser conocidas. Pueden ser conocidas, pero al no contar con un sostén colectivo, pueden existir formalmente sin aplicarse en la práctica como letra muerta.

²⁴ Si bien se considera a las familias de los estudiantes como uno de los actores involucrados en el proceso educativo formal, dificultades en la recolección de los datos de Aristas media no permitieron aplicar los cuestionarios a las familias. No obstante, en el marco de la evaluación del contexto escolar (INEEd, 2019) se brinda una aproximación al rol de la familia recogiendo las percepciones de docentes y directores sobre las relaciones de confianza entre el centro educativo y las familias.

Para que las normas sean reguladoras de la convivencia en el centro educativo es necesario que se discutan y se construyan en forma colectiva. Todos deben tener el derecho y la obligación de respetarlas, tanto adultos como adolescentes, haciendo primar el principio de legalidad e implicando una renuncia a la satisfacción de las necesidades individuales en pos del bien colectivo (Campelo et al., 2010). Que los estudiantes perciban que su voz es escuchada en la elaboración de las reglas ha demostrado que mejora su adherencia y su percepción sobre la justicia y utilidad de estas reglas en la convivencia en los centros (Brown, 1999). Estudios nacionales mencionan que los adolescentes y jóvenes entienden que muchas veces las sanciones que suelen utilizarse en los centros educativos no son efectivas porque no resuelven los conflictos (INEEd, 2014, p. 190).

Desde un modelo centrado en la convivencia y basado en la noción de ciudadanía democrática, el respeto de las normas no se genera solamente porque constituye una pauta externa establecida por las autoridades institucionales. En este sentido, la valoración de los actores educativos en cuanto a la claridad, utilidad, suficiencia y aplicación consistente de las normas y reglas en el centro educativo constituye un indicador de su adherencia y poder organizador de la convivencia. La apropiación y legitimación de las normas es un punto central; que los adolescentes reconozcan la legalidad y legitimidad de las normas implica que las sientan como propias. Para ello, la legalidad, además de enmarcar al adolescente en una normativa social, debe procurar darle un lugar en lo social (Campelo et al., 2010). Esta apropiación es posible cuando los procesos de construcción son participativos y compartidos.

Abordaje del conflicto

Percepciones de los actores educativos acerca de las formas en que se aborda el conflicto en el aula y en el centro.

El conflicto, en tanto parte inherente de la interacción social, puede manifestarse de varios modos, de forma disruptiva o no disruptiva (Casamayor, 1998). Puede ser abordado en el ámbito educativo con diversas estrategias: como una amenaza y una circunstancia que debe ser evitada (Funes Lapponi, 2000) o como oportunidad para replantear la manera en que se vinculan los actores en el centro educativo.

Desde la primera de estas perspectivas se incentivan acciones de control, represión y confrontación frente a conflictos entre estudiantes, o estudiantes y docentes (Aristimuño y Noya, 2015; Carrasco y Schade, 2013). Sin embargo, las respuestas represivas no suelen resolver las causas que llevan a la manifestación del conflicto.

A partir de una perspectiva que se focalice en las relaciones que se dan en el centro educativo, identificando no solo los actos violentos, sino las relaciones conflictivas que suceden en la trama vincular entre todos los actores (incluyendo la violencia simbólica ejercida o naturalizada por el propio sistema), se puede trabajar en términos de convivencia. En este sentido, las instituciones pueden procurar salir de una mirada tutelar para apoyarse en el concepto de construcción de sujetos de derecho. De esta forma, es posible dar respuestas que permitan mayor flexibilidad y sensibilidad entre todos los actores que transitan cotidianamente en el centro (Viscardi y Alonso, 2013).



La resolución democrática de conflictos refiere a un proceso que requiere una colaboración y apertura de todas las partes involucradas, al aceptar las diferencias de posiciones u opiniones para llegar a una solución, la cual debe satisfacer a ambas partes (Banz, 2008; Colman y Wulfert, 2002). En los centros educativos esto implica trabajar, entre otras maneras, a través de la mediación con referentes o en ámbitos colectivos (por ejemplo, asambleas) utilizados como espacios para generar un consenso, haciendo énfasis en los aspectos vivenciales que permiten aprehender la experiencia (Tonucci, 2009). La promoción y consolidación de estas estrategias tiene el potencial de aportar al desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y, por tanto, favorecer la convivencia en el centro educativo (Chispino, 2007; Núñez Varón, 2006; Rodrigues, Pereira y Rabello, 2010; Turnuklu, Kacmaz, Sunbul y Ergul, 2009).

La evaluación de la resolución de conflictos como aspecto central de la convivencia en el centro educativo implica, entonces, tomar conocimiento del abanico de acciones que pueden hacer los actores educativos para promover su resolución.

La participación como oportunidad, derecho y aprendizaje

La participación como derecho y aprendizaje

Las maneras en las que se ha abordado la participación en el ámbito educativo son diversas. Puede entenderse a partir de la consideración de dos dimensiones: una instrumental, en tanto aporta a la eficacia, la eficiencia y la transparencia en la gestión pública, y otra político-social, que aporta al desarrollo de una cultura democrática (Stojnic Chávez y Sanz Gutiérrez, 2007). En esta última dimensión se distinguen, de forma complementaria, la participación como instrumento de contralor ciudadano (por ejemplo, al facilitar la transparencia en el proceso y los resultados), y como proceso de aprendizaje comunitario relacionada con el intercambio y la acumulación de experiencias, traspaso de información y adquisición de destrezas y habilidades (Corvalán y Fernández, 2000).

Es en esta perspectiva político-social de la participación que la institución educativa se presenta como un espacio donde se configura la relación entre el Estado y la sociedad civil, lo que la convierte en un lugar privilegiado para la formación ciudadana (Oraisón y Pérez, 2006). En este sentido, la participación es un derecho civil y político básico y, por tanto, un fin en sí misma (Osorio, 2003) para todos los actores del sistema educativo (estudiantes, referentes familiares, docentes y comunidad en general).

Reconocer a los estudiantes como sujetos activos de derecho implica facilitar su participación para incidir en la toma de decisiones y ejercer sus derechos. Para el caso uruguayo, la creación de diversos dispositivos a nivel estudiantil y familiar en el sistema educativo demuestra su compromiso con esta visión, reconociendo a la participación como eje central, desde una perspectiva práctica, en la construcción de ciudadanía (ANEP, 2017).



Para que la participación se torne pilar fundamental del ejercicio de la ciudadanía en los centros educativos su aprendizaje debe concretarse fundamentalmente a partir de la práctica, ya que las personas aprenden a participar participando, más que aprendiendo qué es participar (Maturana y Verden-Zöllner, 1994). Entendida así, la dimensión educativa de la participación conlleva al desarrollo de ciertas capacidades, como el diálogo, la colaboración y la responsabilidad. Estas son necesarias en una institución que tenga como parte de sus cometidos formar a los ciudadanos en su derecho a participar (Santos Guerra, 2001). Convivir democráticamente en la institución escolar demanda explicitar los ámbitos de participación, de opinión y deliberación de cada uno de los actores, de acuerdo con los roles y funciones que desarrollan en la comunidad educativa (Hart, 1993).

Condiciones que generan oportunidades para la participación

La concepción del estudiante como sujeto de derecho conlleva el compromiso del sistema educativo —entre otros— para generar y garantizar las oportunidades para su participación.

La participación de los diferentes actores en el ámbito educativo no está exenta de tensiones, dada la propia estructura jerárquica en la que se sustenta el origen de los sistemas educativos nacionales. Los sistemas educativos defienden la participación y la autonomía, a la vez que se comportan de un modo autoritario y heterónomo (Puig, 1996). Más allá de esto, se entiende que es posible propiciar y desarrollar actividades pedagógicas fundamentadas en criterios democráticos como el fomento del diálogo, la deliberación, la contrastación de posturas diversas, la solidaridad y la participación, o en el trabajo común de los proyectos educativos, los que deben generarse de la reflexión y del compromiso de toda la comunidad educativa (Maturana y Verden-Zöllner, 1994; Tuvilla Rayo, 1998). En esta tensión, la institución educativa produce su propia cultura y una forma particular de expresión de esta puede ser la cultura democrática (Aguilar y Bentancourt, 2000).

Considerando la participación como una de las herramientas que influye en el desarrollo de los vínculos entre los diversos actores y entendiendo que al participar se intercambia, debate, consensúa, disiente, incide, etc., resulta pertinente identificar de qué manera la participación retroalimenta estas relaciones en el centro educativo. Más aun considerando el rol que puede tener el docente al propiciar u obturar el desarrollo de prácticas más participativas en el aula (Gimeno Sacristán, 1997). De esta manera, será posible aproximarse a la relevancia de que existan propuestas en las que todos los actores se sientan incluidos e interesados en formar parte.

