

LA CONVIVENCIA ÉTICA EN ESCUELAS PÚBLICAS: ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN A PARTIR DE LAS PERSPECTIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA ESCUELA

A CONVIVÊNCIA ÉTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

ETHICAL COEXISTANCE IN PUBLIC SCHOOLS: ANALYSIS OF AN INTERVENTION PROGRAM FROM THE PERSPECTIVES OF SCHOOL PROFESSIONALS

Juliana Aparecida Matias ZECHI¹
Telma Pileggi VINHA²

RESUMEN: Frente a los problemas de convivencia en las escuelas, Grupo de Estudio e Investigación en Educación Moral - GEPEM elaboró el programa “La convivencia ética en la escuela”, que propone la implantación de acciones cuyo propósito es contribuir para mejorar la calidad de la convivencia escolar y del proceso de resolución de conflictos. Este artículo presenta un estudio exploratorio de carácter descriptivo que investigó las percepciones de profesores y gestores en lo que se refiere a las transformaciones, contribuciones y limitaciones del programa implantado en cuatro escuelas públicas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y los datos han sido analizados de modo cualitativo. La mayoría de los que contestaron las entrevistas defiende que es papel de la escuela actuar en la calidad de la convivencia favoreciendo la formación ética y lidiar constructivamente con los conflictos. Entre los cambios se destaca la importancia de la teoría que subsidia acciones; la valorización de la participación y el protagonismo estudiantil; el fortalecimiento del respeto y del diálogo en las relaciones. Las limitaciones fueron la falta de compromiso de algunos profesionales, la ausencia de espacios de diálogo y las decisiones colectivas en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar. Intervención pedagógica. Formación de profesores. Educación moral. Problemas de convivencia.

RESUMO: *Diante dos problemas de convivência nas escolas, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral - GEPEM elaborou o programa “Convivência ética na escola”, que propõe a implantação de ações visando contribuir para a melhoria da qualidade da convivência escolar e do processo de resolução dos conflitos. Este artigo apresenta uma pesquisa exploratória de caráter descritivo que investigou as percepções de professores e gestores quanto às transformações, contribuições e limitações do programa implantado em*

¹ Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP), Presidente Epitácio - SP - Brasil. Profesor del curso de pedagogía. Miembro del GT de PSICOLOGÍA y Moralidad de ANPEPP. Doctora en Educación (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6053-589X>. E-mail: juliana.zechi@ifsp.edu.br

² Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Campinas - SP - Brasil. Profesora en el departamento de Psicología de la Educación. Doctora en Educación (UNICAMP).. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0510-8390>. E-mail: telmavinha@gmail.com

quatro escolas públicas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados foram analisados qualitativamente. A maioria dos respondentes defende ser papel da escola atuar na qualidade da convivência, favorecendo a formação ética e lidando construtivamente com os conflitos. Entre as mudanças, destaca-se a importância da teoria subsidiando ações; a valorização da participação e protagonismo estudantil; o fortalecimento do respeito e do diálogo nas relações. As limitações foram a falta de engajamento de alguns profissionais, ausência de espaços de diálogo e decisões coletivas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Convivência escolar. Intervenção pedagógica. Formação docente. Educação moral. Problemas de convivência.

ABSTRACT: Faced with the problems of coexistence in schools, Moral Education Research Group - GPEM developed the program "Ethical coexistence at school", which proposes the implementation of actions that aim to contribute to improving the quality of school coexistence and the conflict solution process. This article presents exploratory research of a descriptive character that scrutinized the perceptions of teachers and managers related to the transformations, contributions and limitations of the program implemented in four public schools. Semi-structured interviews were carried out and the data were qualitatively analyzed. Most respondents argue that it is a role of the school to act in the quality of coexistence, favoring ethical training and dealing constructively with conflicts. Among the changes, what stands out is the importance of theory subsidizing actions; valuing student participation and leadership; strengthening respect and dialogue in relationships. The limitations have been the lack of engagement by some professionals, the absence of spaces for dialogue and collective decisions at school.

KEYWORDS: School coexistence. Pedagogical intervention. Teacher training. Moral education. Problems of coexistence.

Introducción

Existen constantes denuncias de educadores sobre conductas consideradas como violencia, agresión e indisciplina, que apuntan a la necesidad de buscar estrategias capaces de mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en las escuelas y, al mismo tiempo, favorecer la educación ciudadana, hacia la autonomía moral. Varios estudios (ABRAMOVAY, 2016; VINHA *et al.*, 2017; ZECHI, 2014) han indicado cómo los problemas de convivencia, en sus diferentes manifestaciones, afectan al clima escolar, las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales, siendo un gran reto en la escuela.

