
Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo

Informe del proyecto piloto 2003-2004



**Copyright © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia,
UNICEF Uruguay 2005**

Derechos reservados

Proyecto

Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo

Coordinadora del proyecto:

Quima Oliver i Ricart

ETAPA 2003:

Autora: Quima Oliver i Ricart

Equipo técnico:

Carla Conteri

María Ester Mancebo

Alejandra Saravia

Experiencia de trabajo desarrollada en los liceos:

Liceo Nº 4, Liceo Nº 20, Liceo Nº 29 y Liceo Nº 35 de Montevideo

Liceo Nº 1 Chuy, Liceo Nº 5 Paysandú, Liceo Toledo y Liceo Tranqueras

Equipo de educadores:

Juan Pablo Bonetti

Enrique Cal

Ariel Castelo

José Techera

Fernando Traversa

ETAPA 2004:

Autora: Carla Conteri

Equipo técnico:

Lucila Artagaveytia

Juan Pablo Bonetti

Carla Conteri

Alejandra Saravia

UNICEF

Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo / Quima Oliver i Ricart; coord.
-- Montevideo : UNICEF, jun. 2005. 144 p.

ISBN: 92-806-3902-1

TEMAS

EDUCACIÓN / DERECHOS DEL NIÑO / PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES / PROYECTOS DEL UNICEF / URUGUAY

Experiencia de trabajo desarrollada en los liceos:

Liceo Nº 1, Liceo Nº 7, Liceo Nº 20, Liceo Nº 29, Liceo Nº 35, Liceo Nº 48 de Montevideo

Liceo Nº 1 Chuy, Liceo Nº 5 Paysandú, Liceo Tranqueras y Liceo Punta del Este

Créditos Foto de cubierta (©UNICEF/2004/Rosas)

Corrección de estilo: María Cristina Dutto

Coordinación editorial: Área de Comunicación UNICEF Uruguay

Diseño y diagramación: Rodolfo Fuentes Diseño

Impresión: Gráfica Mosca

ISBN 92-806-3902-1

Primera edición agosto 2005

UNICEF Uruguay

Bulevar Artigas 1659, piso 12

Montevideo, Uruguay

Tel. (598 2) 403 0308

Fax (598 2) 400 6919

e-mail: montevideo@unicef.org

Índice

Introducción-----	5
El porqué de impulsar el derecho a la participación adolescente en el ámbito educativo -----	7
Parte A. Etapa 2003	
I. La propuesta-----	11
II. Las actividades realizadas -----	15
III. Características generales del proceso en los liceos-----	20
IV. Los proyectos finales -----	25
V. La visión de los adolescentes-----	26
VI. La visión de los adultos -----	31
VII. Resultados y conclusiones -----	36
Parte B. Etapa 2004	
I. La propuesta-----	41
II. Las actividades realizadas -----	49
III. Características generales del proceso en los liceos-----	52
IV. La visión de los adultos -----	66
V. La visión de los adolescentes-----	77
VI. Resultados y conclusiones -----	80
Parte C. Claves para promover la participación-----	85
Parte D. Análisis de las encuestas etapa 2003-2004. La visión de los estudiantes y los profesores sobre la participación adolescente en los liceos	
I. Análisis de las encuestas realizadas. Etapa 2003 -----	89
Anexo. Cuestionarios para las encuestas-----	131
Bibliografía -----	142

Introducción

Esta publicación pretende dar fe de una experiencia piloto que UNICEF y ANEP decidieron emprender a mediados del año 2002. En una primera etapa (2003) se desarrolló en ocho liceos de distintas zonas del país y en el 2004 se extendió con otra modalidad a once centros. Con este proyecto, llamado *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo*, se pretendía poner en práctica un tipo de propuestas que permitieran identificar claves para, por un lado, estimular la participación de los adolescentes¹ y, por el otro, introducir la temática de los derechos de la adolescencia en el ámbito educativo.

El análisis de la información recabada a lo largo del desarrollo del proyecto piloto y de las evaluaciones finales arroja aciertos y errores, estrategias viables y también vacíos que no se han sabido o podido resolver. A pesar de ello, constituye un punto de arranque para la discusión y la reflexión acerca de en qué medida la oferta y el funcionamiento del sistema educativo estimulan el aprendizaje de los adolescentes y contemplan de manera fehaciente el conocimiento y el ejercicio pleno de sus derechos, en particular el de la participación.

Sin lugar a dudas, las características de esta experiencia demandan la intervención e interpelan a otro tipo de actores más allá del público adolescente: los adultos. Es decir, las autoridades educativas, los cuerpos directivos y docentes, los funcionarios, los padres y madres y la comunidad. El proyecto, para sus fines efectivos, ha apuntado al trabajo tanto con adolescentes como con adultos, y son las opiniones de todos —la confluencia de una multiplicidad de miradas y perspectivas según la responsabilidad y la función que cada uno desempeña— las que configuran el trasfondo de este informe.

Teniendo en cuenta que el fin último es brindar oportunidades a los adolescentes para que puedan expresarse y que sus opiniones sean difundidas y reconocidas, se han realizado dos videos que recogen las distintas experiencias en los liceos. Para la etapa 2003, se trata de proporcionar otra lectura a la par del informe, que está marcada por el protagonismo de los adolescentes involucrados en el proyecto. En un gesto de coherencia, se busca impulsar el hábito de que, cuando se habla de adolescencia o de los adolescentes (sobre todo cuando se trata de iniciativas compartidas con ellos), su punto de vista y su manera de hacer estén presentes. El derecho a conocer los resultados de cualquier experiencia de la cual hayan sido partícipes —como ésta— también requiere un esfuerzo por encontrar la forma idónea de comunicación, que en este caso parece ser el medio audiovisual.

¹ La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, y por tratarse éste de un proyecto sobre la adolescencia, hemos optado por usar el término general *los adolescentes*, sin que tenga connotaciones de discriminación de género. El mismo criterio se aplicó en el caso de *el/la docente* y se usa *el/la docente facilitador*.

En cuanto a la segunda etapa (2004) y como consecuencia de la apuesta que se describe en la segunda parte de esta publicación, los protagonistas son los adultos-docentes, por tratarse del principal público objetivo de la propuesta.

Juntar estas dos percepciones, identificar sus nexos, yuxtaposiciones y contradicciones permite llegar a algunas conclusiones que no por evidentes resultan fáciles de manejar. Queda un buen tramo por recorrer hasta que las instituciones educativas del Uruguay adopten una perspectiva plenamente democrática, en especial en lo que a la participación adolescente se refiere. El proyecto significa un paso en el afán de introducir el enfoque de derechos en el ámbito de la educación, ya que ofrece y prueba algunas estrategias efectivas para ello.

Es preciso no perder de vista el carácter de proyecto piloto de esta iniciativa. Para UNICEF, se trata de una importante estrategia con el fin de verificar la efectividad y la viabilidad de un modelo de intervención concreto, con la pretensión de que sea aplicado a mayor escala o concebido como la base para una política pública. Esto también significa que la intervención tiene delimitado de antemano un período de ejecución, a sabiendas de que los hallazgos y los resultados —cuando son satisfactorios— se convierten casi siempre en una tentación para justificar su continuidad.

Después de dos años y medio de constante monitoreo y revisión, se impone el análisis de los elementos más palpables que la experiencia ha arrojado, tomando rigurosamente en cuenta tanto las fortalezas como las debilidades reconocidas por todos los actores involucrados.

Esta publicación contempla la descripción del proyecto en sus dos etapas; dos formulaciones distintas, dos propuestas que, si bien son consecuencia una de la otra, en ningún momento actúan como excluyentes ni vinculantes por sí mismas. Los resultados de las tres encuestas completan este mapa dispuesto para el debate.



El porqué de impulsar el derecho a la participación adolescente en el ámbito educativo

El reconocimiento social de la adolescencia y sus derechos se halla en Uruguay en una fase que se podría catalogar de embrionaria. Los adolescentes siguen siendo objeto de estigmatización en una sociedad eminentemente adulta, con políticas públicas y servicios que no los distinguen de la infancia o de la juventud, y con muy escasos espacios y medios para que puedan expresarse libremente como ciudadanos.

La necesidad de revertir esa estigmatización social, por un lado, y la de hallar mecanismos —mediante estrategias de retención— para combatir la elevada deserción en la enseñanza media, por el otro, fueron el motor para empezar a pensar en cómo propiciar espacios de expresión y de fortalecimiento de la ciudadanía de los adolescentes. El factor estratégico se centró en la participación, entendiéndola como la clave para la asunción y aplicación de todos los demás derechos, y se optó por el ámbito educativo debido a que, sin excluir otros, reúne por definición las condiciones para dar cabida a un proyecto con estos objetivos.

La participación democrática constituye un derecho fundamental de ciudadanía de los niños y adolescentes reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 12. El enunciado dice que se deben respetar las opiniones de niños y adolescentes, que éstos deben poder expresarse libremente sobre aquellos aspectos que los conciernen y que sus puntos de vista deben ser tenidos en cuenta, de acuerdo con su edad y madurez.

Es hora de superar el viejo paradigma que considera la adolescencia como problema o riesgo e ignora sus verdaderos y potenciales atributos. La participación va de la mano del desarrollo del adolescente: adquirir las competencias para enfrentar con eficacia los factores de riesgo, a fin de manejarse en la vida con responsabilidad y respeto hacia los demás. Una educación de calidad es, en definitiva, un factor de protección en su sentido más amplio, que se fortalece cuando el entorno del adolescente es también seguro y le garantiza espacios e información para desenvolverse como el sujeto de derechos que es.

Teniendo en cuenta su condición de intermediario entre la familia y la comunidad, el centro educativo desempeña un papel crucial como lugar de aprendizaje de los valores democráticos; por lo tanto, debería constituirse en uno de los focos para la promoción de la participación adolescente. Sin embargo, en los hechos y a pesar de este potencial, prevalecen las limitaciones cuando se trata de modificar el comportamiento de los liceos e inculcar en ellos valores democráticos, debido principalmente a las características de su estructura y a que la relación entre docente (adulto) y alumno (adolescente) se sigue rigiendo por el autoritarismo.

Ejercer la participación impulsa el aprendizaje, el sentido de pertenencia y una cultura democrática. Es por medio de una participación activa —conociendo los principios y experimentando lo que significa en la práctica tomar decisiones democráticamente— que los centros educativos pueden obrar como los lugares donde los adolescentes desarrollen sus habilidades, aprendan a comunicarse con respeto y a resolver conflictos. Inevitablemente, como condición para este proceso de aprendizaje de carácter interactivo, es necesario estimular tanto a los adolescentes como a los adultos para que se familiaricen con los principios de la CDN y los incorporen a la vida diaria. Es decir, apuntar a una educación de calidad, al desarrollo y al ejercicio pleno de la ciudadanía como claves para incidir en la reducción del abandono escolar y la pobreza.

Como señala Thomas Hammarberg, el reto de introducir el derecho a la participación en los centros educativos va más allá de la producción de nuevos textos y de materiales didácticos. Para lograr una verdadera transformación se requerirán profundos cambios de actitud, de los métodos de enseñanza, de la filosofía del sistema escolar y del rol que se les da a alumnos y docentes. Hay que tener en cuenta también que una de las maneras de estimular esos cambios es estrechar los vínculos entre el sistema educativo, la familia y la comunidad.

Por otro lado, aunque el sistema educativo uruguayo se caracteriza por el alto nivel de cobertura de la enseñanza media, uno de sus problemas centrales es el de las altas tasas de deserción temprana. Si bien en los últimos años la cobertura en educación media pública uruguaya (secundaria y enseñanza técnica) ha aumentado en forma significativa y sostenida (de 227.697 a 310.166 alumnos entre 1995 y 2003),² lo que da cuenta de la eficacia de algunas de las políticas desarrolladas en el período, el sistema educativo sigue presentando tasas de deserción que lo ubican en una posición muy comprometida dentro de la región.

La magnitud del fenómeno de la deserción en Uruguay hace imposible explicarlo recurriendo exclusivamente a variables socioeconómicas. Si bien el fenómeno global de la pobreza, la carencia de recursos de las familias y el trabajo infantil-adolescente suelen estar asociados a la deserción temprana, estas variables no son suficientes para explicar el abandono. En esta dirección, cabe decir que, en tanto la pobreza afectaba en el 2003 al 42,7% de los adolescentes y en 1999 —antes del inicio de la crisis— al 22,7% (INE, 2004: 13), resulta difícil explicar las bajas tasas de egreso de la educación

2 Darwin Caraballo, Gustavo De Armas y David Glejberman: *La ANEP tras un proceso de reforma y dos administraciones (1995-2004). Estado de situación, perspectivas y recomendaciones de política*, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 2005.

media uruguaya (60% del ciclo básico y 33,5% de los seis años del ciclo secundario) apelando solamente a variables socioeconómicas. Tampoco el fenómeno del trabajo adolescente parece ser suficiente para explicar la deserción, ya que en el bienio 2001-2002 los adolescentes de 14 a 17 años que trabajaban representaban el 10% del total en las localidades urbanas (UNICEF, 2003: 20).

En suma, los altos niveles de deserción en la educación media que presenta Uruguay parecen ser el resultado de un complejo entramado de variables socioeconómicas, educativas, institucionales y culturales. En tal sentido, algunos trabajos de investigación presentados en los últimos años por el programa MEMFOD de ANEP, así como ciertos estudios realizados por la Universidad de la República (Perdomo, 1997), dan cuenta del desencanto que muchos adolescentes expresan respecto a la educación. En este contexto, transformar los centros educativos en ámbitos amigables para los adolescentes, más próximos a sus códigos culturales, puede constituir una de las claves para prevenir ese desencanto y, en consecuencia, desestimular el abandono escolar. Como ha señalado el sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani (2000), la educación media ha *perdido sentido* para una porción considerable de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos.³ En consecuencia, si se quiere mejorar los niveles de egreso de una educación media de calidad, es necesario, entre otros cambios, impulsar una cultura escolar más próxima a las expectativas y los códigos de los adolescentes. La promoción de una cultura de derechos y la creación de espacios concretos que habiliten la participación de los estudiantes dentro del ámbito educativo, reconociendo a los adolescentes como sujetos activos, representa uno de los mayores desafíos para el sistema educativo uruguayo.

Antecedentes

El trabajo previo de UNICEF Uruguay en materia de adolescencia permitió identificar algunas líneas prioritarias de acción a la hora de promover los derechos de los adolescentes:

- sensibilizar a la sociedad sobre los derechos de la Convención, involucrando tanto a adultos como a adolescentes;
- producir material adecuado para el conocimiento y la difusión de esos derechos, que llegue a todo el país;
- fomentar espacios de expresión para adolescentes, que respeten sus códigos, con el objeto de que vayan gradualmente apropiándose de ellos;

3 «La vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes. [...] la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Por una parte, ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos. A los “herederos y becarios” se agrega el grueso de la población, es decir, se agregan los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después [...] Todas estas transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones pone en crisis la oferta tradicional de educación escolar. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados), que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos». Emilio Tenti Fanfani: «Culturas juveniles y cultura escolar», documento presentado al seminario «Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio», Brasilia, 2000, pp. 1-2.

-
- impulsar y vincular estos espacios con instancias de diálogo e intercambio con el mundo adulto para evitar la unilateralidad de las movilizaciones;
 - dotar de instrumentos, apoyo y confianza para que la adolescencia desempeñe un papel activo en la sociedad y sus aportes tengan repercusión efectiva en los ámbitos cotidianos y en la esfera de la definición de políticas que le incumben.

Si a este diagnóstico se sumaban los resultados de los encuentros nacionales de adolescentes (organizados por UNICEF en los años 2001 y 2002, en el marco de la sesión especial de Naciones Unidas dedicada a la infancia, con el objeto de concretar propuestas y contribuciones para la definición de políticas públicas para la adolescencia), resultaba casi ineludible formular un proyecto que contemplara en mayor o menor grado todos esos indicadores



I. La propuesta

En el marco de un convenio de UNICEF con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a mediados del año 2002, se acordó con la Inspección General de Secundaria, como contraparte, llevar a cabo un proyecto para explorar modelos y procesos de participación *genuina*⁴ a través de un plan experimental en centros educativos de diferentes características. Se pretendía interactuar con el sistema educativo formal a fin de identificar obstáculos y potencialidades que sirvieran de insumos para promover efectivamente la participación adolescente a largo plazo. La idea medular era construir un proceso, más que ejecutar propuestas supuestamente participativas.

Al no contar con experiencias que sirvieran como referencia, el proyecto se concibió en esta primera etapa como un plan piloto a escala nacional. La muestra de liceos que participaron fue sugerida por la Inspección General de Secundaria atendiendo a criterios de representatividad regional, de predisposición y apertura del equipo directivo y de diversidad de contextos socioeconómicos, tanto de la población adolescente como de los centros educativos que existen en el país. Contemplar esta variedad de factores y realidades permitiría en el futuro asegurar las posibilidades de réplica efectiva en otros centros.

Se involucró a las cuatro inspectoras regionales de ciclo básico, al inspector de institutos y liceos (segundo ciclo) y a las directoras de ocho liceos de las distintas regiones del país (cuatro del interior y cuatro de Montevideo). Esta representación de los distintos niveles de autoridad del sistema educativo de secundaria conformaría, junto con UNICEF, el equipo coordinador y de seguimiento de la implementación del proyecto.

1. Objetivos generales

- Promover la participación adolescente en el ámbito educativo mediante el fortalecimiento de los valores democráticos y la capacitación-sensibilización de docentes y adolescentes sobre los principios de la CDN.
- Mejorar la calidad de la educación y combatir la elevada deserción en la enseñanza secundaria adoptando como estrategia la participación activa de los adolescentes.

4 La participación se califica aquí como *genuina* para diferenciarla de aquellas acepciones que connotan comúnmente alguna forma de manipulación o desvirtúan el pleno ejercicio del derecho, tal como lo contempla la Convención sobre los Derechos del Niño. En adelante, se da por sentado que la participación es de por sí genuina, legítima o verdadera (tomando como referencia la clasificación que propone Hart [1992]).

-
- Contribuir al reconocimiento de la ciudadanía de los adolescentes considerándolos interlocutores válidos en la toma de decisiones sobre los asuntos que los afectan.

2. Objetivos específicos

- Impulsar cambios en la práctica educativa, apuntando a la reflexión del ejercicio docente y al respeto de la expresión adolescente.
- Capacitar a docentes o personal adulto del liceo como facilitadores para los procesos participativos con adolescentes.
- Generar espacios para que los adolescentes reflexionen sobre la realidad en la que viven y motivarlos a realizar y ejecutar propuestas.
- Desarrollar habilidades para intercambiar opiniones, escuchar con respeto, mejorar el diálogo intergeneracional y resolver conflictos.
- Instaurar un proceso que apunte progresivamente a la autonomía de los adolescentes en la efectiva toma de decisiones compartida y que los habilite como futuros multiplicadores de la experiencia en su entorno educativo.

3. Público objetivo

A la hora de definir el público objetivo se decidió, de acuerdo con las direcciones de los liceos, apuntar a los cursos intermedios (2º año en ciclo básico, 4º en segundo ciclo), a fin de hacer sostenible la experiencia y de garantizar su rol como eventuales multiplicadores. Aunque se convocó a todos los alumnos de 2º o 4º año —según se tratara de ciclo básico o segundo ciclo—, la cuota de participación en los talleres se limitó a 100 adolescentes, con el propósito de no afectar la viabilidad de la propuesta.

En cuanto a los profesores, la idea inicial era que tuvieran prioridad los que habían participado en los seminarios de capacitación del año 2002. Sin embargo, la movilidad del cuerpo docente con el cambio de año lectivo, o el hecho de que aquellos no fueran docentes de 2º o 4º en el curso 2003, obligó a reconsiderar y flexibilizar los criterios para su participación en los talleres. También por exigencias operativas, el cupo se limitó a 30 docentes por liceo para la primera etapa (talleres exclusivos para adultos); para las posteriores (adolescentes y profesores juntos) se proponía un máximo de cuatro por grupo, a fin de respetar una proporcionalidad entre adultos referentes/facilitadores y adolescentes.

Los centros participantes fueron:

- del interior: Liceo del Chuy (4º año), Liceo Nº 5 de Paysandú (2º año), Liceo de Tranqueras (2º y 4º año) y Liceo de Toledo (2º año),
- de Montevideo: Liceo Nº 4 (4º año), Liceo Nº 35 (4º año), Liceo Nº 29 (2º año) y Liceo Nº 20 (2º año).

4. Condiciones iniciales estipuladas por UNICEF para el desarrollo del proyecto en cada liceo

- La modalidad de participación a la que se apuntará debe ser lo más *genuina* posible y responderá al diagnóstico inicial y a las características de cada centro.
- El objetivo que UNICEF se propone con este proyecto es promover canales y ámbitos de expresión y participación adolescente. En este caso —por estar circunscrito en el ámbito educativo— se pretende que a través del ejercicio de esa participación se puedan realizar, a largo plazo, reformas curriculares y normativas acordes con los derechos contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Esto sólo será posible si tanto adultos como adolescentes cuentan con las condiciones y los espacios para emitir sus opiniones y que éstas sean debidamente respetadas.
- Formular, a partir de la experimentación y el análisis crítico del proceso que se vaya generando, una serie de claves y estrategias válidas para instaurar la participación en el ámbito educativo y garantizar su máxima efectividad. Es por eso que lo menos relevante en esta etapa piloto es qué tipo de actividad final se realizará, sino sobre todo qué papel ha tenido —y cómo— cada uno de los actores que conforman el ámbito educativo. El registro de observaciones, datos y testimonios será de gran utilidad para documentar posteriormente la experiencia.
- Los proyectos-productos finales deben ser planteados con una perspectiva de continuidad y procurar que tengan algún tipo de repercusión en el medio educativo o social (promover cambios en la vida institucional, dinámicas aptas para ser reproducidas a los pares, sensibilizar a la comunidad, involucrar a adultos externos o a medios de comunicación, etc.). En definitiva, construir algún tipo de plataforma desde la cual la opinión adolescente se difunda, sea considerada y respetada.

- La adquisición de destrezas es tan importante como contar con la debida información y los recursos necesarios para que los ejecutores-responsables del proyecto puedan desarrollarlo libremente, con responsabilidad y en igualdad de condiciones. En este sentido, el apoyo lo suministrarán educadores externos al sistema educativo, con el fin de tener una mirada objetiva y complementaria a la de los actores involucrados. Su función será responder a las necesidades de orientación que surjan en cada caso y grupo.

5. Metodología

2002

Seminario de capacitación (octubre y noviembre)

2003

Taller de información y capacitación (marzo)
dirigido a los educadores del área no formal

Encuesta (abril)

Diagnóstico sobre opinión adolescente y docente-adulto
(imágenes respectivas y sobre el concepto de participación)

Talleres (mayo)

Por separado adultos/adolescentes, con educador-facilitador⁵
Finalidad: generar confianza e integración grupal, informar, explorar
la agenda temática, ejercicios de reflexión, desarrollar formas y ca-
nales de comunicación, potenciar destrezas

Talleres (junio-agosto)

Etapas de interacción adulto-adolescente
(espacio compartido y con asesoramiento-apoyo de educador)
Finalidad: integración grupal, construcción del proceso de toma de
decisiones, mejorar vínculo adulto-adolescente, facilitar diálogo,
elección temática, diseñar un proyecto, definir estrategias, involu-
crar a otros actores, sensibilizar a sus pares

Presentación de propuestas a UNICEF (agosto)

Ejecución proyecto liceo (setiembre-diciembre)
Adolescentes con docentes como facilitadores
(asesoramiento-apoyo de educador)

Evaluación

Encuesta (adolescentes participantes en el proyecto)
Grupo motivacional (docentes)
Sistematización de la experiencia
(informe y video)

⁵ El papel del educador-facilitador es introducir los elementos necesarios de la participación a través de actividades y brindar herramientas prácticas para que los actores puedan ir asumiendo la conducción del proceso de forma autónoma y ajustándolo a la realidad de cada grupo/centro.

II. Las actividades realizadas

1. Seminario de capacitación. Octubre y noviembre de 2002

Aunque los ejes de acción del proyecto involucran a adultos y adolescentes, se identificó como punto de partida la necesidad de sensibilizar y capacitar primero a los actores adultos de las instituciones educativas. Se realizaron dos seminarios bajo el lema *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo*, sobre temáticas y experiencias prácticas vinculadas a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y al derecho a la participación en particular. Asistieron unas setenta personas entre docentes, directoras de los ocho centros e inspectoras regionales. Ambas sesiones se celebraron en Montevideo en la última semana de octubre y la segunda de noviembre, con una duración de dos días cada una.

El objetivo principal era dar el primer puntapié para la formación de docentes y personal de liceos como facilitadores e incentivadores del ejercicio de la participación adolescente. Se pretendía allanar el terreno con el propósito de, a largo plazo, ir adecuando a los preceptos de la CDN las reglamentaciones y actitudes que rigen el ámbito educativo, y avanzar en la identificación de obstáculos y potencialidades. Además, se buscaba el compromiso de los asistentes para que adoptaran la perspectiva de derechos como principio en su labor con los adolescentes. No en vano los seminarios iban especialmente dirigidos a docentes dispuestos a instrumentar y canalizar espacios de expresión de opiniones de los adolescentes.

Algunos de los aspectos que más destacaron los participantes fueron la falta de recursos de los centros educativos y el hecho de que para poner en marcha procesos innovadores de este tenor se requiere, por un lado, información (capacitación teórica) sobre la temática de los derechos y, por el otro, contar con técnicas y herramientas prácticas adecuadas.

El éxito del seminario corroboró la pertinencia de implementar el proyecto en el año 2003 con un enfoque integral, es decir, la sensibilización y capacitación de todos los actores del ámbito educativo (adolescentes y adultos). La propuesta para el 2003 contemplaría, además de este eje, la posibilidad de diseñar y desarrollar proyectos específicos en los ocho liceos entre adolescentes y adultos, como resultado de un proceso participativo.

2. Encuesta

Como instrumento para conocer la percepción sobre la participación en docentes y adolescentes, y también para medir el impacto del proyecto en cada centro, se realizaron dos encuestas de opinión en los liceos; una previa al inicio de los talleres y otra al finalizar la experiencia, coincidiendo con el principio y el fin del año lectivo.

Las respuestas obtenidas en la primera encuesta constituyeron un valioso parámetro para ajustar las líneas de trabajo de las etapas siguientes y representaron, además, un punto de partida que permitió medir los avances y cambios que el proyecto pudiera generar.

En la encuesta de abril la muestra fue de 1.640 adolescentes y 183 docentes. En diciembre, la encuesta se hizo sólo a los adolescentes que participaron en el proceso (84) con el fin básico de medir la repercusión de la experiencia.⁶

6 Véase la parte D, p. 89.

7 En adelante se usará el término *educador*.

3. Talleres

Etapa I (mayo)	3 sesiones
Etapa II (junio-agosto)	6-7 sesiones*
Etapa III (setiembre-diciembre)	7 sesiones*

* El número varía según las necesidades de implementación en cada centro.

A lo largo del curso 2003 se realizaron tres etapas de talleres: la primera para adolescentes y docentes por separado; la segunda y la tercera para adolescentes y adultos juntos. En ellos se recurrió a la figura del educador del área no formal⁷ y a una metodología de corte lúdico. Incursionar en la vida institucional educativa con este proyecto demandaba un programa atractivo que despertara el interés de los adolescentes para que acudieran a las sesiones, pero que a la vez fuera capaz de retenerlos y entusiasmarlos con el desarrollo del proyecto y el aprendizaje del ejercicio de la participación. Además, la oferta debía ser lo suficientemente flexible y tener determinadas características para asegurar que, a la larga, pudiera ser adoptada y adaptada a las circunstancias y el funcionamiento institucional. De ahí la estrategia lúdica como forma de aprendizaje y la figura del educador como agente externo capaz de movilizar tanto a adolescentes como a adultos.

Con el fin de incorporar a los talleres la perspectiva de derechos y objetivos planteados por UNICEF, se realizó previamente una instancia de capacitación e información para los educadores responsables de desarrollar el proyecto en cada liceo. La función del educador en los talleres implicaba:

-
- Identificar necesidades y oportunidades para sugerir y crear condiciones propicias a la participación (analizar situaciones, habilitar la expresión de opiniones y la búsqueda de acuerdos, y cómo concretar ideas).
 - Revisar el proceso en forma constante, procurando la máxima congruencia entre lo que se quería fomentar y la manera como se pretendía hacer.
 - Establecer un proceso a través del cual su rol se fuera diluyendo y el grupo fuera asumiendo responsabilidad (el papel de facilitador debía ser gradualmente transferido a los docentes referentes).
 - Proponer actividades complementarias que aseguraran la continuidad del proceso en los intervalos entre los talleres presenciales, apuntando a la autonomía y la apropiación del proyecto por los actores involucrados del liceo.

El objetivo práctico de los talleres era que los adolescentes logran identificar propuestas de su interés y diseñaran estrategias para implementarlas, y que los docentes se formaran como facilitadores para apoyarlos en sus iniciativas. Con ese fin se aplicarían técnicas de juego que estimularan la participación horizontal, alternadas con espacios de aporte y construcción conceptual, y se experimentarían instancias grupales e individuales. Desde la perspectiva de la participación, ello suponía abordar directa o indirectamente el tema de los derechos de la adolescencia, trabajar el vínculo adulto-adolescente y potenciar las habilidades para el diálogo, la escucha, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la reflexión. El denominador común de todo el proceso era hacer hincapié en lo vincular, en la afectividad y en la integración.

Los núcleos de la primera etapa de talleres (mayo) consistieron en:

- Crear un clima de confianza que habilitara la producción colectiva.
- Montar dispositivos grupales que permitieran la elaboración de un primer diagnóstico del grupo como insumo de trabajo que guiara el proceso.
- Perfilar un *escenario* de la participación (es decir, sondear en los contenidos simbólicos y en las percepciones de los participantes sobre cuáles son los elementos, ámbitos y formas que favorecen la participación).
- Problematizar los aspectos que actúan como obstáculos para la participación.
- Preparar a cada grupo para el encuentro con el otro grupo (adolescentes-docentes).

En el caso específico de los adultos, se apuntaba también a incitar la reflexión sobre sus actitudes y prácticas como docentes/adultos.

La propuesta de la segunda etapa de talleres (mayo a agosto), con adolescentes y docentes que compartían el mismo espacio, se basó en:

- Propiciar un clima de integración y distensión entre los dos tipos de participantes.
- Intercambiar intereses y expectativas en busca de una relación más horizontal.
- Proponer, discutir y seleccionar temas de interés para los adolescentes.
- Diseñar un proyecto definiendo objetivos, planificación, estrategias, costos y actividades a desarrollar.

El desafío para los adultos en esta etapa consistía en empezar a asumir funciones como orientadores y referentes para poder llevar a cabo las iniciativas adolescentes.

La tercera etapa de talleres (setiembre-noviembre) supuso la ejecución de las actividades planificadas o esbozadas al final de la segunda etapa.

Por supuesto, esta descripción responde a las características generales de la planificación de los talleres. La modalidad y el talante de cada uno de los cinco educadores que guiaron este proyecto, junto con la idiosincrasia de cada centro y de cada grupo, provocaron una rica diversidad de resultados y procesos.

⁸ La implementación de este esquema varió en función del contexto y la respuesta de cada liceo o grupo y de cómo se desarrolló cada proceso.

4. Fases para el diseño de los proyectos en los liceos⁸

1. Trabajo de grupo

- Informar sobre el proyecto *Promover la participación*: objetivos, forma de desarrollo, establecimiento de reglas claras, definición de roles y funciones.
- Crear un clima adecuado. Incentivar el sentido de cooperación y confianza grupal.

2. Proponer ideas

- Explorar temas de interés para los adolescentes.
- Compartir opiniones, discutir, proponer posibilidades de resolución.
- Crear una visión de futuro explícita y clara.

3. Elegir un tema

- Del listado surgido en la etapa anterior, los adolescentes deben elegir y priorizar los temas (uno o dos) que consideran más importantes.
- Indagar por qué y para qué. Llegar a un consenso y concretar. Delinear objetivos.

4. Conocer más

- Indagar qué saben realmente sobre ese tema y qué información adicional les gustaría obtener.
- Decidir cómo y cuándo conseguir la información contando con el apoyo y la orientación adulta.
- Desarrollar estrategias que indiquen cómo se alcanzarán los objetivos.

5. Plan de acción

- A partir de la información obtenida, decidir cómo dirigir el tema o resolver la situación que han elegido.
- Diseñar un plan de acción que ponga en práctica la idea inicial, objetivos y estrategias: actividades a realizar, para qué, cómo, con qué recursos, quiénes y cuándo.

6. Ejecución

5. Monitoreo y evaluación

Con el fin de recabar la máxima información posible, se implementó un sistema de pautas que debían completar los educadores para cada liceo y otro para la observación de campo que realizó un equipo de UNICEF en algunos de ellos. Para el monitoreo de la tercera etapa se propuso que fueran los propios adolescentes quienes reportaran mensualmente los avances de sus proyectos.

Asimismo, a lo largo del año se celebraron varias reuniones de evaluación y de presentación de propuestas con las directoras de los centros y los educadores, a fin de informar, intercambiar resultados y ajustar criterios. En cuanto a los participantes directos en los proyectos, los adolescentes realizaron evaluaciones puntuales después de cada etapa y una muestra representativa de docentes de todos los liceos participó en un grupo de discusión (técnica de investigación cualitativa) al finalizar el año.

El análisis de toda esta información ha permitido elaborar el presente informe.

6. Video

La producción del video se inició en la tercera etapa de talleres, en setiembre. El objetivo era contar con un instrumento que permitiera recabar la opinión de los adolescentes y con un documento gráfico de las distintas experiencias. Para ello se realizaron entrevistas, visitas de campo y seguimiento de las actividades en los ocho liceos. Lamentablemente, por distintas circunstancias, a la hora de emprender esta iniciativa uno de los liceos había decidido abandonar el proyecto y otro lo haría poco después.

III. Características generales del proceso en los liceos

1. A modo de apuntes

1.1. Primera etapa

En un principio, se constituyó un espacio para el encuentro entre adolescentes (tres grupos en casi todos los liceos) y otro para la reflexión y el conocimiento entre docentes (un grupo por liceo). Intervenir en el ámbito educativo con una propuesta diferente basada en lo lúdico arrojó sus primeros resultados satisfactorios ya en esta fase. A pesar de la reticencia y el desconcierto iniciales, consiguió despertar el interés y fue generando paulatinamente mayor motivación y expectativa. El enganche, sobre todo para los adolescentes, fue la diversión, la posibilidad de aprender jugando. Este tipo de abordaje resultó, en líneas generales, sorpresivo, impactante y movilizador.

Sin embargo, el proceso de sensibilización fue lento (e insuficiente), así como también lo fue la asunción de una actitud plenamente receptiva por los participantes. Por motivos organizacionales o de contexto, la evolución en cada liceo adoptó rasgos diferentes. Al final de la etapa ya se identificaban, en el caso de los adolescentes, diversos aspectos que incidirían en el funcionamiento, en los logros y en el tipo de propuesta final: si el grupo era de 2º o de 4º, si había predominio femenino o masculino (las mujeres demostraron mayor compromiso), la condición socioeconómica y si la asistencia a los talleres era absolutamente voluntaria o no.

Las diferencias entre los grupos de 2º y de 4º dejaban traslucir que los primeros tenían mayor dificultad para el trabajo reflexivo, que requerían más tiempo de encuentro y juego, así como un proceso más extendido y flexible. En el caso de los grupos de 4º, había indicios de que eran más proclives a proyectarse, al análisis y a la reflexión, y se mostraban más dispuestos al encuentro con los docentes. Por otro lado, el desarrollo de esta primera etapa permitió sopesar cuál era el horario idóneo para los talleres, si dentro o fuera del horario de clase, lo cual también incidía en garantizar el carácter voluntario de la participación.

En contra de lo previsto, más que ahondar en la definición del *escenario* de la participación en cada caso, se logró trazar apenas un diagnóstico de partida de cada situación y grupo. La introducción de aportes relacionados con los derechos fue escasa y dispar. En muchos casos se constató que la dificultad radicaba en cómo relacionar lo conceptual con lo lúdico sin que disminuyera el interés. El denominador común y factor de éxito fue indiscutiblemente el juego y el abordaje vivencial.