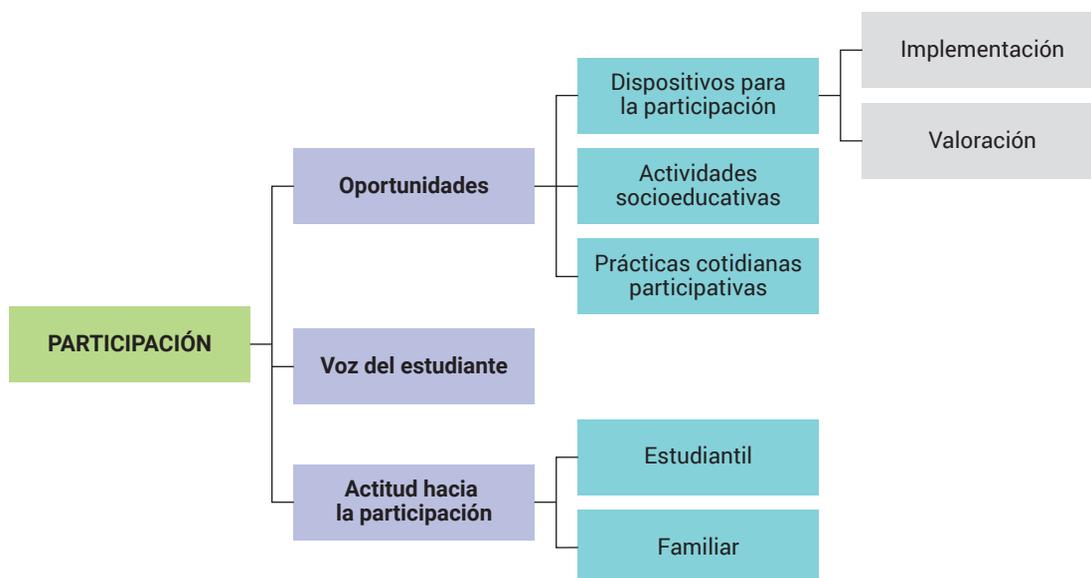
Evaluar la participación en el sistema educativo implica identificar las oportunidades que se despliegan en los centros educativos. Es decir, conocer la disponibilidad de dispositivos y espacios destinados a promover la participación de los estudiantes y sus familias, así como las condiciones de su implementación. Al mismo tiempo, se considera pertinente profundizar en la dimensión subjetiva del ejercicio del derecho a participar de forma genuina. Para ello se toma en cuenta la percepción de los distintos actores sobre la habilitación de espacios cotidianos en el aula para intercambiar y debatir. Desde la perspectiva de los estudiantes se considera la medida en que estos creen que su “voz” está siendo tomada en cuenta en el



centro educativo. También es importante conocer las creencias de los principales actores educativos acerca del valor de la participación estudiantil y familiar²⁵ —actitudes hacia la participación— ya que dan cuenta de la cultura escolar y su apertura hacia una participación democrática (figura 4).

FIGURA 4

SUBDIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN EN ARISTAS PARA TERCER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA



Oportunidades para la participación

Las oportunidades para la participación que se desarrollan en los centros educativos dependen del énfasis que los distintos actores otorgan al valor de participar, así como de las posibilidades de gestionar instancias cotidianas que involucran la participación de los actores (particularmente los estudiantes). Es decir, aquellas que se constituyen con el objetivo de proveer a todos los actores de la posibilidad de opinar e incidir en la vida diaria y la toma de decisiones en el centro educativo (Conteri y Rodríguez, 2012). Estas se ven reflejadas tanto en la existencia de estructuras (dispositivos para la participación, actividades socioeducativas) como en la apertura de las prácticas cotidianas.

En este sentido, no se trata de darle predominio a unas modalidades sobre otras, sino de poner de manifiesto la importancia de que tanto en los distintos dispositivos y espacios como en las prácticas cotidianas las herramientas que se generan para promover cualquier instancia de participación no se pueden quedar en una función meramente formal o testimonial (Granizo, 2011), y deben considerar a los estudiantes como los principales protagonistas en su escucha, capacidad de incidencia y toma de decisiones (Voight, 2015).

²⁵ Las familias son un actor fundamental en la construcción de la comunidad escolar y, por ende, en la evaluación de la participación en los centros educativos. No obstante, cabe recordar que, debido a restricciones metodológicas para la recolección de los datos, la perspectiva de la familia no podrá ser contemplada en la evaluación de educación media desarrollada por Aristas.



Dispositivos para la participación

Dispositivos promovidos por el sistema educativo con el objetivo de brindar espacios para incentivar la participación democrática de estudiantes y familias en el sistema educativo.

Una serie de documentos normativos publicados a nivel nacional (ver tablas A.1 y A.2 del Anexo) prescriben y regulan la implementación de dispositivos destinados a promover la participación de los estudiantes y de sus familias para cada tramo educativo.

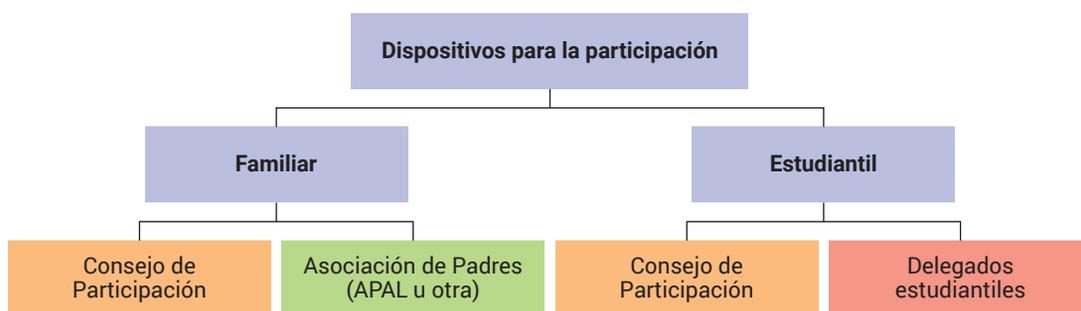
La creación y promoción de ciertos dispositivos para formalizar la participación estudiantil se sustentan pedagógicamente en el entendido de que la capacidad para participar solo se puede adquirir gradualmente por medio de la práctica y no puede enseñarse como una abstracción (Hart, 1993). Su regulación e incentivo a través de documentos normativos y programas para su promoción constituye la responsabilidad y el compromiso del sistema educativo con la generación de oportunidades para la participación estudiantil. No obstante, la vigencia de los dispositivos no garantiza su funcionalidad, ni el grado en el cual dicha oportunidad se transformará en participación democrática.

Por lo tanto, se considera relevante, en primer lugar, evaluar en qué grado existen efectivamente ciertos dispositivos en los centros educativos, haciendo énfasis en relevar los mecanismos que conllevan su puesta en marcha, y dando cuenta también de sus procesos de implementación. En segundo lugar, se indaga la valoración de los integrantes del centro educativo (estudiantes, docentes y directores) acerca de su funcionalidad y las oportunidades que generan para la participación, teniendo en cuenta también las condiciones para su implementación.

A partir de una revisión del marco normativo, programas y prácticas implementados a nivel nacional se identificaron dispositivos promovidos en educación media (figura 5).

FIGURA 5

DISPOSITIVOS PARA LA PARTICIPACIÓN EVALUADOS EN ARISTAS PARA TERCER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA



Actividades socioeducativas

Actividades gestionadas por el centro educativo (culturales, didácticas, deportivas, recreativas o solidarias) que involucran a estudiantes, sus familiares, funcionarios docentes, no docentes y equipos de dirección del centro o miembros de la comunidad.

Los centros educativos realizan diversas actividades: académicas, proyectos culturales, sociales y de extensión (algunas de carácter curricular y otras de tipo extracurricular). En muchos casos apuntan a fortalecer el vínculo y la participación de los estudiantes, las familias y la comunidad en el centro educativo, y buscan promover el desarrollo de diferentes habilidades o aprendizajes (Wickery, 2010). En un intento de organizar la gran variedad de posibles propuestas, una caracterización que suele realizarse de este tipo de actividades en la literatura es a partir de sus contenidos específicos, distinguiendo entre aquellas que tienen como única temática actividades deportivas o artísticas, aquellas que combinan aprendizaje formal con actividades deportivas, artísticas y lúdicas, y, finalmente, aquellas que tienen principalmente contenidos formativos (refuerzo escolar en determinadas áreas) (González, 2016).