En el sondeo sobre el futuro encuentro con los docentes, las manifestaciones de los adolescentes hablaban de desconfianza: no creían que aquéllos pudieran llegar a plegarse a sus propuestas. Aun así, reconocían que necesitaban su apoyo y acompañamiento, y tenían esperanza en establecer una nueva forma de relacionarse con ellos. Por su parte, los adultos expresaban cierto temor a posicionarse ante los adolescentes desde ese nuevo rol, por la posibilidad de perder la autoridad inherente a la función docente.

Los adolescentes reconocieron las falencias para escucharse o comunicarse respetuosamente entre ellos. La postura más extendida no era de denuncia ni de deseo de enfrentar al mundo adulto, por cuanto tenían conciencia de que los adultos resolvían por ellos y estaban acostumbrados a esa situación. Sin embargo, manifestaron cierto malestar por no ser tenidos en cuenta, por no contar con espacios. El concepto de participación más común entre los adolescentes, en este punto, tenía que ver con la acepción de tomar parte en algo, no tanto con la posibilidad de decidir. El trabajo en este sentido se centró en impulsar la integración y la comunicación como puntos de partida fundamentales.

En cuanto a los docentes, estuvo latente la duda de cuántos de los que se sumaron a la propuesta en esta etapa estaban realmente dispuestos a involucrarse hasta el final. Los talleres pretendían incentivar la reflexión y el cuestionamiento de sus prácticas. Una de sus inquietudes era cómo introducir el tema de la participación en el aula y en lo curricular, y para ello

demandaban técnicas, capacitación y menos juego. Se percibió también cierta resistencia a trabajar la actitud como aspecto medular.

Respecto al encuentro con los adolescentes, primaba el temor al descontrol y a una supuesta pérdida de autoridad por colocarse en un papel diferente del tradicional. Para los adolescentes, los talleres contribuyeron a cimentar una plataforma sobre la cual aprender y poder expresarse. Para los docentes, tuvieron una función desestructuradora y, en cierta forma, de decantación.

Las principales debilidades fueron la falta de información clara sobre el proyecto y la dificultad, desde el inicio, para desvincular del ámbito específicamente educativo el tema de la participación. Es decir, el pretender adoptar una perspectiva de adolescentes-adultos, y no sólo de alumnos-docentes.

1.2. Segunda etapa

La segunda etapa de talleres estuvo marcada por el encuentro de adolescentes y adultos y el trabajo conjunto para que los adolescentes concretaran una idea y definieran cómo llevarla a cabo. Se propuso limitar el número de adultos con tal de establecer una proporcionalidad entre la figura del facilitador y el grupo de adolescentes.

En términos generales, se notó que la etapa previa había contribuido realmente a una mejor disposición de todos los actores: desestructuración y cierta apertura por parte de los adultos y receptividad por parte de los adolescentes (en contra de la reticencia inicial). El papel del educador en la consecución de este ambiente propicio fue esencial.

El proceso se fortaleció y con él el compromiso de los participantes cuando se llegó a la fase de concreción, a la posibilidad de organizar y llevar a cabo efectivamente una idea. En este punto se consolidaron los grupos, hubo un avance en el sentido de apropiación del espacio y cobraron sentido el apoyo adulto y el objetivo real del proyecto. Por otro lado, fue necesario (ya fuera por demanda o por identificar esa necesidad) reforzar el apoyo a los docentes para determinar su función en este tipo de proceso.

La condición de tener que presentar las propuestas a UNICEF como gestión de solicitud de apoyo (servía también como estrategia de monitoreo) aceleró los procesos. La idea era que cada proyecto reflejara ser producto de la evolución lograda por el grupo y fuera acorde con las posibilidades reales de llevarlo a cabo. Aquí, la interferencia adulta fue variada:

desde incitarlos a que ellos mismos se responsabilizaran de redactar y presentar los proyectos hasta pasar por el filtro formal adulto.

El grado de dependencia del grupo respecto del educador también difirió según los liceos. En algunos casos se consiguió cierta autonomía del grupo, que trabajó con independencia de los talleres (sobre todo en grupos de 4º). No obstante, las repercusiones de esta etapa se hicieron notar sobre todo en términos de integración adultos-adolescentes, de avances en la comunicación entre todos y en la motivación para identificar temas e idear estrategias para abordarlos.

Como aspectos negativos, cabe señalar que la discontinuidad entre una etapa y la otra afectó el estímulo que se había generado. En algunos centros, el desconocimiento o una no apropiada información del reinicio de los talleres provocó incorporaciones tardías de adolescentes y docentes interesados en participar, lo cual repercutió en el avance del grupo. También fue un obstáculo para el desarrollo del proceso la ausencia de referentes adultos permanentes en algunos liceos, porque afectó la continuidad de la experiencia.

1.3. Tercera etapa

Como se ha señalado, el propósito principal del proyecto consistía en la gestación de un proceso participativo, en el cual los adolescentes, apoyados por los adultos, identificarán una idea a desarrollar en conjunto. El objetivo de esta última etapa era, entonces, la ejecución de las propuestas presentadas en agosto. Considerando las posibilidades reales de cada grupo, la viabilidad de las ideas y el hecho de que éstas respondieran cabalmente a los objetivos del proyecto, UNICEF resolvió apoyar económicamente determinadas iniciativas y descartó otras. Esto, sin embargo, no impedía que las que no eran financiadas se desarrollaran en alguna medida por su cuenta. De hecho, así sucedió en varios liceos.

En los liceos con propuestas poco concretas (en cuanto a actividades, objetivos, plan de acción, etcétera) se optó por prorrogar los talleres un período más, como medida para consolidar la idea. Las reacciones fueron diversas, e incluso dos liceos, en diferentes momentos, abandonaron.

Por otro lado, debido a que en ningún caso se logró que el rol del educador-facilitador fuera completamente asumido por los docentes, se estableció como necesario que continuarán brindando apoyo a los grupos también en esta fase, pero con variaciones:

-
- En aquellos liceos donde se había consolidado un proyecto con un programa de actividades y donde el grupo adolescente-docente demostraba cierta capacidad autónoma para gestionarlo, el papel del educador sería de supervisión, orientación y coordinación puntual. La realidad y el afán de cumplir con el plan exigieron un involucramiento mucho más activo y su presencia casi imprescindible (antes y durante las actividades).
 - En los liceos donde se había llegado a bosquejar una idea pero el desarrollo del proyecto se hallaba en estado incipiente (la mayoría de los grupos de 2º año), la función del educador sería apuntalar el proceso para concretar objetivos y actividades viables.

Se requirió que cada liceo (grupo de adolescentes con eventual apoyo docente) entregara mensualmente a UNICEF un informe de avance. Además de significar una apertura a la autogestión, ello permitió seguir monitoreando el proceso e ir ajustando el apoyo de UNICEF en función de las necesidades y cambios que iban surgiendo. Como uno de sus cometidos como responsables, debían también presentar una rendición de gastos.

A pesar de que el número de participantes fue disminuyendo a lo largo del año, los que llegaron hasta esta última etapa se constituyeron en un grupo impulsor y muy comprometido. Algo parecido ocurrió con los docentes que estuvieron acompañando y que fueron partícipes de las actividades finales. La inexperiencia y, en buena medida, las exigencias académicas a fin de curso hicieron que los esfuerzos se concentraran en realizar aquellas actividades más viables.

IV. Los proyectos finales

Liceo	Actividad	Fecha	Comentarios
Nº 4 (Zorrilla) Montevideo (4º año)	Charla sobre integración de personas con discapacidad física en los centros educativos.	• 14 de noviembre	Se realiza en la Facultad de Ciencias Sociales. Invitación pública. Participan alumnos sordos del Liceo IAVA.
Nº 35 (IAVA) Montevideo (4º año)	Intercambio con Liceo Chuy (recepción en Montevideo). Intercambio con Liceo Tranqueras (viaje a Tranqueras).	• 28, 29 y 30 de noviembre • 4, 5 y 6 de diciembre	Grupo integrado por oyentes y sordos. Participan alumnos del Liceo Zorrilla (recepción Liceo Chuy en Montevideo) .
Nº 29 Montevideo (2º año)	Creación de OCA (Organización de Cambios Adolescentes) . Recuperación de un espacio en desuso en el liceo . Campamento .	• 15 de agosto de 2003 • 26 de noviembre • 9 y 10 de diciembre	Una vez terminada la remodelación del espacio, OCA organiza el campamento como actividad de integración del grupo formado por adolescentes y docentes.
Chuy (4º año)	Fiesta de la Primavera. Intercambio con Liceo Tranqueras (recepción en Chuy). Intercambio con Liceo IAVA (viaje a Montevideo) .	• 19 de setiembre al 4 de octubre • 27, 28 y 29 de diciembre • 28, 29 y 30 de noviembre	A raíz de la conformación del grupo que participa en los talleres, organizan una actividad (Fiesta de la Primavera) que había sido suspendida unos años antes. El intercambio con el grupo del Liceo IAVA les permite tener una experiencia de integración con adolescentes sordos.
Tranqueras (4º año) (2º año)	4º año: Intercambio con Liceo IAVA (recepción en Tranqueras) . Intercambio con Liceo Chuy (viaje a Chuy) . 2º año: Intercambio con Liceo Paysandú (recepción en Tranqueras y viaje a Paysandú) .	• 4, 5 y 6 de diciembre • 27, 28 y 29 de diciembre • 21 y 22 de noviembre • 1, 2 y 3 de diciembre	El intercambio con el grupo del Liceo IAVA les permite tener una experiencia de integración con adolescentes sordos.
Nº 5 Paysandú (2º año)	Creación del club Enk -chilados Intercambio con Tranqueras (recepción en Paysandú y viaje a Tranqueras) .	• 2 de setiembre • 1, 2 y 3 de diciembre • 21 y 22 de noviembre	El club cuenta con un espacio físico dentro del liceo. Se inaugura en setiembre y gracias a distintas contribuciones, consiguen juegos, libros y materiales didáctico -recreativos.
Nº 20 Montevideo (2º año)	X	X	Creación incipiente de la organización PROPARES, que no llegó a consolidarse ni a realizar ninguna actividad, aunque el grupo persistió hasta fin de año.
Toledo (2º año)	X	X	A pesar de haber considerad o la realización de un viaje con fines de integración grupal, la idea no se concretó y abandonaron el proyecto a mediados de año.

V. Visión de los adolescentes

Si bien las opiniones y vivencias de los adolescentes están fielmente reflejadas en el video *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo. Etapa 2003*, este capítulo recoge algunas impresiones que se desprenden de la encuesta aplicada en diciembre del 2003 a los adolescentes participantes, una vez culminadas las actividades.

Al preguntarles qué creían que se pretendía con este proyecto, las respuestas fueron muy diversas. Sin embargo, la gran mayoría coincidió en que el *proyecto de UNICEF* (así llamado comúnmente por los adolescentes) era un recurso para trabajar los conceptos de participación e integración entre adolescentes y adultos:

Creo que se pretendía conseguir una buena relación entre alumnos y docentes y conseguir que los alumnos pudieran expresar sus opiniones.

Llegar a podernos conocer mejor, compartiendo, disfrutando y aprendiendo a escucharnos.

La experiencia de haber participado confirmó a los adolescentes lo que pensaban del proyecto antes de involucrarse en él. En este sentido, al contestar a la pregunta de para qué les había servido, muchos aludieron al poder de la integración y de la cooperación como intermediarias para entender otras formas de participación:

Me sirvió para darme cuenta que los alumnos no estamos en el liceo sólo para estudiar y respetar leyes, sino también para ayudar y que nos tengan en cuenta.

Me sirvió para darme cuenta que puedo opinar y tener un lugar en la sociedad.

[...] me di cuenta que para que algo se realice, tenés que luchar por ello.

Conocer a otras personas me ayudó a cambiar mi punto de vista sobre algunas cosas.

[...] y lo más importante, aprendí a tomar decisiones.

Sin duda alguna, la integración fue una constante, un indicador recurrente en sus apreciaciones, pero para algunos la experiencia vivida tuvo aún una trascendencia mayor:

Mucha gente tomó nuestro proyecto de integración como un paseo y para nosotros significó más

que eso: fue una experiencia de vida. Creo que si nos unimos y nos expresamos podemos salir adelante sin problemas.

Aprendí a soltarme y a hablar sin miedo y poder reclamar por lo que no me gusta.

Me sirvió para aprender a respetar a otros compañeros, conocer nuevos amigos, saber que te escuchan y que tienen en cuenta tus opiniones.

Me di cuenta que todos somos diferentes pero iguales a la vez.

Me sirvió para aprender a ser más compañero, solidario y sentir cariño por la gente.

Los intercambios y las demás actividades finalmente realizadas (charla sobre integración de personas con discapacidad, Fiesta de la Primavera, acondicionamiento de espacios en desuso) repercutieron favorablemente en su entorno, modificándolo y estimulando posibilidades de acción. Como señaló un adolescente, los talleres les proporcionaron herramientas para *entender su lugar en el mundo*.

Ya fuera por los intercambios entre liceos de distintas zonas del país o por la novedad de compartir un espacio entre sordos y oyentes, el resultado fue que valoraron ampliamente la posibilidad de aprender de otras realidades:

Nosotros no nos conocíamos y tuvimos la oportunidad de conocer otras costumbres cuando fuimos al intercambio con los compañeros de Rivera y cuando recibimos a los compañeros del Chuy. Aunque estemos en el mismo país, hay cosas que cambian y está bueno poder experimentar esos cambios.

Aprendí que cosas por las cuales me quejaba las podemos cambiar con sólo unirnos y resolverlo adecuadamente.

Conocer compañeros oyentes.

De sus opiniones se desprende que el proyecto no sólo incidió en el impulso de la participación adolescente, sino también en la mejora de la relación con los adultos del liceo. En este sentido, a partir de ese nuevo vínculo generado con los talleres cambió la visión que tenían del mundo adulto:

Gracias a esta actividad, hoy en día nos comunicamos mejor y más entre nosotros.

Te demuestra que no es tan difícil comunicarse con los administrativos del liceo. Ellos te escuchan pero

algunas veces juzgábamos mal y ni siquiera intentábamos probar de expresarnos con ellos, pensando que nos iban a negar las cosas que les pedíamos.

Al final del proceso los adolescentes lograron sentirse artífices de las ideas que volcaron en actividades. El proyecto, según señalan, colmó ampliamente sus expectativas y consideraron muy apropiada la incorporación de este tipo de experiencias en el ámbito del liceo. Ante la pregunta de cómo mejorarían la propuesta, la gran mayoría aludió a aspectos relacionados con la convocatoria, la planificación de los talleres y la posibilidad de repetirlos en otros centros:

Me hubiera gustado que más alumnos se unieran a nuestro proyecto.

Extendiendo la experiencia a otros liceos y países para trabajar y aprender todos juntos.

Lo que cambiaría sería que las primeras convocatorias no fueran en horario de clase porque de esa forma habría más gente de la que empezó que hubiera seguido.

Asimismo, contar con un grupo estable de adolescentes y adultos comprometidos desde el principio hasta el final del proceso contribuiría a mejorar, según ellos, aún más los resultados de la experiencia. En cuanto a una eventual continuidad, por unanimidad afirmaron que valdría la pena, ya que iniciativas de este tipo conjugan factores de motivación y pertenencia, y tienen incidencia en otros ámbitos de su interés:

Está bueno realizar este tipo de actividades porque es una instancia diferente que te motiva a hacer algo para cambiar lo que no te gusta.

Está bueno [...] para conocer personas con las que diariamente estás conviviendo y ni las conocías.

La participación de los alumnos cambia a partir de estos proyectos.

Es una forma de integración para que nosotros defendamos nuestros derechos.

Incluso en aquellos liceos donde se suspendió el proyecto antes de tiempo, la experiencia fue considerada positiva por los adolescentes:

Nos sirvió mucho porque creo que aunque no se haga ningún proyecto en concreto, con la utiliza-

ción de juegos en los talleres, aprendimos todos a perder la vergüenza y el miedo y logramos una integración muy grande.

Respecto a qué expectativa creían que tenía el mundo adulto hacia ellos con esta propuesta, afirmaron que se trataba principalmente del desarrollo de su capacidad de asumir responsabilidades y de tomar decisiones. De hecho, interpretaron que la idea de participar en un proyecto extracurricular que les permitiera expresarse libremente, con un objetivo en común y que fuera de producción absolutamente autónoma, constituyó efectivamente una herramienta adecuada para impulsar su potencial adolescente:

Querían que aprendiéramos a organizarnos hacia un mismo fin [...]

Supongo que querían saber cuáles son las cosas por las cuales los jóvenes estamos dispuestos a movernos y darnos la oportunidad de llevarlo a cabo.

Nos llama la atención a nosotros, los adolescentes, darnos cuenta que si nos proponemos cosas se pueden cumplir (con trabajo).

Como es sabido, se pretendía con este proyecto involucrar al adulto en un rol de orientación ante las iniciativas de los adolescentes, pero no anularlo. Al respecto, la gran mayoría de los adolescentes no sólo aceptó el apoyo de los docentes, sino que consideró imprescindible contar con él. Aunque siguió apareciendo la idea tradicional del vínculo adulto-adolescente, se observaron algunos virajes en esta concepción:

[...] se perdió aquello de que por ser profesores tienen la razón y tienen más derecho. Cuando tomamos decisiones para el proyecto, sólo los consultamos.

Los adultos deben aprender lo mismo que nosotros.

Nos ayudaron a organizar mejor nuestras ideas pero nosotros también somos capaces. Igual, sin ellos hubiera sido distinto, capaz que nos hubiéramos rendido por el camino. Ellos nos apoyaron mucho.

Algunas de las palabras claves en las expresiones de los adolescentes sobre la función que les atribuyen a los docentes fueron: *apoyar, orientar, guiar, motivar, responsabilidad, acompañar, confianza, facilitar*. Por ende, identificaron al adulto como su principal *guía* en este proceso. Afirmaron que tanto el educador como el docente fueron sus orientadores y que sin su presencia, muchas veces, no les habría sido posible llevar a cabo sus ideas.

Es imprescindible la participación de los docentes porque ellos son adultos y también forman parte del liceo, y como son adultos, piensan diferente y eso nos sirve [...]

[...] también es interesante ver cómo los adultos intentaron comprendernos y motivarnos para llevar a cabo nuestras ideas.

Ellos fueron los que nos impulsaron a llevar adelante los compromisos que generamos con el proyecto.

Sin ellos hubiéramos tardado más en concretar nuestras ideas.

Necesitábamos una guía para el arranque del proyecto [...] y llevarlo a cabo.

Otros piensan que la presencia de los docentes en estos talleres era fundamental para que no se les dificultara el proceso.

Si no hubieran participado, seguro que se negarían a todo.

Que hayan participado hizo que se dieran cuenta que nosotros existimos y aprendieron a escucharnos.

Por otra parte, un grupo de adolescentes interpretó que la presencia de los adultos en los talleres era necesaria para profundizar en los aspectos de la comunicación y el tipo de vínculo. A partir de los talleres con docentes, dicen, se generó más confianza.

Nosotros logramos cierta confianza con los profesores y ellos con nosotros, que antes no teníamos. La convivencia en los talleres logró salirse de la relación alumno-profesor. En esos momentos éramos todos iguales y los docentes dejaban de lado la autoridad de profesor. Eso hizo que nos entendiéramos mejor.

Indiscutible fue también la postura de aquellos adolescentes que dudaban de la necesidad de la participación adulta en experiencias de este tipo. Consideraban que a veces necesitaban a los adultos para tomar decisiones, pero otras tantas veces sentían que podían hacerlo solos.

Más o menos, porque a veces los precisábamos para que nos ayuden a tomar decisiones y a veces sentíamos que en algunos casos podíamos solos.

Pocos eran los que pensaban que realmente no era necesaria la presencia de los docentes en los talleres, y las razones fueron las siguientes:

Los alumnos también tenemos derecho a tener nuestro espacio y no siempre precisamos de ellos para todo lo que hacemos.

Creo que nosotros podíamos lograr lo que queríamos solos.

Los comentarios y opiniones vertidos en la encuesta y en las diferentes instancias de evaluación hablan por sí mismos: llevar a cabo este proyecto les reportó significativamente un aprendizaje, una forma de desarrollo. Es una constante el entusiasmo para que la experiencia continúe.

Me encantó el proyecto en general. Ojalá se repita el año que viene con los terceros años del liceo.

No quiero que termine todo esto. Quiero que continúe.

Digamos que teniendo este año como experiencia sabemos que podemos hacerlo solos a partir del año que viene... Y LO VAMOS A LOGRAR!

VI. Visión de los adultos

Este capítulo contiene las principales impresiones de los adultos sobre el proceso desarrollado en los liceos. Éstas se basan en el informe de una investigación⁹ de carácter cualitativo (a partir de grupos de discusión de docentes que participaron parcial o totalmente en el proyecto) y las evaluaciones finales realizadas por las directoras de los centros.

Según los resultados de la investigación, los adultos consideraron muy pertinente la inclusión de este tipo de actividades con el fin de promover una cultura de derechos en el sistema educativo. Percibieron el proyecto como un mecanismo de optimización de la tarea docente que, además, les permitió establecer un vínculo con los adolescentes diferente de su relación tradicional de profesor-alumno. Como dice el informe:

Un impacto positivo destacado en varios casos es el de la resultante mejoría en la relación entre docentes y estudiantes, a partir del enriquecimiento de las percepciones y consecuente disminución de estereotipos, y del trabajo hacia metas comunes («mejoró que los profesores y los estudiantes se entiendan más»).

Fueron principalmente los que participaron en todo el proceso quienes afirmaron haber aprendido de los adolescentes y haber entendido sus necesidades como consecuencia de una vivencia diferente.

9 Psic. Pablo Pérez de León: Investigación cualitativa con docentes participantes en el proyecto *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo*, diciembre 2003. (Nota: Las citas en cursiva son opiniones textuales de los docentes incluidas en el informe de la investigación.)

Reconocieron que el proyecto provocó efectos especialmente positivos en algunos adolescentes y que incidió notoriamente en la integración de aquellos que, por lo general, se mantenían al margen de la dinámica del centro:

Para alguna gente este proyecto se convirtió en «el» proyecto.

Son malos estudiantes, con baja asistencia, repetidores incluso, para quienes este proyecto se convirtió en un proyecto de vida.

Encontraron como un lugar.

En el caso de los adolescentes sordos del IAVA, se logró un significativo grado de integración y sentido de pertenencia con su centro:

También para los estudiantes sordos del IAVA [el proyecto] generó niveles de integración y pertinencia inéditos («se han integrado a sus pares», «es la primera vez que vieron que se creó un espacio para que realmente se sintieran parte del liceo»).

Las repercusiones también se dejaron sentir en el ámbito institucional e incluso la mayoría de los docentes consultados (coincidiendo con la dirección del centro) afirmó que el alcance de la experiencia fue más allá del grupo de adolescentes y adultos que participó directamente.

Destacaron que uno de los factores que dificultaron y hasta, a veces, enlentecieron el proceso en los liceos fue la falta de una cultura de participación: («no hay cultura de participación», «nosotros no tenemos cultura de participación»), que afectaría no sólo las relaciones institución-estudiantes y docentes-estudiantes, sino también las de los docentes con las instituciones y el sistema educativo en general. En otra parte del informe, los docentes afirmaron: «ANEP pretende que demos participación a los chiquilines y no nos da participación a nosotros».

Si bien no fue una constante, afloró en el discurso de los docentes que los estudiantes temerían la posible frustración de sus proyectos y expectativas, y los profesores, la inutilidad de su esfuerzo marcado en este proyecto. La razón sería el hecho de no haber contado con el eventual apoyo necesario para volver sostenible la propuesta («si hacen determinado proyecto ¿los van a dejar después?», «si quieren pintar el liceo, ¿los van a dejar?», «¿con qué convencés a un profesor si a nosotros jamás nos consultan nada...?»).

Es indudable que, en el ámbito educativo, la participación se asocia de alguna manera al sentido de pertenencia de los alumnos con el liceo. Según los docentes consultados, los ado-

lescentes (sobre todo de los liceos de Montevideo) tienen muy poco apego a su centro de estudios, pero afirmaron que *«la culpa no es de ellos»*. Más bien atribuyeron la responsabilidad a las instituciones educativas.

Con relación al seminario realizado en el 2002, reconocieron que les aportó un buen marco conceptual y que sirvió como base teórica para comprender los objetivos del proyecto y el rol de los docentes en él. No obstante, algunas personas manifestaron estar en desacuerdo con el proceso de designación de los docentes participantes (*«no fue muy democrático lo del seminario del año pasado»*, *«la directora dijo: “va Fulanita, va Menganita”...»*). De hecho, algunos de los registros de las evaluaciones de las directoras coinciden en que fue un error pensar que *«algunos excelentes docentes podrían integrarse luego al trabajo con los alumnos. Esto no fue así en la mayoría de los casos, ya que por distintos motivos (estilos de comunicación, vínculos con los estudiantes, etc.) algunos ni siquiera iniciaron la segunda etapa de talleres y otros abandonaron, expresando su disconformidad con el estilo de los talleres»*.¹⁰

Los docentes que no participaron en el seminario declararon, en su gran mayoría, que habría sido pertinente contar con capacitación de corte teórico —a la par de la experimental— en la primera etapa de talleres. Todos, por lo general, coincidieron en que no habían recibido información adecuada acerca de los objetivos del proyecto, situación que cada educador intentó resolver de alguna manera, ya fuera brindando materiales sobre derechos o improvisando instancias de trabajo específicas. En este sentido, los docentes afirmaron que un conocimiento apropiado del tema habría acelerado el proceso de inducción hacia la mencionada cultura de derechos.

El exceso de metodología lúdica de los talleres provocó que algunos adultos que estaban inicialmente interesados en la propuesta terminaran abandonando. Los que se comprometieron a lo largo de todo el proceso resultaron ser docentes que concebían la experiencia como una extensión de la tarea educativa, relacionada con la idea de un rol diferente de aquel impulsado tradicionalmente por el sistema.

Un aspecto identificado como debilidad por los docentes fue el de los tiempos discontinuados entre las etapas del proyecto. En la mayoría de los liceos hubo una decantación en la asistencia a los talleres que pudo estar vinculada a ello. Por otro lado, mientras que en algunos centros se estimuló con constancia la participación de estudiantes y docentes, en otros la información y el apoyo operativo fueron escasos (*«había mala información a los chiquilines, no se enteraban que iba el tallerista»*, *«terminaron siendo mal vistos porque somos de UNICEF como*

10 Informe de evaluación final de una de las directoras que participó de la experiencia.

quien dice», «profesores que no participaban de nada de eso lo veían con un ojo retorcido»).

También plantearon que hubo diferentes grados de motivación adolescente. Según el informe:

Con frecuencia se alude a un inicio de participación marcada por el entusiasmo, que en algunos liceos se habría mantenido hasta el final coexistiendo con mayores o menores disminuciones en el número de participantes (*«los chiquilines estaban recontentos», «los alumnos me preguntaban: “profe, ¿usted está en los talleres?”»*).

Los docentes se sorprendieron al ver que los adolescentes catalogados como *alborotados* o con problemáticas familiares y de inserción en el centro lograron involucrarse fuertemente en el proyecto. Esto revertiría la creencia inicial de que sólo aquellos más disciplinados eran los más comprometidos y los más acostumbrados a trabajar en grupo. Como se indica en el informe: *«aquellos muchachos que decimos: ¡qué pícaros que son! fueron los que se integraron y compartieron el proyecto»*.

En cuanto a los momentos críticos que afectaron el estímulo de los adolescentes, se hizo referencia a cuando *«los participantes visualizaron que no se iban a definir o concretar los proyectos»* y a la ausencia temporaria o definitiva del educador: *«cuando les dijeron que no [a la propuesta del grupo] se desmotivaron..., algunos se enojaron y se fueron»; «cuando estuvieron solos no hicieron nada, tuvo que volver el tallerista»; «se sintieron en medio del océano, solos, que se iban a ahogar»*. Hubo también un momento delicado cuando después de trabajar en grupos en la primera etapa se integraron todos en uno solo (distintos grupos y turnos).

Una de las razones que motivaron el proceso de decantación en la asistencia docente, en la segunda etapa del proceso, fue la dificultad de dedicar tiempo a estas actividades. También apareció como un factor condicionante *«la ausencia de remuneración y/o algún tipo de beneficio directo para la carrera laboral (decían: “no más trabajo extra, que me lo paguen, si hubiera plata se pelean por estar”»*).

A modo de reflexión sobre el proyecto, en el informe aparece de forma marginal un cuestionamiento:

[...] la suposición de que para estudiantes de los niveles sociales involucrados el concepto de participación manejado no sería el adecuado. Un profesor dijo: *«esta es una visión de clase media que no se adapta a la población nuestra»*.

1. Las actividades finales y la evaluación general

Según el informe de la investigación, para los docentes era necesario concretar algún tipo de actividad final planificada para poder catalogar las experiencias como exitosas. Por consiguiente, la desazón —y no el halago o la justificación— se refleja en los comentarios de los docentes de los liceos que no lograron culminar el proyecto: *«Me quedó mucha pena porque era una cosa que si se hubiera trabajado bien era interesante para los chiquilines»; «Les costó darse cuenta de lo importante que era seguir adelante con el proyecto o no se lo supimos mostrar».*

Pese a que la ejecución o no de las actividades rigió como un fuerte condicionante, los docentes coincidieron en la convicción de que era necesario atender a los procesos, y valoraron sobremanera el desarrollo logrado en cuanto a niveles de participación, actitudes y habilidades desarrolladas. De hecho, el informe señala que los docentes «suelen mejorar la evaluación, la percepción de actitudes de entusiasmo y capacidad de organización autónoma ante las actividades y la relevancia atribuida a [éstas]»: *«fueron jornadas enteras de trabajo a full», «se armaron como organización para nuestra sorpresa», «ellos son los que se siguen moviendo ahora», «demuestran absoluta competencia», «trataron de ayudar a los otros».*

Los adultos apreciaron el desempeño de los adolescentes y consideraron vital atender al proceso en caso de continuar con el proyecto: *«Lograron una experiencia enriquecedora»; «Fue muy formativo»; «Para ellos fue muy positivo»; «Fue muy positivo desde todo punto de vista».* No sólo en cuanto a los logros de la experiencia en concreto, sino también «en relación con otras actitudes y habilidades valoradas positivamente y promovidas por la experiencia», tales como la preocupación por los otros, el esfuerzo por comprender y atender a los diferentes (por ejemplo, sordos, adolescentes de otras zonas) y el trabajo perseverante: *«Hubo espíritu de solidaridad»; «Se preocuparon al máximo por atenderlos»; «Superaron las dificultades».*

Entre los docentes que participaron en los grupos de discusión hubo consenso acerca de la conveniencia de dar continuidad al proyecto, aunque con algunas modificaciones operativas. Fueron partidarios de extender la experiencia a otros liceos del país, contando con la posibilidad de capitalizar la inversión que habían hecho los liceos que participaron en el proyecto en el 2003. Según se lee, «algunos participantes jerarquizan el interés de generalizar la experiencia en el interior del país, al tiempo que otros entienden mejor un proceso gradual», y como estrategia plantearon difundir la experiencia a través de algún medio.

Los resultados de la investigación hablan de otro tipo de repercusión, en el plano personal: «con frecuencia se alude a impactos en el terreno de los aprendizajes intelectuales (*“fue aprender sobre participación”, “una herramienta nueva para probar”*»). Pero, con mayor reiteración, hubo referencias al proyecto como una experiencia vivencial, fuertemente ligada a lo actitudinal, lo afectivo y lo vincular: *«crecimiento», «desafío», «algo enriquecedor», «personalmente para mí hubo un antes y un después», «darse cuenta de la necesidad de compromiso»*. No obstante, también hubo quienes adujeron que la propuesta había terminado por frustrarlos, si bien reconocieron que la experiencia podía conducir a una nueva mirada sobre el rol profesional: *«fue un disparador para repensar el trabajo cotidiano»*.

Muchos de los docentes quedaron entusiasmados en el deseo de continuar en el 2004. El fiel reflejo de ello es la cita de una docente que comunicó a la directora su impresión después de haber participado en el proyecto: *«Muchas veces me dijeron que las ganas (y el empuje que tengo) pasan por ser joven y no tener compromisos. No sé si es por eso, pero lo que sé es que agradezco haber formado parte de esta familia del liceo y sobre todo de la barra [de adolescentes]»*.

VII. Resultados y conclusiones

Como punto de partida, es clara la tendencia a considerar escasa la participación efectiva de los estudiantes en el ámbito educativo. Por un lado, la institución no la fomenta; por el otro, los adolescentes demuestran escasez de habilidades para ello. Vale decir que siempre ha habido propuestas y actividades que pretenden ser participativas, así como la mentalidad de asociar la participación básicamente a la figura del *delegado de clase* y *la asamblea*. Todo esto se atribuye a la inexistencia de una cultura de participación que afectaría no sólo a los adolescentes, sino también a los adultos y al sistema educativo en general. La experiencia de este proyecto provocó el cuestionamiento del tipo de participación que habitualmente se promueve, marcando las diferencias entre el enfoque tradicional y el que postula la Convención sobre los Derechos del Niño cuando habla del derecho a la participación de los niños y adolescentes.

De los procesos participativos que se iniciaron en marzo del 2003 en ocho liceos del país, seis culminaron con la ejecución de proyectos impulsados y organizados por los adolescentes con el apoyo de docentes y el educador responsable de cada centro. Los otros dos (Liceo 20 y Toledo) se suspendieron, ya fuera por desinterés o por dificultades en la consolidación del

grupo. Cabe sopesar cuánto incidieron en estos resultados no satisfactorios factores como la ausencia de referentes adultos como apoyo para los adolescentes, los impedimentos operativos en la coordinación de los talleres o la aplicación de propuestas lúdicas que no lograron estimular.

Afortunadamente se puede afirmar, en cambio, que la experiencia tuvo un gran impacto en aquellos centros que consiguieron culminarla. La realización final de las propuestas ideadas por los adolescentes (jornadas de intercambio entre liceos, remodelación de un espacio para su uso, organización de una actividad pública en favor de la integración de personas con discapacidad física en su centro) consolidó una movilización que evolucionó desde cierto descreimiento inicial hacia el pleno compromiso y la apropiación de los proyectos. Cabe recordar que UNICEF pretendía con esta iniciativa hacer hincapié en la construcción de un proceso y no tanto en la realización de una actividad final —que ya de por sí despierta expectativas y emociones varias entre organizadores y participantes—. Con esto no se desacredita la trascendencia que tuvo cada una de las actividades, pero sí se exige tener una mirada más crítica y analítica para que la finalidad última del proyecto no quede eclipsada.

En todos los casos se constató un cambio radical de actitud y de vínculo entre adolescentes, y entre adolescentes y docentes participantes, a lo cual hay que sumar las repercusiones indirectas en el resto de los actores (padres y madres, otros docentes, otros adolescentes). La clave de este logro fue en parte la adaptación de una modalidad de educación no formal (talleres basados en lo vincular, en la afectividad, en la cooperación) a un ámbito formal, lo cual suponía a su vez un riesgo y un desafío en términos de compatibilidad y viabilidad.

La experiencia demuestra también cómo efectivamente la participación potencia el sentido de pertenencia y de responsabilidad, notorio especialmente en aquellos centros sin trayectoria previa en este tipo de actividades. De igual modo, el proyecto influyó positivamente en aquellos adolescentes que no tenían apego a la oferta curricular y terminaron identificándolo como un medio para expresarse y un motivo para proyectarse.

Como tónica general cabe destacar que los adolescentes de 4º año mostraron más facilidad para organizarse y mayor iniciativa a la hora de responder autónomamente a este tipo de desafíos, lo cual no pretende opacar lo que con creces demostraron algunos grupos de 2º. Independientemente de que esto pueda parecer obvio, hay otras razones de peso que hacen inclinar la balanza de los resultados: el grado de tradición del centro en experiencias de este tipo, la predisposición del cuerpo

docente a la hora de actuar como facilitadores y el tipo de apuesta del educador. Es la conjugación de todos estos elementos lo que ha conformado el abanico de productos y resultados. De hecho, los procesos partieron de distintas realidades e hicieron emerger obstáculos y facilidades —unas comunes, otras no tanto— atribuibles a las características de cada caso.

Tanto la modalidad de intercambio triangular (Tranqueras-Chuy-Montevideo) como el intercambio bidireccional (Paysandú-Tranqueras) resultaron efectivos por varios motivos: la integración como alumnos del mismo centro, el encuentro con otros adolescentes, conocer nuevos lugares, establecer un vínculo distinto con los docentes, valorizar su lugar como algo que vale la pena mostrar, etcétera. En cuanto a las demás actividades, algunas hablan de la necesidad de contar con espacios propios en el entorno cotidiano, que sean atractivos y acordes con sus preferencias. El Club Enk-chilados de Paysandú y el patio del Liceo 29 son ejemplos de cómo con una modesta inversión es posible provocar un cambio en la vida institucional. Por otro lado, la organización de la Fiesta de la Primavera en el Chuy y de la charla del Zorrilla demuestran la capacidad de autogestión de los adolescentes, tanto en actividades internas del centro como de posible incidencia en políticas públicas sobre educación.

Como denominador común, lo más novedoso fue la vivencia de decidir, organizar, ser consultados y reconocidos como responsables en mayor o menor medida de las gestiones, actividades y programas que llevaron a cabo.

Pese a todo esto, se deduce que el principal obstáculo sigue siendo el mundo adulto. Sin su compromiso y sin una actitud receptiva y atenta a los aportes de los adolescentes, estas iniciativas son casi impensables en un ámbito donde ineludiblemente conviven adultos y adolescentes. Llevando este fenómeno a un plano más institucional y propositivo, el sistema educativo debería, por lo tanto, adecuar sus estructuras y ofrecer condiciones para dar cabida a espacios de este tenor.

Como resultado crítico, pueden mencionarse algunas consecuencias imprevistas que se derivaron del propio carácter experimental del proyecto:

- No se contempló debidamente cómo responder —sin provocar cierta frustración— a la expectativa que los resultados satisfactorios de los proyectos generarían en los adolescentes (y tal vez también en algunos adultos). El hecho es que, fruto de los procesos, se instauraron en los liceos ciertas condiciones para que la mayoría de estos proyectos tuvieran continuidad en el futuro (impulsados por el mismo gru-

po o transferidos a sus pares). El apoyo para su fortalecimiento aparecía ya a fines de año como una demanda.

- Delimitar la planificación a un solo año lectivo tuvo repercusiones contraproducentes. Se constató que un proceso de este tipo requiere de la máxima flexibilidad y, sobre todo, que el tiempo no actúe como un factor de presión. En este sentido, se corre el riesgo de terminar apuntando más al efecto de una actividad determinada que al asentamiento de las condiciones indispensables que implica un proceso participativo.
- Que UNICEF aprobara (cuando de su financiamiento dependía) parcialmente las propuestas presentadas o las condicionara a la constitución de un proceso y a la planificación de actividades que pudieran ser sostenibles en el futuro con medios propios provocó, en algunos casos, cierta desazón entre los adolescentes. Esto se explicaría por la tendencia a esperar resoluciones de carácter más asistencialista que impulsor. Sin embargo, una vez recuperado el ánimo, el hecho los obligó a tomar decisiones más realistas y acordes a cada contexto, partiendo de la idea de que lo posible dependía básicamente de su gestión. La idea de llegar a definir una pauta metodológica apta para replicar en cualquier centro educativo del país implicaba dar facilidades para el desarrollo del proyecto piloto, pero, a la vez, transitar en busca de mecanismos y recursos propios.

Los educadores tuvieron muy en cuenta que cada experiencia debía apuntar a la consolidación de un proceso en el cual los adolescentes se reconocieran como autores conscientes y responsables de sus propias propuestas (y de la complejidad que conllevan). Por otro lado, involucró a los docentes no como artífices sino como orientadores, lo que significa todo un desafío para la estructura del sistema educativo. Indiscutiblemente, de no existir el apoyo de UNICEF, el principal obstáculo habría sido la financiación de los viajes, ya que ni las arcas del sistema educativo los hubieran podido sufragar ni los alumnos habrían podido recaudar tantos fondos por sus propios medios.



La segunda etapa del proyecto piloto *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo* mantuvo como finalidad avanzar en la identificación de claves para impulsar la participación adolescente en el ámbito de la educación. El análisis de los resultados de la experiencia desarrollada durante el año 2003 sirvió de parámetro para idear y formular una modalidad distinta de acción.

En esta etapa también se contó con el involucramiento de la Inspección General de Secundaria, las cuatro inspectoras regionales y los equipos directivos de once liceos (cinco del interior y seis de Montevideo), quienes junto con UNICEF conformarían el equipo de seguimiento y monitoreo del proyecto durante el año.

Dadas las claves surgidas a partir de la evaluación de la etapa 2003 del proyecto, esta nueva modalidad de intervención puso especial énfasis en el trabajo con adultos. El hecho de que se visualizara que la efectiva participación adolescente necesita de adultos preparados que la propicien y la orienten dio lugar a que el proyecto en esta nueva fase se focalizara en ellos. De esta forma, los docentes de los liceos trabajaron en las modalidades de *docentes formadores* y *docentes en formación*.

En este sentido, los resultados de la experiencia de la etapa 2003 del proyecto fueron muy elocuentes al considerar que un cambio que implique la inclusión de una perspectiva de derechos de la adolescencia en el sistema educativo requiere como factor esencial interpelar al mundo adulto.

Esta nueva etapa contó con el video y la guía *Adolescencia con derecho a participar* del proyecto *Herramientas para la participación adolescente*.¹¹ Al incorporar este material como instrumento de trabajo se pretendía brindar a los adultos herramientas (teóricas y prácticas) para su formación y desempeño como facilitadores. Dado que la producción estaba en curso al iniciarse el proyecto, se aprovechó para probar la aplicación.

1. Objetivos de la etapa 2004

1.1. Objetivo general

Garantizar el derecho a la participación de adolescentes en el ámbito educativo.

11 El proyecto *Herramientas para la participación adolescente* apunta a aplicar la filosofía de la participación adolescente a través de cinco kits de materiales (guía y video) sobre los temas:

- Adolescencia y participación,
- Educación y participación adolescente,
- Salud y participación adolescente,
- Justicia y participación adolescente,
- Cultura y participación adolescente.

1.2. Objetivos específicos

- Fomentar el rol de los docentes que participaron en la etapa 2003 y los nuevos (docentes y adscriptos) del 2004 como facilitadores e incentivadores del ejercicio de la participación adolescente.
- Promover el funcionamiento de estructuras democráticas en once centros educativos.
- Consolidar el proceso iniciado en el año 2003 en seis de los ocho centros educativos, con vistas a identificar claves para la promoción de la participación adolescente y extender la experiencia a cinco nuevos liceos.

2. Público objetivo

Once liceos participaron en el proyecto a lo largo del 2004. Seis ya habían participado en el 2003 y, con la voluntad de extender la experiencia a nuevos centros, se convocó a cinco más. El aumento de la cantidad de centros respondió a la necesidad de probar el formato de esta nueva propuesta en liceos que no hubiesen tenido contacto con el proyecto.

Para la selección se tuvieron en cuenta los mismos criterios anteriores: representatividad geográfica, predisposición y apertura del equipo directivo, y diversidad de contextos socioeconómicos, tanto de la población adolescente como de los centros que existen en el país. Los liceos involucrados fueron:

- del interior: Liceo N° 1 del Chuy, Liceo N° 5 de Paysandú, Liceo de Tranqueras, Liceo N° 2 de La Paz, Liceo de Punta del Este;
- de Montevideo: Liceo N° 1, Liceo N° 7, Liceo N° 20, Liceo N° 29, Liceo N° 35 (IAVA), Liceo N° 48.

La mayoría de estos liceos son de Ciclo Básico Plan 96, lo que significa que cuentan con un espacio de coordinación docente. La modalidad de la etapa 2004 buscaba insertar el proyecto en un espacio institucional, y este espacio de coordinación docente aparecía como el más viable para probarlo. Los dos liceos que no contaban con este espacio —el N° 35 de Montevideo y el N° 1 del Chuy— se comprometieron a buscar alternativas.

3. Metodología

El diseño del modelo para la etapa 2004 contempló un doble nivel de intervención: un nivel directo que consistiría en brindar apoyo a los docentes responsables de promover la partici-

pación adolescente, y un nivel indirecto de intervención en los centros que contara con fuerte apoyo de la dirección.

Tres elementos fundamentales entrarían en acción, de acuerdo con los objetivos de la nueva modalidad: 1) equipos de docentes formadores —encargados de transmitir conocimientos al resto de los docentes—; 2) talleres de participación con adultos y con adolescentes, y 3) acompañamiento periódico y puntual de un educador y monitoreo externo del proceso en los centros.

3.1. Equipos de docentes formadores

En cada liceo funcionaban los equipos de docentes formadores (en adelante, DF), que progresivamente oficiarían como multiplicadores y facilitadores de la participación adolescente. La idea de crear esta figura surgió de la necesidad de transferir a un actor de la propia institución el rol que tenía el educador (actor externo) en la etapa 2003. En sus inicios se manejaba la hipótesis de que los adscriptos tenían el perfil más adecuado para trabajar como facilitadores. Esto se debía al tipo de vínculo que suelen tener con los adolescentes, su conocimiento del funcionamiento de la institución y de la problemática adolescente que les exige el cargo.

En el caso de los liceos que participaron en el año 2003, la propuesta era que el equipo de DF estuviera integrado por siete docentes (incluyendo docentes involucrados en el proyecto con anterioridad y adscriptos). En el caso de los liceos nuevos, la propuesta establecía que los tres fuesen adscriptos. Con esto último se pretendía tener mayor cantidad de casos que permitieran mostrar el rol de adscripto como facilitador de la participación adolescente.

Los DF contaron con tres vías de apoyo de UNICEF:

- a. una herramienta de trabajo (guía y video) que les permitía actuar con autonomía;
- b. la visita mensual del educador;
- c. instancias presenciales de capacitación.

3.2. Los talleres de participación con adultos y con adolescentes

Funcionaron durante seis meses talleres con adultos y con adolescentes en los once liceos. En los primeros los DF (multiplicadores) trabajaban con el resto —o parte— del equipo docente de cada liceo y en los segundos trabajaban con los adolescentes interesados en la propuesta.

Los talleres con adultos apuntaban a sensibilizar a los docentes para impulsar verdaderamente la promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo, profundizando específicamente en el derecho a la participación.

Los talleres con adolescentes buscaban convocar alumnos interesados en participar. Estaban dirigidos especialmente a adolescentes de 2º año, salvo en aquellos liceos sin ciclo básico, donde los destinatarios eran los de 4º. Considerando la importancia de que los adultos, en su papel de orientadores de un grupo, fueran referentes permanentes, se estipuló que por cada 30 adolescentes hubiera una dupla de DF. De esta forma, podrían trabajar con mayor profundidad y habilitar la participación de todos los adolescentes de cada grupo.

Se contempló que los talleres comenzaran en mayo y finalizaran en octubre. También estaba previsto un óptimo de una hora semanal de trabajo para los talleres con adultos y dos horas semanales para los talleres con adolescentes. Sin embargo, según las características de cada centro, funcionaron con total autonomía en cuanto a la forma y la distribución del tiempo de implementación de los talleres.

Se acordó con la Inspección de Secundaria que los talleres con adultos se realizaran en los espacios de coordinación docente y los talleres con adolescentes a contraturno. Para los liceos que no contaban con horas de coordinación se buscaron otros espacios.

Como excepción, a efectos de asegurar el compromiso de los docentes formadores en esta etapa 2004, se decidió remunerar las horas de los talleres con adolescentes, así como las dedicadas a los talleres con docentes en los casos en que no se contara con horas de coordinación.

En la formulación del proyecto en esta segunda etapa se previó la posibilidad de que a lo largo del proceso los docentes en formación se incorporaran a los talleres con adolescentes. Asimismo, se esperaba que algunos adolescentes del 2003 se integraran como eventuales multiplicadores con sus pares.

Producto de la experiencia anterior, era condición que la decisión de ser DF fuera voluntaria; sin embargo, una vez asumido el compromiso, la asistencia sería obligatoria. Se dejó en manos del equipo directivo la convocatoria a los DF, sin perder de vista algunas condiciones estipuladas por UNICEF con el fin de asegurar la viabilidad del proyecto.

Las condiciones iniciales de UNICEF para la implementación del proyecto en los liceos fueron:

6 liceos 2003: Chuy, Tranqueras, Nº 5 Paysandú,
IAVA, Nº 20 y Nº 29 de Montevideo
5 liceos 2004: La Paz 2, Nº 1, Nº 7 y Nº 48, Punta del Este

Máximo de docentes formadores por liceo:

- 7 en liceos 2003 = 4 docentes + 3 adscriptos
- 3 en liceos 2004 = 3 adscriptos
- Total máximo de docentes formadores en 11 liceos: 57

Talleres de docentes formadores para adolescentes (6 meses):

- Máximo adolescentes: 90 por cada liceo
- La convocatoria se hace para los grupos de 2º año (salvo en los de segundo ciclo, en que es para los de 4º año).
- Horario extracurricular para los talleres.
- El número de adolescentes por grupo de taller no puede superar los 30 integrantes.
- Los docentes multiplicadores para cada grupo de adolescentes deben ser dos (en un caso tres) y permanentes en su rol de referentes.
- Los talleres con adolescentes deben ser, en la medida de lo posible, semanales y de dos horas de duración.

Talleres de docentes multiplicadores para docentes (6 meses):

- Frecuencia óptima: una hora a la semana en horario de coordinación docente.
- Se solicita a la dirección el compromiso institucional y una planificación de talleres (fechas, duración, docentes responsables de cada taller, número de adolescentes por grupo).
- Asistencia obligatoria de los docentes interesados en participar en el proyecto.
- Designar a un adscripto como persona de contacto. Se llamará *docente nexa* y su función principal es ser delegado del equipo.

NOTA: Todos estos criterios se ajustaron en función de las necesidades y la contrapropuesta de cada liceo.

3.3. *El papel del educador y el monitoreo externo en los centros*

Uno de los puntos más complejos a la hora de diseñar este nuevo modelo de intervención fue redefinir el papel del educador en el proyecto. Ya en la mitad del proceso 2003 se confirmó la idoneidad de este rol, pero también la dependencia que generaba el educador en su desempeño como verdadero facilitador. Aun cuando el objetivo era que los docentes asumieran esa responsabilidad, ello no se logró en casi ningún caso en la medida prevista. La contrapartida era que, si la responsabilidad estuviera en manos de una figura externa a la institución, se dificultaría la sostenibilidad de la propuesta por sí misma en la dinámica de cada centro.

Con estos antecedentes, hubo que perfilar exhaustivamente el nivel de intervención que tendría el educador. A pesar de que quedaba claro que esta figura no podía desaparecer (ya que había ejercido como un referente legitimado tanto para los adultos como para los adolescentes en la etapa anterior), en esta etapa su intervención fue diferente. Los docentes (y adscriptos) referentes de cada liceo se reunieron con él una vez al mes, y él se encargó de apoyarlos y asesorarlos en su trabajo en los talleres. Este segundo año, el educador no asistió a los talleres sino que colaboró con los formadores.

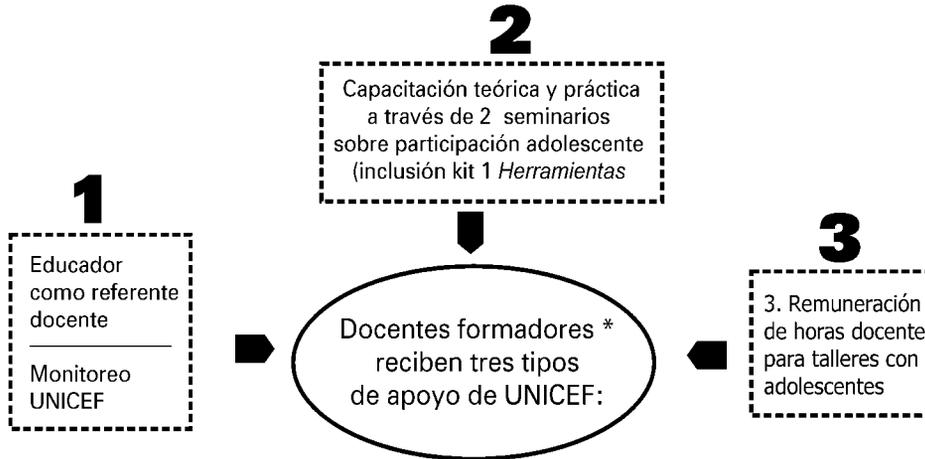
Por otro lado, se incorporó un sistema de monitoreo externo a cargo de un profesional que, a través de visitas cada dos meses a los centros, observaba y seguía las repercusiones del proyecto en la vida institucional e identificaba las dificultades que iba teniendo el proceso. La primera ronda fue a modo de diagnóstico y consistió en entrevistas a las directoras. En las siguientes se contactó con los DF y en varios casos fue testigo en el funcionamiento de los talleres con adultos.

El modelo de intervención de la etapa 2004 se describe gráficamente de la siguiente manera:

Figura 1. Proyecto: Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo 2004

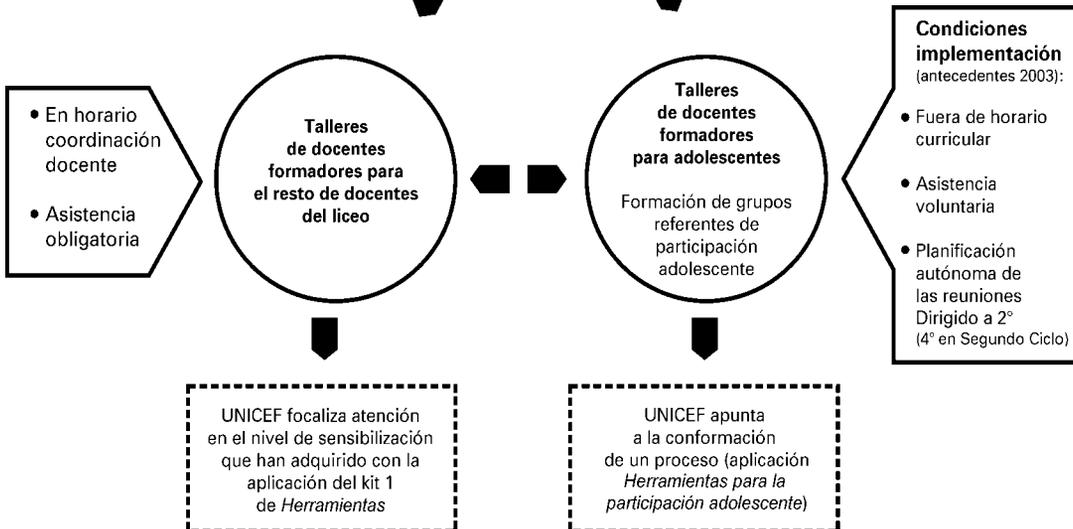
Actores involucrados y niveles de intervención

UNICEF nivel directo de intervención



UNICEF nivel indirecto de intervención

Fuerte apoyo de la dirección



* incluye docentes que participaron en la etapa 2003 y adscriptos etapa 2004.

4. Evaluación del proyecto en la etapa 2004

Al igual que en la etapa 2003, al finalizar el proceso se realizó una encuesta a los adolescentes con el objetivo de recabar su percepción acerca de la experiencia durante el 2004.¹²

Siguiendo el criterio del año anterior, se aplicó una pauta de evaluación a los docentes formadores, a los docentes en formación y a los equipos directivos para obtener la visión de los adultos. A los docentes *nexo*¹³ se les solicitó que hicieran un informe exhaustivo de su percepción del proceso y, en especial, del funcionamiento de los equipos de DF. Todos estos insumos dieron lugar al capítulo «La visión de los adultos».

En el marco de la gestión del proyecto, UNICEF realizó el seguimiento de su implementación. El objetivo consistía en obtener (al final del proceso) un producto que permitiese continuar ahondando en las claves de la participación adolescente en el sistema educativo. Esta supervisión consistió en reuniones con las direcciones de los centros, implementación de pautas de evaluación, solicitud de elaboración de informes, medición mensual de la asistencia (de docentes y adolescentes), fichas de diagnóstico, entre otros. Se sistematizó toda la información recabada a partir de los instrumentos y las instancias presenciales, así como las pautas completadas tanto por quien realizaba el monitoreo bimestral en cada centro como por el educador.

5. Video

Como complemento de este informe, también se realizó un registro audiovisual de lo acontecido. Siguiendo los objetivos específicos de esta etapa del proyecto, el video recoge las principales impresiones adultas en el marco de esta nueva modalidad. La pretensión es mostrar el proceso que realizaron los docentes contado por ellos mismos, visualizar el análisis y la reflexión que del proceso y de la participación adolescente hacen sus protagonistas.

12 Se recogieron 177 formularios. Las respuestas están reflejadas en el capítulo V, p. 77, y el análisis en la parte D de este informe, p. 89.

13 El *docente nexo* es la figura, dentro del equipo de DF, designada por el liceo como portavoz delegado para la gestión del proyecto.

II. Las actividades realizadas

1. Primera reunión con los equipos directivos de los liceos (23 de marzo de 2004)

Una vez definidos los lineamientos para esta nueva etapa, se convocó a las direcciones de los once liceos que participarían en la experiencia. Ésta fue la primera vez que se encontraron los once equipos directivos que apoyaron el proceso durante los seis meses de talleres en los centros.

Se evaluaron los resultados del 2003 y se presentó la propuesta 2004. Uno de los aspectos a debatir conjuntamente era la viabilidad de la propuesta en los centros. A los que participaron en el 2003 ello les sirvió para realizar una revisión, y a los nuevos, para familiarizarse con el proyecto.

En esta instancia se aprovechó para iniciar las gestiones de planificación del proyecto con la presentación de las condiciones para su implementación.

2. Lanzamiento de la etapa 2004 y primera jornada de capacitación para docentes formadores (30 de abril de 2004)

Designados los equipos de DF, se los convocó, junto con los equipos directivos de los once liceos, a la actividad de lanzamiento de la etapa 2004. El principal objetivo fue presentar a los DF la propuesta de implementación del modelo 2004, destacando especialmente el rol que se les adjudicaba. Ésta fue la primera vez que se encontraron los 57 DF del proyecto.

Asimismo, se realizó el primer taller teórico-práctico para el uso de la *Guía 1* del proyecto *Herramientas para la participación adolescente* y el video, concebido como un instrumento para su práctica como facilitadores.

3. Segunda jornada de capacitación para docentes formadores (30 y 31 de julio de 2004)

La finalidad de este segundo seminario era continuar brindándoles apoyo teórico a los DF desde la perspectiva de derechos de la infancia y adolescencia y, a la vez, evaluar el desarrollo del proyecto. También se facilitó el intercambio de experiencias identificando fortalezas y debilidades, pensando en los desafíos para los meses de talleres restantes.

Según los testimonios de los asistentes, esta jornada de capacitación les proporcionó un importante refuerzo teórico de la propuesta para continuar avanzando en su papel de facilitadores. Algunos afirmaron: *«El encuentro del 30 y 31 de julio no repercutió en la propuesta en sí misma, pero sirvió para una revitalización, una nueva motivación para seguir adelante con renovadas fuerzas»*.¹⁴

14 Testimonio de un DF.

En esta jornada se probó el uso de la *Guía 1* y el video *Adolescencia con derecho a participar*. Como resultado, se observó que una de las mayores demandas fue aumentar el material complementario y la orientación para el trabajo grupal.

4. Segunda reunión con los equipos directivos de los once liceos (15 de setiembre de 2004)

Pocos meses antes de la finalización de los talleres en los centros, se volvió a convocar a los equipos directivos para hacer una puesta a punto de los avances del proceso 2004. En esta instancia se presentó el estado de situación del proyecto en los liceos y se lo describió. Las directoras comentaron el funcionamiento de sus talleres, dando cuenta de la diversidad de estilos de implementación que había.

El tema crucial en esta ocasión era reflexionar a partir de la siguiente consigna: *Si usted tuviera la posibilidad de decidir cómo consolidaría una cultura de derechos en su centro: ¿cómo continuaría la implementación del proyecto?* En respuesta a esa pregunta, se identificó que hay una búsqueda reiterada de espacios de participación adolescente en el ámbito educativo y que la propuesta debe reforzarse teórica y metodológicamente.

5. La evaluación y el cierre final del proyecto (2 de diciembre de 2004)

Terminado el ciclo anual del proyecto, se celebró una reunión de evaluación. Previendo que sería la instancia final del proyecto piloto, se realizó un recorrido por la trayectoria del proyecto durante los dos años de intervención directa en el sistema educativo.

De esta manera, los equipos de DF y los equipos directivos e inspectivos, junto con el equipo coordinador del proyecto, revisaron la propuesta y pensaron en los desafíos para el futuro, teniendo presente que se trataba de un proyecto piloto. Por ese motivo, el trabajo de la jornada estuvo orientado a partir de cinco consignas:

-
1. Participación/proceso/proyecto.
 2. Concepto de participación (adulto y adolescente).
 3. El perfil del facilitador (ideal y real).
 4. Cambios en los avances de las estructuras democráticas (por centro y en el sistema).
 5. Continuidad: características de la modalidad.

A su vez, dada la característica de etapa de evaluación final, también se brindó un espacio para que socializaran sus experiencias y dramatizaran su desazón frente al fin del proyecto.¹⁵

Los resultados de la reflexión final, de cierre e intercambio de experiencias, indicaron que éste constituyó el principal insumo para continuar trabajando en identificar las claves para la participación en el sistema educativo.

15 Los liceos describieron el proceso que hicieron en el marco del proyecto con afiches que colgaban en las paredes.

III. Características generales del proceso en los liceos

1. Los talleres con adultos

Para describir el proceso que realizaron los adultos es necesario presentar los diferentes escenarios en que funcionaron los talleres: el primero, espacio de coordinación obligatoria con asistencia voluntaria de docentes; el segundo, talleres realizados en coordinación docente con asistencia obligatoria de docentes, y el tercero, talleres en espacios no pagados por el sistema ANEP.

Teniendo presente la diversidad de escenarios, fueron muy variados los niveles de motivación en los talleres con adultos, pero ante todo resultaron difíciles de medir. En su desarrollo influyeron una serie de variables que dificultaron o fortalecieron el proceso. Entre otros tantos factores, el tipo de cultura institucional, el perfil del profesorado, el relacionamiento con la dirección y con los DF, la duración de los talleres y el estilo o modalidad de las coordinaciones (por niveles o en coordinación general).

En cuanto al primer grupo (espacios de coordinación obligatoria con asistencia voluntaria), el promedio de docentes asistentes a los talleres fue menor que en los talleres del segundo grupo (coordinación obligatoria y con asistencia obligatoria de los docentes). En este sentido, la asistencia voluntaria en los talleres del primer grupo fue un indicador clave para medir la motivación. Se constató que en este primer grupo los docentes estaban más motivados y comprometidos con la tarea. En los tres liceos que integraron este grupo, el equipo de docentes formadores funcionó especialmente bien.

Los talleres del segundo grupo (con coordinación obligatoria y con asistencia obligatoria de los docentes) fueron los que contaron con mayor número de docentes. Dado que la asistencia era obligatoria, resulta difícil medir el nivel de compromiso de los asistentes. De todas maneras, en la mayor parte de los casos el funcionamiento fue muy bueno, y los docentes se percibían como extremadamente motivados frente a las propuestas de sus colegas en el rol de facilitadores. En otros casos, razones externas al proyecto complicaron el funcionamiento de los talleres y debilitaron el proceso.

En los talleres del tercer grupo (sin coordinación docente), los que participaron fueron los docentes que estaban interesados previamente. Si bien la asistencia en este último grupo

fue la menos significativa, igualmente lograron culminar el proceso, salvo en un caso en que los talleres fracasaron a pesar del importante esfuerzo que hicieron los docentes formadores y la dirección para que continuaran. En el otro liceo que formaba parte de este tercer grupo, los talleres funcionaron «con los docentes que siempre están en todo», sin lograr trascender al resto de la institución.

Hubo diferentes formas de encarar los encuentros. Algunos liceos optaron por realizarlos con duración muy breve y frecuencia quincenal; otros, más puntuales, organizados especialmente, y otros los fueron haciendo con docentes de todo el liceo.

En forma general, y a pesar de que los DF se manifestaron inseguros al comienzo ante la idea de trabajar con sus colegas, los docentes se sintieron motivados. Aun en los casos en que la asistencia era obligatoria, expresaron abiertamente que a raíz de la inclusión del proyecto se utilizaban los espacios de coordinación de una forma más «divertida», más «útil» y más «provechosa» que en las coordinaciones tradicionales. De hecho, un grupo de DF valoró más el trabajo con los docentes que con los adolescentes, y la tendencia en general fue a trabajar mejor la herramienta de la guía sobre participación adolescente con ellos que con los adolescentes.

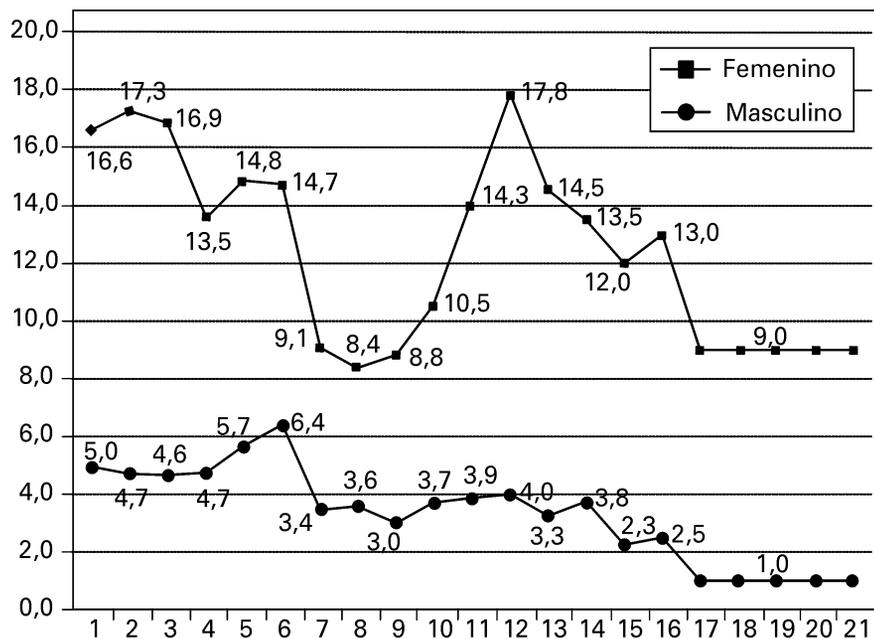
A mitad del proceso, por las vacaciones de invierno, se destacaron algunos talleres adultos. Y en todos los casos, salvo obviamente en aquellos en que los talleres dejaron de funcionar, se notó que la motivación había ido en aumento.

Una de las mayores dificultades para los docentes que participaron de los talleres consistió en buscar una fórmula para trasladar al ámbito del aula y a los colegas del resto de la institución lo que habían recibido en los talleres. Éste fue un tema preocupante entre el grupo de docentes y se realizaron algunas experiencias concretas para resolverlo. Por ejemplo, en dos liceos de Montevideo y dos del interior lograron trasladar al aula lo aprendido en los talleres con la utilización de algunas de las dinámicas de la *Guía 1 (Herramientas para la participación adolescente)*.

La integración de los docentes con los adolescentes, otro de los desafíos propuestos por el modelo 2004, comenzó a darse a raíz de las actividades realizadas en conjunto con adolescentes y adultos. En muchos casos fueron los propios adolescentes los que integraron a los adultos y no al revés, tendencia que se verificó sobre todo en tres liceos del interior. Desde el momento en que los adolescentes pasaron a tomar iniciativas y decisiones, invitaron a los docentes a compartir estos espacios, con la realización de tareas en conjunto y tomando responsabilidades, lo que repercutió positivamente en el clima institucional.

La complejidad en el trabajo de los equipos de DF fue la característica más saliente en la conformación de estos grupos. A medida que avanzó el tiempo, las marchas y contramarchas del proceso llevaron a que en algunos casos los DF que comandaban los grupos quedaran integrados por dos participantes (en el caso de los nuevos liceos) y menos de siete (en el caso de los viejos liceos), o a que se dividieran el trabajo según su afinidad con adolescentes o docentes. También, durante el proceso hubo desde aquellos en permanente *tironeo*, otros en los que el conflicto estalló y provocó la ruptura del equipo, hasta otros donde la relación fluyó sin estallidos. A pesar de la complejidad en la conformación de los equipos, se crearon muy buenos vínculos entre los DF.

Gráfico 1. Evolución de la asistencia en los talleres con adultos. Etapa 2004



16 Datos obtenidos de acuerdo con el seguimiento del proceso en los 11 liceos. Gráfico construido luego de promediar la cantidad de asistentes (femeninos y masculinos) por sesión en los 11 liceos. Por ejemplo, el punto 6 del gráfico indica que en la sesión 6 asistieron por liceo alrededor de 15 docentes mujeres (en el gráfico, valor 14,7) y 6 docentes hombres (en el gráfico, valor 6,4).

Fuente: UNICEF.¹⁶

El comportamiento masculino y femenino en los talleres con docentes fue diferente a lo largo del proceso. A pesar de que la población docente femenina (que es mayor en el cuerpo de profesores) superó a la masculina también en este caso, se constató que tuvo la peculiaridad de ser más dispersa, sobre todo en la mitad del proceso. Hacia el final, ambos grupos lograron estabilizarse.

2. Los talleres con adolescentes

En el funcionamiento de los talleres con adolescentes, una variable fundamental fue *la diversidad de composición y funcionamiento de los equipos de DF*. Cuando los equipos de trabajo eran tres (liceos 2004), por lo general el trabajo con los adolescentes lo realizaron dos de los tres DF que integraban el equipo, y de ellos fue uno el que lo desarrolló. El tercero en algún caso renunció a la tarea, en otros se mantuvo más distante o decidió trabajar en la planificación de las actividades. A su vez, hubo equipos que estuvieron conformados sólo por adscriptos, otros por docentes y adscriptos y otro sólo por docentes.

Cuando los equipos de facilitadores eran siete (liceos 2003), se dieron diferentes estilos y modalidades para encarar el trabajo con adolescentes. Éste se dividió en función de la cantidad de grupos que se formaron. También varió la integración de los equipos. En ciertos casos se agruparon sólo docentes (por afinidad personal); en otros, los adscriptos todos juntos, y en otros la integración fue mixta.

El proyecto impactó fuertemente en los DF, pues los obligó a posicionarse en un rol diferente en el sistema educativo, al cual no estaban acostumbrados y para el que no habían recibido formación. Esta situación les provocó mucha angustia al comienzo; se sintieron a prueba todos los días.

En el trabajo de los DF incidieron varios aspectos. Por un lado, la carencia de material didáctico complementario hizo que se apoyaran con materiales de los liceos y, con frecuencia, de los propios docentes. A su vez, el proyecto generó tensiones que, según el educador, son *tensiones de estatus*, que los docentes visualizan como *de crecimiento*. También se percibieron diferencias y tensiones que hacen a los *niveles académicos* de los DF y al lugar que ocupan en la estructura institucional (docentes-adscriptos-dirección-subdirección).

A todo ello hay que agregar que una característica de los equipos de DF fue que, salvo raras excepciones, no sostuvieron un funcionamiento estable. Había una tendencia a reunirse exclusivamente cuando eran convocados por la dirección o por el seguimiento.

Hubo importantes diferencias en el modo en que se inició el proceso. En el caso de los liceos que se sumaron a la experiencia en el 2004, las dudas fueron muchas: ¿cómo hacer la convocatoria?, ¿cuántos grupos formar?, ¿con cuántos adolescentes trabajar? Las dudas referían a algún grado de incertidumbre respecto a la tarea y a las demandas del nuevo rol. Quienes ya habían participado de la experiencia anterior tenían mejor resuelto cómo distribuirse, la forma de convocar e incluso la

manera de proyectarse con los adolescentes, marcados en algún caso por la percepción de «fracasos» y «logros» del año 2003.

Los liceos con la experiencia 2003, excepto dos, en mayo estaban funcionando con los distintos grupos de adolescentes. En algún caso la demora tuvo que ver con cuestiones adultas, como dificultades horarias para juntarse o conflictos de roles entre los equipos de DF y en la institución.