Diversas investigaciones internacionales dan cuenta del impacto que tiene la participación de los estudiantes en este tipo de actividades en sus procesos educativos. En este sentido, por una parte, se ha identificado que la participación en actividades artísticas y deportivas²⁶ contribuye a mejorar el sentido de pertenencia hacia el centro educativo, al tiempo que incide en la reducción del ausentismo (González, 2016; Lee, Blackwell, Drake y Moran, 2014). Por otra parte, se han observado beneficios para el desarrollo de habilidades socioemocionales, particularmente las vinculadas a la comunicación y la creatividad, el autoconcepto y la autoestima (González, 2016).

Prácticas cotidianas participativas

Medida en que los centros educativos generan instancias de intercambio y discusión tanto entre estudiantes como entre estos y los referentes adultos (docentes y adscriptos).

Los distintos actores que transitan cotidianamente en los centros educativos pueden facilitar u obturar el desarrollo de buenas relaciones, dentro de un contexto que las promueve u obstaculiza (Conteri y Rodríguez, 2012).

Desde una perspectiva maximalista, que entiende la relevancia de la formación ciudadana tanto en su dimensión conceptual como práctica, es cada vez más relevante un enfoque transversal. Es decir, que el abordaje no solo se centre en los contenidos curriculares específicos —espacios para el trabajo sobre la convivencia democrática, el Estado de derecho, la participación política y valores asociados a la convivencia de modo racional y argumentado (Bolívar, 2008)—, sino que posibilite el ejercicio efectivo de la participación en el aula. Esta se logra mediante instancias de intercambio, discusión y debate, de forma

²⁶ Cabe destacar que estas investigaciones remiten a actividades que se realizan durante los días lectivos en horario extraescolar, con una cierta regularidad (como mínimo semanal) y que tienen por objetivo influir en los aprendizajes de los niños y jóvenes participantes (González, 2016, p. 4).

de propiciar el desarrollo de competencias para vivir con otros, tomar decisiones e incidir en la vida cotidiana del centro (Granizo, 2011).

En este sentido, la circulación de la información es condición necesaria —aunque no suficiente— para el ejercicio de los derechos, y se encuentra en la base de los procesos participativos (Hart, 1993). En consecuencia, el desarrollo de diversas estrategias de comunicación, intercambio y discusión es un elemento que da cuenta de las maneras en que se habilita el intercambio en el seno del centro escolar y, por tanto, la apertura de oportunidades de participación efectiva que se ofrecen (Bolívar, 2007).

Voz del estudiante

Percepción acerca de la medida en que las acciones de los estudiantes pueden influir en las características estructurales o el funcionamiento del centro educativo.

Los dispositivos que buscan y fomentan la participación y el involucramiento de los estudiantes en la toma de decisiones en el centro educativo deberían apuntar a la promoción de formas democráticas de pensamiento para promover el desarrollo de una ciudadanía informada y activa (Althof y Berkowitz, 2006).

Sin embargo, por más que los estudiantes sean consultados y escuchados, no necesariamente implica que incidan en la toma de decisiones en el aula o el centro. En esta línea, Hart ha elaborado un modelo de participación infantil y juvenil que va desde la no participación hasta la participación auténtica, que contempla el rol del adulto en el proceso de participación juvenil, y el grado de influencia alcanzado. El autor afirma que la opinión —o voz— de niños y jóvenes puede ser consultada sin consecuencias (la participación decorativa o simbólica), puede ser tomada en cuenta e incidir sobre la realidad educativa en un proceso iniciado y guiado por adultos, o aplicarse como una herramienta en la toma de iniciativa, sin consulta o invitación previa por parte de un adulto (Hart, 1993).

Las oportunidades generadas por las prácticas participativas en la institución educativa suponen, entonces, cierto potencial que conlleve un grado de influencia que el estudiante pueda tener sobre las características estructurales o el funcionamiento del centro educativo. En Aristas interesa saber la percepción de los estudiantes acerca de este potencial, para conocer el alcance de la participación estudiantil en el centro educativo más allá de los dispositivos a su disposición.

Diferentes investigaciones han evidenciado un vínculo directo y positivo entre la percepción que tienen los estudiantes de que su voz sea tomada en cuenta, sintiéndose capaces de lograr cambios y tomar decisiones, con la percepción de que la institución es legítima y justa y que funciona bien con relación a sus reglas (Brown, 1999; Brown y Evans, 2002). Varios estudios han demostrado, a su vez, que cuando los estudiantes tienen voz y poder en la toma de decisiones del centro educativo mejoran los vínculos entre pares y con los docentes, y mejora también el clima escolar (Voight, 2015).



Actitudes hacia la participación

Así como es fundamental considerar la voz del estudiante con respecto a su percepción de escucha, incidencia, posibilidad de iniciativa, etc. (en tanto elemento clave para su efectiva participación), también resulta pertinente identificar las actitudes que tienen los actores educativos frente a la participación estudiantil y familiar, ya que constituyen un requisito para su implementación.

Las actitudes refieren a un conjunto de sentimientos, ideas y creencias respecto a un objeto particular. Las actitudes referidas a la participación se construyen en relación con las experiencias, percepciones y creencias que uno tiene sobre el valor de aquella y su potencial para incidir sobre la realidad, en este caso la educativa (Rokeach, 1968).

Actitudes hacia la participación estudiantil

Percepciones, expectativas y creencias de directores, docentes y estudiantes acerca de la participación estudiantil en el centro educativo y su potencial para aportar a él.

Las actitudes positivas hacia la participación son consideradas una de las bases para su concreción: frente a las oportunidades generadas por la comunidad educativa, las condiciones contextuales y personales, las creencias y las expectativas acerca de su utilidad impactarán en la manera en que dichas oportunidades son promovidas en la práctica diaria, y son materializadas por los distintos actores (Van der Meer y Van Ingen, 2009). Es plausible esperar que la existencia de una actitud positiva hacia la participación estudiantil por parte de todos los actores educativos la potencie y habilite.

De forma complementaria, se consideran las percepciones de adscriptos (como referentes del grupo de clase) y directores sobre los aspectos que constituyen un desafío para la participación estudiantil en los centros educativos. Estas percepciones pueden condicionar su apertura a generar instancias participativas en el día a día, así como la generación, difusión y promoción de otros espacios para la participación.

Actitudes hacia la participación familiar

Percepciones, expectativas y creencias de directores y docentes acerca de la participación familiar en el centro educativo y su potencial para aportar a él.

Se consideran las percepciones de docentes y directores respecto a la participación de las familias. Esta aproximación permite valorar en qué medida los referentes docentes más directos consideran la pertinencia y los aportes de fomentar la participación familiar en el centro educativo²⁷.

²⁷ Las familias son un actor fundamental en la construcción de la comunidad escolar y, por ende, en la evaluación de la participación en centros educativos. No obstante, cabe recordar que debido a restricciones metodológicas para la recolección de los datos la perspectiva de la familia no podrá ser contemplada en la evaluación de educación media desarrollada por Aristas.

Los derechos humanos, abordaje para una práctica educativa inclusiva

El abordaje de los derechos humanos en los centros educativos requiere de una visión maximalista que trascienda la trasmisión de conocimientos específicos sobre cuáles son o cómo se ejercen. Implica aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos. Además, según la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos de 2011, significa generar las condiciones para que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos y ejercerlos, a la vez que logren respetar y defender los derechos de los demás. También deben fungir como herramienta para el desarrollo de actitudes basadas en la tolerancia, la solidaridad y el respeto (Beltrán, 2007, p. 40). De esta forma, se debe promover desde el sistema educativo la oportunidad para que los niños y adolescentes adquieran y lleven a la práctica actitudes de respeto a los derechos humanos en el aula y en su comunidad (UNESCO, 2004).

En Uruguay la relevancia de la educación en perspectiva de derechos se desarrolla desde los marcos normativos —la Ley General de Educación de 2008, el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017), el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (SNEP, 2016)²⁸— y las reformulaciones curriculares de los distintos desconcentrados. Además, se desarrollan iniciativas, en conjunto con otros organismos del Estado, que dejan en evidencia la incorporación de un enfoque transversal que aborda la dimensión social de la ciudadanía²⁹. La revisión de este y otros documentos producidos por el sistema educativo da cuenta de su compromiso con los derechos humanos (ver tabla A.4 del Anexo).

Más que una dimensión de la formación ciudadana, los derechos humanos pueden ser concebidos como un abordaje de esta. De esta manera se atraviesan las dos dimensiones anteriores, y es la visión desde donde se concibe la participación y la convivencia.