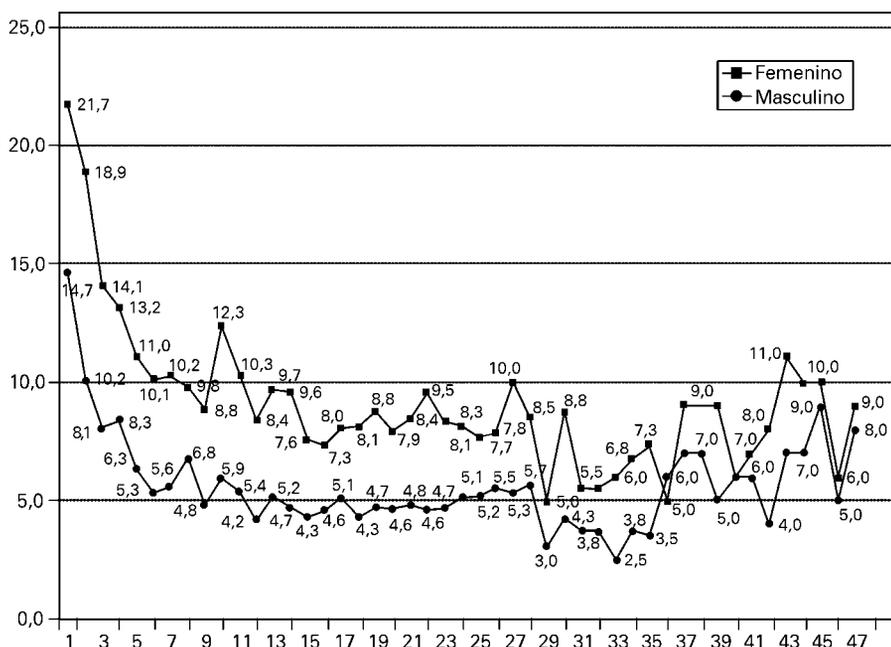
Para el caso de los liceos que se iniciaron en el 2004, algunos DF se lanzaron rápidamente a la acción. Otros, en cambio, prefirieron tomarse su tiempo para preparar las convocatorias y ubicarse en el *nuevo lugar*.

Para la convocatoria a los adolescentes, el video del proyecto 2003 fue el recurso que se utilizó con preferencia. En algunos liceos se promovió la intervención de los adolescentes que habían participado el año anterior (contaron su experiencia y extendieron la invitación a los estudiantes).

La convocatoria a través del video promovió el acercamiento de un número muy importante de adolescentes. La realizada por los adolescentes fue menos efectiva.

Hubo buena respuesta adolescente a la convocatoria inicial. La respuesta fue menor en los adolescentes del turno vespertino, los liceos periféricos y en los cuartos años.

Gráfico 2. Evolución de la asistencia en los talleres con adolescentes. Etapa 2004



17 Datos obtenidos de acuerdo con el seguimiento del proceso en los 11 liceos. Gráfico construido luego de promediar la cantidad de asistentes (femeninos y masculinos) por sesión en los 11 liceos. Por ejemplo, el punto 10 del gráfico indica que en la sesión 10 asistieron alrededor de 12 adolescentes mujeres (en el gráfico, valor 12,3) y 5 adolescentes hombres (en el gráfico, 4,8) por liceo.

Durante el desarrollo del proceso hubo una tendencia general a que la población fuera dispersa. Al mismo tiempo, la población femenina superó a la masculina, aun cuando se constataron desajustes hacia el final.

En cuanto a la conformación, el descenso, la estabilización y la sobrevivencia de los grupos, también es de notar que los liceos del 2003 iniciaron el proceso con tres grupos de adolescentes y terminaron con dos, mientras que los liceos integrados en el 2004 comenzaron con dos grupos y terminaron con uno. En este sentido, la tendencia a la pérdida de integrantes se repitió. Por lo demás, el desarrollo fue desigual en muchos aspectos:

En primer lugar, hubo diferencias en cuanto al *éxito con que pudieron hacer frente a la pérdida de integrantes*. En algunas instituciones se consolidó el proceso de conformación grupal y el sostenimiento del grupo de adolescentes. En otras, la asistencia fue fluctuante, con subidas y bajadas de entusiasmo en función de las actividades que iban realizando y del estímulo del grupo. En un caso el grupo se desintegró totalmente.

En segundo lugar, también fue diferente *el proceso de construcción grupal*, que pretendía afianzar a los integrantes, detectar los intereses personales y grupales y profundizar en ellos.

En ese momento se trabajaron el vínculo adulto-adolescente y los derechos de los adolescentes. En la mayoría de los casos se manifestaron dificultades a la hora de instrumentar aspectos referidos al manejo de los juegos e instancias de profundización en temáticas de interés que hacen a la relación adulto-adolescente (en la familia y la institución). Hubo temores adultos de profundizar en estos temas.

En algunos grupos, esta forma de trabajo se volvió estable y resultó difícil avanzar en el proceso. En otros, en cambio, surgieron una serie de acciones intermedias vinculadas a proyectos luego de las jornadas de julio, que permitieron ir más allá de la conformación grupal: alrededor del Día del Niño, actividades pensadas para financiar una salida final o acciones relacionadas con actividades históricas en la institución pero ahora a cargo del grupo de adolescentes. Fueron proyectos de carácter puntual, como pintar un mural, concurrir a un merendero a jugar y entregar juguetes, la Campaña del Juguete o la visita a un CAIF.

En un liceo, los propios adolescentes, en forma rotativa, al final del proceso participaron en la planificación y coordinación de las reuniones con los facilitadores.

Hubo liceos que colaboraron en la actividad de Todo por los Niños de UNICEF, del 11 de setiembre del 2004, y en la ida al estadio Centenario el mismo mes en el marco del mismo programa, lo que obró como un factor aglutinador y les dio fuerte identificación como grupo.

Algunas demandas reiteradas de los adolescentes a lo largo del proceso fueron: *realizar bailes en el liceo; salir de la institución con sus pares y los adultos; terminar con la discriminación de la que dicen ser objeto por parte del mundo adulto en general y con el destrato que sienten les dispensan algunos docentes en particular.* También plantearon *organizar ellos mismos actividades que la institución ya realizaba y que habían venido haciendo desde el año anterior.*

Al final del período, la conformación de grupos entre turnos se extendió y la participación se centró en el turno matutino. En un caso, la presencia mayoritaria estuvo dada por el turno vespertino.

Casi al final de proceso, UNICEF apoyó a los liceos en el financiamiento de las actividades de cierre, situación que para los grupos obró como un estímulo en tanto no contaban con ese apoyo. El paseo, el campamento o similares actividades fueron una constante como cierre de la etapa.

En cuanto a los adolescentes que en el 2003 habían participado de la experiencia, los alumnos de 4^o año no se involucraron tanto en el 2004 —sólo excepcionalmente lo hicieron en algún liceo—, no se sumaron ni generaron otras acciones. En algún caso manifestaron que no habían sido convocados. En cambio, los de segundo año desarrollaron una presencia más firme: algunos acompañaron a los nuevos grupos; otros, acompañados por un adulto, se reunieron durante todo el año, y en uno de los liceos lo hicieron sin la presencia adulta.

A continuación se presenta la tabla que da cuenta de las actividades realizadas por adolescentes y adultos a lo largo de la etapa 2004.¹⁸

18 Cuadro armado con información del seguimiento del proyecto etapa 2004 y con las cartas que presentaron director/a, subdirector/a, docentes y adolescentes de los 11 liceos para obtener el financiamiento de las actividades de cierre. En algunos casos las cartas fueron transcritas y en otros se sintetizaron los testimonios para que el texto tuviera cierta continuidad. Se agregaron las «actividades intermedias» (así llamadas las que casi todos los centros realizaron durante el desarrollo del proceso 2004) por el valor que tuvieron en esta etapa.

Liceo	Actividad intermedia	Actividad final	Fecha actividad final	Comentarios
Liceo N º 5 Paysandú	<p>Participación en la feria liceal «El Liceo pintó cambiar», con stand de UNICEF que promocionó activamente los derechos de niños y adolescentes.</p> <p>Campaña de I juguete el día del niño. SE juntaron los juguetes y se entregaron a un merendero del barrio.</p> <p>Colaboración en TPN (UNICEF) .</p> <p>Última jornada de trabajo con ensayo de coro de docentes (producto de jornadas compartidas) .</p>	Paseo campamento «Centro Bíblico » en S an Francisco	5 nov.	<p>La última actividad tenía por finalidad fortalecer los vínculos entre los alumnos que integraban el taller. Concluir el trabajo haciendo uso de técnicas lúdicas de integración; promover entre los adolescentes los espacios de escucha, tolerancia, compañerismo, solidaridad, respeto, responsabilidad ;</p> <p>« facilitar instancias de integración y promoción de medios que contribuyan con el crecimiento a ser personas vivenciando lo real de cada edad y todo su proceso evolutivo. Se pretendía darles un grado mayor de autonomía a los adolescentes y un humilde bagaje dentro del proceso de socialización y crecimiento personal en su proceso de aprendizaje y el contacto con el centro y la comunidad » .</p> <p>En la campaña del juguete para el Día del Niño los adolescentes armaron, pintaron y redefinieron los juguetes para entregar.</p>
Liceo de Tranqueras - Rivera	<p>Encuesta diagnóstica realizada por uno de los grupos del proyecto .</p> <p>Participación del rancho UNICEF en los « Fogones y ranchos »</p>	Viaje del grupo a Tacuarembó	26 nov.	<p>La última actividad tenía por finalidad « incentivar el compañerismo » realizando un viaje para adolescentes y adultos que participaron del proyecto .</p> <p>Al comienzo de esta etapa 2004, uno de los tres grupos de adolescentes realizó una encuesta para detectar los principales problemas que enfrentaban los adolescentes en el liceo. De dicha encuesta surgió la falta de compañerismo entre los adolescentes como la dificultad principal .</p> <p>Aprovechando la realización del fogón liceal (movida institucional tradicional) , los grupos de adolescentes del proyecto se juntaron y armaron un « rancho » para incentivar el compañerismo mediante la representación teatral de un tema de Pablo mediante la representación teatral de un tema de Pablo Estramín, el envío de mensajes entre los ranchos, etc.</p>

Liceo	Actividad intermedia	Actividad final	Fecha actividad final	Comentarios
Liceo de Punta del Este - Maldonado	Realización de tres bailes de recaudación de fondos. Visita guiada a los alumnos del Liceo N° 2 de Mercedes. Jornada de limpieza en el liceo.	Camping a La Aguada (balneario La Paloma, Rocha)	12-16 nov.	La última actividad tenía por finalidad potenciar la capacidad de gestión adolescente en el marco de la propuesta del proyecto. También, compartir un espacio entre ellos y junto a otros docentes « que han colaborado en todas las instancias». El equipo de adolescentes y adultos del proyecto se destacó por realizar varias actividades intermedias recaudadoras de fondos para el campamento de fin de año. Estas actividades tuvieron la peculiaridad de que el 20% de lo recaudado fue donado al liceo. A su vez, ellos fueron los anfitriones, organizadores y ejecutores de todas las actividades que realizaron para los compañeros de Mercedes en su visita por Punta del Este.
Liceo del Chuy-Rocha	Festival de integración entre liceos de Rocha . Los adolescentes del Chuy estaban a cargo de la cantina y organizaron un concurso de tortas para recaudar fondos. Fiesta de la Primavera	Actividad 1 (4 º intermedio): Campamento al Parque de Agua del Chuy . Actividad 2 (4 º matutino): Viaje a la fortaleza de Santa Teresa	27 dic. 18-19 dic.	Finalidad actividad 1 y 2: actividades recreativas y de reflexión en el marco de la finalización del proyecto etapa 2004.
Liceo N º 48 de Mdeo.	Pintada de un mural en el liceo sobre derechos, sentimientos y discriminación.	Intercambio con Liceo N º 2 de la Paz (Canelones), recibimiento del Liceo N º 2 de la Paz	20 nov.	Finalidad de la última actividad: promover la participación adolescente, conocer otra realidad cultural y funcional, nuevos códigos, enterarse de las diversas formas de encarar un proyecto a partir de una misma propuesta y conocer sus resultados. Esta jornada incluyó actividades lúdicas, recorrida por el liceo, <i>tour</i> por Montevideo, merienda en espacio público y actividad final de reflexión.
Liceo N º 7 de Montevideo	Pintada de un mural (si bien no pintaron ellos, les sirvió para motivarlos como grupo). Actividad recreativa	Camping Arequita (Minas)	29-30 nov.	Finalidad de la última actividad: festejar los logros del proceso 2004 mediante una actividad de integración e intercambio y proyectar el grupo para el próximo año.

Liceo	Actividad intermedia	Actividad final	Fecha actividad final	Comentarios
Liceo N° 2 de La Paz , Canelones	Actividades recaudación a partir de una rifa de una canasta familiar.	Intercambio con Liceo N° 48 de Montevideo (recibimiento a los alumnos del Liceo N° 48 de Montevideo).	27 nov.	Finalidad de la última actividad: «enriquecimiento personal e institucional » entre el grupo de adolescentes de ambos liceos. Durante esta jornada se desarrollaron actividades lúdicas, pintada conjunta (adolescentes de Liceo N° 2 y Liceo N° 48) de un espacio del liceo, dejando el registro de su experiencia en el proyecto, almuerzo y visita a un centro recreativo en Lomas de San Isidro.
Liceo N° 35 de Montevideo	Campeonato de truco y ajedrez . Obra de teatro en un CAIF . Taller de lengua de señas.	Intercambio con el Liceo de Rosario (Colonia)	10 nov.	Finalidad de la última actividad: concluir el proceso de los logros 2004 con una actividad de intercambio y reflexión.
Liceo N° 20 de Montevideo	Recolección y entrega de juguetes el Día del Niño . Colaboración en Todo Por los Niños (UNICEF y Canal 10) .	Actividad 1: Taller preparatorio y exposición de dibujos en el liceo (actividad de expresión plástica con adolescentes) . Actividad 2: Presentación a los primeros años e invitación a integrar grupo Propares. Actividad 3: Fiesta final del proceso 2004.	13-27 nov. 13 nov. 27 nov.	Finalidad Actividad 1: «Plasmar , a partir de una actividad de expresión plástica, ideas y sentimientos sobre los derechos establecidos en la CDN y trabajados en los talleres. Generar un espacio propio del grupo, donde pueda dejar una huella física en la institución » . Finalidad Actividad 2: «Compartir el trabajo realizado con los compañeros de primer año ; sensibilizarlos sobre los derechos de niños y adolescentes ; comenzar a dar continuidad al proyecto, invitándolos a integrarse al grupo Propares , etapa 2005 [...] Los participantes de los talleres organizaron dramatizaciones que evidencian algunos de los derechos establecidos en la CDN. Se complementaron con lecturas alusivas a cada derecho, así como también, en algunos casos, lectura de cuentos elaborados por los participantes». Al final, se los invitó a participar en el 2005. Finalidad Actividad 3: Cierre del proceso.

Liceo	Actividad intermedia	Actividad final	Fecha actividad final	Comentarios
Liceo N ° 1 de Montevideo	<p>Campaña del juguete para el Día del Niño.</p> <p>Colaboración en un merendero y entrega de ropa en un local de la Ciudad Vieja.</p>	Camping al Club Juventus de Kiyú (San José).	27-28 nov.	<p>Finalidad de la última actividad: «realizar una autoevaluación de los procesos vividos en el transcurso de este año en torno al proyecto, UNICEF, sondeando la motivación, compromiso y proyecciones» para su inclusión en el año 2005. El grupo de adolescentes y adultos realizó una serie de actividades durante el desarrollo del proceso. Eran actividades recaudadoras de fondos para financiar el campamento que a su vez respondían muchas veces al perfil solidario de los adolescentes.</p>
Liceo N ° 29 de Montevideo	<p>(Grupo vespertino) Actividades de sensibilización en derechos y recaudación de fondos en Shopping Tres Cruces.</p> <p>(Grupo matutino) Campaña recaudadora de fondos: «Un peso por un huevo».</p> <p>Colaboración en Todo Por los Niños (UNICEF)</p>	<p>Actividad 1: (Grupo vespertino) Camping por dos días en el Club Empleados de ANCAP en Atlántida.</p> <p>Actividad 2: (Grupo matutino) Camping en Punta Colorada.</p>	11-12 dic. 29-30 nov.	<p>Las últimas actividades tuvieron por finalidad, festejar los logros del proceso 2004 mediante jornadas de integración e intercambio. Los adolescentes del grupo vespertino se destacaron durante el proceso por realizar importantes movidas callejeras, recaudadoras de fondos para ir al camping de Atlántida. Fueron actividades en que se valora la gestión de los adolescentes y la intervención del adulto sólo como apoyo a sus iniciativas. Ellos cantan, se pintan, bailan, entregan afiches de los derechos de los niños y «pasan el sombrero» en el Shopping Tres Cruces. El grupo matutino realiza la campaña «un peso por un huevo», que implica vender rifas cuyo premio fue donado por los proveedores de la cantina del liceo.</p>

3. El proyecto en el entorno educativo

A todo ello hay que agregar la incidencia del relacionamiento institucional del proyecto en el entorno de los liceos. Al ser uno de los objetivos clave del proyecto lograr una modificación paulatina hacia una cultura más democrática y participativa en las instituciones, el *punto de partida* —es decir, el tipo de clima y de cultura instalados en la institución—, junto con el estilo de dirección de los centros, cobró una importancia fundamental. Sin querer caer en simplificaciones, y sabiendo que hay muchos enfoques posibles para clasificar los *climas institucionales*, las *culturas institucionales* y los *estilos de dirección*, se tratará de pintar el punto de partida dividiendo las instituciones participantes en dos categorías relacionales, que explican (en parte) el tipo de proceso realizado:

- a. Instituciones con tradición histórica de llevar adelante acciones, con equipos de dirección muy comprometidos que comprendieron el sentido del proyecto y el significado del concepto de participación, lo que los llevó a una transformación de las relaciones, clave para la construcción de una cultura participativa.
- b. Instituciones con tradición histórica de llevar adelante acciones, con equipos de dirección muy comprometidos pero con fuerte tendencia al control y cierta dificultad para «ceder» espacios de participación, más allá del discurso, lo que dificultó la marcha del proyecto al incidir en el funcionamiento y las relaciones con los actores involucrados.

De modo general, podría decirse que el proyecto funcionó mejor en los liceos del primer grupo que en los del segundo. Sin embargo, hubo liceos del segundo grupo en que los equipos de formadores lograron superar las trabas institucionales, y algunos del primer grupo en que, a pesar de los esfuerzos de la dirección, los talleres con adultos fracasaron.

3.1. El clima institucional

En todos los liceos, el clima institucional que se vivió fue de «ebullición», «movimiento», «hormigueo», aun considerando las diversidades contextuales. Se constataron claras diferencias de clima entre los liceos del grupo *a* y los del grupo *b*, pero también dentro de ellos. Se podría hablar de la existencia de un continuo, en uno de cuyos extremos se ubicarían aquellos liceos de clima más agradable, de confianza y participativo (lo que no significa ausencia de problemas), hasta llegar a aquellos de clima más tenso y autoritario. Es interesante distinguir, dentro de estos últimos, entre aquellos directores conscientes

de su tendencia al control excesivo y aquellos más autoritarios pero con discursos democráticos. De todas maneras, en los liceos que se ubican en este extremo del continuo hubo avances durante el proceso, evidenciados en las opiniones de los DF. Difícil de clasificar pero interesante por los procesos realizados en relación con este proyecto es uno de los liceos, cuyo clima fue considerado en un comienzo por sus actores institucionales como «agradable pero desordenado» y la dirección como sujeta a sus «estados de humor», y avanzó claramente durante el proceso hacia la conformación de una cultura más participativa.

3.2. Formas de funcionamiento

En general, todas las direcciones manifestaron que en su institución las reglas eran claras y se aplicaban con flexibilidad, pero lo interesante fue ver cómo funcionó esto en relación con el proyecto. La mayor parte de las instituciones se fue adecuando flexiblemente a las circunstancias, juntando grupos, acomodando horarios, aprovechando las ocasiones propicias para hacer avanzar el proyecto. Hubo directores que reconocieron dar a los diversos actores espacios de autonomía que no todos sabían utilizar ni aprovechar. Muchos directores, en especial los que no tenían espacio de coordinación remunerado, se manifestaron preocupados porque el proyecto funcionaba gracias al trabajo de «los profesores de siempre», del grupo incondicional de la dirección, y que algo parecido pasaba con los alumnos.

3.3. Organización del espacio de coordinación

Este factor incidió claramente en el proyecto. En primer lugar, pesó el hecho de que hubiese o no espacio de coordinación, ya que en aquellas instituciones en que no lo había ocurrieron dos cosas: o fracasaron los talleres de adultos al no lograrse motivarlos a concurrir a los talleres, o éstos funcionaron con aquellos docentes «que siempre están en todas». En cuanto a los liceos que sí tuvieron el espacio, las modalidades utilizadas fueron diferentes, lo que incidió en los resultados obtenidos. Como ya se dijo, si bien la concurrencia a la coordinación es obligatoria, hubo direcciones que permitieron a los docentes optar por ir al taller sobre participación de UNICEF o realizar alguna otra tarea. En la mayoría de los liceos, los docentes concurrían al taller en forma obligatoria, y en estos casos resulta más difícil medir el grado real de motivación. Los espacios de coordinación general fueron sin duda los mejor aprovechados para los talleres con docentes.

3.4. Relación dirección-docentes

Fue uno de los elementos clave en el proceso. Dentro del grupo *a* hay liceos en que el clima relacional era excelente y los docentes gozaban de importantes espacios de autonomía desde antes de implementarse el proyecto. Otros liceos de ese grupo tenían direcciones acostumbradas a hacer muchas cosas pero tomando ellas la mayor parte de las decisiones. En cuanto a los liceos del grupo *b*, la problemática relación de los docentes con la dirección fue la dimensión más visible de los conflictos existentes.

3.5. Relación dirección-adolescentes

Más allá de los discursos, que en todos los casos manifiestan la existencia de un buen relacionamiento entre la dirección y los adolescentes, ésta es una dimensión en que los elementos contextuales inciden con mucha fuerza. En cuanto a la incidencia de este proyecto, lo más interesante parece ser el caso de aquellos liceos en que los adolescentes lograron transformarse en los agentes conductores del proceso de participación, y sin salirse de su rol dieron lugar a la transformación de las relaciones con los adultos: tomando iniciativas que involucraban a la dirección y a los docentes y agradeciendo luego a éstos su colaboración, organizando en forma autónoma actividades que involucraban a todo el liceo, o participando junto a los DF en la organización de los talleres.

3.6. Problemas de funcionamiento

En la mayor parte de los casos, los equipos demostraron una excelente voluntad para llevar adelante el proyecto con los recursos con que contaban. Fueron un grupo que puede catalogarse como muy poco demandante, tanto de materiales como de ayuda monetaria, a tal punto que el apoyo en el financiamiento para las actividades finales fue recibido con alegría. Todos los centros menos uno se consideran referencia fuertemente identitaria en la zona. En cuanto a los estilos de conducción, éstos incidieron sin duda en el funcionamiento, como ya se ha visto.

3.7. Actitud de la dirección frente al proyecto

La actitud fue diferente según los liceos. En algunos casos todo el equipo de dirección estuvo comprometido; en otros, sólo uno de sus integrantes. La presencia real de los equipos en la institución tampoco fue la misma: variaron los estilos personales de conducción, así como la modalidad de involucramiento en las reuniones y talleres. Tampoco fue igual la prioridad dada al *proyecto UNICEF* entre la multiplicidad de proyectos del centro.

IV. La visión de los adultos

Este capítulo recoge las impresiones de los adultos respecto al impacto del proyecto en la vida institucional, a partir de la opinión de los docentes (formadores y en formación) que participaron de los talleres y también desde la visión de los equipos directivos que acompañaron el proyecto durante todo el proceso.

1. La visión de los docentes

Casi todos los docentes consultados que participaron en los talleres con adultos en el rol de docentes en formación¹⁹ pensaron que el objetivo de esta propuesta fue fortalecer su labor docente, generando un vínculo más genuino entre adultos, y entre adultos y adolescentes. También pensaron que consistía en sensibilizarlos sobre la adolescencia desde la perspectiva del derecho a la participación que propicia la Convención sobre los Derechos del Niño, con todas las implicaciones que tiene este concepto. Asimismo, ciertos testimonios dan la impresión de que en varios liceos de la experiencia 2003 los docentes estaban más sensibilizados con los objetivos que se proponían con estos talleres. Algunos testimonios que fundamentan estas afirmaciones fueron:

Reflexionar sobre nuestra tarea educativa. (Docente etapa 2004)

Tener más herramientas para trabajar con los adolescentes. (Docente etapa 2004)

Promover la participación adolescente y el compromiso de formación de grupos con participación genuina. (Docente etapa 2003)

Rescatar y reflexionar acerca de los valores y actitudes de los adolescentes en nuestro contexto y sociedad. (Docente etapa 2003)

Provocar la reflexión de los docentes sobre su participación y grado de protagonismo en el ámbito del aula, de la institución y de la comunidad. También crear espacio y oportunidad para la expresión, comunicación e intercambio. (Docente etapa 2003)

Estimular el sentido de pertenencia de los adolescentes con el liceo. (Docente etapa 2003)

¹⁹ En este grupo, las respuestas fueron muy diversas y de diferente alcance. A pesar de ello, se consideró importante presentarlas todas (las mayoritarias y las marginales), dado el valor de sus apreciaciones.

Cuando se consultó a los docentes en formación respecto de qué modificaciones introducirían en los talleres para mejorarlos, la gran mayoría no se pronunció. Esta situación puede tener una doble lectura: o les pareció que funcionaron bien o no se sintieron capacitados para opinar. Ahora bien, entre las respuestas formuladas hay varias categorías; las más frecuentes tuvieron que ver con aspectos de estructura de los talleres y el estilo de implementación que adquirieron y con crear instancias de intercambio con adolescentes y adultos (de docentes y de otros actores del liceo). Ellos entendían que mejorar los tiempos dedicados a los talleres, su distribución y la creación de espacios de acción propios resultaría más adecuado para trabajar en taller. Complementariamente a estas afirmaciones, los DF agregaron que extender la propuesta a otros niveles y liceos sería beneficioso a la hora de medir los resultados.

Aumentar la carga horaria dedicada a los talleres con adolescentes. (Docente en formación)

Mejorar asistencia y tener un espacio fijo para los talleres. (Docente en formación)

Más intercambio con otros liceos para armar una red lineal compacta. (DF)

Que se realicen talleres en todos los niveles. (DF)

En caso de que se trabaje con varios grupos, creo conveniente implantar cada dos o tres semanas un taller que los integre y que estimule la colaboración entre ambos. (DF)

Visto que los docentes formadores tuvieron un rol diferenciado del resto de los docentes, también sugirieron, para mejorar el trabajo en taller, reforzar el apoyo que recibieron para ejercer su rol de facilitadores, contando con mayor presencia del educador y más material teórico:

Al principio pensaba que la acción del animador de UNICEF era fundamental y debía estar. Ahora pienso que nos podemos arreglar bien solos, pero un animador que nos acompañe más en el proceso todo el tiempo no estaría mal. (DF)

Contar con mayores recursos, tiempo, económico, herramientas para las prácticas. (DF)

En general los docentes se sienten a gusto trabajando en espacios diferentes del espacio aula, que es al que estaban acostumbrados. Fueron pocas las veces que quienes fueron beneficiarios de los talleres vieron contraproducente utilizar los espacios de coordinación docente para trabajar en participación adolescente. Los docentes en formación valoran el trabajo que realizaron sus colegas (docentes formadores) en los talleres:

Tienen muy buena disposición para trabajar, para elaborar propuestas y para llevar a cabo distintas actividades con propósitos claros y definidos. (Docente en formación)

[...] se entregaron a la tarea dando mucho tiempo extra a favor de los jóvenes y la institución. (Docente en formación)

Por otra parte, la mayoría de los DF también se sintieron conformes trabajando con sus colegas como facilitadores de participación adolescente. De cualquier forma, en algunos casos dicen haber sentido el peso de las resistencias del mundo adulto y afirman que haberse complementado en su rol de facilitadores resultó una buena estrategia de trabajo para superar las dificultades:

Me sentí a gusto dada la calidad de las personas con las que trabajé. (DF)

Encontré dificultad en el relacionamiento con algunos docentes, ya que se perciben luchas de poder de fondo que dificultan la tarea. (DF)

Considero que no fuimos formadores sino que posibilitamos y moderamos el espacio de reflexión. Los docentes que participaban en el taller son docentes muy reconocidos y demandaban propuestas inteligentes. (DF)

Al consultar a los docentes (formados y en formación) en qué les habían sido útiles estos talleres, las respuestas fueron diversas. Aunque no hubo una respuesta por excelencia, sí se manifestó una tendencia a considerar estos talleres como espacios útiles de reflexión colectiva que les sirvieron para actualizarse en nuevas metodologías a fin de mejorar sus prácticas laborales desde una nueva concepción del mundo adolescente. A su vez, los talleres lograron desestructurarlos en su rol de docentes aula, descubrieron el potencial de los adolescentes para autogestionarse y los adolescentes se familiarizaron con sus derechos:

Logramos generar un movimiento (o grupo) totalmente comprometido con promover los derechos de los adolescentes. (DF)

Para flexibilizar la acción pedagógica y dinamizarla. (Docente en formación)

[...] es un aprendizaje mutuo, donde se intercambian prácticas y se desarrolla el trabajo grupal. (Docente en formación)

Para recordar que somos docentes en continua formación [...] (DF)

Para que los alumnos se enteren de sus derechos y para que se conozcan e integren en algo que les importa (DF)

Se creó un espacio que los adolescentes necesitaban, lo cual se deduce de su voluntaria participación a contraturno. (Docente en formación)

Les permitió a los adolescentes conocerse y potenciarse, sentirse capaces de poner objetivos y llevarlos adelante. (Docente en formación)

Sólo en algunos casos, sobre todo en el grupo de docentes en formación, consideraron que estos talleres no proporcionaron nada nuevo a su práctica laboral: «*Si cada uno reflexionara e hiciera una autocrítica de su práctica, sí puede decirse que estos talleres sirvieron. Sin embargo, creo que no todos están dispuestos a cambiar prácticas por el bien de los muchachos*». De hecho, son elocuentes los testimonios en la totalidad de los docentes que valoraron la asistencia voluntaria para el compromiso con la propuesta.

Por otro lado, los docentes formadores dicen sentirse más gratificados trabajando con los adolescentes que con los adultos, a pesar de que le dan mucha importancia al desafío que les significó trabajar con sus colegas. Otro grupo importante se inclina por el trabajo con adultos y algo menos por el trabajo en ambos:

Me sentí más cómoda trabajando con adolescentes, aunque tuvimos mejor respuesta (inmediata) con los docentes. (DF)

Salvo en algunos casos (aislados), los docentes no se integraron al trabajo de los facilitadores en los talleres con adoles-

centes. Son recurrentes los testimonios que dicen no haberlo hecho por falta de tiempo y no por falta de voluntad.

No pude por una cuestión de coordinación de horarios, pero me hubiera encantado participar. Lo que pasa es que muchas veces nuestros compromisos laborales y familiares no lo permiten.

Por lo general, los adultos de ambos grupos volvían a las referencias de *vínculo, reflexión, participación y apertura a la comunidad* cuando se les pedía que nombraran las fortalezas del proyecto. Asimismo, otros testimonios en igual sentido dan cuenta del valor colateral que tuvo este proyecto como parte del proceso de sensibilización que se proponía en un principio. Propios del grupo de formadores son los testimonios que valoraron haber incluido el tema de los derechos de participación en el ámbito educativo desde una metodología de trabajo que involucraba a toda la comunidad educativa:

Mejóro la relación entre docentes, enriqueció nuestra tarea docente, cambió nuestra percepción de los derechos de nuestros alumnos y su participación en el centro educativo. (Docente en formación)

La autogestión como herramienta para fomentar la autoestima [...] (Docente en formación)

El tema de la participación como fundamental para una vida en sociedad donde el adolescente es protagonista. (Docente en formación)

Pienso que la principal fortaleza es que genera interrogantes que movilizan a los actores del sistema educativo. (DF)

Promover la reflexión y crear espacios propios para ello. (Docente en formación)

Que muchos jóvenes bastante problemáticos en clase se comportan muy bien en los talleres y son participativos. (Docente en formación)

Por el contrario, según los testimonios de los docentes en formación, las mayores dificultades durante el proceso tuvieron que ver con la escasez de recursos económicos para implementar las iniciativas adolescentes. En esta respuesta vuel-

ven sobre la falta de tiempos y espacios de participación y agregan que el problema fue la baja convocatoria. Para el caso, les parece que debería haber una forma de pago con monto fijo, recibir más apoyo técnico (herramientas teóricas) e integrarse más con el resto de los DF para ampliar el alcance del proyecto:

La carencia de recursos y tiempos para las actividades.
(Docente en formación)

Nuestra escasa cultura de participación. (DF)

La falta de intercambio con otros docentes formadores.
(DF)

Apoyo formativo con escasa continuidad. (DF)

No fueron muchos los comentarios de los docentes en formación sobre el proceso que hicieron durante los seis meses que duró el proyecto. Quienes se pronunciaron, por lo general manifestaron que fueron entendiendo el objetivo de estos talleres a medida que pasaba el tiempo:

Del entusiasmo inicial, fui entendiendo mi participación en los talleres. Al principio sentía que no tenía nada que aportar entre el trabajo de profesores formadores y adolescentes. Recién después de dos meses me sentí formando parte del proyecto. (Docente en formación)

Me habilitó a decir algunas cosas que pienso y a actuar en consecuencia con la tarea pedagógica. (Docente en formación)

Nos dieron la oportunidad de participar libremente en las actividades e interactuar en las cosas más increíbles. (Docente en formación)

Apostaron a lo mejor del adolescente y la pertenencia en la institución y eso está bueno. (Docente en formación)

Tampoco hubo un grado de profundización teórica del concepto de participación en los talleres con adultos. *Profundizar en el diálogo, integración entre adultos y adolescentes, fomentar el intercambio,* fueron algunos de los conceptos más nombrados en las evaluaciones de los docentes en formación.

Por otro lado, no cambió tanto la percepción del concepto de *participación adolescente* en el grupo de formadores, pero,

a diferencia del grupo anterior, es más frecuente observar en sus testimonios que piensan que los adolescentes no suelen practicar su derecho por falta de información. Dicen que ellos no saben cómo hacerlo, y la inclusión de este proyecto justamente les permitió familiarizarse con su derecho. Varios testimonios clarifican estas afirmaciones muy frecuentes entre los formadores y también en algunos docentes en formación:

Mi percepción de la participación adolescente cambió a raíz de este proyecto, ahora creo que los adolescentes no participaban y no se comprometían con las cosas por falta de espacios. [...] Me di cuenta que no pueden hacerlo porque no lo saben. (Docente en formación)

Es un momento en que el alumno puede ser constructor de su propio proyecto, sin vicios de los adultos, sin preconcepciones, dueño de sus propios sueños. Me cambió la percepción porque muchos miedos que antes tenía, ahora no los tengo más. Por ejemplo, el miedo de perder la autoridad ahora ya no lo tengo. (DF)

Yo creo que el adolescente quiere, pero no sabe cómo participar. Me parece que debemos ser nosotros los que debemos ayudarlos en este proceso, pero tampoco hacerle las tareas, porque eso es responsabilidad de ellos. (DF)

[...] lo que sí cambió en mí fue la percepción de que también es posible [la participación] en Enseñanza Secundaria. (DF)

La definiría como un derecho que vale la pena defender; creo que debemos intentar llegar a instalar niveles de participación genuina; esto contribuiría a mejorar el desempeño de los estudiantes y su vínculo con los adultos de la institución. (DF)

A su vez, cuando se les pidió a los formadores que describieran el proceso que habían hecho, diferenciando el trabajo con adultos y con adolescentes, ellos afirmaron que con los docentes se dio una especie de diagnóstico y sensibilización. Dijeron que, aunque el trabajo fue duro por las resistencias de algunos, progresivamente lograron que la temática quedara «girando en sus cabezas», mientras que con los adolescentes el proceso fue algo diferente, principalmente porque quienes habían participado de la experiencia 2003 estaban habituados a trabajar en taller y contaban con el compromiso de los que sí

estaban interesados. Los facilitadores reiteradamente dicen que costó formar un grupo referente de participación, pero finalmente lo hicieron. De nuevo aparece en los testimonios que la subdivisión en equipos de trabajo fue fundamental para captar la atención de los adolescentes. Algunos testimonios que dan cuenta de todo ello fueron los siguientes:

Cuando empecé a trabajar me sentía segura y realizaba todas las actividades. A medida que pasó el tiempo, cuando juntamos los grupos de trabajo, fui dejando de aplicar [las actividades], ya que había compañeros que se desenvolvían mejor [en esa parte] y por eso yo me dediqué a buscar y crear las actividades. (DF)

[...] aprendimos de las necesidades de [los adolescentes] para lograr mejorar la participación en las prácticas. Aceptación total de trabajo realizado. Aportes e integración total de los colegas. Repito, aprendimos mutuamente. (DF)

Costó formar un grupo referente de participación pero al final se logró con apertura de ambos lados [...]. (DF)

En cuanto a las repercusiones de los talleres en el vínculo con los adolescentes en el aula, muchos de los DF comentaron que aquéllos favorecieron la apertura hacia un lenguaje diferente, cargado de una alta comprensión y respeto mutuo. En otros casos, algunos afirmaron haber aplicado en sus propios espacios áulicos las técnicas y dinámicas que habían aprendido en los talleres:

Logré aplicar técnicas dirigidas a las relaciones grupales y a reforzar mi vínculo con los alumnos. También poner en consideración sus opiniones con mayor frecuencia y trabajar en forma más distendida. (DF)

Repercutió positivamente al comprenderlos más a raíz de los talleres. (DF)

Las herramientas adquiridas me sirvieron para el trabajo áulico. (DF)

No puedo negar que este tipo de actividades cambia la visión de los alumnos hacia nosotros. (DF)

Por otro lado, del análisis de las evaluaciones e informes se observa una asociación entre lo que ellos entendieron por parti-

cipación adolescente (luego de encontrarse en su rol de facilitadores) y las propuestas que ellos mismos sugirieron para promover la participación adolescente en el sistema educativo.

Reconocemos la importancia de la continuidad de este proyecto sobre participación. Vemos la necesidad de extenderlo hacia las familias y la comunidad. Por eso, proponemos instancias de apertura, divulgación e integración de diferentes actores. La idea sería ir creando espacios que posibiliten la inserción de conductas participativas donde los adolescentes tengan un rol preponderante. Sería deseable destinar desde el inicio de los cursos un tiempo (cada institución instrumentará) para planificar estrategias a cumplir. La presencia de UNICEF sería relevante tanto en el aporte de técnicos orientadores como de nexo entre instituciones y la propia organización (actividades que tengan que ver con la participación adolescente). Durante el transcurso de las propuestas es importante prever que no se generen liderazgos entre los jóvenes participantes, ya que esto desvirtuaría la propuesta inicial. Pensamos también que va a producir una desestructuración de roles, hecho que fortalecerá la autoestima del adolescente y además enriquecerá los objetivos. Cabe señalar que estos objetivos se verán realizados a corto plazo; de lo contrario puede provocar desaliento y aburrimento. (DF)

El proyecto puede generar grandes transformaciones en la relación entre el adolescente y el adulto; además puede posibilitar la valoración real del adolescente como sujeto activo, con todo lo que ello implica. Pero tenemos que tener en cuenta que los cambios en las mentalidades son siempre progresivos y requieren tiempo. (DF)

1. La visión de los equipos directivos

Los equipos directivos de los centros identificaron algunos puntos clave en el proceso de esta segunda etapa del proyecto, que posibilitarían la reflexión y el estudio de ciertos lineamientos respecto a la inclusión del enfoque de derechos en el sistema educativo.

Se señaló que se debería insistir en revisar el perfil del docente formador, poniendo especial énfasis en el papel que cumplieron los DF²⁰ y valorando lo que les significaba como docentes el trabajo en equipo. Algunas apreciaciones señalan que la modalidad 2004 (que incluyó trabajar arduamente con el perfil adulto) trajo como consecuencia cierto temor en los DF de en-

20 Una directora que participó en ambas etapas del proyecto comentó que en la etapa 2004 fue difícil seguir el proceso con tan poca presencia del educador. Sobre este punto, se discutió si el docente de Espacio Adolescente no alcanzaría para este perfil, al manifestarse que no se encontraron diferencias entre éste y el facilitador de participación adolescente. Se planteó como perspectiva darle el valor identificativo a cada uno. También sobre lo mismo, otro grupo de directores destacó que la experiencia en ambas etapas les confirmó que el perfil del facilitador tiene que ver con el compromiso docente. Por otro lado, indicaron también que los DF tuvieron dudas sobre el objetivo del proyecto, situación que dificultó el trabajo con adultos. En este caso, fueron muy comentadas las charlas de expertos que vienen participando desde el año 2002 en este tipo de instancias de capacitación.

frentarse a un «destacado nivel de excelencia docente en el cuerpo de profesores».

Otro de los puntos importantes analizados entre el equipo de directoras tuvo que ver con medir su lugar en los equipos de DF. Entendieron que a veces esta participación puede sesgar el trabajo del resto de los integrantes si no se posicionaban en el lugar de coordinación. En este punto, se expresó:

Las direcciones de los centros educativos deberíamos ser el primer ejemplo para habilitar los espacios de escucha. No utilicé adecuadamente el espacio de la segunda capacitación del 30 y 31 de julio porque me sentí inhibida por las voces exuberantes de unas pocas colegas [...]

También, varios testimonios dicen que es la primera vez que se aprovecharon los espacios de coordinación docente, al tiempo que otro grupo de directoras opinó que no siempre usar esos espacios asegura un buen nivel de análisis:

Los que siempre están, no siempre son los que dinamizan la vida del centro.

En general, concordaban en el valor que tuvo el proceso por el cual transitaron en el marco del proyecto, e indicaron que la primera barrera que hay que vencer para lograr un cambio en el sistema educativo, dada la experiencia, tiene que ver con las representaciones que tienen los adultos del mundo de la adolescencia. Como bien resume una directora en la solicitud para el financiamiento:

Se ha trabajado intensamente incentivando la autogeneración de un proyecto estudiantil, pero si bien los resultados no han sido los esperados por diferentes motivos (falta de fondos, entre otros) debemos destacar lo más importante desde nuestra perspectiva, que es el proceso realizado. En este punto es donde se entremezclan los valores humanos, los roles, la esperanza, la ansiedad. Consideramos que aquí está el aporte valedero, el que supera los tiempos, el que queda para siempre. El medio en el que se desenvuelven nuestros alumnos no es el más apropiado para contribuir con el desarrollo de una personalidad autocrítica y constructiva, siendo el Liceo visto como un lugar donde «estamos estando». Desde este punto creemos que la creación y puesta en práctica de una idea, en un rol docente exclusivamente orientador, es un objetivo que llevará más tiempo y capacitación (para los profesos-

res) para llegar a una conclusión certera. Es por ello que planteamos la necesidad de compartir experiencias desde la distancia y hacia la cercanía, observando paralelismos y angustias y creyendo que todo deriva en un enriquecimiento que aportará amplitud de conciencia, fraternidad y ganas de seguir en esta maravillosa propuesta.

En el discurso de las directoras (producto de sus testimonios e informes) también estuvo presente la posibilidad de flexibilizar el currículum como una de las alternativas para incluir el enfoque de derechos. En esta línea, se discutió que para incluir el enfoque de derechos en el sistema educativo se requiere un cambio de lógica en lo institucional, opinión que compartieron los formadores en la jornada final de evaluación realizada en diciembre del 2004. Algunos testimonios de los informes finales de directoras y docentes indicaron lo siguiente:

Consideramos que es útil la promoción desde los diferentes actores del sistema educativo, pero la calidad de plan piloto crea universos artificiales que no son representativos de la realidad del país. Para lograr una participación realmente significativa se necesita: 1) tiempo, porque las transformaciones culturales y mentales son las más difíciles de producirse rápidamente, 2) congruencia entre la legislación supranacional y la nacional (Código del Niño), lo que requiere un proceso de transformación que llegue y repercuta en los organismos representativos y 3) crear un discurso que prepare la nueva mentalidad. Para ello es necesario valerse de los aparatos estatales y los medios masivos de comunicación. (Directora)

Para mí la mejor vía sería concientizar a las autoridades educativas de la necesidad que hay de participación adolescente en el quehacer educativo. En el momento de planificar los programas educativos no se escucha [a los adolescentes]. (DF)

La propia dinámica institucional docente con sus tiempos fondistas complica los aspectos de gestión y dinámica que exige un proyecto de auténtica participación. (Directora)

V. La visión de los adolescentes

Este capítulo es fruto de una encuesta que se hizo a 177 adolescentes a fin de año. La mayoría de los que participaron en el proyecto bajo la nueva modalidad —una tercera parte del total— consideró que los talleres con los DF a los que asistieron apuntaban a promover la integración de los alumnos para que éstos se conocieran más, y para que se conocieran más con docentes y adscriptos.

Que nosotros nos conozcamos mejor. Lograr una mejor comunicación.

Para tener relación con más compañeros.

La integración entre alumnos, profesores y adscriptos.

Para integrarnos con otros compañeros dentro y fuera del turno liceal.

Para mi el objetivo era integrarnos más entre todos los alumnos y así podemos hacer más amigos y, en el caso de algunos profesores, motivar más el vínculo entre alumnos.

Asimismo, una proporción similar de adolescentes cree que, coincidiendo con los objetivos del proyecto, los talleres con docentes tenían como fin promover su participación en el centro educativo.

Participar e integrarse a propuestas.

La participación de los alumnos para mejorar el liceo.

Participar con alumnos que no conocía y llegar a acuerdos entre todos.

La participación de cada uno, los proyectos que tuvo el grupo mediante la participación.

Promover nuestra participación y ser más abiertos entre nosotros.

Casi en el mismo nivel de lectura se encuentran algunos adolescentes —una quinta parte del total— que consideraron que los talleres buscaban conocer sus opiniones, promover sus

derechos y desarrollar capacidades para tolerar, escuchar y llegar a acuerdos entre todos.

Creo que el objetivo era la integración de los adolescentes para que los demás sepan lo que piensan.

Que los jóvenes se puedan expresar y ser escuchados. Que los docentes comprendan más el pensamiento de los jóvenes y viceversa. Lograr ponernos todos de acuerdo para un fin común.

Saber lo que le pasa, siente y piensa el adolescente.

Conocer más nuestros derechos a través de juegos y también conocer compañeros de clase, conocer a otras personas de otros departamentos.

Poder reivindicar mis derechos y conocer mejor a mis compañeros.

En este sentido, se percibe que la gran mayoría de los adolescentes —más del 80%— que formaron parte del proyecto conocían los objetivos de los talleres en los que participaban con los docentes. Este dato permite apreciar que el proyecto de alguna forma estaba integrado en quienes tenían la tarea de transmitir a los adolescentes el sentido de éste, es decir, en los equipos de dirección y principalmente en los docentes formadores.

Por otro lado, sólo algunos adolescentes consideraron que los talleres tenían como fin promover la solidaridad y ayudar a los más necesitados. Sin embargo, muchas de las actividades que realizaron los grupos de adolescentes referían a este aspecto: campaña del juguete para apoyo a un merendero barrial, obra de teatro en un centro CAIF, taller de lengua de señas, promoción de derechos de los niños en *stands* y murales, entre otras. Podría decirse entonces que, en los grupos donde se consideraba que los talleres apuntaban a promover la participación adolescente y que realizaron actividades de corte solidario, el sentido del proyecto estaba integrado y se logró realizar un proceso de participación en el que las actividades no se visualizaron como fines en sí mismas.

Respecto a la utilidad de la experiencia en sus vidas, casi la mitad de los adolescentes encuestados afirmaron que los talleres les habían servido para lograr mayor integración y conocer mejor a sus compañeros en el liceo. En contraposición, en la mitad restante fueron pocos quienes consideraron que los talleres habían cumplido con el objetivo de promover específicamente la

participación adolescente —5,6% del total—; más bien consideraron que les habían servido para aportar ideas y opiniones, aprender a escucharse, comunicarse mejor y tolerar más a sus pares y docentes.

Para conocer mejor a las personas del grupo (tanto jóvenes como docentes), para aprender a escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los demás.

Para darme cuenta de que nosotros los estudiantes también tenemos derecho a dar opiniones y llegar a manejar un problema. Y también conocer muchos amigos y amigas. Hacer intercambios.

Para expresarme más.

Para aprender que todas las opiniones de los demás valen.

Para aprender a escuchar a mis compañeros.

Por otro lado, cuando se consulta a los adolescentes sobre cómo mejorar la experiencia, más de la tercera parte considera que es inmejorable. Otros, cerca del 17%, sin embargo, opinan que es posible mejorarla promoviendo una mayor participación de adolescentes en los talleres. Pocos —el 6,4%— consideran que las mejoras vendrían por el lado de lograr mayor interés de quienes participan y una mejor organización.

No la mejoraría; a mí me parece que está muy bien así.

Es inmejorable.

No sé, creo que no se puede.

Por el momento nada.

Para mí así está ideal, pero me gustaría que vengan más personas.

Que haya más gente en los proyectos y que haya para los primeros.

Tratando de que más personas se unieran y fuéramos más.

Sería mejor si asistiera más gente.

Al finalizar el proceso y haciendo una evaluación de la pertinencia de este tipo de proyectos en el sistema educativo, los adolescentes consideraron que vale la pena realizar este tipo de actividades en los liceos —97%—, que son divertidas y que favorecen la integración y la comunicación entre adolescentes, y entre adolescentes y adultos. El 3% restante contestó que no lo sabe o simplemente no contestó la pregunta.

Sí, creo que es muy bueno porque así nos conocemos más.

Sí porque es muy disfrutable y entretenido y nos ayuda a comunicarnos más.

Sí, valen la pena y mucho. Yo creo que ayuda a que los alumnos se integren más entre ellos y favorece el vínculo alumno-adscripto.

Sí y mucho.

Pienso que sí porque he aprendido mucho con mis compañeros.

De los casos encuestados, solamente tres corresponden a adolescentes que participaron en la experiencia durante el año 2003, y en comparación con el resto no se observan diferencias en la información que aportan.

En definitiva, los adolescentes visualizan la experiencia como una instancia diferente que tiende sobre todo a promover la integración de los alumnos entre sí y con los docentes.

VI. Resultados y conclusiones

Una primera apreciación del resultado de esta segunda etapa del proyecto tiene que ver con revisar el perfil del facilitador de la participación adolescente en el ámbito educativo. El análisis del proceso en este sentido indica que no existe un único perfil docente que valide la eficacia del trabajo de los facilitadores. De hecho, se refutó la hipótesis inicial del modelo 2004, que sostenía que la figura del adscripto era la más indicada para este perfil. Sí se ha identificado como prioritario que *el facilitador* tenga ciertas competencias que le permitan encontrarse en un rol diferente de aquél al que habitualmente están acostumbrados los docentes, y cuente con una fuerte convic-

ción de que la participación es un proceso gradual, que requiere un cambio de cultura institucional.

Una segunda apreciación tiene que ver con el desempeño de los equipos de formadores en los talleres. Sin lugar a dudas, ellos fueron los protagonistas en el modelo 2004, pero, a pesar de su buen desempeño, hubo algunas dificultades en su trabajo dentro de los equipos. En este sentido, aun cuando fueron resilientes a la hora de garantizar el funcionamiento de los talleres (se las ingenieron para crear duplas de trabajo en el caso de los grupos de siete o dividiéndose los talleres de adolescentes o docentes según su afinidad y mejor desempeño), se vieron coartados por factores intrínsecos al contexto de los centros —incidencia de la cultura institucional, el perfil del profesorado, su relacionamiento con la dirección y con los docentes en formación, falta de tiempos institucionales para enmarcar la propuesta y el perfil adolescente que se engancha con ésta—, lo que condicionó su trabajo y dejó pasar ciertos vicios difíciles de controlar.

En otro plano, haber utilizado los espacios de coordinación docente para los talleres con adultos fue un recurso muy apropiado, que repercutió positivamente en la respuesta adulta y a su vez posibilitó la inclusión del proyecto en la dinámica institucional. Pese a ello, la eficacia de este espacio en algunos casos estuvo condicionada por la forma en que se utilizaron estos espacios y el lugar que se le asignó al proyecto en el marco de la planificación anual. La reflexión giró en torno a que de nada sirve conseguir un espacio de participación si no se aprovecha adecuadamente.

En general, no hubo profundización teórica del concepto de *participación* en el grupo de los docentes en formación. Las posibles causas pueden responder a la falta de apoyo teórico y metodológico para los referentes de participación adolescente, sumada a los factores institucionales que limitaron la actuación docente, a pesar de que este año se contó con espacios remunerados para trabajar el derecho a participar. No obstante, sí la hubo entre el grupo de formadores, que en sus evaluaciones valoraron mediante varias respuestas la pertinencia de crear espacios de participación en los centros.

El énfasis puesto en el trabajo con adultos descuidó el trabajo con los adolescentes en esta segunda etapa del proyecto. Los resultados del proceso dan cuenta de que hubo problemas para sostener la motivación adolescente y, como consecuencia de ello, los DF pidieron más apoyo del educador. En general, los talleres adolescentes que funcionaron mejor fueron los que gozaron de espacios voluntarios para incluir la propuesta, con claros equipos referentes de participación adolescente.

La eficacia de los talleres con adultos y con adolescentes estuvo condicionada por dificultades en la conformación grupal, producto de factores institucionales externos al proyecto (concurso para efectivizar el cargo docente, problemas de infraestructura, diferencias en los perfiles docentes, situación socioeconómica del alumnado, etcétera).

A su vez, incidió en el resultado de los talleres el hecho de que los docentes facilitadores hayan sentido la presión constante de mantener la motivación adolescente que se veía descuidada, motivo por el cual apoyaron la realización de las actividades intermedias durante el proceso.

La eficacia en este sentido se vio también condicionada por la convocatoria inicial a los talleres, que produjo en los adolescentes expectativas no resueltas. Por tal motivo, fue difícil sostener la motivación de los adolescentes de 4^º año, de los liceos periféricos y de los turnos vespertinos. Además, sólo en algunos casos los docentes en formación se unieron al trabajo de los DF con los adolescentes, y en vez de aportar inhibieron su actuación, dado que actuaron como meros observadores. A pesar de ello, resultó positivo que en algunos casos la integración la demandaran los propios adolescentes. También resultó positivo que los adultos llevaran las técnicas aprendidas al aula y que afirmaran que la relación con los adolescentes se había visto mejorada gracias al proyecto.

Finalmente, el proyecto logró culminar el proceso en todos los centros. Por lo general, se consolidaron dos grupos de adolescentes y un grupo de adultos por cada liceo. En este caso, debido al descenso en la convocatoria adolescente, salvo excepcionales casos de referentes adultos en los grupos de la tarde, fue común que la convocatoria se concentrara en los grupos matutinos.

Al final del proceso se identificaron dos tipos de actividades: aquellas proyectadas desde los inicios de los talleres (que obraron como elemento motivador para continuar el proceso de los adolescentes) y aquellas otras que se generaron con el transcurso del tiempo, como parte de un proceso en sí mismo. En ambos casos, el perfil de las actividades estuvo teñido por la experiencia 2003, que describía actividades de corte solidario y de integración que se aplicaron en esta segunda etapa. En general, los liceos que participaron en la etapa 2003 volvieron sobre ellas, y fueron ejemplos para los nuevos liceos. En el caso de las primeras actividades, el móvil de los adolescentes fue la actividad proyectada; ellos reclamaban el apoyo del liceo para realizarlas, fundamentalmente el grupo de 2^º año, pues la institución lo cobija, legítima su salida y le permite encontrarse con otros.

A todo ello hay que agregar que el apoyo de UNICEF en el financiamiento de las actividades, al final del proceso, obró para el primer grupo de actividades como un complemento de la recaudación que ya estaban realizando, mientras que para el segundo grupo hizo emerger nuevas propuestas con ciertas dificultades para identificar la participación de los adolescentes. Respecto a este último grupo, habría que evaluar hasta qué punto los centros que colaboraron en fines solidarios fueron espacios de intercambio aprovechados para impulsar la participación, dado que los adultos minimizaron su actuación. En todo caso, es posible hablar de caminos que se inician para promover un cambio de cultura en los centros educativos orientados a valorar estos espacios, pero aún lejos de la construcción de instancias de participación adolescente.

En definitiva, el efecto perverso de las actividades finales en la concepción de participación adolescente resultó igualmente necesario para sostener el proceso con los adolescentes en el marco del modelo 2004. Ese año las actividades intermedias fueron uno de los recursos más importantes para sostener los grupos. En tal sentido, culminar los procesos con proyectos finales siempre tiene sus riesgos, al mismo tiempo que implica una buena estrategia de convocatoria, dado que los adolescentes necesitan visualizar un producto a corto plazo.

En cuanto a los apoyos que recibieron los docentes formadores durante el proceso, es necesario recalcar varios aspectos. En primer término, que la experiencia de dos años de intervención directa en el sistema educativo confirmó lo importante de la figura del educador para promover procesos participativos en ese ámbito, al tiempo que indicó que transferir el conocimiento que él posee a los referentes adultos del sistema (en este caso adscriptos y docentes) lleva más tiempo que el previsto.

En segundo término, que introducir la *Guía 1* y el video del proyecto *Herramientas para la participación adolescente* como material de apoyo para el trabajo y de formación autónoma de los facilitadores no resultó suficiente. Surge la duda de qué habría sucedido si se hubiera contado con los cinco *kits* y no con uno solo para todo el año. Varias apreciaciones pueden hacerse respecto a la eficacia de la *Guía*. Por un lado, se reconoce la carencia metodológica para el proceso de conformación grupal, pero al mismo tiempo se abre la interrogante de si esta dificultad no estaría condicionada a la falta de adecuación de los docentes formadores en su rol de facilitadores, o quizás también a que hubo una demanda adolescente insatisfecha, dado que en los discursos adultos se repitió que ellos «*sólo querían jugar*» —razones todas ajenas al material en sí mismo—. Eso implica

que la aplicación de materiales o herramientas nuevas va de la mano de una capacitación o formación previa de los adultos a cargo.

En otro plano, el proyecto tuvo importantes implicaciones en la vida institucional. Los resultados en esta segunda etapa indican que el proyecto funcionó mejor en instituciones con tradición histórica de llevar adelante iniciativas, que contaban con direcciones comprometidas, que entendieron el sentido del proyecto tanto como para incluirlo en su dinámica institucional. A la hora de valorar el proceso en la institución, desempeñaron un papel fundamental: la diversidad de estilos personales de conducción, la mayor o menor presencia de los equipos de dirección en los talleres y la prioridad dada al proyecto entre las diversas acciones del centro, todos ellos móviles claves para la construcción de una cultura participativa. En definitiva, es indudable que el proyecto ha repercutido en la vida de los liceos positivamente, lo que habilita la pertinencia de continuar promoviendo una cultura de derechos en el sistema educativo. A pesar de ello, como se dijo en alguna otra oportunidad, sigue habiendo una búsqueda reiterada de espacios institucionales y la necesidad de que las nuevas perspectivas se fortalezcan teórica y metodológicamente.



Parte C.

Claves para promover la participación

El mayor desafío ahora es cómo hacer sostenible esta experiencia y cómo adecuarla a la propuesta del sistema educativo para que efectivamente se produzca un giro cultural en favor de la participación adolescente. Las repercusiones de este cambio deben apuntar a la reducción de los altos niveles de deserción en secundaria y a la conformación de una oferta educativa más atractiva y estimulante, en términos de aprendizaje y de integración para los adolescentes.

Con este propósito se ofrecen aquí algunas claves que bien pueden servir de referencia en su carácter de lecciones aprendidas en esta experiencia:

- Aprender a participar supone un proceso que va más allá de la organización de actividades. Entran en juego las habilidades de los adolescentes, los métodos idóneos para desarrollarlas y también lo que los adultos pueden aprender de ellos. Si no hay tradición de participación, si las estructuras institucionales son rígidas pero hay cierta voluntad de cambio, el proceso será arduo, lento, pero no imposible.
- Asegurar el carácter voluntario —de adultos y adolescente— en cualquier iniciativa que busque promover la participación. La obligatoriedad contradiría el espíritu del derecho contemplado en la Convención en su artículo 12.
- Introducir estrategias propias de la educación no formal en la estructura educativa formal. El abordaje desde la afectividad y el juego se comprobó en ambas etapas que contribuye a mejorar los vínculos entre adultos y adolescentes, a establecer relaciones horizontales, a facilitar la expresión y la creatividad de los adolescentes y, en definitiva, a un aprendizaje más efectivo y atractivo.
- Tanto adolescentes como adultos deben conocer los derechos que postula la Convención sobre los Derechos del Niño, pero es a los adultos a quienes les corresponde la responsabilidad de guiarlos para que puedan ejercerlos libremente. Esto, en el campo de la participación, se traduce en asumir la función de orientadores, de facilitadores. Para ello es necesaria una formación que induzca a reflexionar sobre las actitudes adultas y a conocer mecanismos que apunten al desarrollo de las potencialidades de los adolescentes, contando con las herramientas adecuadas.
- Para legitimar el espacio de participación en el ámbito educativo se requiere formar en participación. Pese a que no hay un perfil del facilitador de participación adolescente, existen ciertas pistas que redundarían en volverlo sostenible en el contexto de los centros.

-
- Transmitir información clara y precisa a los docentes, y en especial a los adolescentes, sobre la propuesta, su desarrollo y la justificación de cada una de las actividades es condición imprescindible para constituir un proceso *genuinamente* participativo. Sin embargo, la información sobre el proyecto proporcionada a tiempo no garantiza que adolescentes y docentes se sumen a la propuesta; esto puede estar asociado a otras variables como justificar el ausentismo en clase o el puro deseo de intervenir en actividades extracurriculares.
 - Aunque se demuestra que esta experiencia (en la etapa 2003) funcionó mejor con adolescentes de 4º año que con los de 2º, la sensibilización debe apuntar a los adolescentes más jóvenes. Es imprescindible que los niños y niñas conozcan y ejerzan todos y cada uno de sus derechos cuanto antes en la vida. Esto les permitirá desarrollarse, defenderse y protegerse mejor.
 - Así como es indiscutible el rol atribuido a los docentes, el nivel de apoyo y compromiso de los equipos directivos de los centros se refleja claramente en los resultados de los procesos para la participación adolescente. Procesos de estas características deben contar con los recursos y el involucramiento de todos los miembros que integran la colectividad educativa.
 - Con respecto a la formación de docentes, es necesario encontrar el justo equilibrio entre la capacitación de carácter lúdico (que los ayuda a desestructurar respecto a su rol tradicional y a conocer nuevas técnicas) y la capacitación teórica (que contribuye a una mejor comprensión de lo que se espera de ellos, haciéndoles más fácil apropiarse de la propuesta y asumir un verdadero compromiso). Por un lado, hay una necesidad de espacios de análisis y aprendizaje y, por el otro, es preciso evitar que el exceso de componente lúdico provoque el rechazo e incluso el abandono de algunos adultos que consideran el juego como «improductivo», en contraposición a la «productividad» de lo académico.
 - La perspectiva de derechos en el ámbito educativo podría incluirse desde los institutos y centros de formación docente, así como actualizando en derechos a los docentes que están en ejercicio. En forma complementaria (teniendo en cuenta la importancia de la cultura institucional en la eficacia de los centros), podría pensarse en alternativas como la flexibilización del currículo, que legitimen los espacios de participación en el ámbito del aula, de la institución y del sistema.

-
- La participación de docentes en este tipo de propuestas debe estar regularizada, tanto desde el punto de vista remunerativo como de la definición de sus responsabilidades. En el 2003 los docentes que asistieron a los talleres y acompañaron a los adolescentes lo hicieron de forma honoraria. En el 2004 fueron remuneradas las horas docentes dedicadas a los talleres con adolescentes y se creó la estrategia de incluir la propuesta para los talleres con adultos en los espacios de coordinación docente. Aun así, es esencial que los grupos de adolescentes tengan un referente adulto permanente, con tal de facilitar y no de obstruir. Éste es un punto que merece ser debidamente considerado.
 - Contar con una planificación clara y flexible para el desarrollo de una propuesta, un plan que todos puedan conocer y tenga en cuenta las necesidades y sugerencias de cambio que propongan los participantes. A menudo, los tiempos institucionales y las exigencias académicas terminan relegando a un segundo plano las actividades de este tipo una vez que están en marcha, o bien éstas se llevan a cabo de una forma tan estructurada que pierden su razón de ser.
 - En la interna de cada centro es necesario instaurar espacios de construcción e intercambio entre los docentes con el fin de articular lo metodológico y lo conceptual y adecuarlos a la realidad del contexto particular.
 - Aunque en las etapas experimentales puede ser recomendable —e incluso menos distorsionante— facilitar espacios extracurriculares para este tipo de actividades (talleres lúdicos, desarrollo de proyectos, etcétera), el fin óptimo sería insertarlas en el currículo o adaptarlas como líneas de trabajo permanentes. El ejercicio de la participación debe ser un eje transversal en la educación, ya que contribuye a que adultos y adolescentes se vinculen mejor y compartan decisiones con respeto. La experiencia de estos dos años de intervención directa en los centros confirma que el derecho a participar debe gozar de espacios legítimos donde desarrollarse.

La participación no debería circunscribirse al ámbito educativo, que en este caso la propulsa. Cualquier iniciativa de esta clase es pasible de ser difundida y tener eco en el ámbito familiar del adolescente o en su comunidad. Esto supone también involucrar a otros actores como medida para la defensa de los derechos y la expresión de los adolescentes.



I. Análisis de las encuestas realizadas. Etapa 2003

1. Introducción

En los últimos años se asiste en Uruguay a un creciente interés por los temas educativos, tanto en el ámbito académico como en el político. Este interés se ha expresado en la producción de estudios e investigaciones sobre diversas cuestiones: la calidad de los aprendizajes, los factores que determinan el rendimiento educativo, el vínculo entre las familias y los centros educativos, etcétera. El conocimiento y la información que ha acumulado la Administración Nacional de Educación Pública desde mediados de la pasada década representan una buena base para el diseño de políticas públicas y estrategias pedagógicas que permitan revertir algunos de los problemas que afectan al sistema educativo.

No obstante estos avances, es posible identificar algunas áreas temáticas estudiadas o trabajadas. En particular, se aprecia cierta carencia de estudios o investigaciones acerca de las opiniones, percepciones y expectativas de los adolescentes, ya sea sobre la educación en particular o las instituciones del mundo adulto en general. Salvo un número reducido de investigaciones,²¹ prácticamente no existen relevamientos empíricos, objetivos y rigurosos que permitan dar cuenta de la visión que los adolescentes tienen sobre la educación. Por esta razón, UNICEF consideró necesario a fines del año 2002 conocer la opinión de los estudiantes y profesores con respecto a la participación en el ámbito educativo, y relevar información acerca de las posibilidades reales de ejercerla en los liceos.

En este marco se realizaron en el 2003 dos relevamientos: el primero en abril, antes de la realización de los talleres de sensibilización, y el segundo en diciembre, al término del proyecto. La primera encuesta fue aplicada a 1.640 alumnos y 183 docentes pertenecientes a los ocho liceos con los que comenzó el proyecto; la segunda cubrió a 84 estudiantes que formaban parte del centenar que participó del proyecto en forma continua.

El primer relevamiento tenía como objetivo principal conocer las opiniones y juicios de los estudiantes y profesores sobre la participación adolescente en los liceos, a fin de ajustar la propuesta de trabajo a desarrollar en el 2003; el segundo apuntaba a identificar los puntos fuertes y débiles de la implementación del proyecto, así como la evaluación que los estudiantes hacían de él. Si bien los resultados de la segunda encuesta no permiten establecer en forma precisa el impacto que el proyecto pudo haber generado en los adolescentes —en sus opiniones, actitudes y prácticas—,²² aporta insumos de información que permiten una aproximación a estos posibles cambios.

* Documento redactado por Gustavo de Armas, Oficial de Educación de UNICEF en Uruguay

21 Sobre este punto se puede consultar: Q. Oliver: «Dichos y hechos de un derecho particular: la participación», en *Educación, derechos y participación. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*, Montevideo: UNICEF, 2003; UNICEF: *La voz de los adolescentes Percepciones sobre seguridad y violencia en Buenos Aires, Montevideo y Santiago de Chile*, inédito, UNICEF - Oficina de Área para el Conosur, 2001; R. Perdomo et al.: *Los adolescentes uruguayos hoy*, Montevideo: Universidad de la República UNICEF, 1997.

22 El hecho de no haber aplicado un diseño de investigación experimental o cuasiexperimental impide determinar en forma precisa la magnitud de los cambios generados por el proyecto en las opiniones de los estudiantes. Sobre este aspecto metodológico se puede consultar: Ernesto Cohen y Rolando Franco: *Diseño y evaluación de proyectos sociales*, Madrid: Siglo XXI, 1992.

2. Diseño metodológico

Como fue señalado, la primera encuesta se aplicó a todos los estudiantes y profesores inicialmente comprendidos por el proyecto en los ocho liceos, y la segunda solamente a los estudiantes que participaron de la experiencia en forma continua. Si bien la información recabada entre los estudiantes en las dos encuestas, y entre los profesores en la primera, no es estadísticamente representativa de ambos universos de estudio, brinda valiosos indicios acerca de sus opiniones y juicios con relación a la participación en el ámbito educativo.

Por otra parte, en tanto los ocho liceos estudiados se reparten en mitades entre Montevideo y el interior del país, la distribución geográfica de los encuestados refleja la de la matrícula de Educación Secundaria.²³

En el primer relevamiento se aplicó el mismo cuestionario a los estudiantes y los profesores (véase el Anexo). Este cuestionario buscaba conocer sus opiniones y percepciones acerca de los vínculos entre adolescentes y adultos dentro del liceo; asimismo, pretendía relevar el conocimiento que tienen los estudiantes y los profesores sobre los derechos de la adolescencia y la normativa disciplinaria vigente en Educación Secundaria. La segunda encuesta buscó recabar las opiniones de los estudiantes sobre los puntos fuertes y débiles del proyecto (el desarrollo de los talleres), así como sobre sus expectativas respecto a la continuidad de éste.

La técnica empleada en el primer relevamiento fue la de la *encuesta autoadministrada con asistencia*.²⁴ En el segundo estudio se aplicó una *encuesta directa o personal*, ya que se trataba de un número menor de encuestados.

3. Análisis de los resultados de la primera encuesta (abril de 2003)

3.1. *Las opiniones de los adolescentes y profesores sobre la participación*

La visión que tienen los adolescentes y el cuerpo docente acerca de la participación constituye, necesariamente, el punto de partida de cualquier proyecto o iniciativa tendiente a estimular la expresión estudiantil y su incorporación en los procesos de toma de decisión. En tal sentido, la encuesta aplicada buscó, entre otros objetivos, aproximarse a las percepciones y opiniones de ambas poblaciones con respecto a esta dimensión.

Como puede observarse en el cuadro 1, siete de cada diez estudiantes entienden por *participación* acciones que implican intervenir de algún modo en el proceso de toma de decisiones: 40,9% considera que participar supone que los estudiantes pue-

23 A modo de ejemplo, cabe señalar que en el primer relevamiento, el 51,7% de los 1.640 estudiantes corresponde a la capital del país.

24 Este tipo de técnica consiste en reunir a los encuestados en pequeños grupos (de aproximadamente 20 integrantes), en los que el encuestador explica cómo se completa el cuestionario y despeja posibles dudas acerca de las preguntas, para que luego los encuestados se lo autoadministren.

dan «hacer propuestas y que éstas sean tenidas en cuenta»; 18,7% sostiene que participar significa que los adultos del liceo «cuenten [con los estudiantes] para decidir sobre temas que [los afectan]»; por último, el 10,2% vincula el concepto de participación a la práctica de elegir delegados. Entre los docentes estas opciones captan el 89,9% de las respuestas; solamente el 4,4% respondió que la participación supone que los alumnos tomen parte de actividades organizadas por el liceo.

El análisis de estos datos muestra que ambas poblaciones tienden a identificar el concepto de participación con modalidades tradicionales —podría incluso decirse *adultas*— de expresión y canalización de las demandas estudiantiles. No obstante, entre los adolescentes aparece un porcentaje considerable (uno de cada cinco) que entiende por participación tomar parte de actividades (seguramente deportivas, lúdicas o culturales) y no la intervención en los procesos de toma de decisión.

Cuadro 1. ¿Qué entiende por participación de las y los estudiantes?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
«Que tomen parte en las actividades que organiza el liceo»	19,9	4,4
«Que sean considerados para decidir sobre temas»	18,7	27,9
«Que puedan elegir o ser delegado/as»	10,2	7,1
«Que tengan posibilidades de hacer propuestas»	40,9	54,6
Otras	1,6	2,7
No sabe / No contesta	8,7	3,3
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Con respecto a la participación de los estudiantes en el nivel micro, específicamente en el aula, el cuadro 2 permite observar que entre los adolescentes existe una evaluación marcadamente positiva: siete de cada diez consideran que pueden opinar «siempre» (27,3%) o «habitualmente» (42,3%) frente a sus profesores. Por su parte, estos últimos exhiben una percepción aún más positiva: casi todos (94%) señalan que los adolescentes pueden participar habitualmente o siempre; de hecho, uno de cada dos considera que siempre participan, lo cual podría ser interpretado como un juicio autocomplaciente, máxime si se compara esta percepción con la de los alumnos.