Inclusión de la diversidad como eje central de un abordaje basado en derechos humanos

La educación como derecho humano debe ser garantía para todos los ciudadanos y en su ejercicio se torna fundamental el reconocimiento de la diversidad y la apuesta a la inclusión en los centros educativos.

²⁸ La puesta en marcha del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en agosto de 2017 constituye un hito que permitirá, luego de su seguimiento y evaluación, profundizar en el desarrollo de la dimensión. El objetivo específico 2.2 dispone “pensar y rediseñar los centros educativos para que habiliten, incluyan y protejan a los diversos grupos que padecen situaciones de discriminación, exclusión o vulneración de su dignidad” (SNEP, 2016, p. 29).

²⁹ Dentro de estas propuestas se destacan los Centros Educativos Promotores de Derechos (CPD), iniciativa del Ministerio de Desarrollo Social que complementa acciones con la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN y los organismos centrales de la ANEP, y suma también a otras instituciones como el Ministerio de Salud Pública, la Universidad de la República y el Ministerio de Educación y Cultura. Los componentes temáticos abordados durante el 2017 fueron: género, diversidad sexual, diversidad étnico-racial, salud adolescente, discapacidad, pertenencias, convivencia, itinerarios y acompañamiento socioeducativo. Además de las instancias específicas en los centros educativos, se realizan encuentros que nuclean a diversos adolescentes y jóvenes de varios departamentos del país (ver <http://cpd.mides.gub.uy/>).



Inclusión y diversidad son consideradas dos caras de una misma moneda: conocer cómo se aborda la inclusión en los centros educativos implica identificar cómo se trabaja la diversidad. Partiendo del reconocimiento de que el estudiantado tiene múltiples necesidades que responden a distintos factores (culturales, sociales, de género, personales, etc.), la diversidad resulta una característica inherente a las personas (Barcos, 2007). En consecuencia, cuando se generan desigualdades en torno a las diferencias de clase, etnia/raza, género o generaciones, estas deben ser objeto de intervención (MIDES/INJU, 2015).

El propio sistema educativo ha creado herramientas para la inclusión y aceptación de la diversidad: la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal desde 2006, la generación de guías y protocolos que atienden a situaciones de discriminación o vulneración de derechos³⁰, y la puesta en práctica del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, que establece dentro de sus objetivos el abordaje desde una perspectiva de la diversidad, basándose en el reconocimiento de la diferencia y el respeto por la diversidad entre todos los actores de la comunidad educativa³¹.

El abordaje de la inclusión implica la búsqueda de las maneras para responder a esta diversidad, considerando a la diferencia como oportunidad y no como problema. Es en este proceso que se materializa el derecho a la educación para todos. Para ello es necesario que todos los niños y adolescentes estén en el sistema educativo y que esta presencia se convierta en un estar participativo, tornándose fundamental la incorporación de los puntos de vista de los propios estudiantes en la valoración de su bienestar personal y social, de manera de lograr para todos los estudiantes el éxito en relación con los aprendizajes que cada sistema se propone. Para efectivizar este proceso es preciso la identificación y eliminación de barreras, entendidas como aquellas creencias o actitudes que se conforman como impedimentos para el real usufructo de los derechos, que redundan en el plano educativo en el fracaso, la marginación o la exclusión. Lograr en los estudiantes actitudes de respeto y apertura hacia la diversidad puede ser considerado, entonces, un indicador de la puesta en práctica de un abordaje basado en los derechos humanos. Finalmente, la inclusión implica poner énfasis en grupos que se encuentren en mayores condiciones de vulnerabilidad al momento de afrontar estas barreras (Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011).

Los derechos humanos como una práctica

El desafío de la educación en y para los derechos humanos radica en que se constituya como una práctica educativa fundamentada en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos (Magendzo, 2008, p. 20). En consecuencia, identificar de qué manera se abordan los derechos humanos en los centros educativos, implica aproximarse a las prácticas que reflejan una perspectiva de derechos, es decir, ahondar sobre

³⁰ Recientemente se han realizados estudios a fin de relevar la percepción de jóvenes de al menos 13 años de edad que asistían a un instituto de educación primaria o secundaria en Uruguay durante el año lectivo 2015 y autoidentificados como lesbianas, gays, bisexuales o una orientación sexual que no sea heterosexual o que se describen a sí mismos como transgénero o con otra identidad de género que no fuera cisgénero (individuo cuya identidad de género coincide con su fenotipo sexual) (Colectivo Ovejas Negras, 2016, p. 9).

³¹ El objetivo específico 1.3 del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos es "contribuir al reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la convivencia pacífica entre todas las personas y los colectivos humanos" (SNEP, 2016, p. 25).



la manera en que se desarrollan acciones y se producen interacciones desde la concepción del otro siempre como sujeto de derecho (Magendzo, 2008; MIDES/INJU, 2015).

En este sentido, cobra relevancia la coherencia entre lo que se imparte en el currículo y lo que sucede en el aula y en el centro, es decir, las dinámicas de convivencia que se desarrollan, las maneras en que se relacionan los diversos actores educativos, la forma en que se aborda el conflicto, los mensajes que se transmiten desde la elaboración de las reglas escolares, las oportunidades de participación que se desarrollan, etc. (Magendzo, 2008; UNESCO, 2004).

De esta manera, en el desarrollo de una práctica educativa en clave de derechos humanos los docentes tienen un rol fundamental. Son múltiples los estudios a nivel internacional, regional y nacional que reconocen el rol que desempeñan los colectivos docentes y la formación que estos reciben a la hora de generar cambios en los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; INEED, 2017; Vaillant, 2005). En este sentido, sensibilizar e implicar a estos y a otros actores de la comunidad educativa y la sociedad en general es requisito fundamental para lograr las transformaciones que se pretenden en materia de derechos humanos (SNEP, 2016, p. 34)³². Este diagnóstico ha generado la incorporación de instancias de formación por parte del sistema educativo³³.

En resumen, en Aristas se prioriza la percepción que tienen los diferentes actores educativos acerca de qué tan frecuentemente se trabajan ciertas temáticas relacionadas a los derechos humanos, con énfasis en la inclusión y la diversidad, tanto a nivel curricular o extracurricular, y dentro de cuáles espacios o dispositivos se abordan estos temas, teniendo en cuenta también a quienes participan de estos espacios (familia, estudiantes, docentes, comunidad). Desde la perspectiva del estudiante se profundiza en sus actitudes hacia la diversidad, mientras que desde la perspectiva docente se priorizan las percepciones sobre la pertinencia de estos abordajes en su trabajo, su preparación para la tarea en perspectiva de derechos y el conocimiento respecto a un conjunto de herramientas que se proponen desde el sistema para la construcción de centros educativos que funcionen como garantes de los derechos de niños y adolescentes. A continuación, se detallan las definiciones y manifestaciones de cada una de las subdimensiones identificadas dentro de abordaje de los derechos humanos (figura 6).

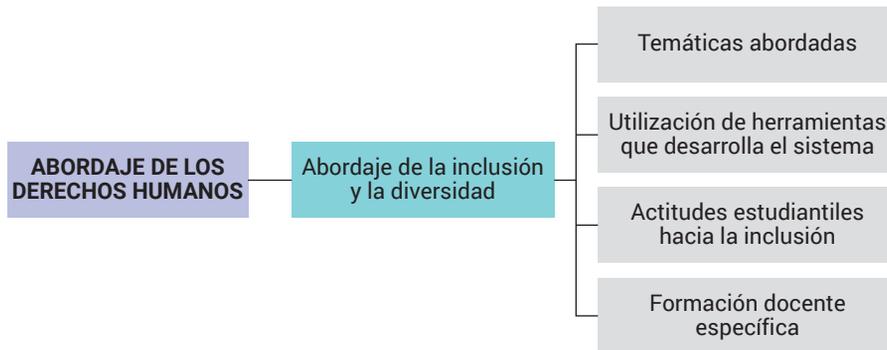
³² El objetivo 3 del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos propone: "Sensibilizar, capacitar y comprometer para el desarrollo de procesos de educación en Derechos Humanos a actores que resultan estratégicos por su capacidad de multiplicación o por el carácter particularmente pertinente de su especificidad. 3.1. Sensibilizar y capacitar a educadores y educadoras de los diferentes ámbitos y niveles de la educación" (SNEP, 2016, p. 34).

³³ Por ejemplo, en el marco del programa Centros Promotores de Derechos se han realizado instancias de formación y discusión para docentes y directores de educación media. En la formación de base el Consejo de Formación en Educación se ha incorporado en 2017 un seminario específico para el primer año de formación común sobre educación en derechos humanos.



FIGURA 6

SUBDIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN ABORDAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN ARISTAS PARA TERCER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA



Temáticas abordadas

Medida en la que se trabajan en el centro temas relativos al reconocimiento de las diferencias, el respeto a la diversidad, la defensa y promoción de los derechos humanos y la valoración docente de la pertinencia de trabajarlos.

El abordaje transversal de los derechos humanos como práctica educativa implica trabajarlos en distintos espacios y a través de diversas estrategias pedagógicas (Ainscow, 2005). Por lo tanto, se considera relevante considerar la percepción de los actores educativos acerca de qué tan frecuentemente se trabajan ciertas temáticas relacionadas a los derechos humanos, específicamente con relación al abordaje de la inclusión y la diversidad, tanto a nivel curricular o extracurricular, y dentro de cuáles espacios o dispositivos se abordan estos temas, teniendo en cuenta también a quienes participan de estos espacios (familia, estudiantes, docentes, comunidad).

Al mismo tiempo se indaga entre los actores docentes sus percepciones sobre la pertinencia de tratar estos temas en los centros educativos con los estudiantes.

Utilización de herramientas que desarrolla el sistema

Medida en la que los docentes, adscriptos y directores toman como insumos las herramientas que propone el sistema para la intervención o el abordaje de las temáticas.

Uruguay se encuentra a la vanguardia de la tendencia regional en la incorporación de normativa social y educativa que busca el fortalecimiento institucional en la promoción de derechos. Sin embargo, la apropiación y la puesta en práctica de esta normatividad no son homogéneas. La existencia de la ley, así como un conjunto de planes, programas, protocolos y guías no garantiza su conocimiento por parte de los actores involucrados ni su apropiación y utilización.

En este sentido, se busca identificar si los colectivos docentes aplican o toman como insumos los planes, los protocolos y las guías, aspectos que pueden estar relacionados con abordajes de la diversidad e inclusión en clave de derechos.

Actitudes estudiantiles hacia la inclusión

Percepciones y creencias de los estudiantes hacia la igualdad de género y la aceptación de la diversidad en el centro educativo.

Posicionarse desde un paradigma de aceptación de la diversidad implica el reconocimiento del mismo valor humano en todas las personas, independientemente de su lugar de origen, condición física, etnia, sexo, religión u orientación sexual (Siperstein, Parker, Bardon y Widaman, 2007). Indagar sobre las actitudes y creencias de los estudiantes al respecto nos aproxima a la medida en la que se ha logrado integrar la diversidad, y por lo tanto, el respeto a los derechos humanos.

En consecuencia, se recogen las percepciones y creencias de los estudiantes en relación con la inclusión de la diversidad, buscando conocer específicamente su grado de aceptación de la diversidad en los centros educativos, así como la igualdad de género y derecho de todas las personas a asumir y hacer visible su identidad de género y orientación sexual.

Formación docente específica

Medida en la que los docentes, adscriptos y directores cuentan con formación específica en temas relativos al reconocimiento de las diferencias, el respeto a la diversidad, la defensa y la promoción de los derechos humanos.

Estudios realizados por el INEEEd destacan que entre las debilidades que los docentes entienden tienen en su formación inicial se encuentra el “no haber recibido enfoques y metodologías educativas adaptadas a las necesidades de una tarea que se desarrolla en contextos heterogéneos”, lo cual les dificulta responder a las demandas de inclusión y atención a la diversidad del estudiantado (INEEd, 2017, p. 154). En este sentido, mayor formación de base y actualizaciones permanentes se constituyen en demanda explícita de los colectivos docentes. En consecuencia, se recoge información sobre la formación específica que tienen docentes, adscriptos, educadores y directores en educación en y para los derechos humanos, así como su valoración respecto a qué tanto los prepara esta formación para el abordaje de estas temáticas en el aula.



INSTANCIAS DE VALIDACIÓN PARA EL DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN APLICADOS EN EDUCACIÓN MEDIA

La elaboración de este marco forma parte de un proceso de desarrollo instrumental, con el objetivo de evaluar la participación, convivencia y el abordaje de los derechos humanos en tercer año de educación media. La revisión de antecedentes teóricos y empíricos dio paso a la definición de los constructos (dimensiones y subdimensiones) a evaluar, proceso reflejado en este documento.

A partir de este marco se elaboró un cuestionario que fue validado en un proceso de estudio cualitativo y cuantitativo, que permitió la retroalimentación y los ajustes hasta llegar a su versión final.

La validación de un instrumento se realiza con el objetivo de identificar si logra medir de forma precisa el constructo que se pretende abordar (Groves et al., 2009). Este proceso se sigue para garantizar la validez en el uso de los resultados (AERA, APA, y NCME, 2014). Se pueden identificar tres tipos de validez: de contenido, de constructo y de criterio. La validez de contenido se relaciona con la adecuación de los ítems seleccionados y el grado en que estos reflejan o describen de forma exhaustiva el constructo. Por su parte, la validez de constructo refiere a la relación teórica de una variable con otras. Finalmente, a partir de la validez de criterio se explora si el instrumento es capaz de distinguir entre grupos de personas que en teoría deberían ser distintos en función del constructo de interés (DeVellis, 2017).

En el proceso de desarrollo y validación de los cuestionarios de participación, convivencia y derechos humanos en el marco de Aristas para educación media se puso énfasis en la validez de contenido y de constructo a partir de las siguientes actividades:

- a partir de agosto de 2016 se sistematizaron los antecedentes de evaluación a gran escala y se elaboraron matrices con las dimensiones, subdimensiones e ítems por cada uno de los cuestionarios, que sirvieron como insumo para la selección y definición de los constructos a incluir en el marco, y como base de ítems para la operacionalización inicial de los constructos a incluir en el cuestionario;
- entre noviembre de 2016 y marzo de 2017 se realizaron entrevistas con académicos y referentes del sistema educativo con particular experiencia en la temática para discutir sobre las dimensiones incorporadas y los ítems incluidos en los cuestionarios;
- en abril de 2017 se realizó una jornada con investigadores del INEEd con la finalidad de discutir sobre los ítems incluidos en los cuestionarios;



- entre abril y junio de 2017 se realizó un llamado abierto a docentes del Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) e instituciones de enseñanza privadas para desarrollar grupos de discusión en Montevideo y el interior del país con el objetivo de intercambiar sobre los cuestionarios con relación a los temas incluidos, la claridad lingüística (el nivel de comprensión y el nivel de adecuación sintáctica y semántica para el contexto nacional) y la pertinencia contextual (el grado en que refleja adecuadamente la variedad de realidades de los centros de educación media);
- en junio de 2017 se realizaron entrevistas cognitivas a estudiantes de tercer año de educación media de centros del CES y del CETP en Montevideo y el interior del país para examinar los mecanismos cognitivos que los sujetos ejecutan para responder a los cuestionarios, con el objetivo de determinar si pueden realizar las operaciones necesarias para que los investigadores puedan inferir la presencia, ausencia o nivel del constructo de interés (Smith-Castro y Molina Delgado, 2011);
- en octubre de 2017 se realizó un piloto en 120 centros educativos que permitió probar la logística de aplicación de la prueba y evaluar el comportamiento psicométrico y la confiabilidad de los ítems propuestos en los instrumentos en una población similar a la de la aplicación definitiva;
- en noviembre de 2017 se desarrolló una jornada de discusión con especialistas en las temáticas que aborda el componente a fin de recoger sus opiniones sobre la consistencia de los marcos de referencia y su operacionalización;
- entre enero y marzo de 2018 se realizaron análisis psicométricos de los ítems del piloto, en los que se identificaron datos perdidos, inconsistencias en las respuestas, su correlación con otros ítems de la misma escala, se vio la fiabilidad interna de las escalas y se realizó un análisis factorial de las dimensiones definidas teóricamente;
- en agosto de 2018 se realizaron entrevistas cognitivas a estudiantes de tercer grado de educación media de centros del CES y el CETP en Montevideo y el interior del país para examinar los mecanismos cognitivos que ejecutan para responder a los cuestionarios, con el objetivo de determinar si pueden realizar las operaciones necesarias para que los investigadores puedan inferir la presencia, la ausencia o el nivel del constructo de interés (Smith-Castro y Molina Delgado, 2011) y
- en octubre de 2018 se realizaron ajustes finales en instrumento y marco para la aplicación definitiva.