Cuadro 2. ¿Los estudiantes pueden opinar en el aula?
Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Siempre	27,3	9,74
Habitualmente	42,3	44,3
Pocas veces	25,1	4,9
Nunca	2,2	0
No sabe / No contesta	3,0	1,1
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Como se puede observar en el cuadro 3, la mayoría de los estudiantes señalan temas de carácter pedagógico cuando se les pregunta sobre los asuntos respecto de los cuales participan habitualmente en el aula: seis de cada diez mencionan que participan en temas vinculados al programa de la asignatura (48,9%) o las formas de evaluación (9,3%). Llamativamente, las respuestas de los docentes difieren claramente de las de los estudiantes: el 62,3% señala que los alumnos participan en la resolución de conflictos o en la definición de reglas de convivencia, frente al 28,2% de los adolescentes.

Cuadro 3. ¿Sobre qué temas?
Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
El programa de la asignatura	48,9	21,3
Las formas de evaluación	9,3	11,5
Cómo resolver un conflicto	15,5	24,0
Las reglas de convivencia	12,7	38,3
Otros	1,2	2,2
No sabe / No contesta	7,1	1,6
No corresponde	5,2	1,1
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Las cifras presentadas en el cuadro 4 permiten apreciar que tanto los estudiantes como los profesores opinan que la posibilidad de participar en el centro es menor que la de hacerlo en el aula: prácticamente cuatro de cada diez adolescentes sostienen que «siempre» o «habitualmente» pueden opinar en el liceo, frente al 70% que señala esta frecuencia en referencia al aula. Asimismo, mientras que sólo el 4,9% de los docentes manifiesta que los alumnos «pocas veces» pueden participar en el aula, el 12% sostiene dicha frecuencia a escala del liceo.

Cuadro 4. ¿Los estudiantes pueden opinar en el liceo?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Siempre	13,0	31,1
Habitualmente	25,4	53,0
Pocas veces	40,0	12,0
Nunca	13,2	0,5
No sabe / No contesta	8,4	3,3
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Cuadro 5. ¿Sobre qué temas?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Las formas de evaluación	15,2	4,4
Cómo resolver un conflicto	19,6	13,7
Reglas de convivencia y funcionamiento	19,1	43,7
Uso de los espacios, decoración,	6,7	9,8
Actividades extracurriculares	8,4	20,2
Otros	0,7	0,5
No sabe / No contesta	8,8	3,8
No corresponde	21,6	3,8
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

En los dos cuadros que siguen se presenta la visión de ambos grupos sobre la posibilidad que tienen los estudiantes de expresar sus opiniones ante las autoridades de la enseñanza: por así decirlo, el nivel macro del sistema educativo. Los porcentajes de estudiantes y docentes que manifiestan que los alumnos pueden «siempre» o «habitualmente» opinar ante las autoridades educativas son más bajos que los que se registran al preguntarles por el liceo (cuadro 4) o el aula (cuadro 2). A modo de ejemplo, mientras que sólo uno de cada veinte docentes expresó que «pocas veces» los estudiantes pueden participar en el aula, siete de cada veinte señalaron que «pocas veces» pueden hacerlo ante las autoridades de la enseñanza. Se podría afirmar que tanto los alumnos como los profesores son más escépticos respecto a las posibilidades de lograr participación estudiantil a medida que se alejan del aula.

Cuadro 6. ¿Los estudiantes tienen posibilidades de opinar frente a las autoridades de la enseñanza?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Siempre	10,0	13,1
Habitualmente	15,3	23,0
Pocas veces	36,5	35,5
Nunca	25,4	20,8
No sabe / No contesta	12,9	7,7
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Cuadro 7. ¿Sobre qué temas?

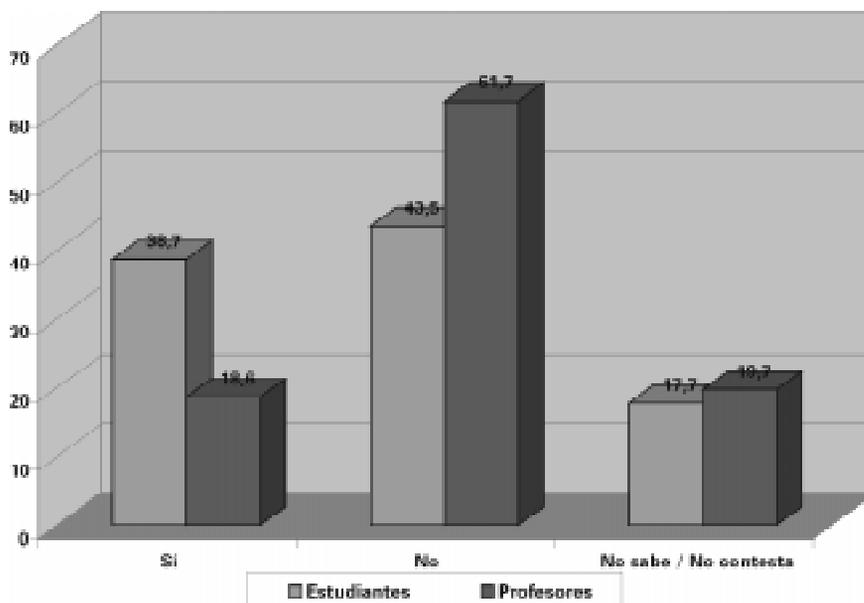
Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Reglamentos disciplinarios	22,6	33,3
Planes de estudio	29,8	16,9
Otros	1,8	10,9
No sabe / No contesta	7,6	10,4
No corresponde	38,2	28,4
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

El siguiente gráfico presenta las respuestas de alumnos y profesores acerca de si existe o no una efectiva y genuina participación adolescente en los liceos. Si bien la mayoría de los estudiantes señala que no existe «una verdadera participación de las y los estudiantes» (43,5%), un porcentaje alto considera que sí existe tal participación (38,7%). Aparece como un dato llamativo que los docentes tengan una opinión más crítica que los estudiantes respecto a la posibilidad de éstos de participar en el ámbito educativo. Las diferencias que se observan entre las opiniones de ambos grupos podrían interpretarse como una muestra de que los docentes tienden, más que los alumnos, a reflexionar en función de parámetros conceptuales estructurados, ya sea ideológica o doctrinariamente.

Gráfico 3. Estudiantes y docentes de liceos de Montevideo y el interior seleccionados según sus respuestas a la pregunta: «¿Cree que en los liceos existe una verdadera participación de las y los estudiantes?»
Año 2003. En porcentajes



Fuente: UNICEF.

3.2. Vínculos entre los adolescentes y los adultos del liceo

Otro de los aspectos que se intentó examinar a través de las encuestas es la imagen que tienen los adolescentes y los profesores de sí mismos y del resto de los actores del liceo.

Unos y otros revelan una imagen positiva sobre los adolescentes: siete de cada diez alumnos y seis de cada diez profesores señalaron que los adolescentes «tienen ideas pero les falta apoyo para realizarlas» o que «[son] capaces de lograr lo que se proponen» (cuadro 8).

Cuadro 8. ¿Qué piensa de los/as adolescentes del liceo?
Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
«Tienen ideas pero les falta apoyo para realizarlas»	38,6	33,3
«Son capaces de lograr lo que se proponen»	32,7	30,1
«No están preparados/as para tomar decisiones sobre sus vidas»	10,2	13,1
«Desean ser mayores de edad para hacer lo que quieran»	11,1	7,7
Otros	0,6	4,4
No sabe / No contesta	6,8	11,5
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

El cuadro 9 presenta las imágenes de los adolescentes y los profesores respecto a los adultos del liceo en general: cuatro de cada diez adolescentes manifiestan que los adultos los «apoyan en sus iniciativas» o que los «escuchan siempre que [los adolescentes los] necesitan», al tiempo que los profesores muestran una visión aún más positiva sobre los adultos (64,5% optó por estas respuestas). Por otra parte, mientras que el 53,1% de los alumnos expresa una visión crítica sobre el vínculo entre adolescentes y adultos —la suma de las frecuencias relativas correspondientes a la primera, cuarta y quinta fila—, sólo el 21,2% de los profesores asume tal visión crítica (podría decirse *autocrítica*).

Cuadro 9. ¿Cómo ve a los adultos del liceo?

Año 2003. En porcentajes

	Profesores	Estudiantes
«Siempre creemos que tenemos la razón»	10,9	29
«Apoyamos a los estudiantes en sus iniciativas»	19,1	17,7
«Los escuchamos siempre que nos necesitan»	45,4	21,2
«Les pedimos su opinión pero luego hacemos lo que queremos»	8,7	15,9
«Somos de otra generación y por eso no los entendemos»	1,6	8,2
Otros	5,5	1,2
No sabe / No contesta	8,7	6,8
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Los cuadros que siguen (10 al 13) presentan la calificación que hacen los estudiantes y profesores sobre la relación entre ellos y con el resto de los actores del liceo: administrativos, adscriptos y dirección.

El cuadro 10 indica que la mayoría absoluta de los estudiantes califica la relación con los profesores como «buena» (40,9%) o «muy buena» (21,8%), valoraciones que en todos los liceos superan el 50% de las respuestas. Por su parte, los docentes exhiben una visión aún más positiva: el 84,7% considera que la relación con los estudiantes es «buena» o «muy buena».

Cuadro 10. Calificación de la relación entre estudiantes y profesores

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes ¿Cómo calificarías tu relación con los profesores?	Profesores ¿Cómo calificaría su relación con los estudiantes?
Muy mala	3,1	0,5
Mala	6,7	...
Intermedia	26,2	12
Buena	40,9	54,6
Muy buena	21,8	30,1
No contesta	1,3	2,7
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

La evaluación que hacen los estudiantes del vínculo con los funcionarios administrativos, adscriptos e integrantes de los cuerpos directivos tiende a ser mucho más crítica. También los docentes califican peor el vínculo que tienen con los administrativos que la relación que guardan con los alumnos, aunque no llegan a los niveles de evaluación negativa de estos últimos.

Cuadro 11. ¿Cómo calificaría su relación con los funcionarios administrativos del liceo?
Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Muy mala	17,5	1,1
Mala	20,7	3,8
Intermedia	24,5	16,4
Buena	18,0	39,9
Muy buena	12,8	35,5
No contesta	6,5	3,3
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Cuadro 12. ¿Cómo calificaría su relación con los adscriptos?
Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Muy mala	7,9	0,5
Mala	11,8	0,5
Intermedia	31,1	7,1
Buena	23,3	35,5
Muy buena	23,5	53,6
No contesta	2,4	2,7
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Como se aprecia en el cuadro 13, los estudiantes califican en forma mucho más crítica que los profesores el vínculo con la dirección del liceo: mientras que el 42,3% evalúa la relación como «muy mala» o «mala», sólo el 3,8% de los docentes entrevistados la consideró «mala» y ninguno como «muy mala». Estos datos son elocuentes respecto del clivaje o la tensión que parece existir entre el mundo adolescente y el mundo adulto, lo que explicaría por qué los docentes no presentan una mirada crítica sobre sus coetáneos, independientemente de la función que cumplan, ya sea como adscriptos o integrantes de la dirección.

Cuadro 13. ¿Cómo calificaría su relación con la dirección?
Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Muy mala	21,9	...
Mala	20,4	3,8
Intermedia	19,1	10,4
Buena	16,5	41,0
Muy buena	17,1	41,5
No contesta	4,9	3,3
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Los cuadros 14 a 17 presentan las respuestas de estudiantes y docentes con respecto al grado de respeto y apoyo que existiría entre los distintos actores del establecimiento liceal. En el cuadro 14 se observa que ambos grupos evalúan en términos muy positivos la relación que existe entre ellos: prácticamente todos los docentes consultados indicaron sentirse respetados y apoyados por los estudiantes, al tiempo que los estudiantes señalaron sentirse respetados por sus profesores en un 83,3%. La magnitud de estas respuestas podría plantear algunas dudas acerca de la validez del instrumento empleado para reflejar las opiniones sobre este tema, máxime si se consideran los resultados de otros estudios, cualitativos o cuantitativos, que revelan una mirada mucho más crítica de los estudiantes respecto al vínculo con sus profesores. De cualquier modo, en este cuadro y en los tres siguientes se vuelve a observar que los estudiantes evalúan en forma mucho más positiva la relación que tienen con los docentes de aula que el vínculo con el resto de los adultos del liceo: 83,3% manifestó sentirse respetado por los profesores, siete de cada diez por los adscriptos, 53,5% por los directivos y 45,8% por los administrativos. Entre los docentes la evaluación muy positiva se aprecia en todos los casos, ya sea respecto del vínculo con los alumnos, los administrativos, los adscriptos o el cuerpo directivo.

Cuadro 14. Opinión acerca del respeto y apoyo entre estudiantes y profesores
Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes ¿Te sientes tenido en cuenta/respetado y apoyado en el liceo por los profesores?	Profesores ¿Se siente tenido en cuenta/respetado y apoyado en el liceo por los estudiantes?
Sí	83,3	94,5
No	11,9	3,3
No contesta	4,8	2,2
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Cuadro 15. ¿Se siente tenido en cuenta/respetado y apoyado en el liceo por los administrativos?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Sí	45,8	94,0
No	44,0	3,3
No contesta	10,2	2,7
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Cuadro 16. ¿Se siente tenido en cuenta/respetado y apoyado en el liceo por los adscriptos?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Sí	72,6	97,3
No	20,4	0,5
No contesta	7,0	2,2
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Cuadro 17. ¿Se siente tenido en cuenta/respetado y apoyado en el liceo por la dirección?

Año 2003. En porcentajes

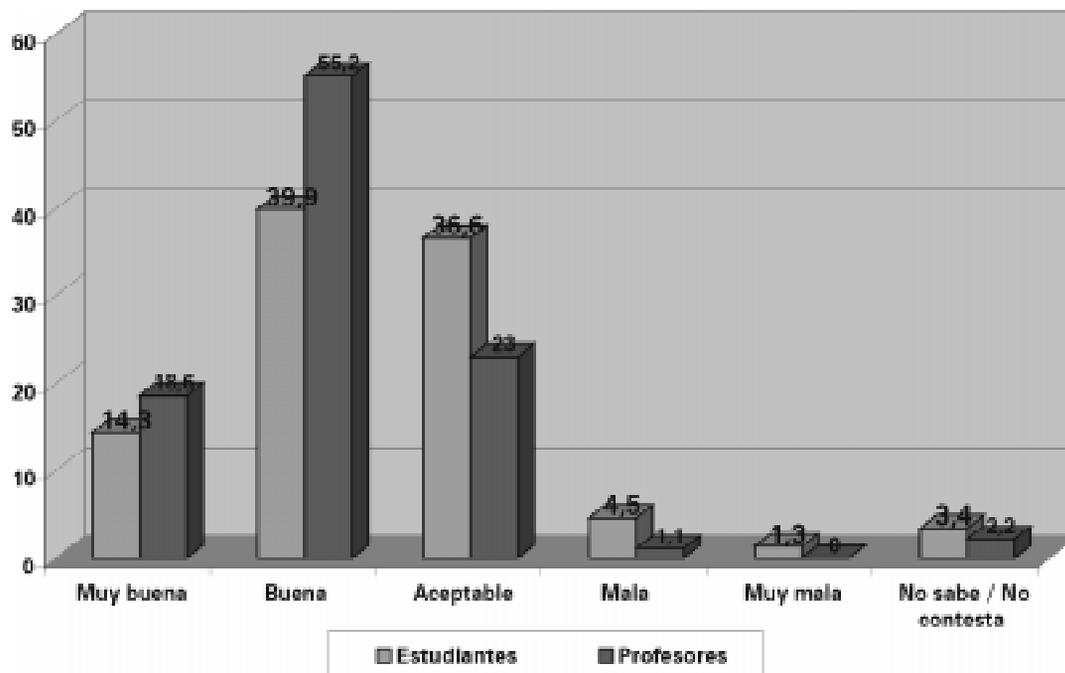
	Estudiantes	Profesores
Sí	53,5	94,5
No	37,7	2,2
No contesta	8,8	3,3
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

En el siguiente cuadro se aprecia la visión que tienen los entrevistados acerca de la comunicación entre ellos. En el gráfico 2 se constata otra vez que los estudiantes tienden mayoritariamente a evaluar en forma positiva el vínculo con los docentes: nueve de cada diez califican la comunicación con los profesores como «aceptable», «buena» o «muy buena». Entre los profesores la percepción es aún más positiva: tres de cada cuatro, aproximadamente, consideran que la comunicación es «buena» o «muy buena».

Gráfico 4. Estudiantes y docentes de liceos de Montevideo y el interior seleccionados según sus respuestas a la pregunta: «¿Cómo calificaría la comunicación entre estudiantes y profesores dentro del liceo?»

Año 2003. En porcentajes



Fuente: UNICEF.

En el cuadro 18 se observan las propuestas que hacen los entrevistados para mejorar vínculo entre estudiantes y profesores. Como se aprecia en el cuadro, ambos grupos señalan el fortalecimiento de los vínculos (la promoción del respeto mutuo, de la cooperación entre adolescentes y adultos, etcétera) como clave para mejorar la relación entre estudiantes y profesores. Además de los aspectos vinculares, los docentes plantean la necesidad de realizar algunos cambios estrictamente educativos (en la organización del liceo, la promoción de actividades extracurriculares, en las actitudes del profesorado, etcétera), a efectos de mejorar la interacción con los alumnos.

**Cuadro 18. ¿Cómo se podría mejorar el vínculo
entre estudiantes y profesores?**

Menciones. Año 2003. En porcentajes

Estudiantes		Profesores	
Promoviendo el respeto, con mayor comprensión, comunicación, conocimiento mutuo y sin violencia	31,9	Mejorar el vínculo (más comunicación, colaboración entre ambas partes, etc.)	28,4
A través de la participación compartida en actividades y decisiones	5,1	Cambios en la organización del liceo (grupos más chicos, mayores recursos económicos, menor carga horaria de clases para los profesores, etc.)	20,2
Mediante cambios en las prácticas pedagógicas	4,3	Promover actividades extracurriculares compartidas entre profesores y estudiantes	18
Mediante cambios en la organización del liceo (grupos más chicos, cambiar algunos profesores, menos carga horaria)	2,7	Cambios en las actitudes de los profesores	16,9
Logrando la «igualdad de derechos y normas para todos»	1	Generando discusión entre los delegados estudiantiles y los profesores	8,7
Mejorando la conducta de los estudiantes	3,9		
No hay que cambiar nada	5,8		

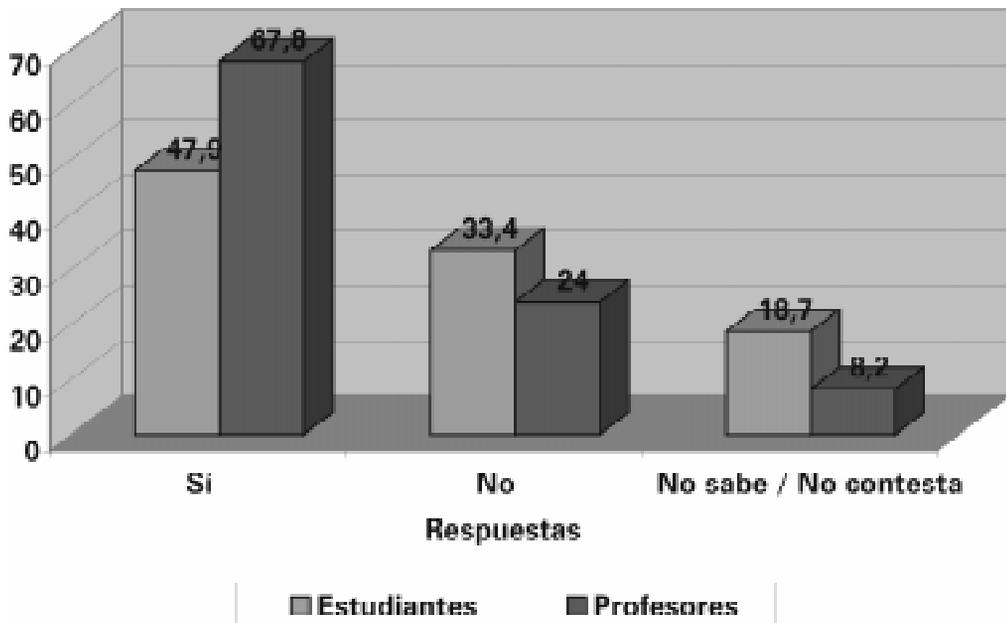
Fuente: UNICEF.

3.3. Conocimiento de las normas disciplinarias

En el gráfico 3 y el cuadro 19 se aprecia el conocimiento que tienen los estudiantes y los profesores con respecto a los reglamentos disciplinarios aplicados en los liceos. Uno de cada dos estudiantes y dos de cada tres docentes afirman conocer dicha normativa. Como puede observarse en el cuadro 19, estas respuestas contrastan con el conocimiento efectivo de las normas específicas que tienen ambos grupos.

Gráfico 5. Estudiantes y docentes de liceos de Montevideo y el interior seleccionados según sus respuestas a: «¿Conoce los reglamentos de disciplina que se aplican en el liceo, que marcan los derechos y los deberes de los estudiantes?»

Año 2003. En porcentajes



Fuente: UNICEF.

En efecto, cuando se solicitó a los estudiantes que nombraran los reglamentos que se aplican en el ámbito liceal, 2,1% hizo referencia a «sanciones, observaciones o suspensiones», 11,3% a las normas que sancionan la «falta de respeto a los adultos» y porcentajes similares a distintos tipos de sanciones (cuadro 19). Surge como un dato especialmente interesante el hecho de que ningún estudiante haya mencionado el acta 14 o la circular 62. Entre los docentes sí se registraron algunas menciones a estos reglamentos disciplinarios: 13,6%, sumando las menciones a las distintas normas. De cualquier modo, la principal conclusión que se desprende del cuadro es que ni los docentes ni los estudiantes conocen la normativa que rige en materia disciplinaria.

Cuadro 19. ¿Podría nombrar los reglamentos?

Año 2003. En porcentajes

Estudiantes		Profesores	
Normas que sancionan la falta de respeto a los adultos (profesores, adscriptos, directores)	11,3		
Sanciones, observaciones y suspensiones	2,1	Sanciones, observaciones y suspensiones	5,5
Normas referentes al uso del uniforme	12,7	Normas referentes al uso del uniforme	4,9
Normas que prohíben fumar en el liceo	4,8	Normas que prohíben fumar, tomar mate, comer en la clase o el liceo	7,1
Normas que sancionan las llegadas tarde	5,7	Normas que sancionan las llegadas tarde: asistencia	4,9
Normas que sancionan las peleas en el liceo	3,9		
Normas referentes a la conducta en clase	14,5		
		Acta 14	9,8
		Circular 62	1,1
		Circular 61	0,5
		Circular 2236/96	2,2

Fuente: UNICEF.

Cabe señalar como otro dato revelador que la mayoría de los estudiantes y los profesores (47% y 46,4% respectivamente) no emite juicio sobre la adecuación de estos reglamentos a la realidad de los liceos (cuadro 20). En suma, todo parece indicar que en ambos grupos hay un gran desconocimiento de la normativa vigente.

Cuadro 20. ¿Le parecen adecuados?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Sí	39,9	41,5
No	13,1	12,0
No sabe / No contesta	47,0	46,4
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

3.4. El conocimiento de los derechos de los adolescentes

En este capítulo se examina el grado de conocimiento que expresan docentes y estudiantes sobre los derechos de los adolescentes. Cuando se pregunta a los alumnos si consideran que están informados sobre sus derechos, el 51,4% afirma estar «muy informado» o «algo informado», al tiempo que el 42,8% manifiesta tener escasa o ninguna información. Entre los docentes el porcentaje que señala estar «algo informado» o «muy informado» llega al 74,3%, al tiempo que sólo el 2,2% reconoce no tener ninguna información al respecto (cuadro 21).

Cuadro 21. ¿Está informado/a sobre cuáles son los derechos de los adolescentes?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Estoy muy informado/a	12,6	21,3
Estoy algo informado/a	38,8	53,0
Tengo poca información	29,6	19,7
No tengo ninguna información	13,2	2,2
No sabe / No contesta	5,7	3,8
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Del mismo modo que con los reglamentos disciplinarios, los cuadros 21 y 22 muestran que tanto los docentes como los estudiantes dicen estar informados sobre los derechos de la adolescencia en un grado mayor que el conocimiento efectivo que tienen de los marcos jurídicos nacionales e internacionales consagrados a tal fin: sólo uno de cada cien estudiantes menciona la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) como documento principal en materia de derechos humanos de la infancia y la adolescencia; asimismo, sólo dos de cada cien hacen referencia a la Constitución de la República. Si bien entre los docentes los porcentajes de menciones a la CDN y la Constitución son significativamente mayores (33,9% y 2,7%), la mayor parte del profesorado no identificó las principales normas en la materia (cuadro 22).

Cuadro 22. ¿Podría nombrar los documentos referidos a los derechos de niños y adolescentes?

Año 2003. En porcentajes

Estudiantes		Profesores	
Convención de los Derechos del Niño	1,1	Convención de los Derechos del Niño	33,9
Constitución	2	Constitución	2,7
		Código del Niño	7,1
		Código Civil	1,6
Derechos Humanos	1,8	Derechos Humanos	3,8
Derechos del Niño	4,4	UNICEF	19,1
Otros	7,9	UNESCO	3,8
		SERPAJ	0,5

Fuente: UNICEF.

Los datos presentados en estos últimos cuadros plantean la necesidad de seguir difundiendo los derechos de la infancia y la adolescencia entre los estudiantes y docentes, como primer e ineludible paso para su promoción activa y efectiva dentro del ámbito educativo.

3.5. Propuestas para mejorar el vínculo entre estudiantes y profesores

En este último capítulo se abordan las opiniones y propuestas de alumnos y docentes con relación a la participación estudiantil. En primer lugar, la información presentada en el cuadro 23 indica que tanto los estudiantes (86,5%) como los docentes (66,1%) aspiran a que los alumnos puedan participar en la toma de decisiones dentro del liceo. Estas respuestas reflejan una clara predisposición a la participación estudiantil, lo que no necesariamente supone que el concepto de participación que ambos grupos sostienen sea el más adecuado para desarrollar un genuino proceso participativo.

Cuadro 23. ¿Le gustaría que los y las estudiantes participaran más en la toma de decisiones dentro del liceo?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Sí	86,5	66,1
No	5,7	9,8
No sabe / No contesta	7,8	24,0
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Al interrogar a los dos grupos sobre los temas en que les interesaría que los estudiantes tomaran parte, emerge un panorama heterogéneo, con diversas actitudes y opiniones en cuanto a la participación en el espacio liceal. El 26,9% de los estudiantes hace referencia a temas estrictamente pedagógicos (asignaturas o modalidades de evaluación); una proporción similar (26%) plantea que le interesaría tomar parte en procesos de resolución de conflictos, definición de normas de convivencia o asambleas; un porcentaje algo menor (21,9%) indica que le interesaría participar en la organización de actividades (podría decirse de carácter extracurricular) o en la «decoración» del edificio; finalmente, uno de cada cuatro estudiantes no responde a la pregunta (cuadro 24). Estos datos revelan que las opiniones de los estudiantes no son homogéneas, sino que existen distintas visiones y aspiraciones de los adolescentes con respecto a los temas y canales de participación.

Adolescentes y profesores expresan diferencias en torno a este punto. Los docentes manifiestan más interés que los alumnos en que la participación se oriente a la convivencia dentro del liceo y la toma de decisiones. Si se agrupan las respuestas correspondientes a las filas 2, 3 y 4, puede observarse que el 64% de los profesores está interesado en que los estudiantes participen en la resolución de conflictos o en procesos formales de toma de decisión (asambleas), mientras que sólo uno de cada cuatro estudiantes (24%) se inclina por este tipo de respuestas. Por otro lado, los alumnos expresan, en un porcentaje mayor que los docentes, el interés por participar en asuntos pedagógicos a escala del aula (aspectos referidos a las asignaturas, formas de evaluación, etcétera): 26,9% y 11% respectivamente.

Cuadro 24. ¿En qué temas le interesaría que los estudiantes tomaran parte?

Año 2003. En porcentajes

	Estudiantes	Profesores
Definir las formas de evaluación	12,6	3,3
Opinar sobre las asignaturas	14,3	7,7
Intervenir para solucionar un conflicto	9,6	9,3
Decidir reglas de convivencia	8	36,1
Asambleas de estudiantes	8,4	18,6
Decorar el liceo a nuestro gusto	10,2	2,2
Definir actividades en el liceo	11,7	10,4
Otros	1,5	1,1
No sabe / No contesta	23,7	11,5
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

Los datos del cuadro 24 sintetizan la divergencia entre el imaginario (o los imaginarios) de los adolescentes y el de los profesores a la hora de establecer los temas y las formas deseables para canalizar la participación estudiantil: los temas en que los estudiantes desean participar se reparten entre aspectos educativos próximos y cotidianos (asuntos propios de la interacción con sus profesores en el aula), la resolución de conflictos, la definición de reglas de convivencia, la organización de actividades y la decoración del espacio físico del liceo; en cambio, el interés de los docentes tiende a concentrarse en expresiones de la participación estudiantil típicas de generaciones juveniles anteriores, seguramente marcadas por su propia experiencia como adolescentes o jóvenes en décadas pasadas.²⁵

4. Análisis de los resultados de la segunda encuesta (diciembre de 2003)

4.1. ¿A través de qué medios los estudiantes conocieron el proyecto?

Como se puede apreciar en el cuadro 25, la mayoría de los estudiantes que participaron del proyecto lo hicieron desde el comienzo del año: sólo el 18,1% se integró luego de la realización de los primeros talleres.

Cuadro 25. ¿Desde cuándo participás en estos talleres?
Año 2003. En porcentajes

Desde que comenzaron	81,9
Cuando ya se estaban realizando	18,1
Total	100

Fuente: UNICEF.

En el cuadro 26 se observa que el 76,2% de los estudiantes tomó conocimiento del desarrollo de los talleres a través de sus docentes, los adscriptos del liceo o de la dirección. Solamente el 11,9% se enteró del desarrollo de las actividades por otros compañeros. Como muestran los datos, la convocatoria fue canalizada a través de los actores institucionales: docentes, adscriptos y cuerpo directivo.

²⁵ Vale la pena destacar un hecho no menor a efectos de interpretar estos resultados: si consideramos que los 183 docentes encuestados tienen en promedio 38 años de edad (con un rango de variación entre 20 y 65 años), podríamos decir que su adolescencia y juventud transcurrió en la fase de salida de la última dictadura militar; de hecho, tenían 17 años en 1982, cuando se fundó la Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública (ASCEEP).

Cuadro 26. ¿Cómo te enteraste de que se estaban realizando los talleres?

Año 2003. En porcentajes

Te comentó algún compañero	11,9
Te comentó el profesor, el adscripto o la dirección	76,2
Otros	11,9
Total	100

Fuente: UNICEF.

En el siguiente cuadro se advierte que prácticamente la mitad de los estudiantes que participaron en los talleres lo hicieron porque entendían que se trataba de actividades orientadas a promover la participación estudiantil. El 28,9% señala, en cambio, como motivo más importante el deseo de participar en actividades extracurriculares.

Cuadro 27. ¿Qué te motivó a participar en los talleres? (motivo más importante señalado por los encuestados)

Año 2003. En porcentajes

Porque se trataba de un proyecto para impulsar nuestra participación	49,4
Porque siempre me interesó participar en actividades extracurriculares	28,9
Porque me aburro en clase	3,6
Porque están mis amigos	4,8
Porque quería conocer otros compañeros del liceo	10,8
Otros	2,4
Total	100

Fuente: UNICEF.

4.2. Opiniones sobre el desarrollo de los talleres

La mayoría de los estudiantes considera que los docentes que participaron en los talleres lo hicieron porque querían promover la participación estudiantil (35,7%) o porque deseaban mejorar el vínculo con ellos (38,1%).

Cuadro 28. ¿Qué creés que motivó a los docentes a participar en todos los talleres? (primera opción)

Año 2003. En porcentajes

Porque quieren promover la participación adolescente	35,7
Porque les interesa participar en actividades extracurriculares	16,7
Porque quieren mejorar el vínculo con nosotros	38,1
Porque creen que así mejorará el rendimiento de los alumnos	4,8
Porque estos talleres tienen el apoyo de la Dirección	2,4
Otros	1,2
No sabe / No contesta	1,2
Total	100

Fuente: UNICEF.

Con respecto a las razones por las que algunos docentes dejaron de participar en los talleres, la mayoría de los estudiantes señala el tiempo escaso que tienen los profesores para dedicarse a este tipo de actividades, ya que dictan un número elevado de horas de clase. No obstante, cabe destacar que prácticamente uno de cada cinco estudiantes marcó algunas deficiencias de los talleres. El 8,3% de los entrevistados manifestó que los docentes habrían abandonado los talleres «porque no se sintieron cómodos con las actividades» planteadas, al tiempo que el 10,7% indicó que lo hicieron «porque no comprendieron» sus objetivos. Por último, un 10,7% señaló que los docentes habrían desertado porque no confiaban en la continuidad de estas actividades en el futuro. Surge como un dato interesante que el porcentaje que señaló como causa la falta de interés de los docentes en promover la participación adolescente fue marginal: sólo el 6%.

Cuadro 29. ¿Por qué creés que algunos docentes dejaron de participar en los talleres? (primera opción)

Año 2003. En porcentajes

Porque dan muchas horas de clase y no les queda tiempo	59,5
Porque no les interesa promover nuestra participación	6,0
Porque no se sintieron cómodos con las actividades de los talleres	8,3
Porque creen que estas actividades no continuarán en el futuro	10,7
Porque no comprendieron el objetivo de estos talleres	10,7
No sabe / No contesta	4,8
Total	100

Fuente: UNICEF.

Por último, como se observa el siguiente cuadro, la mayoría de los estudiantes (86,9%) considera imprescindible la participación de los docentes en los talleres para alcanzar los objetivos del proyecto en curso. En consonancia con los resultados de la primera encuesta realizada en abril del 2003, los datos que surgen de este último relevamiento muestran que los estudiantes desean mejorar su vínculo con los adultos del liceo (los docentes, adscriptos, administrativos y directivos), lo que se refleja en el alto porcentaje que estima imprescindible la presencia de los profesores en los talleres.

Cuadro 30. ¿Te parece que era imprescindible la presencia de los docentes en los talleres?

Año 2003. En porcentajes

Sí	86,9
No	13,1
Total	100

Fuente: UNICEF.

4.3. Los cambios generados por el proyecto

4.3.1. Los cambios percibidos por los estudiantes

El 83,3% de los estudiantes considera que el desarrollo de los talleres cambió su relación con los docentes (cuadro 31). Asimismo, el 51,4% de los entrevistados señala que a partir de los talleres se anima a «hacer propuestas dentro del liceo porque cree que serán tomadas en cuenta» (cuadro 32). Un tercio de los entrevistados (31,4%) indica que ahora se anima a «decir las cosas que piensa». Por último, el 7,1% respondió que a partir de los talleres «tiene más en cuenta las opiniones» de los docentes. Si se suman las dos primeras menciones, podría decirse que el desarrollo de los talleres generó un cambio positivo en los estudiantes: fortaleció su autoestima, en tanto ahora se animan a «decir lo que piensan» y «hacer propuestas porque creen que serán tomadas en cuenta». Este tipo de cambios supone también que los estudiantes confían más en los adultos del liceo (dirección y docentes) a partir del desarrollo de los talleres y otras actividades en conjunto. Cabe recordar, por otro lado, que en estos liceos se partió, en abril del 2003, de una evaluación bastante positiva de los estudiantes respecto al vínculo con los docentes.

Cuadro 31. ¿Te parece que cambió tu relación con los docentes del liceo a partir de los talleres?
Año 2003. En porcentajes

Ahora me animo a hacer propuestas porque creo que van a tomarse en cuenta	51,4
Ahora me animo a decir las cosas que pienso	31,4
Ahora tengo más en cuenta sus opiniones	7,1
Ahora me interesan más las cosas del liceo	5,7
Otros	4,3
Total	100

Fuente: UNICEF.

Cuadro 32. ¿En qué cambió? (solamente entre quienes contestaron que cambió la relación)
Año 2003. En porcentajes

Ahora me animo a hacer propuestas porque creo que van a tomarse en cuenta	51,4
Ahora me animo a decir las cosas que pienso	31,4
Ahora tengo más en cuenta sus opiniones	7,1
Ahora me interesan más las cosas del liceo	5,7
Otros	4,3
Total	100

Fuente: UNICEF.