ANEXO. SISTEMATIZACIÓN DE DOCUMENTOS, NORMATIVAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN

TABLA A.1

SISTEMATIZACIÓN DE DOCUMENTOS, NORMATIVAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN CON ÉNFASIS EN LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Fuente	Elementos
Ley General de Educación n° 18.437	<p>Artículo 9. Plantea la participación del educando como principio fundamental.</p> <p>Artículo 72. Regula los derechos de los estudiantes entre los que se destacan reunión, agremiación, participación.</p> <p>Artículo 76. Crea los Consejos de Participación.</p> <p>Artículos 77 y 78. Establecen los cometidos de los Consejos de Participación.</p>
<p>Marco Curricular de Referencia Nacional</p> <p>ANEP</p> <p>(ANEP, 2017)</p>	<p>Se destaca la referencia a una ética de la ciudadanía: participar en la vida democrática supone la construcción de ciudadanía vinculada a procesos formativos que desarrollen conocimientos, valores y actitudes que habiliten al pleno ejercicio de los derechos humanos, a la participación crítica y a la toma de decisiones en la vida democrática" (ANEP, 2017, p. 36).</p>
<p>Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos</p> <p>SNEP</p> <p>(SNEP, 2016)</p>	<p>Se destaca el objetivo de: implementar la participación como instrumento para ejercer y defender derechos y para construir los ámbitos y proyectos educativos.</p>
<p>Estatuto del estudiante de educación media</p> <p>ANEP</p> <p>(ANEP, 2005)</p>	<p>Artículo 1. Postula los objetivos del estatuto: desarrollar los principios fundamentales para asegurar el ejercicio de una ciudadanía plena y la inserción a la sociedad con conocimiento de derechos y obligaciones. Se destacan entre los derechos: expresión, oportunidad de ser escuchado, asociación, uso de las carteleras, reunión en el centro de estudios. Se destacan entre las responsabilidades: el desarrollo de su personalidad con tolerancia, solidaridad, respeto hacia los demás, igualdad, respeto de las normas.</p> <p>Artículo 20. Regula la integración del Consejo Asesor Pedagógico.</p> <p>Artículos 21 y 22. Remiten al funcionamiento y cometidos del Consejo Asesor Pedagógico</p>



Propuesta de reglamentación los Consejos de Participación Liceal	En su articulado se reglamentan: los mecanismo de elección de representantes, la integración de los Consejos de Participación, los cometidos, la participación estudiantil en el proceso, la realización de asambleas, la participación de docentes, la participación de familias y miembros de la comunidad.
CES (https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/normativa/conspar.pdf)	
Reglamento de los Consejos de Participación del CETP	Se aprueba por parte del CETP el reglamento para los Consejos de Participación que estipula la Ley General de Educación.
CETP EXP. 4163/10 c/3951/10 Res. 380/11	En su articulado se reglamentan: los mecanismos de elección de representantes, la integración de los consejos, los cometidos, la participación estudiantil en el proceso, la realización de asambleas, la participación de docentes, la participación de familias y miembros de la comunidad.
Reglamento de la Asamblea Nacional de Estudiantes de Educación Secundaria	Dentro de este reglamento se destaca la regulación de:
CES (https://www.ces.edu.uy/files/2016/Normativa%20y%20Comunicaciones/Anteriores%20a%2017_5_12/Oficios/proyecto_reglamento_estudiantil_mesa_p_1.pdf)	<ul style="list-style-type: none"> • la naturaleza, fines y funciones de la participación; • la organización de la participación estudiantil en la Asamblea de Centro, la Mesa Permanente de Centro, la Mesa Permanente Departamental de Estudiantes, el Encuentro Nacional de Estudiantes, y la Mesa Permanente Nacional de Estudiantes; y • los representantes y sus votaciones.
Documento para trabajar el perfil del delegado de clase	Se presentan las características que debe tener un estudiante para cumplir el rol de delegado de clase, los mecanismos de elección y las tareas.
CES Reglamento de Asambleas / Oficio 253/12	
Espacio Curricular Abierto (ECA)	Dentro de la caracterización del espacio se destaca su impronta flexible, creativa y dinámica, como base para la genuina participación de los estudiantes.
CES Oficio N° 671/06 CES	
Espacio de participación CES Referente de participación	Tarea central: fortalecer todos los mecanismos de participación creados mediante normativas.
CES	<p>Líneas de trabajo del espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • promover la instalación y fortalecimiento de los dispositivos de participación; • promover el funcionamiento las mesas de centro; • promover la participación en pos del encuentro departamental, regional y nacional de estudiantes; • promover la participación desde un enfoque de derechos en la cotidianeidad de los centros; y • desarrollar líneas de formación para los referentes regionales de participación.
Línea de trabajo de Centros Promotores de Derechos	En el Plan Nacional de Juventudes se propone promover la participación activa, la capacidad de agencia y el protagonismo de las y los jóvenes como actores estratégicos en el proceso de desarrollo. En este sentido, los Centros Promotores de Derechos alentarán procesos de protagonismo, ciudadanía y empoderamiento juvenil.
MIDES-ANEP	



TABLA A.2

SISTEMATIZACIÓN DE DOCUMENTOS, NORMATIVAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN CON ÉNFASIS EN LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Fuente	Elementos
Ley General de Educación n° 18.437	Artículo 75. Regula los derechos y deberes de padres, madres o tutores, entre los que se destacan reunión, agremiación, participación. Artículo 76. Crea los Consejos de Participación. Artículos 77 y 78. Establecen los cometidos de los Consejos de Participación.
Reglamento Asociaciones de Padres de Alumnos Liceales (APAL)	En su articulado se reglamentan los cometidos de la asociación y las formas de participación de los miembros.
Circular 1764/85. RC. 63/4/85	

TABLA A.3

SISTEMATIZACIÓN DE DOCUMENTOS, NORMATIVAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN CON ÉNFASIS EN LA CONVIVENCIA

Fuentes	Elementos
Ley General de Educación n° 18.437	Artículo 41. En el marco de la caracterización de los centros educativos se refiere a estos en tanto: “espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos”.
Marco Curricular de Referencia Nacional ANEP (ANEP, 2017)	Entre los pilares del Marco Curricular de Referencia Nacional se incluye: “Una ética del bienestar: sentir y ser en la grupalidad: supone el desarrollo emocional y afectivo que concilie la justa estima de sí y la apertura reflexiva a la novedad de la otredad en un marco de socialización y convivencia” (ANEP, 2017, pp. 36-37).
Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos SNEP (SNEP, 2016)	Objetivo 2. Propone una serie de elementos a trabajar en los centros educativos para garantizar entornos de convivencia y aprendizaje en las comunidades educativas en clave de derechos humanos.
Estatuto del estudiante de educación media ANEP (ANEP, 2005)	Artículo 15. Se regulan las responsabilidades de los estudiantes con relación a sus compañeros, docentes y autoridades. Capítulo V. Se regulan las responsabilidades de los funcionarios docentes y no docentes.



<p>Mapa de Ruta³⁴ de promoción de la Convivencia para Instituciones de Educación Media³⁵</p> <p>ANEP - CES - CETP</p> <p>Proyecto Promoción de la Convivencia Saludable</p> <p>Mayo de 2015</p>	<p>Se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fomentar los espacios de convivencia respetuosos; • establecer medidas concretas que buscan desarrollar acciones de respeto, protección, promoción y garantía de los derechos humanos; • promover la participación, libertad de expresión y acceso a la información; • tematizar y desnaturalizar, lo que requiere caracterizar los distintos tipos de violencia, la violación de los derechos, las relaciones de poder, los paradigmas autoritarios paternalistas o adultocéntricos y las lógicas punitivas. <p>Se aborda la necesidad de que cada centro educativo cree un marco normativo propio, cuya construcción cuente con la anuencia y participación de todos los actores.</p> <p>Se enfatiza en una concepción sistémica del conflicto, comprendiendo los conflictos en sus dimensiones políticas, sociales y culturales.</p>
<p>Líneas de acción/programas</p>	
<p>Programa Convivencia Saludable</p> <p>ANEP</p>	<p>El programa propone el desarrollo de dos líneas de acción: una orientada a fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa que promuevan la convivencia democrática, otra orientada a la promoción y fortalecimiento de la participación de los integrantes de la comunidad educativa, colaborando en la creación y regulación de la vida institucional.</p> <p>Se apoya sobre tres perspectivas: (a) una perspectiva de derechos, que implica la construcción de normas de convivencia por todos los integrantes y resalta la idea de la generación de una cultura política democrática en el manejo de los conflictos apoyándose también en los instrumentos jurídicos existentes, (b) la perspectiva de la participación, resaltando la función de los Consejos de Participación como dispositivos que permiten incidir en los centros, y (c) la perspectiva de la convivencia, que asume la participación en las normas y acuerdos colectivos.</p>
<p>Línea de trabajo de Centros Promotores de Derechos</p> <p>MIDES-ANEP</p>	<p>Convivencias: los centros educativos son espacios propicios para el trabajo sobre convivencia, promoviendo nuevas o mejores prácticas desde la perspectiva de los derechos. Este es un modo de prevenir las diferentes formas de violencia que pueden generarse en la vida cotidiana del propio centro. Desde esta propuesta se abordarán, con la intensidad que cada lugar determine, las tensiones presentes en la dinámica educativa: de género, generacionales, institucionales, relativas a la discriminación étnico-racial, entre otras.</p>

³⁴ El mapa remite al proceso realizado por una mesa interinstitucional de trabajo, intercambio y producción colectiva con autoridades, técnicos y especialistas del CODICEN, el CES y el CETP. El documento toma como antecedentes la producción escrita ya existente en la ANEP (ANEP, 2010; Viscardi y Alonso, 2013) y la experiencia de campo de Equipos Multidisciplinarios del CETP con la comunidad educativa en la escuela técnica de Arroyo Seco (2013-2014).