Como se observa en el cuadro 33, los talleres parecen haber tenido un impacto positivo también en el vínculo entre los estudiantes. Nueve de cada diez entrevistados expresaron que la relación con los compañeros cambió a partir de los talleres. En este sentido, resulta interesante analizar los datos presentados en el cuadro 34: el 33,3% de los entrevistados señala que ahora «es posible hacer cosas juntos», el 31,9% indica que «ahora hay más integración y tolerancia entre los estudiantes» y el 22,2% manifiesta que «ha aprendido a escuchar más entre compañeros». En suma, estas respuestas estarían mostrando un impacto positivo del proyecto tanto en el vínculo entre los estudiantes como en su autoestima grupal. En consonancia con los datos del cuadro 32, parecería que a partir de los talleres los estudiantes confían más en su capacidad, como colectivo, para realizar propuestas frente a los adultos del liceo y desarrollar, en consecuencia, las iniciativas o los proyectos que se planteen.

Cuadro 33. ¿Te parece que cambió la relación con tus compañeros del liceo a partir de los talleres?

Año 2003. En porcentajes

Sí	89,3
No	7,1
No sabe / No contesta	3,6
Total	100

Fuente: UNICEF.

Cuadro 34. ¿En qué cambió? (solamente entre quienes contestaron que cambió la relación)

Año 2003. En porcentajes

Ahora creo que es posible hacer cosas juntos	33,3
Hay más integración y tolerancia entre los estudiantes	31,9
He aprendido a escuchar más entre compañeros	22,2
Siento que respetan más mis opiniones	11,1
Otros	1,4
Total	100

Fuente: UNICEF.

Los estudiantes evalúan también en forma positiva el impacto que los talleres habrían tenido sobre los docentes: tres de cada cuatro señalan que la actitud de los docentes hacia los alumnos cambió a partir de su participación en los talleres (cuadro 35). En particular, como puede apreciarse en el cuadro 36, el 31,3% de los entrevistados indica que ahora los docentes «motivan a los estudiantes para que hagan propuestas» y el 17,2% afirma que ahora éstos «comparten decisiones» con los alumnos. Las respuestas muestran que a partir de los talleres los estudiantes perciben como más amigable la actitud de los docen-

tes hacia ellos. Si se suman estos dos porcentajes, prácticamente la mitad de los estudiantes considera que los docentes tienen ahora una mayor apertura a compartir espacios de toma de decisión con los adolescentes dentro del liceo, ya que los estimulan a formular propuestas y están dispuestos a compartir decisiones. La otra mitad de los entrevistados indicó cambios referidos al vínculo entre docentes y alumnos: el 20,3% manifestó que los profesores «ahora tienen más confianza en nosotros», el 17,2% que «ahora entienden cómo pensamos» y el 10,9% que «ahora nos escuchan más».

Cuadro 35. ¿Te parece que la actitud de los docentes hacia los alumnos cambió a partir de su participación en los talleres?
Año 2003. En porcentajes

Sí	76,2
No	16,7
No sabe / No contesta	7,1
Total	100

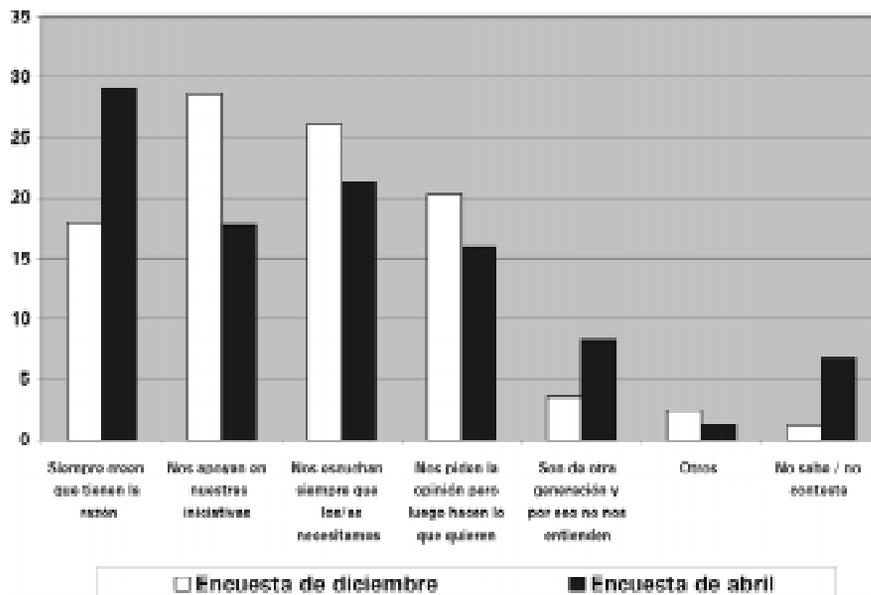
Fuente: UNICEF.

Cuadro 36. ¿En qué te parece que cambió su actitud? (solamente entre quienes contestaron que cambió la relación)
Año 2003. En porcentajes

Ahora nos motivan para que hagamos propuestas	31,3
Ahora tienen más confianza en nosotros	20,3
Ahora entienden cómo pensamos	17,2
Ahora comparten decisiones con nosotros	17,2
Ahora nos escuchan más	10,9
Otros	3,1
Total	100

Fuente: UNICEF.

Gráfico 6. ¿Qué pensás de las o los adultos del liceo? (primera opción)
Año 2003. En porcentajes



Fuente: UNICEF.

De los datos analizados en este capítulo se desprende que la mayoría de los estudiantes que participaron de los talleres tiene una evaluación muy positiva acerca del impacto del proyecto en la vida liceal. Asimismo, los estudiantes consideran que las actividades realizadas han redundado en un fortalecimiento de la autoestima grupal y la capacidad de acción colectiva de los estudiantes. En el siguiente capítulo se examinan las diferencias entre las dos encuestas realizadas.

4.3.2. La comparación entre los resultados de la primera y la segunda encuesta

4.3.2.1. Las opiniones de los estudiantes sobre la relación con los distintos actores del liceo

Tanto en la encuesta de abril como en la de diciembre se incluyó un módulo de preguntas dedicadas a relevar la opinión de los estudiantes acerca del vínculo con los docentes, funcionarios administrativos y dirección. Como se aprecia en el gráfico 4, los estudiantes que participaron del proyecto a lo largo del año tienen una imagen más positiva de los docentes que el colectivo que fue entrevistado en abril.

En el primer relevamiento el 29% de los encuestados señaló que los docentes «siempre creen tener la razón» (lo que

representa un juicio relativamente negativo acerca de la actitud de los docentes hacia los alumnos). En diciembre este porcentaje descendió a 18,1%, lo que revela una mejora en la opinión de los estudiantes sobre los docentes.

Por otro lado, mientras que en abril el porcentaje de estudiantes que afirmaban que los docentes «[los] apoyaban [en sus] iniciativas» (un juicio positivo sobre la actitud de los profesores) se ubicaba en 17,7%, en diciembre ascendió al 28,9%, lo que refleja nuevamente una mejora en la evaluación de los adolescentes sobre el cuerpo docente.

Si se suman por un lado los porcentajes correspondientes a las sentencias positivas (2 y 3) y por otro los correspondientes a las negativas (1, 4 y 5), se aprecia que los estudiantes encuestados en diciembre tenían una imagen más positiva acerca de los docentes que los entrevistados en abril. En abril el 38,9% de los entrevistados expresó juicios positivos sobre los docentes, mientras que en diciembre lo hizo el 55,4%. Por otro lado, mientras que en abril el 53,1% optó por sentencias negativas, en diciembre lo hizo el 42,2%.

El gráfico 5 muestra también la mejoría en la evaluación de los estudiantes acerca del vínculo con los docentes. Si bien en abril ya era alto el porcentaje de entrevistados que señalaban que la comunicación entre alumnos y docentes era «buena» o «muy buena» (54,2% sumando ambos ítems), en diciembre llegó a una cifra aún mayor: 63,1%.

Gráfico 7. ¿Cómo calificarías la comunicación entre los alumnos y los docentes dentro del liceo?

Año 2003. En porcentajes

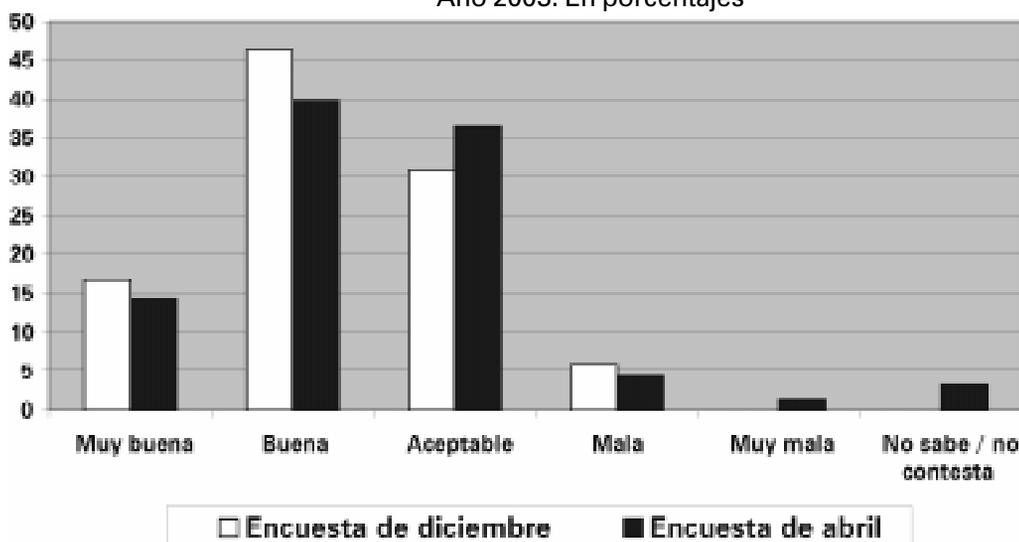
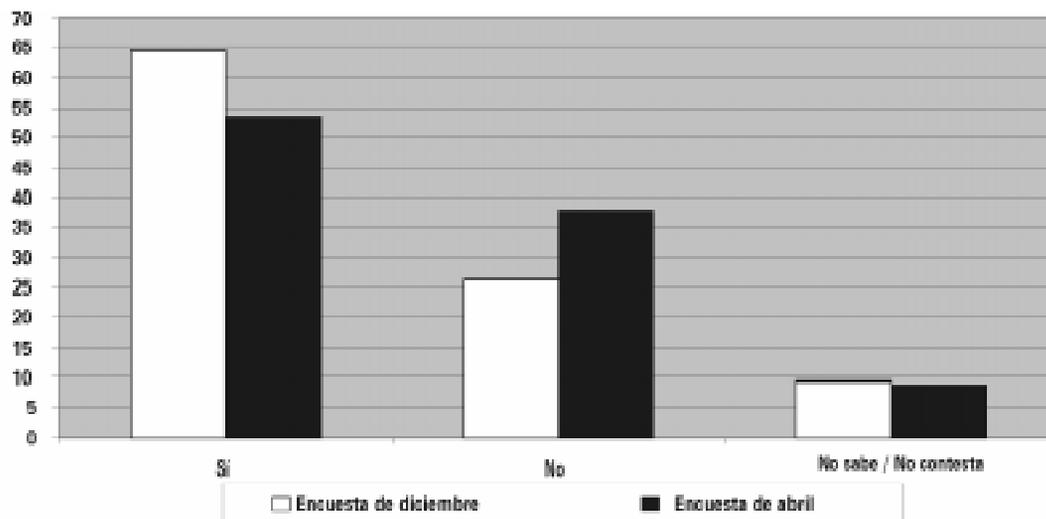


Gráfico 8. ¿Te sentís tenido en cuenta, respetado y apoyado en el liceo por la dirección?
Año 2003. En porcentajes

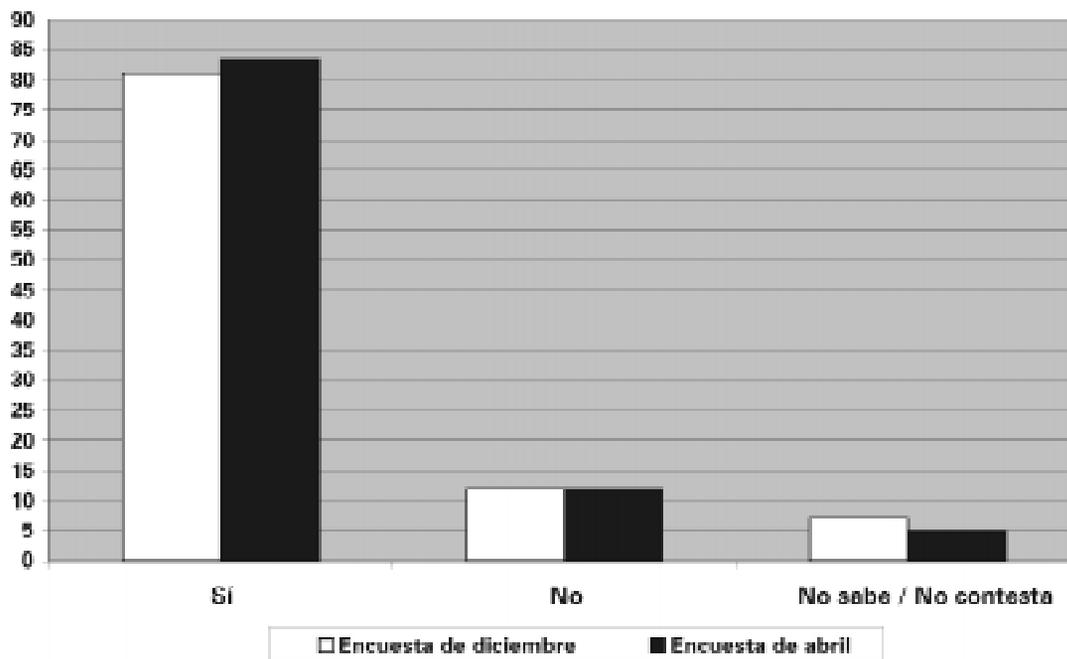


Fuente: UNICEF.

En los gráficos 6, 7 y 8 se analizan las respuestas de los estudiantes en abril y diciembre a una pregunta sobre el vínculo con los diferentes referentes adultos del liceo: dirección, profesores, funcionarios administrativos y adscriptos. Como se muestra en el siguiente cuadro, los estudiantes consultados en diciembre manifestaron en un porcentaje mayor que los entrevistados en abril sentirse «tenido[s] en cuenta, respetado[s] y apoyado[s] por la dirección»: 64,3% y 53,5% respectivamente.

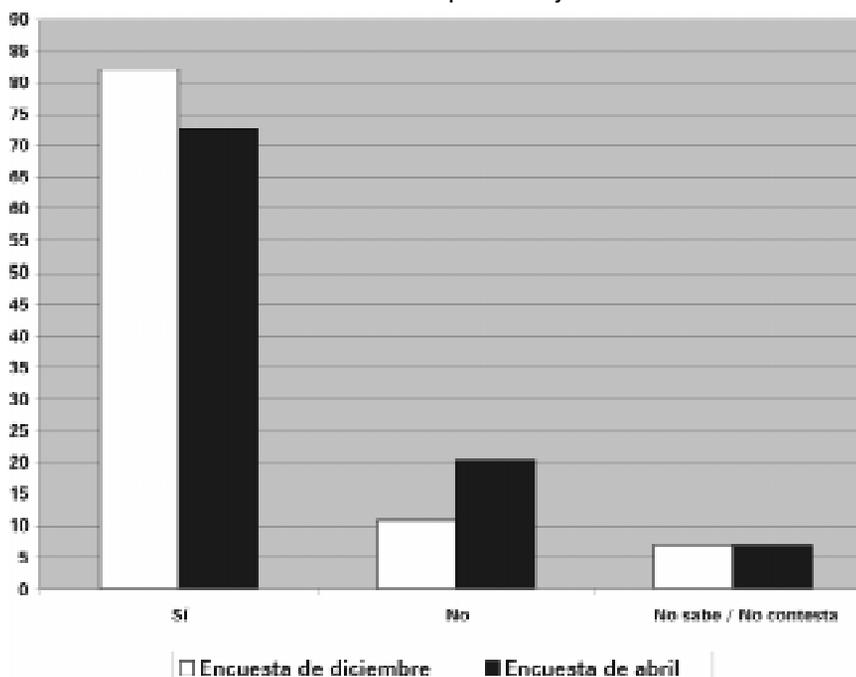
Como muestra el gráfico 7, prácticamente no se perciben diferencias entre las dos encuestas con respecto al juicio de los estudiantes sobre el vínculo con los docentes. En cambio, sí se aprecia una mejoría en el caso de los adscriptos: mientras que en abril un 20,4% de los entrevistados manifestaba no «sentirse tenido en cuenta, respetado o apoyado» por dichos funcionarios, en diciembre este porcentaje descendió a 10,7%, al tiempo que el porcentaje de respuestas positivas pasó de 72,6% a 82,1% (gráfico 8). Este dato resulta interesante, ya que en algunos de los liceos que participaron de la experiencia los adscriptos desempeñaron un papel relevante, apoyando el involucramiento de los docentes.

Gráfico 9. ¿Te sentís tenido en cuenta y respetado por los profesores?
Año 2003. En porcentajes



Fuente: UNICEF.

Gráfico 10. ¿Te sentís tenido en cuenta y respetado por los adscriptos?
Año 2003. En porcentajes

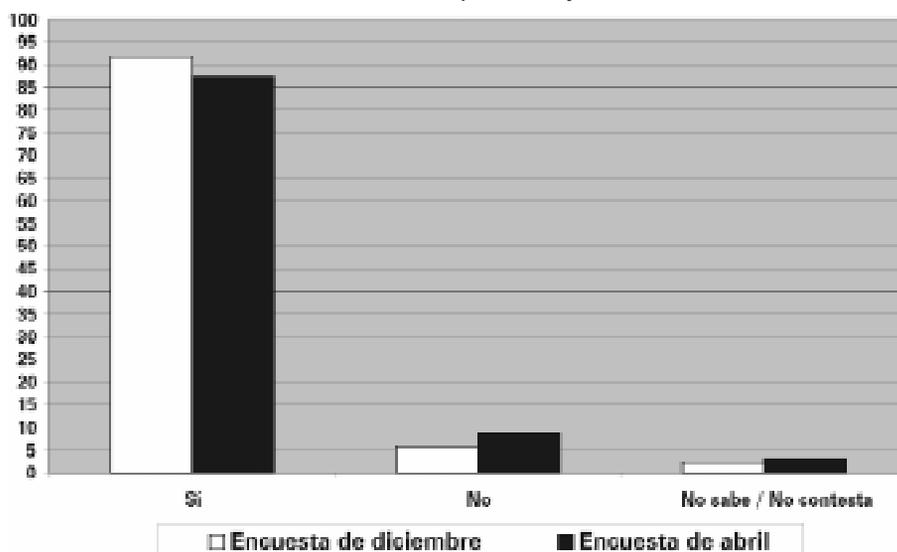


Fuente: UNICEF.

Por último, en el gráfico 9 se observa una leve diferencia en la evaluación que los estudiantes hacían del vínculo con sus compañeros en abril y en diciembre: en la segunda encuesta se aprecia un leve aumento del porcentaje de estudiantes que manifiestan sentirse «apoyados por [los] compañeros».

Gráfico 11. ¿Te sentís tenido en cuenta, respetado y apoyado por tus compañeros?

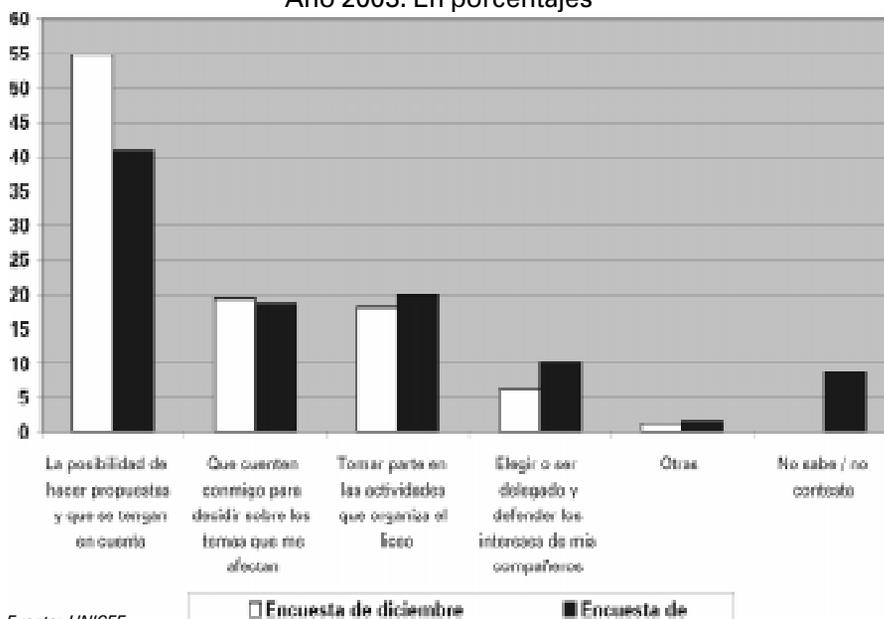
Año 2003. En porcentajes



Fuente: UNICEF.

Gráfico 12. ¿Qué es para vos participar en el liceo?

Año 2003. En porcentajes



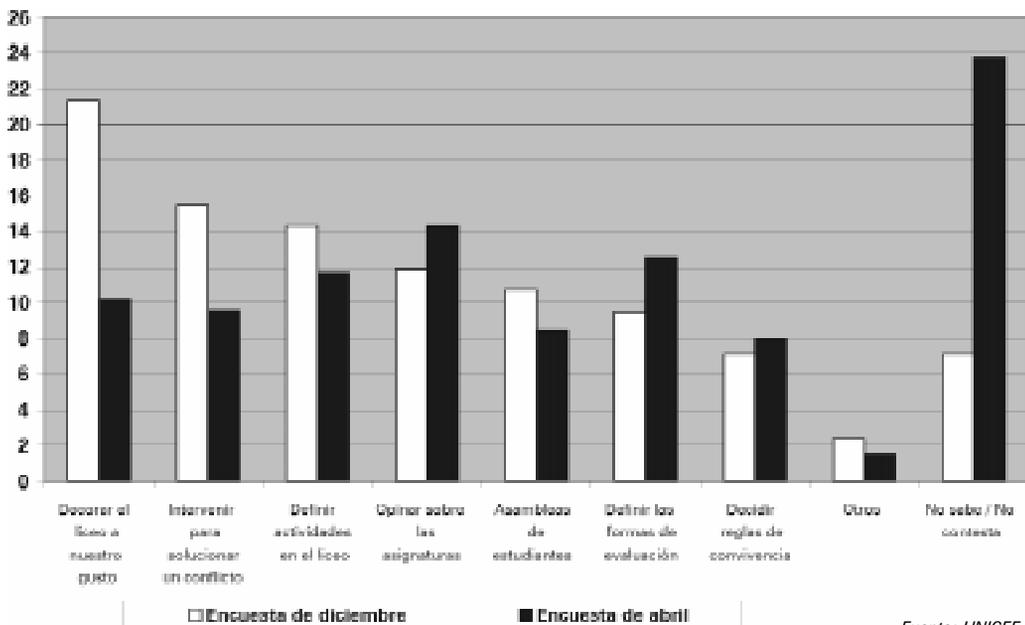
Fuente: UNICEF.

4.3.2.2. La participación en el liceo

Otro tema que permite abordar la comparación entre la encuesta de abril y la de diciembre es la idea que tienen los estudiantes sobre la participación, así como sus opiniones con respecto a la posibilidad de ejercer este derecho en el liceo. Como puede observarse en el siguiente gráfico, el 54,9% de los estudiantes que fueron encuestados en diciembre señaló que participar supone la «posibilidad de hacer propuestas y que sean tenidas en cuenta», catorce puntos porcentuales más que en la encuesta de abril. En el resto de los ítems no se aprecian diferencias importantes entre ambas encuestas, salvo en el referido a «elegir delegados», que descendió del 10,2% al 6,1%.

A continuación se presentan las respuestas de los estudiantes acerca de cuáles serían los temas o asuntos en los que les interesaría participar. El 35,7% de los estudiantes entrevistados en diciembre desearía participar en la realización de «actividades» dentro del liceo o en la decoración del establecimiento, catorce puntos porcentuales más que en abril. Por otro lado, entre abril y diciembre se advierte un leve descenso en el porcentaje de estudiantes que afirman que les interesaría participar en asuntos de corte estrictamente educativo o pedagógico («opinar sobre las asignaturas» o «definir formas de evaluación»), del 26,9% al 21,4%.

**Gráfico 13. ¿En qué te interesaría participar en el liceo?
(tema más importante)**
Año 2003. En porcentajes

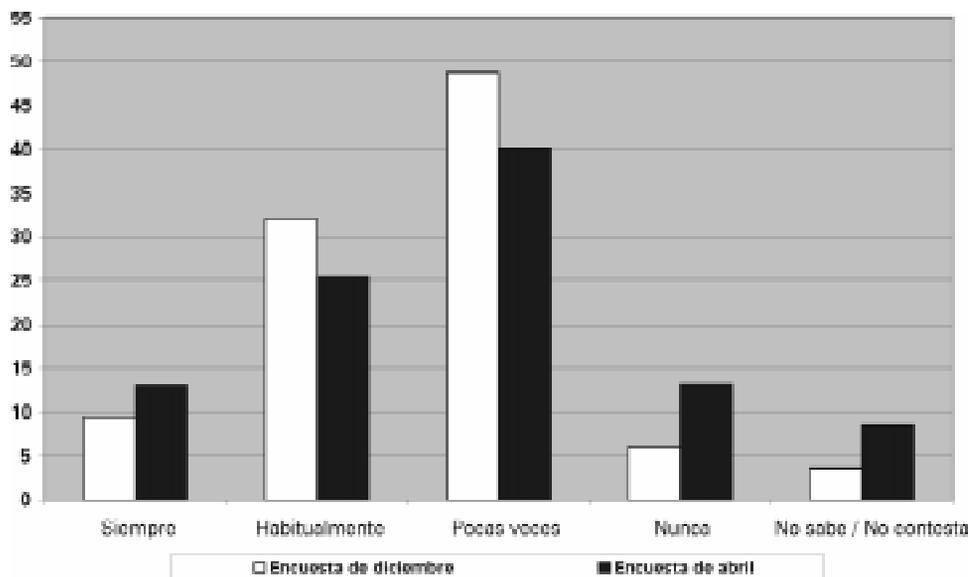


Por último, el gráfico 12 presenta las respuestas de los estudiantes acerca de la posibilidad que tienen de opinar en el liceo. Si bien existen leves diferencias entre los resultados de la primera y la segunda encuesta,²⁶ en términos generales no se aprecian grandes cambios. Al agrupar las respuestas de los estudiantes en dos bloques (quienes contestaron que «siempre» o «habitualmente» pueden opinar en el liceo y quienes señalaron que «pocas veces» o «nunca» pueden hacerlo), se observa que el porcentaje de respuestas positivas es mayor en diciembre que en abril (41,6% y 38,4% respectivamente), pero que también lo es el de respuestas negativas (54,8% y 53,2%). De cualquier modo, como se ha indicado, estas diferencias son muy pequeñas como para afirmar que existe una diferencia significativa en términos estadísticos entre ambas encuestas.

26 Por ejemplo, el porcentaje que contestó que «siempre» puede opinar en el liceo es menor en diciembre que en abril.

Gráfico 14. ¿Los estudiantes pueden opinar en el liceo?

Año 2003. En porcentajes



Fuente: UNICEF.

4.4. Qué expectativas tienen los estudiantes sobre la continuidad del proyecto en el 2004

El cuadro 37 permite apreciar que la mayoría de los estudiantes (86,9%) cree que los proyectos desarrollados en el 2003 tendrán continuidad en el 2004; de hecho, cuatro de cada diez señalaron que están seguros de la continuidad. Estos números muestran claramente la expectativa de los estudiantes con respecto a la consolidación de esta experiencia.

Cuadro 37. ¿Te parece que los proyectos que ustedes desarrollaron continuarán el año próximo?

Año 2003. En porcentajes

Estoy seguro de que sí	40,5
Me parece que sí	46,4
Me parece que no	2,4
No sabe / No contesta	10,7
Total	100

Fuente: UNICEF.

Como corolario de los resultados analizados en este informe, se observa en el cuadro 38 que prácticamente todos los entrevistados en diciembre manifestaron desear que los estudiantes tuvieran mayor participación en la toma de decisiones dentro del liceo, superando en 9 puntos el porcentaje registrado en la encuesta de abril.

Cuadro 38. ¿Te gustaría que las y los estudiantes participaran más en la toma de decisiones dentro del liceo?

Año 2003. En porcentajes

	Encuesta de diciembre	Encuesta de abril
Sí	95,2	86,5
No	0,0	5,7
No sabe / No contesta	4,8	7,8
Total	100	100

Fuente: UNICEF.

5. Universo de estudio

Cuadro 39. Composición de la población estudiantil en el primer relevamiento (abril de 2003), por liceos y según grado

	Liceo 2 Canelones	Liceo 4 «Zorrilla» Montevideo	Liceo 6 de Rivera	Liceo 20 Montevideo	Liceo 29 Montevideo	Liceo 35 IAVA Montevideo	Liceo 5 Paysandú	Liceo del Chuy	Total
Segundo año	206		91	186	238		256		977
Cuarto año		183	82			238		132	635
Sin información	1	3						24	28
Total	207	186	173	186	238	238	256	156	1640

Fuente: UNICEF.

Cuadro 40. Composición de la población docente en el primer relevamiento (abril de 2003), por liceos
Valores absolutos

Liceo 2 de Canelones	Liceo 4 «Zorrilla» Montevideo	Liceo 6 de Rivera	Liceo 20 Montevideo	Liceo 29 Montevideo	Liceo 35 IAVA Montevideo	Liceo 5 de Paysandú	Liceo del Chuy	Total
11	14	23	19	19	52	25	20	183

Fuente: UNICEF.

II. Análisis de los resultados de la tercera encuesta. Etapa 2004

1. Introducción

Con el objetivo de conocer las opiniones, percepciones y juicios de los estudiantes que participaron en el proyecto durante el 2004, así como de generar insumos que permitan evaluar sus impactos, se aplicó en noviembre pasado una encuesta a 177 estudiantes de los once liceos que formaron parte del proyecto.

Al igual que en las dos mediciones anteriores (abril y diciembre del 2003), en esta última instancia se aplicó la técnica de la encuesta autoadministrada con asistencia (véase el cuestionario en el Anexo).

Los resultados que se presentan a continuación constituyen solamente una aproximación —con todas las limitaciones que ello implica— a los posibles impactos del proyecto sobre los vínculos entre los diferentes actores que forman parte de la comunidad liceal: adolescentes, docentes, funcionarios administrativos y cuerpo directivo. En particular, se analizarán las opiniones de los adolescentes sobre la implementación de los talleres, su participación y la de los docentes en dichas instancias y los cambios que esta dinámica habría desatado en la vida del liceo.

2. Análisis de los resultados

2.1. ¿A través de qué medios los estudiantes conocieron el proyecto?

Al comparar los resultados de la encuesta realizada en noviembre del 2004 con los de la medición desarrollada en diciembre del 2003, se advierten similitudes en las percepciones y juicios de los estudiantes que participaron en ambas instancias del proyecto.

En consonancia con los resultados de la encuesta del 2003, prácticamente todos los estudiantes encuestados en noviembre pasado señalaron que participaron en los talleres desde el comienzo del 2004 (cuadro 1); en diciembre del 2003 el porcentaje había sido de 81,9%, mientras que en noviembre del 2004 se ubicó en 88,7%, lo cual podría ser el resultado de una mejor convocatoria.

Cuadro 41. ¿Desde cuándo participás en estos talleres?
Año 2004. En porcentajes

Desde que comenzaron	88,7
Cuando ya se estaban realizando	9,6
No sabe / No contesta	1,7
Total	100

Fuente: UNICEF.

Al ser consultados los estudiantes sobre la vía a través de la cual tomaron conocimiento del proyecto, tres de cada cuatro hicieron referencia a los profesores, adscriptos o personal de la dirección del liceo (cuadro 2), lo que nuevamente muestra una notable similitud con los resultados del 2003. Empero, se aprecia una pequeña e interesante diferencia entre los resultados de ambas encuestas: en la última medición el porcentaje de estudiantes que señalaron que se enteraron de que se estaban realizando los talleres a través de sus compañeros fue mayor que el registrado en diciembre del 2003: 15,8% (cuadro 2) y 11,9% respectivamente. Se podría plantear como hipótesis de trabajo para intentar explicar esta pequeña diferencia que en el transcurso del 2004 se habría producido una mayor apropiación del proyecto por parte de los estudiantes y los centros.

Cuadro 42. ¿Cómo te enteraste de que se estaban realizando los talleres?
Año 2004. En porcentajes

Te comentó algún compañero	15,8
Te comentó algún profesor, el adscripto o alguien de la dirección	73,4
Viste algún cartel en el liceo	1,1
Otros	8,5
No sabe / No contesta	1,1
Total	100*

* Por error de redondeo las cifras pueden no sumar exactamente 100.

Fuente: UNICEF.

Al igual que en la encuesta del 2003, la mayor parte de los estudiantes relevados en noviembre del 2004 hizo referencia al interés por la participación frente a la pregunta por los motivos que los llevaron a tomar parte de los talleres. Como se aprecia en el cuadro 3, si se suman la segunda y la tercera mención del cuadro, tres de cada cuatro estudiantes refirieron al interés por la participación en el liceo como el motivo principal que los llevó a participar en los talleres.

**Cuadro 43. ¿Qué te motivó a participar en los talleres?
(motivo más importante señalado por los encuestados)**
Año 2004. En porcentajes

Porque participé en el proyecto el año pasado	1,1
Porque se trataba de un proyecto para impulsar nuestra participación	52,5
Porque siempre me ha interesado participar en actividades extracurriculares	22,6
Porque me aburro en clase	1,1
Porque están mis amigos	7,3
Porque quería conocer otros compañeros del liceo	12,4
Otros	1,7
No sabe / No contesta	1,3
Total	100

Fuente: UNICEF.

2.2. El desarrollo de los talleres

Uno de los capítulos principales de la encuesta refiere a la percepción que tienen los adolescentes sobre la participación de los docentes en los talleres. Como se observa en el siguiente cuadro, al ser indagados por los motivos que habrían impulsado a los docentes a participar en los talleres, la mayoría de los encuestados hizo mención al interés de los docentes por «promover la participación adolescente» (40,1%) y por «mejorar el vínculo» con los estudiantes (31,6%), lo que evidencia nuevamente una clara similitud con las opiniones de los adolescentes que fueron consultados en el 2003.

Cuadro 44. ¿Qué creés que motivó a los docentes a participar en todos los talleres? (motivo más importante)
Año 2004. En porcentajes

Porque quieren promover la participación adolescente	40,1
Porque les interesa participar en actividades extracurriculares	14,7
Porque quieren mejorar el vínculo con nosotros	31,6
Porque creen que así mejorará el rendimiento de los alumnos	2,8
Porque estos talleres tienen el apoyo de la Dirección	1,7
Otros	1,7
No sabe / No contesta	7,3
Total	100*

Fuente: UNICEF.

Por otro lado, cuando se les preguntó a los adolescentes por qué algunos docentes dejaron de participar en los talleres, sólo un pequeño grupo refirió a la posible falta de interés por la participación adolescente u otros motivos vinculados; la mayoría, al igual que en el 2003, mencionó la escasez de tiempo que tienen los profesores para dedicarse a proyectos o actividades extracurriculares.

Cuadro 45. ¿Por qué creés que algunos docentes dejaron de participar en los talleres? (motivo más importante)

Año 2004. En porcentajes

Porque dan muchas horas de clase y no les queda tiempo para participar	40,1
Porque no les interesa promover nuestra participación	5,6
Porque no se sintieron cómodos con las actividades de los talleres	5,6
Porque creen que estas actividades no continuarán en el futuro	4,0
Porque no comprendieron el objetivo de estos talleres	8,5
Otros	18,1
No sabe / No contesta	18,1
Total	100

Fuente: UNICEF.

El análisis de los datos presentados en los últimos dos cuadros reafirma una de las conclusiones que surgían de la encuesta del 2003: en términos generales, la mayor parte de los estudiantes tiene una opinión positiva respecto al interés de los docentes por promover la participación adolescente en los liceos.