³⁵ Este reglamento se encuentra en reformulación. Hasta el momento se ha trabajado a nivel de autoridades.



TABLA A.4

SISTEMATIZACIÓN DE DOCUMENTOS, NORMATIVAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN CON ÉNFASIS EN LOS DERECHOS HUMANOS

Fuentes	Elementos
Ley General de Educación n° 18.437	<p>Artículo 40. Establece las líneas transversales que contemplará el Sistema Nacional de Educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la educación en derechos humanos; • la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible; • la educación artística; • la educación científica; • la educación lingüística; • la educación a través del trabajo; • la educación para la salud; • la educación sexual; • la educación física, la recreación y el deporte.
Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos SNEP (SNEP, 2016)	<p>Entre los objetivos del Plan se destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • construir una cultura de derechos humanos comprometida con la dignidad de todas las personas y con el respeto por los derechos humanos propios y de las demás personas; • avanzar en la incorporación de la educación en derechos humanos en los objetivos, directrices y programas de todos los ámbitos y niveles de la educación; • contribuir al reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la convivencia pacífica entre todas las personas y los colectivos humanos; • pensar y rediseñar los centros educativos para que habiliten, incluyan y protejan a los diversos grupos que padecen situaciones de discriminación, exclusión o vulneración de su dignidad.
Marco Curricular de Referencia Nacional ANEP (ANEP, 2017)	<p>Dentro del pilar una ética de la ciudadanía: participar en la vida democrática, se plantea la construcción de ciudadanía vinculada a procesos formativos que desarrollen conocimientos, valores y actitudes que habiliten al pleno ejercicio de los derechos humanos.</p>
Líneas de acción/ programas	
Línea de trabajo de Centros Promotores de Derechos MIDES-ANEP	<p>Objetivo general: contribuir al desarrollo de más y nuevas prácticas en promoción de derechos en los centros de educación media.</p> <p>Objetivos específicos: promover nuevas prácticas vinculadas a la protección de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos, en tanto factores de protección para la permanencia y continuidad educativa de los estudiantes en el sistema educativo formal.</p> <p>El abordaje se centra en la promoción de más y nuevas prácticas de derechos humanos, en relación con alguno de los componentes temáticos de la estrategia: género, discapacidad, diversidad sexual, diversidad étnico-racial, salud, convivencia, pertenencias, itinerarios, trayectorias y acompañamiento socioeducativo. Se diseña un formato de trabajo oportuno y puntual, acotado en el tiempo a medida de cada centro educativo. La modalidad aplica un enfoque de proximidad, entendiendo a este como el acercamiento e involucramiento con el espacio de cotidianidad de los centros educativos.</p>



Dirección de Derechos Humanos	El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos conceptualiza la definición de educación y derechos humanos, de cómo trabajar la concientización de los derechos humanos en la educación.
ANEP	<p>Otras líneas de trabajo de la Dirección de Derechos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • promoción y reclamo por parte de los estudiantes (cuáles son los derechos que más se vulneran y cómo actuar en relación a eso); • pensar en clave de derechos humanos, pensar en la práctica cotidiana, transversalizar el concepto; • trabajo específico en materia de género, violencias (en la Red de género de la ANEP participan los referentes de educación sexual de todos los subsistemas, y se generan líneas específicas de género junto con INMUJERES).
Programa de Educación Sexual	Se incorpora en el programa de inicial y primaria, en educación media básica, primer año de bachillerato y en cursos de formación docente.
ANEP	Se destaca el abordaje de los siguientes conceptos claves: sexualidad, género, identidad sexual, derechos humanos y diversidad.



TABLA A.5

TRANSFORMACIONES CURRICULARES QUE REPERCUTEN EN LOS COMPONENTES A EVALUAR

Fuentes	Elementos
Educación Social y Cívica (reformulación 2006)	<p>Unidad IV Derechos Humanos</p> <p>Sujeto de derecho: sujeto activo y pasivo, límites en situaciones ordinarias (establecidas por la ley por razones de interés general, razonabilidad, el derecho de los demás en una sociedad democrática) y de emergencia (conflictos bélicos, situaciones previstas en pactos internacionales, conmoción interna). Garantías al ejercicio efectivo. Breve análisis de los derechos consagrados constitucionalmente: a) vida, b) honor, c) libertad, d) seguridad, e) trabajo, f) propiedad, g) igualdad.</p> <p>El adolescente como sujeto de derecho: identidad, imagen, familia, salud, educación, recreación, trabajo digno (condiciones, edad, horario).</p> <p>Responsabilidades correlativas a los derechos. Derecho al medio ambiente sano, al desarrollo, a la paz y a la seguridad.</p> <p>Derecho a la soberanía permanente sobre los recursos naturales.</p>
Tercer año de ciclo básico tecnológico (Plan 2007)	<p>La fundamentación de la asignatura formación ciudadana tiene por objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aproximar al estudiante al conocimiento técnico-jurídico en un marco tecnológico; • la construcción de ciudadanía y la promoción de los derechos humanos como eje articulador; • proporcionar al estudiante contenidos para desarrollar las competencias fundamentales para la vida en sociedad, así como estrategias para su accionar cotidiano; y • brindar instrumentos a los futuros ciudadanos que les permita vincularse de forma crítica con su realidad, que los ayude a desarrollar un pensamiento autónomo.
Expectativas de logro para la asignatura Educación Social y Cívica en el CES	<p>Se destacan las aptitudes y actitudes para la convivencia cotidiana basada en el respeto, la pluralidad, la tolerancia, la solidaridad y la otredad, como garante de una sociedad democrática; y la construcción de conciencia y participación ciudadana, en clave de derechos humanos, en los distintos ámbitos de convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conoce las normas que dan protección y garantía a los distintos tipos de derechos; • identifica y rechaza las diferentes situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales; • reconoce los distintos organismos estatales y sociales donde acudir en caso de una presunta vulneración de derechos; • desarrolla el sentido de solidaridad y responsabilidad ciudadana; • reflexiona sobre los derechos humanos que dan normatividad a la solidaridad social a partir de un sujeto que tenga capacidad de captar la injusticia, las necesidades insatisfechas, la realidad y la problemática social; y • aborda el tema de los derechos humanos desde la óptica del adolescente, a través de la normativa específica intentando que se identifique y se sienta protegido en los intereses personales típicos de su edad, frente al mundo adulto.

BIBLIOGRAFÍA

- AERA, APA y NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL-CINDE.
- Aguilar, J. y Bentancourt, J. (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: INNOVE-IDEP.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Althof, W. y Berkowitz, M. (2006). Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
- ANEP-OPP-UnaONU. (2010). *Encuesta Nacional de Convivencia en Centros educativos*. Recuperado de http://observatorio.anep.edu.uy/images/documentos/estudios_estados_situacion/Informe_Final_Primer_Encuesta_Nacional_de_Convivencia_en_los_centros_educativos_2010.pdf
- ANEP. (2005) *Estatuto del estudiante de educación media*. Recuperado de <https://www.utu.edu.uy/utu/reglamentos/estatuto-del-estudiante-de-educacion-media.pdf>
- ANEP. (2010). *Situaciones de violencia doméstica en adolescentes. Protocolo para enseñanza media*. Recuperado de [http://www.anep.edu.uy/anep-old/phocadownload/ddhh/protocolo de intervencion para enseanza media.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep-old/phocadownload/ddhh/protocolo_de_intervencion_para_enseanza_media.pdf)
- ANEP. (2012). *Proyecto Central Promoción de Convivencia Saludable. Lineamientos generales*. Recuperado de <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/11/Documento-Difusion.pdf>
- ANEP. (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I – Exposición de Motivos*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019 - Tomo I – Exposición de Motivos.pdf>
- ANEP. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento MCRN agosto 2017.pdf>
- Aristimuño A., Bentancur, L. y Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? : una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/20111213-investigacion.pdf>
- Aristimuño, A. y Noya, J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 201-224. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i2.691>
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 150-163.