2.3. La percepción de los estudiantes acerca de los impactos del proyecto en los vínculos dentro del liceo

Una de las primeras diferencias significativas que se aprecian entre los resultados de las encuestas del 2004 y el 2003 se desprende de la pregunta sobre la calidad de la comunicación entre alumnos y docentes. La última encuesta da cuenta de una evaluación mucho más positiva de los estudiantes en cuanto al vínculo con los docentes: mientras que en diciembre del 2003 solamente el 16% de los entrevistados había calificado como «muy buena» la comunicación con los estudiantes, en noviembre del 2004 el porcentaje se elevó a 37,9; de hecho, prácticamente tres de cada cuatro estudiantes consideran que la comunicación con los docentes es buena o muy buena.

Cuadro 46. ¿Cómo calificarías la comunicación entre alumnos y docentes dentro del liceo?
Año 2004. En porcentajes

Muy buena	37,9
Buena	34,5
Aceptable	23,2
Mala	1,7
Muy mala	0,6
No sabe / No contesta	2,1
Total	100

Fuente: UNICEF.

Partiendo de esta percepción positiva de los estudiantes sobre el vínculo con los docentes, la gran mayoría estima que los talleres tuvieron un impacto en ese vínculo (cuadro 47a).

Cuadro 47a. ¿Te parece que cambió tu relación con los docentes del liceo a partir de los talleres?
Año 2004. En porcentajes

Sí	73,4
No	22,0
No sabe / No contesta	4,5
Total	100 (*)

* Por error de redondeo las cifras pueden no sumar exactamente 100.

Fuente: UNICEF.

Si bien se constata nuevamente cierta similitud entre las opiniones recabadas en el 2004 y el 2003 con respecto a los cambios que habría generado el proyecto en la relación entre docentes y estudiantes, sobresale en el último relevamiento el alto porcentaje de encuestados que manifestaron que «ahora [se animan] a hacer propuestas [en el liceo]» como resultado de haber participado en los talleres. Mientras que en la encuesta del 2003 los cambios positivos que percibían los adolescentes referían básicamente a la autoestima, la confianza y la capacidad de expresión, en la encuesta del 2004 aparece además en muchos adolescentes la idea de que el proyecto les habría permitido alcanzar un peldaño superior: realizar propuestas porque consideran que probablemente sean consideradas.

Cuadro 47b. ¿En qué cambió? (cambio más importante y solamente entre quienes contestaron que cambió la relación)

Año 2004. En porcentajes

Ahora me animo a decir las cosas que pienso	38,3
Ahora me interesan más las cosas del liceo	16,7
Ahora me animo a hacer propuestas porque creo que van a ser tomadas en cuenta	27,6
Ahora tengo más en cuenta sus opiniones	14,5
Otros	2,9
Total	100

Fuente: UNICEF.

Como se observa en el cuadro 48a, dos de cada tres estudiantes advierten que los docentes habrían modificado su actitud hacia los estudiantes a partir de los talleres. Si bien se trata de un porcentaje muy significativo, se encuentra 12 puntos por debajo del registrado en diciembre del 2003, lo que no necesariamente debería ser interpretado como una señal de menor impacto del proyecto en el 2004, dado que se partió, como se ha señalado (cuadro 6), de una percepción muy positiva de los adolescentes sobre el vínculo entre alumnos y docentes.

Cuadro 48a. ¿Te parece que la actitud de los docentes hacia los alumnos cambió a partir de su participación en los talleres?

Año 2004. En porcentajes

Sí	64,4
No	26,0
No sabe / No contesta	9,6
Total	100

Fuente: UNICEF.

Con relación a los cambios que identifican los encuestados en la actitud de los docentes, la encuesta del 2004 muestra, al igual que la anterior, una percepción positiva de los estudiantes. No obstante, mientras que en el 2003 casi la mitad de los encuestados observó una mayor apertura de los docentes a compartir espacios de elaboración de propuestas y toma de decisión, en noviembre del 2004 este porcentaje descendió en 11 puntos. Aunque predominan las similitudes entre los resultados de ambas encuestas, parecería que el grupo relevado en noviembre del 2004 ubica los cambios de actitud de los docentes generados por el proyecto, fundamentalmente, en aspectos que hacen al vínculo con los adolescentes: la comprensión, la capacidad de escucha, la confianza, etcétera.

**Cuadro 48b. ¿En qué te parece que cambió su actitud?
(cambio más importante y solamente entre quienes contestaron
que la relación cambió)
Año 2004. En porcentajes**

Ahora entienden cómo pensamos	17,1
Ahora nos escuchan más	19,5
Ahora nos motivan para que hagamos propuestas	26,0
Ahora comparten decisiones con nosotros	11,4
Ahora tienen más confianza en nosotros	22,0
Otros	4,0
Total	100

Fuente: UNICEF.

Al igual que en la encuesta del 2003, en el último relevamiento cuatro de cada cinco adolescentes sostienen que la relación entre los estudiantes cambió a partir del desarrollo de los talleres (cuadro 49a).

**Cuadro 49a. ¿Te parece que cambió la relación con tus compañeros
del liceo a partir de los talleres?
Año 2004. En porcentajes**

Sí	82,5
No	13,6
No sabe / No contesta	4,0
Total	100*

* Por error de redondeo las cifras pueden no sumar exactamente 100.

Fuente: UNICEF.

Coincidiendo nuevamente con los resultados del 2003, se desprende de la última encuesta una percepción sumamente positiva de los entrevistados acerca de los cambios que el proyecto habría generado en los vínculos entre los estudiantes dentro del liceo. Prácticamente siete de cada diez encuestados señalaron que el proyecto cambió algún aspecto o faceta del relacionamiento entre los estudiantes: la capacidad de escuchar, la sensación de sentirse escuchado y respetado, la tolerancia, etcétera (cuadro 49b).

Cuadro 49b. ¿En qué cambió? (cambio más importante y solamente entre quienes contestaron que cambió la relación)
Año 2004. En porcentajes

He aprendido a escuchar más entre compañeros	30,6
Siento que respetan más mis opiniones	8,4
Ahora creo que es posible hacer cosas juntos	24,7
Hay más integración y tolerancia entre los estudiantes	32,4
Otros	0,7
No sabe / No contesta	3,2
Total	100

Fuente: UNICEF.

2.4. Percepción y expectativas acerca de la participación en el liceo

Cuando se consultó a los adolescentes acerca de qué entendían por participación en el ámbito liceal, la amplia mayoría —al igual que en la encuesta del 2003— hizo mención a la posibilidad de «hacer propuestas» o ser tenido en cuenta «para decidir» sobre temas que afectan a los estudiantes. Cabe resaltar, sin perjuicio de estas similitudes, que el porcentaje de encuestados que optó por alguna de estas dos respuestas fue 11 puntos porcentuales mayor en el 2003 que en el 2004 (cuadro 10). Si bien, a grandes trazos, los estudiantes de ambas cohortes presentan una visión similar sobre lo que significa participar en el liceo, parecería existir una menor propensión del primer grupo a identificar el concepto de participación con la capacidad de tomar decisiones.

Cuadro 50. ¿Qué es para vos participar en el liceo?
Año 2004. En porcentajes

Tomar parte en las actividades que organiza el liceo	22,6
Que cuenten conmigo para decidir sobre los temas que me afectan	26,0
Elegir o ser delegado/a y defender los intereses de mis compañero/as	5,6
La posibilidad de hacer propuestas y que se tengan en cuenta	38,4
Otras	2,3
No sabe / No contesta	5,1
Total	100

Fuente: UNICEF.

Finalmente, la encuesta del 2004 reafirma el deseo de los estudiantes de contar con espacios o instancias que habiliten su participación dentro del liceo (cuadro 51).

Cuadro 51. ¿Te gustaría que las y los estudiantes participaran más en la toma de decisiones dentro del liceo?

Año 2004. En porcentajes

Sí	95,5
No sabe / No contesta	4,5
Total	100

Fuente: UNICEF.



ANEXO



Cuestionario 2003

Cuestionario dirigido a los estudiantes

Departamento: _____		Liceo: _____		Grupo: _____		Nº de formulario: _____	
1) Sexo (marcar con una cruz) Masculino _____ Femenino _____		2) Edad: _____		3) ¿Cursaste en este liceo el año pasado? (marcar con una cruz) Sí _____ No _____			
4) ¿Qué es para vos participar? (marcar una sola opción con una cruz)							
1. Tomar parte en las actividades que organiza el liceo (bailes, jornadas...) _____							
2. Que cuenten conmigo para decidir sobre los temas que me afectan _____							
3. Elegir o ser delegado/a / y defender los intereses de mis compañeros/as _____							
4. La posibilidad de hacer propuestas y que se tengan en cuenta _____							
5. Otras, especificar: _____							
6. No sabe / No contesta _____							
5) ¿Considerás que podés opinar en el aula? (marcar con una cruz)				6) ¿Sobre qué temas? (marcar los dos temas sobre los que normalmente opinás en el aula y ordenarlos: «1» para el tema sobre el que habitualmente más participás, y «2» para el segundo)			
1. Siempre _____				1. El programa de la asignatura _____			
2. Habitualmente _____				2. Las formas de evaluación _____			
3. Pocas veces _____				3. Cómo resolver un conflicto _____			
4. Nunca _____				4. Las reglas de convivencia _____			
5. No sabe / No contesta _____				5. Otros, especificar: _____			
Quienes contestaron «Nunca» o «No sabe / no contesta», pasar a la pregunta n° 7.				6. No sabe / No contesta _____			
7) ¿Considerás que podés opinar en el liceo? (marcar con una cruz)				8) ¿Sobre qué temas? (marcar los dos temas sobre los que normalmente opinás en el liceo y ordenarlos: «1» para el tema sobre el que habitualmente más participás, y «2» para el segundo)			
1. Siempre _____				1. Las formas de evaluación _____			
2. Habitualmente _____				2. Cómo resolver un conflicto _____			
3. Pocas veces _____				3. Reglas de convivencia y funcionamiento _____			
4. Nunca _____				4. Uso de los espacios, decoración... _____			
5. No sabe / No contesta _____				5. Actividades extracurriculares _____			
Quienes contestaron «Nunca» o «No sabe / no contesta», pasar a la pregunta n° 9.				6. Otros, especificar: _____			
				7. No sabe / No contesta _____			
9) ¿Considerás que tenés posibilidades de opinar frente a las autoridades de la enseñanza? (marcar con una cruz)				10) ¿Sobre qué temas? (marcar los dos temas sobre los que normalmente opinás frente a las autoridades de la enseñanza y ordenarlos: «1» para el tema sobre el que habitualmente más participás, y «2» para el segundo)			
1. Siempre _____				1. Reglamentos disciplinarios _____			
2. Habitualmente _____				2. Planes de estudio _____			
3. Pocas veces _____				3. Otros, especificar _____			
4. Nunca _____				4. No sabe / No contesta _____			
5. No sabe / No contesta _____							
Quienes contestaron «Nunca» o «No sabe / no contesta», pasar a la pregunta n° 11.							

<p>11) ¿Qué pensás de los/as adultos/as del liceo? (elegir dos opciones y ordenarlas: «1» para aquella con la que más te identifiques y «2» para la segunda)</p> <p>1. Siempre creen que tienen la razón _____</p> <p>2. Nos apoyan en nuestras iniciativas _____</p> <p>3. Nos escuchan siempre que los/as necesitamos _____</p> <p>4. Nos piden la opinión pero luego hacen lo que quieren _____</p> <p>5. Son de otra generación y por eso no nos Entienden _____</p> <p>6. Otros, especificar _____</p> <p>7. No sabe / No contesta _____</p>	<p>12) ¿Cómo ves a los/as adolescentes? (elegir dos opciones y ordenarlas: «1» para aquella con la que más te identifiques y «2» para la segunda)</p> <p>1. Tenemos ideas pero nos falta apoyo para realizarlas _____</p> <p>2. Somos capaces de lograr lo que nos proponemos _____</p> <p>3. No estamos preparados/as para tomar decisiones sobre nuestras vidas _____</p> <p>4. Deseamos ser mayores de edad para hacer lo que queramos _____</p> <p>5. Otros, especificar _____</p> <p>6. No sabe / No contesta _____</p>
<p>13) ¿Cómo calificarías tu relación con...? (puntuar cada opción de 1 a 5, siendo 1 «muy mala» y 5 «excelente»)</p> <p>1. Alumnos _____</p> <p>2. Profesores _____</p> <p>3. Administrativos _____</p> <p>4. Adscriptos _____</p> <p>5. Dirección _____</p>	<p>14) ¿Te sentís tenido en cuenta/respetado y apoyado en el liceo por...? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Alumnos: Sí _____ / No _____</p> <p>2. Profesores: Sí _____ / No _____</p> <p>3. Administrativos: Sí _____ / No _____</p> <p>4. Adscriptos: Sí _____ / No _____</p> <p>5. Dirección: Sí _____ / No _____</p>
<p>15) ¿Cómo calificarías la comunicación entre alumnos y docentes dentro del liceo? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Muy buena _____</p> <p>2. Buena _____</p> <p>3. Aceptable _____</p> <p>4. Mala _____</p> <p>5. Muy mala _____</p> <p>6. No sabe / No contesta _____</p>	<p>16) ¿Cómo se podría mejorar?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>17) ¿Conocés los reglamentos de disciplina que se aplican en el liceo, que marcan tus derechos y deberes como estudiante? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe / No contesta _____</p>	<p>18) ¿Podrías nombrarlos?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>19) ¿Te parecen adecuados? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe, no contesta _____</p>	<p>20) ¿Te gustaría que los y las estudiantes participaran más en la toma de decisiones dentro del liceo? (marcar con una cruz)</p> <p>Sí _____</p> <p>No _____</p> <p>No sabe / No contesta _____</p>

<p>21) ¿En qué te interesaría tomar parte? (ordenar todas las opciones que desees, señalando el orden de preferencia de 1 hasta 8, siendo «1» el tema que más interese y «8» el que menos)</p> <p>1. Definir las formas de evaluación _____</p> <p>2. Opinar sobre las asignaturas _____</p> <p>3. Intervenir para solucionar un conflicto _____</p> <p>4. Decidir reglas de convivencia _____</p> <p>5. Asambleas de estudiantes _____</p> <p>6. Decorar el liceo a nuestro gusto _____</p> <p>7. Definir actividades en el liceo _____</p> <p>8.. Otros, especificar _____.....</p> <p>9. No sabe / No contesta _____</p>	<p>22) ¿Estás informado/a sobre cuáles son tus derechos como adolescente? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Estoy muy informado/a _____</p> <p>2. Estoy algo informado/a _____</p> <p>3. Tengo poca información _____</p> <p>4. No tengo ninguna información _____</p> <p>5. No sabe / No contesta _____</p>
<p>23) ¿Qué documento/s conocés que recoja/n los derechos de la infancia y la adolescencia?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>24) ¿Creés que en los liceos existe una verdadera participación de las y los estudiantes? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe / No contesta _____</p>



Cuestionario aplicado a los profesores

Departamento:	Liceo:	Asignaturas que imparte en el liceo:	
1) Sexo (marcar con una cruz) 1. Masculino ____ 2. Femenino ____	2) Edad:	3) Máximo nivel educativo alcanzado: (marcar con una cruz todas las opciones que correspondan) 1. Profesor egresado del IPA ____ 2. IPA incompleto ____ 3. Egresado de Magisterio ____ 4. Magisterio incompleto ____ 5. Egresado universitario ____ 6. Universidad incompleta ____ 7. Otros, especificar..... No contesta ____	4) ¿Desde cuándo trabaja en este liceo? (marcar con una cruz) 1. Comencé este año ____ 2. Desde el año pasado ____ 3. Desde hace dos años ____ 4. Hace más de dos años ____ 5. Otros, especificar..... 6. No contesta ____
5) ¿Qué entiende por participación de las y los estudiantes? (marcar una sola opción con una cruz) 1. Que tomen parte en las actividades que organiza el liceo (bailes, jornadas...) ____ 2. Que sean considerados para decidir sobre temas que los afectan ____ 3. Que puedan elegir o ser delegado/as y defender los intereses de sus compañeros/as ____ 4. Que tengan posibilidades de hacer propuestas y que sean tenidas en cuenta ____ 5. Otras, especificar: _____ No sabe / No contesta ____			
6) ¿Considera que los estudiantes pueden opinar en el aula? (marcar con una cruz) 1. Siempre ____ 2. Habitualmente ____ 3. Pocas veces ____ 4. Nunca ____ 5. No sabe / No contesta ____ Quienes contestaron «Nunca» o «No sabe / no contesta», pasar a la pregunta n°8.		7) ¿Sobre qué temas? (marcarlos dos temas sobre los que normalmente opinan en el aula y ordenarlos: «1» para el tema sobre el que habitualmente más participan, y «2» para el segundo) 1. El programa de la asignatura ____ 2. Las formas de evaluación ____ 3. Cómo resolver un conflicto ____ 4. Las reglas de convivencia ____ 5. Otros, especificar: _____ _____ 6. No sabe / No contesta ____	
8) ¿Considera que los estudiantes pueden opinar en el liceo? (marcar con una cruz) 1. Siempre ____ 2. Habitualmente ____ 3. Pocas veces ____ 4. Nunca ____ 5. No sabe / No contesta ____ Quienes contestaron «Nunca» o «No sabe / no contesta», pasar a la pregunta n° 10.		9) ¿Sobre qué temas? (marcar los dos temas sobre los que normalmente opinan en el liceo y ordenarlos: «1» para el tema sobre el que habitualmente más participan, y «2» para el segundo) 1. Las formas de evaluación ____ 2. Cómo resolver un conflicto ____ 3. Reglas de convivencia y funcionamiento ____ 4. Uso de los espacios, decoración... ____ 5. Actividades extracurriculares ____ 6. Otros, especificar: _____ _____ 7. No sabe / No contesta ____	

<p>10) ¿Considera que los estudiantes tienen posibilidades de opinar frente a las autoridades de la enseñanza? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Siempre ____</p> <p>2. Habitualmente ____</p> <p>3. Pocas veces ____</p> <p>4. Nunca ____</p> <p>5. No sabe / No contesta ____</p> <p>Quienes contestaron «Nunca» o «No sabe / no contesta», pasar a la pregunta nº 12.</p>	<p>11) ¿Sobre qué temas? (marcar los dos temas sobre los que normalmente opinan frente a las autoridades de la enseñanza y ordenarlos: «1» para el tema sobre el que habitualmente más participan, y «2» para el segundo)</p> <p>1. Reglamentos disciplinarios ____</p> <p>2. Planes de estudio ____</p> <p>3. Otros, especificar: _____</p> <p>4. No sabe / No contesta ____</p>
<p>12) ¿Qué piensa de los/as adolescentes del liceo? (Elegir dos opciones y ordenarlas: «1» para aquella con la que más se identifique y «2» para la segunda)</p> <p>1. Tienen ideas pero les falta apoyo para realizarlas ____</p> <p>2. Son capaces de lograr lo que se proponen ____</p> <p>3. No están preparados/as para tomar decisiones sobre sus vidas ____</p> <p>4. Desean ser mayores de edad para hacer lo que quieran ____</p> <p>5. Otros, especificar: _____</p> <p>6. No sabe / No contesta ____</p>	<p>13) ¿Cómo ve a los adultos del liceo? (Elegir dos opciones y ordenarlas: «1» para aquella con la que más se identifique y «2» para la segunda)</p> <p>1. Siempre creemos que tenemos la razón ____</p> <p>2. Apoyamos a los estudiantes en sus iniciativas ____</p> <p>3. Los escuchamos siempre que nos necesitan ____</p> <p>4. Les pedimos su opinión pero luego hacemos lo que queremos ____</p> <p>5. Somos de otra generación y por eso no los entendemos ____</p> <p>6. Otros, especificar: _____</p> <p>7. No sabe / No contesta ____</p>
<p>14) ¿Cómo calificaría su relación con...? (Puntuar cada opción de 1 a 5, siendo 1 «muy mala» y 5 «excelente»)</p> <p>1. Alumnos ____</p> <p>2. Profesores ____</p> <p>3. Administrativos ____</p> <p>4. Adscriptos ____</p> <p>5. Dirección ____</p>	<p>15) ¿Se siente respetado por...? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Alumnos: Sí ____ / No ____</p> <p>2. Profesores: Sí ____ / No ____</p> <p>3. Administrativos: Sí ____ / No ____</p> <p>4. Adscriptos: Sí ____ / No ____</p> <p>5. Dirección: Sí ____ / No ____</p>
<p>16) ¿Cómo calificaría la comunicación entre alumnos y docentes dentro del liceo? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Muy buena ____</p> <p>2. Buena ____</p> <p>3. Aceptable ____</p> <p>4. Mala ____</p> <p>5. Muy mala ____</p> <p>6. No sabe / No contesta ____</p>	<p>17) ¿Cómo se podría mejorar?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>18) ¿Conoce los reglamentos de disciplina que se aplican en el liceo, que marcan los derechos y deberes de los estudiantes? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí ____</p> <p>2. No ____</p> <p>3. No sabe / No contesta ____</p>	<p>19) ¿Podría nombrarlos?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>18) ¿Conoce los reglamentos de disciplina que se aplican en el liceo, que marcan los derechos y deberes de los estudiantes? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe / No contesta _____</p>	<p>19) ¿Podría nombrarlos?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>20) ¿Le parecen adecuados? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe, no contesta _____</p>	<p>21) ¿Le gustaría que los y las estudiantes participaran más en la toma de decisiones dentro del liceo? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe / No contesta _____</p>
<p>22) ¿En qué temas le interesaría que los estudiantes tomaran parte? (Ordenar todas las opciones que desee, señalando el orden de preferencia de 1 hasta 8, siendo «1» el tema que más le interese y «8» el que menos)</p> <p>1. Definir las formas de evaluación _____</p> <p>2. Opinar sobre las asignaturas _____</p> <p>3. Intervenir para solucionar un conflicto _____</p> <p>4. Decidir reglas de convivencia _____</p> <p>5. Asambleas de estudiantes _____</p> <p>6. Decorar el liceo a nuestro gusto _____</p> <p>7. Definir actividades en el liceo _____</p> <p>8. Otros, especificar: _____</p> <p>9. No sabe / No contesta _____</p>	<p>23) ¿Está informado/a sobre cuáles son los derechos de los adolescentes? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Estoy muy informado/a _____</p> <p>2. Estoy algo informado/a _____</p> <p>3. Tengo poca información _____</p> <p>4. No tengo ninguna información _____</p> <p>5. No sabe / No contesta _____</p>
<p>24) ¿Qué documento/s conoce que recojan los derechos de la infancia y la adolescencia?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>25) ¿Cree que en los liceos existe una verdadera participación de las y los estudiantes? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>No sabe / No contesta _____</p>



Cuestionario 2004

Cuestionario dirigido a los estudiantes

Información que debe ser completada por el encuestador

Departamento:

Líceo:

<p>1) Sexo (marcar con una cruz)</p> <p>1. Masculino ___</p> <p>2. Femenino ___</p>	<p>2) Edad:.....</p>	<p>3) Año o grado que estás cursando: (marcar con una cruz)</p> <p>1. Segundo año _____</p> <p>2. Cuarto año _____</p>	<p>4) ¿Cursaste en este liceo el año pasado, 2003? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>2. No contesta _____</p>
<p>5) ¿Desde cuándo participás en estos talleres? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Desde que comenzaron.</p> <p>2. Cuando ya se estaban realizando (mediados de este año).</p> <p>3. Al final de los talleres</p> <p>4. No sabe / No contesta _____</p>			
<p>6) ¿Participaste en el proyecto el año pasado?</p> <p>1. 1. Sí _____</p> <p>2. 2. No _____</p> <p>3. 3. No contesta _____</p>			
<p>7) ¿Cómo te enteraste de que se estaban realizando los talleres? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Te comentó algún compañero _____</p> <p>2. Te comentó algún profesor, el adscripto o alguien de la Dirección _____</p> <p>3. Viste algún cartel en el liceo _____</p> <p>4. Otros, especificar.....</p> <p>.....</p> <p>5. No sabe / No contesta _____</p>		<p>8) ¿Qué te motivó a participar en los talleres? (seleccionar hasta tres opciones y ordenarlas: «1» para el motivo más importante, «2» para el segundo y «3» para el tercero)</p> <p>1. Porque participé en el proyecto el año pasado _____</p> <p>2. Porque se trataba de un proyecto para impulsa nuestra participación _____</p> <p>3. Porque siempre me ha interesado participar en actividades extracurriculares _____</p> <p>4. Porque me aburro en clase _____</p> <p>5. Porque están mis amigos _____</p> <p>6. Porque quería conocer otros compañeros del liceo _____</p> <p>7. Otros, especificar _____</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>9) ¿Qué es para vos participar en el liceo? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Tomar parte en las actividades que organiza el liceo (bailes, jornadas...) _____</p> <p>2. Que cuenten conmigo para decidir sobre los temas que me afectan _____</p> <p>3. Elegir o ser delegado/a y defender los intereses de mis compañeros/as _____</p> <p>4. La posibilidad de hacer propuestas y que se tengan en cuenta _____</p> <p>5. Otras, especificar:.....</p> <p>.....</p> <p>6. No sabe / No contesta _____</p>		<p>10) ¿Cómo calificarías la comunicación entre alumnos y docentes dentro del liceo? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Muy buena _____</p> <p>2. Buena _____</p> <p>3. Aceptable _____</p> <p>4. Mala _____</p> <p>5. Muy mala _____</p> <p>6. No sabe / No contesta _____</p>	

<p>9) ¿Qué es para vos participar en el liceo? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar parte en las actividades que organiza el liceo (bailes, jornadas...) _____ 2. Que cuenten conmigo para decidir sobre los temas que me afectan _____ 3. Elegir o ser delegado/a y defender los intereses de mis compañeros/as _____ 4. La posibilidad de hacer propuestas y que se tengan en cuenta _____ 5. Otras, especificar:..... 6. No sabe / No contesta _____ 	<p>10) ¿Cómo calificarías la comunicación entre alumnos y docentes dentro del liceo? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muy buena _____ 2. Buena _____ 3. Aceptable _____ 4. Mala _____ 5. Muy mala _____ 6. No sabe / No contesta _____
<p>11) ¿Te parece que cambió tu relación con los docentes del liceo a partir de los talleres? (marcar con una cruz)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí _____ 2. No _____ 3. No sabe / no contesta _____ <p>En caso que hayas contestado que «sí cambió», pasá a la siguiente pregunta (nº 12); si contestaste la opción 2 ó 3 pasá a la pregunta nº 13.</p>	<p>12) ¿En qué cambió? (seleccionar hasta dos opciones y ordenarlas: «1» para el cambio más importante y «2» para el segundo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ahora me animo a decir las cosas que pienso _____ 2. Ahora me interesan más las cosas del liceo _____ 3. Ahora me animo a hacer propuestas porque creo que van a ser tomadas en cuenta. _____ 4. Ahora tengo más en cuenta sus opiniones _____ 5. Otros, especificar
<p>13) ¿Te parece que cambió la relación con tus compañeros del liceo a partir de los talleres? (marcar con una cruz)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí _____ 2. No _____ 3. No sabe / no contesta _____ <p>En caso que hayas contestado que «sí cambió», pasá a la siguiente pregunta (nº 14); si contestaste la opción 2 ó 3 pasá a la pregunta nº 15.</p>	<p>14) ¿En qué cambió? (seleccionar hasta dos opciones y ordenarlas: «1» para el cambio más importante y «2» para el segundo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. He aprendido a escuchar más entre compañeros _____ 2. Siento que respetan más mis opiniones _____ 3. Ahora creo que es posible hacer cosas juntos _____ 4. Hay más integración y tolerancia entre los estudiantes _____ 5. Otros, especificar.....

<p>9) ¿Qué es para vos participar en el liceo? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Tomar parte en las actividades que organiza el liceo (bailes, jornadas...) _____</p> <p>2. Que cuenten conmigo para decidir sobre los temas que me afectan _____</p> <p>3. Elegir o ser delegado/a y defender los intereses de mis compañeros/as _____</p> <p>4. La posibilidad de hacer propuestas y que se tengan en cuenta _____</p> <p>5. Otras, especificar:.....</p> <p>6. No sabe / No contesta _____</p>	<p>10) ¿Cómo calificarías la comunicación entre alumnos y docentes dentro del liceo? (marcar una sola opción con una cruz)</p> <p>1. Muy buena _____</p> <p>2. Buena _____</p> <p>3. Aceptable _____</p> <p>4. Mala _____</p> <p>5. Muy mala _____</p> <p>6. No sabe / No contesta _____</p>
<p>11) ¿Te parece que cambió tu relación con los docentes del liceo a partir de los talleres? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe / no contesta _____</p> <p>En caso de que hayas contestado que «sí cambió», pasá a la siguiente pregunta (nº 12); si contestaste la opción 2 ó 3 pasá a la pregunta nº 13.</p>	<p>12) ¿En qué cambió? (seleccionar hasta dos opciones y ordenarlas: «1» para el cambio más importante y «2» para el segundo)</p> <p>1. Ahora me animo a decir las cosas que pienso _____</p> <p>2. Ahora me interesan más las cosas del liceo _____</p> <p>3. Ahora me animo a hacer propuestas porque creo que van a ser tomadas en cuenta. _____</p> <p>4. Ahora tengo más en cuenta sus opiniones _____</p> <p>5. Otros, especificar</p>
<p>13) ¿Te parece que cambió la relación con tus compañeros del liceo a partir de los talleres? (marcar con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe / no contesta _____</p> <p>En caso de que hayas contestado que «sí cambió», pasá a la siguiente pregunta (nº 14); si contestaste la opción 2 ó 3 pasá a la pregunta nº 15.</p>	<p>14) ¿En qué cambió? (seleccionar hasta dos opciones y ordenarlas: «1» para el cambio más importante y «2» para el segundo)</p> <p>1. He aprendido a escuchar más entre compañeros _____</p> <p>2. Siento que respetan más mis opiniones _____</p> <p>3. Ahora creo que es posible hacer cosas juntos _____</p> <p>4. Hay más integración y tolerancia entre los estudiantes _____</p> <p>5. Otros, especificar.....</p>

<p>19) ¿Te gustaría que las y los estudiantes participaran más en la toma de decisiones dentro del liceo? (marcar un sola opción con una cruz)</p> <p>1. Sí _____</p> <p>2. No _____</p> <p>3. No sabe / No contesta _____</p>	
<p>20) Para vos, ¿cuál era el objetivo principal de estos talleres?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>21) ¿Para qué te sirvió esta experiencia?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>22) ¿Cómo la mejorarías?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>23) ¿Creés que vale la pena realizar este tipo de actividades en el liceo?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>24) Comentarios.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	



-
- ANEP, Programa MEMFOD: *La experiencia PREL: de la implementación al impacto. Lecciones aprendidas*, Montevideo: ANEP (Estudios de evaluación de proyectos e innovaciones, Cuadernos de trabajo n° 13), 2003.
- ANEP, Programa MEMFOD: *Los proyectos estudiantiles: una apuesta a la participación juvenil*, Montevideo: ANEP (Aportes para la universalización del Ciclo Básico, Cuadernos de trabajo, n° 6), 2003.
- ANEP, Programa MEMFOD: *Prácticas pedagógicas de gestión y de aula. Un estudio de casos en el Ciclo Básico de Educación Media del Plan 1996*, Montevideo: ANEP (Aportes para la universalización del Ciclo Básico, Cuadernos de trabajo, n° 3), 2003.
- BURBULES, Nicolás: *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- CAILLOIS, Roger: *Los juegos y los hombres*, México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- CAVEDIES, Miguel: *Dinámicas de grupos*, Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1987.
- CEPAL: *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Montevideo: CEPAL, 1990.
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO – URUGUAY: *La incorporación de los derechos del niño en las políticas públicas en el Uruguay*, informe no gubernamental sobre aplicación de la Convención de los Derechos Humanos del Niño en el Uruguay, período 1996-2000, Montevideo: Comité de los Derechos del Niño – Uruguay, 2001.
- CORONA, Yolanda, y María MORFÍN: *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, México: UNICEF - Comexani - Ayuda en Acción - Universidad Autónoma, 2001.
- CUSSIÁNOVICH, A., y A. M. MÁRQUEZ: *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*, Lima: Save the Children, 2003.
- GIBAS, S., et al.: *Child to Child: A practical guide*, Child to Child Trust, 2001.
- GÓMEZ DA COSTA, Antonio Carlos: *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*, Buenos Aires: Losada-UNICEF, 1995.
- HAMMARBERG, Thomas: *La escuela y los derechos del niño: la significación de la Convención de los Derechos del Niño en el campo de las nuevas políticas educativas*, Florencia: UNICEF (Innocenti Lectures), 1998.
- HART, Roger: *Children's participation. From tokenism to citizenship*, Florencia: UNICEF (Innocenti Essays n° 4), 1992.

Bibliografía recomendada

- HART, Roger, y Gerison LANSDOWN: «Un mundo en evolución abre las puertas a los niños», en *CRIN Newsletter*, nº 16, Londres, 2002, pp. 9-11.
- KONTERLLINK, Irene: «La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?», en Emilio TENTI FANFANI (comp.): *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires: UNICEF-Losada, 2000, pp. 79-105.
- INAME, CENTRO DE FORMACIÓN Y ESTUDIOS: *V Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales: propuestas educativo-sociales hacia la integración social de niños, niñas y adolescentes*, Montevideo: UNICEF, 2002.
- INJU-UNICEF: *La adulto-dependencia de los jóvenes uruguayos*, Montevideo: INJU-UNICEF, 1996.
- KAZTMAN, Ruben, y Fernando FILGUEIRA: *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*, Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES), 2ª ed., 2003.
- LANSDOWN, Gerison (1998): «La creación de las escuelas centradas en el niño», actas del seminario realizado en Bogotá el 7-8 de diciembre de 1998, p. 62.
- LE BRETON, David: *Adolescencia bajo riesgo*, Montevideo: Trilce, 2003.
- MANCEBO, Ester: «La equidad educativa en Uruguay», en *Derechos humanos en el Uruguay. Informe 2004*, Montevideo: SERPAJ, 2004, pp. 81-86.
- LA MANCHA: *Memorias de la Parca. Primera Bienal del Juego*, Montevideo, 2003.
- MEIRIEU, Philippe: *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona: Octaedro, 2001.
- NACIONES UNIDAS - Uruguay: «Logros educativos y reforma educativa», en *Uruguay. Perfil del país 2001*, Montevideo: Trilce - Naciones Unidas, 2001, pp. 18-23.
- SAVE THE CHILDREN: *Promoviendo la participación en un mundo de derechos*, Lima: Save the Children, 2002.
- TENTI FANFANI, Emilio: «Las palabras y las cosas de la participación. Notas para la reflexión y el debate», texto de la conferencia presentada al II Congreso Internacional de Educación Organizado por el Gobierno del Estado de Guanajuato (México), 6-9 abril 2000.
- TENTI FANFANI, Emilio: *Culturas juveniles y cultura escolar*, mimeo, Buenos Aires, mayo de 2000.

UNICEF: *Adolescencia, una etapa fundamental*, Nueva York: UNICEF, 2002.

UNICEF: «La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas», actas del seminario realizado en Bogotá el 7-8 de diciembre de 1998.

UNICEF: «La participación de los niños y los adolescentes en América Latina y el Caribe: hacia una sociedad democrática» V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social (Kingston, 9-13 de octubre de 2000), Santafé de Bogotá: UNICEF, 2000.

UNICEF. *The participation right of adolescents: a strategic approach*, Nueva York: UNICEF, 2001.

UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe: *Adolescencia en América Latina y el Caribe: orientaciones para la formulación de políticas*, Panamá: UNICEF-TACRO, 2001.

UNICEF, Oficina de Uruguay: *La Convención en tus manos: los derechos de la infancia y la adolescencia*, Montevideo: UNICEF, 2004 (autor personal: Quima Oliver).

UNICEF, Oficina de Uruguay: *Educación, derechos y participación: aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*, Montevideo: UNICEF, 2003.

UNICEF, Oficina de Uruguay: *Indicadores cualitativos de la situación de la adolescencia en Uruguay*, Montevideo: UNICEF, 2001.

UNICEF, Oficina de Uruguay: *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay*, Montevideo: UNICEF, 2004.

UNICEF - LA MANCHA: *Origami. Memorias de la III Bienal del Juego*, Montevideo: UNICEF - La Mancha: 2000.

VIDART, Daniel: *El juego y la condición humana*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1995.