- Banz, C. (2008). *Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma: un objetivo educativo fundamental*. Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Fichas/Aprender-a-resolver-conflictos.pdf>
- Barcos, R. (2007). *Informe sobre la Inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/uruguay_inclusion_07.pdf
- Baridon Chauvie, D. y Martín Seoane, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 173-183.
- Beltrán, M. (2007). La importancia de la educación en derechos humanos. Especial referencia a América Latina. *Revista DEHUIDELA*, 15.
- Bentancor, G., Rebour, M. y Briozzo, A. (comps.) (2004). *Proyecto Convivencia: el Centro Educativo como espacio de Aprendizajes*. Recuperado de https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=103
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brown, R. A. (1999). *The influence of extracurricular activity participation upon youth problem behavior: School connection as a mediator* (University of California). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430167.pdf>
- Brown, R. A. y Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0042085902371004>
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf>
- Cajigas-Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M. y Ugo, M. del C. (2010). Depresión en estudiantes de enseñanza media pública, severidad, género y edad. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 149-163. <https://doi.org/10.22235/cp.v4i2.120>
- Calvo, P., García, A. y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Campelo, A., García, M., Hollmann, J., Lerner, M., Calarco, J. y Lozano, L. (2010). *La convivencia en las escuelas. Recursos y orientaciones para el trabajo en aula*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004949.pdf>
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las Educadoras de Párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(2), 104-116. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-253>
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos : La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- CEIP. (2007). *Breve Análisis Histórico de la Educación en el Uruguay. Documento para la discusión*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/analisis_historico.pdf
- CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria* (3.ª ed.). Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf



- CEIP. (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016-2020*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- CES. (2006). *Programa de educación social y cívica tercer año ciclo básico - reformulación 2006*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/Planes y programas/ref 2006 CB/3ero/educsocyciv.pdf>
- CES. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf
- Chrispino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 15(54), 11-28. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>
- Colectivo Ovejas Negras. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Uruguay 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educativos*. Recuperado de <http://ovejasnegras.org/es/wp-content/uploads/2016/12/ENCUESTA-NACIONAL-DE-CLIMA-ESCOLAR-EN-URUGUAY-2016-VERSION-FINAL-DIC.2016-1.pdf>
- Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>
- Colsmán, M. y Wulfert, E. (2002). Conflict resolution style as an indicator of adolescents' substance use and other problem behaviors. *Addictive Behaviors*, 27(4), 633-648. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(01\)00198-8](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(01)00198-8)
- Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los encuentros nacionales de estudiantes de secundaria* (1.ª ed.). Recuperado de http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/innovar-educ_En_palabras_de_los_estudiantes.pdf
- Cortina, A. (2001). El protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía. En A. Cortina y J. Conill (Eds.), *Educación en la ciudadanía* (pp. 13-30). Valencia: Institución Alfons el Magnànim.
- Corvalán, J. y Fernández, G. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(4), 9-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030402>
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14868/educar-para-la-ciudadania-y-la-democracia-en-las-americas-una-agenda-para-la>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: theory and Applications* (4.ª ed.). Chapel Hill: SAGE.
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>
- Frigerio, G. y Diker, G. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Funes Lapponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela : una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, (3), 91-106. <https://doi.org/10.18172/con.466>
- Gimeno, C. y Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario Pedagógico*.



- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Giorgi, V., Kaplún, G. y Morás, L. E. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: CSIC, Trilce.
- González, S. (2016). *¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?* Recuperado de http://www.ivalua.cat/documents/1/20_10_2016_07_42_35_actividadesextraescolares_CA_191016.pdf
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Granizo, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de educación secundaria*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Groves, R. M., Fowler Jr., F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. y Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2.ª ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional*. Barcelona: Paidós.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica* (N.º 4). Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participación-de-los-niños-de-la-participación-simbólica-a-la-participación.html>
- INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>
- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Montevideo: INEED.
- INEEd. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- INEEd. (2019). *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero de educación media*. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Contexto-Entorno_Media.pdf
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Law, P. C., Cuskelly, M. y Carroll, A. (2013). Young People's Perceptions of Family, Peer, and School Connectedness and Their Impact on Adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 115-140.
- Lee, J., Blackwell, S., Drake, J. y Moran, K. (2014). Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education Through Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2), 20-34. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>
- Leopold, S. (2014). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Montevideo: CSIC.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO.
- Ma, X. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Ciudad de México: Cal y Arena.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1994). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados del ser humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: JC Saez.



- MEC. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Recuperado de https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/54731/1/libro_140_anos_varela.pdf
- MIDES/INJU. (2015). *Sexualidad y derechos. Aportes para el trabajo con adolescentes y jóvenes*. Recuperado de http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/61713/1/sexualidad_derechos-vdig.pdf
- Morales Ramos, S. (2013). *¿Gubernamentalidad progresista? Análisis de políticas para la infancia en los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.62>
- Núñez Varón, J. (2006). Hacia una comprensión de las dinámicas de conflictividad en diversos contextos sociales. *Revista infancia, adolescencia y familia*, 1(2), 303-312.
- Oraisón, M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Orellana Ramos, E. (2013). Educación, ciudadanía y modelos de democracia: reflexiones acerca del debate sobre los fines de la educación escolar en Chile. *Revista Derecho y Humanidades*, (21), 59-70.
- Osorio, E. (2003). La participación infantil desde la recreación. *III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación*. Bogotá: Vicepresidencia de la República / Col deportes / FUNLIBRE.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pérez Luño, A. (1991). Las generaciones de derechos humanos. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, (10).
- Pittman, L. y Richmond, A. (2008). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment During the Transition to College. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Polonia, A. da C. y Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Puig, L. (1996). *Elementos de resolución de problemas*. Granada: Comares.
- Rodrigues, M., Pereira, J. y Rabello, M. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Revista Psicologia em Estudo*, 15(4), 831-839. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a18.pdf>
- Rokeach, M. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems. *Journal Social Issues*, 24(1), 13-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario: Homo Sapiens.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardón, J. N. y Widaman, K. F. (2007). A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *Exceptional children*, 73(4), 435-455. <https://doi.org/10.1177/001440290707300403>
- Smith-Castro, V. y Molina Delgado, M. (2011). *Cuaderno Metodológico 5. La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. Recuperado de http://iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/contenido/Entrevista_Cognitiva_%282011%29.pdf
- SNEP. (2016). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Montevideo: SNEP.
- Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>



- Stojnic Chávez, L. y Sanz Gutiérrez, P. (2007). Democratizando la gestión educativa regional. Dilemas y posibilidades de los Consejos Participativo Regionales de Educación (COPARE). En *PROEDUCA-GTZ*. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Sullivan, J. R., Riccio, C. A. y Reynolds, C. R. (2008). Variations in Students' School- and Teacher-Related Attitudes across Gender, Ethnicity, and Age. *Journal of Instructional Psychology*, 35(3), 296-305.
- Tedesco, J. C. (2010). Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina. *Revista IIDH*, (50), 231-246. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25568.pdf>
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Revista de Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D. y Ergul, H. (2009). Does peer-mediation really work? effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Scienc*, 1(1), 630-638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.112>
- Tuvilla Rayo, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos. Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO. (2004). *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147423>
- Usarralde, M. J. (2004). ¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros? Lecciones valiosas de la educación para la ciudadanía desde el caso inglés. *Teoría de la educación*, (16), 65-89. <https://doi.org/10.14201/teri.3071>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2008). *Educación, socialización y formación de valores cívicos*. Recuperado de <https://fundacaofhc.org.br/files/papers/456.pdf>
- Van der Meer, T. y Van Ingen, E. (2009). Schools of democracy? Disentangling the relationship between civic participation and political action in 17 European countries. *European Journal of Political Research*, 48(2), 281-308. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2008.00836.x>
- Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-38). Barcelona: Graó.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Uruguay. En *Violência na Escola: América Latina e Caribe* (p. 479). Brasilia: UNESCO.
- 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*. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s- de la convivencia_alonso - viscardi.pdf
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2015). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP.
- Voight, A. (2015). Student Voice for School-Climate Improvement: A Case Study of an Urban Middle School. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(4), 310-326.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wickery, J. M. (2010). *The Association between Participation in Extracurricular Activities and Achievement in Children and Adolescents: Effects of Parental Involvement, Self-esteem, and School Belonging*. Northern Illinois University.