Según datos del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (IEDE, 2019), la mitad de los directores (51.5%) reportaron haber presenciado agresiones físicas o verbales de estudiantes a maestros o personal escolar; El 68,4% de los docentes informó que ya había

habido agresión verbal o física entre los estudiantes³; y la indisciplina de los estudiantes es vista por el 68% de los directivos como uno de los factores que más dificulta el funcionamiento de las escuelas. El estudio *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2014) indicó que, para el 34% de los directores, en Brasil, hay intimidación u ofensa verbal entre los estudiantes semanalmente, y el 12% reporta la misma frecuencia de ofensas estudiantiles a los maestros. Entre los 34 países que participaron en el estudio, los maestros brasileños son los que más tiempo dedican a mantener el orden en el aula (20%). Otro ejemplo es el de Abramovay (2016), para quien el 70% de los estudiantes de siete capitales brasileñas experimentaron algún tipo de violencia en sus escuelas, el 27% de los cuales *cyberbullying*, 25% robo y/o hurto, 20% amenazas y 13% agresiones físicas.

Algunos de los estudios indican que, de hecho, existe una percepción de aumento de la violencia en la escuela y una sensación de inseguridad (ABRAMOVAY, 2016; OCDE, 2021; García, GARCÍA, 2010 TOGNETTA; VINHA, 2013; VINHA *et al.*, 2017; ZECHI, 2014). Pero hay que tener cuidado con un discurso alarmista, dando a entender que la escuela está viviendo un escenario de violencia permanente. La violencia existe, sin duda, sobre todo en algunas unidades de grandes centros y regiones vulnerables o en episodios puntuales en las escuelas, pero en un número menor que los muy sanados. Vinha *et al.* (2017) señalan que muchos de los datos que infieren el crecimiento de la violencia escolar consideran como tal cualquier problema de convivencia (violencia, *bullying*, incivildades, indisciplina, entre otros), sin distinguirlos. Es necesario reconocer que son fenómenos de distinta naturaleza, que requieren también intervenciones diferenciadas. A menudo, se propone aumentar el rigor de las reglas y castigos para hacer frente a estos problemas (VINHA; NUNES, 2020), que implica el mantenimiento de la heteronomía⁴.

Los problemas de convivencia, particularmente la violencia, son fenómenos multifactoriales, que van más allá de las paredes de la escuela y no pueden considerarse de forma aislada. Sin embargo, los estudios sobre la calidad del clima y la vida escolar, al explicar el "efecto escuela" en esta área, indican que cuando son percibidos como positivos

³ Vale la pena señalar que el hecho de que el SAEB una en una sola cuestión la agresión física y la agresión verbal impide un análisis más cuidadoso del tipo de agresión, ya que son formas completamente diferentes. Las agresiones físicas están más cerca de la violencia, mientras que las agresiones verbales están más relacionadas con las incivildades.

⁴ En la moral heterónomo, los valores no se conservan, siendo regulados por la presión del entorno, es decir, el sujeto modifica el comportamiento moral en diferentes contextos. Así, existe una relación de sumisión al poder, considerándose derecho a obedecer por sumisión a la autoridad, evitación de castigos o conformidad con las convenciones sociales. En la autonomía moral, el sentimiento de aceptación u obligación a las normas es interno (autorregulación), estando basado en relaciones de equidad y reciprocidad. Por lo tanto, los valores se preservan, a pesar de los cambios en los contextos y la presencia de presiones sociales (VINHA *et al.*, 2017).

por la comunidad escolar, es decir, basados en el respeto mutuo, la confianza y el cuidado, tienen un efecto en la calidad de las relaciones interpersonales, siendo un factor de resiliencia y bienestar, desempeñando un papel fundamental en la prevención de la violencia tanto para los estudiantes como para los profesionales escolares (BRESSOUX, 2003; DEARBIEUX *et al.*, 2012; VID; NUNES, 2020; 2021).

El reto es cómo las escuelas pueden hacer frente a los problemas de convivencia y, al mismo tiempo, favorecer el desarrollo de las personas autónomas. En Brasil, las experiencias exitosas en esta área en las escuelas públicas también son iniciativas aisladas, casi artesanales. Así lo demuestra el estudio de Menin, Bataglia y Zechi (2013), que examinó los proyectos de educación en valores en las escuelas públicas. Se encontró que de 1.062 escuelas que desarrollan estos proyectos, menos del 5% tenía una propuesta más sistematizada que podría considerarse exitosa. La mayoría de los profesionales involucrados (71%) no tenían formación en esta área, por lo que sus propuestas se basaban principalmente en el sentido común. Los autores señalan razones por las que la gran mayoría no fueron efectivas: las acciones se dirigieron solo a los estudiantes; fueron puntuales y por poco tiempo; no se trataba de proyectos institucionales, sino de un pequeño grupo; empleó un proceso de transmisión/doctrinamiento; había contradicciones evidentes entre los objetivos y el clima relacional y disciplinario en la escuela; tenían como objetivo controlar los comportamientos y la disciplina y no el desarrollo socio moral y emocional que apoyaría el uso de estrategias más asertivas y cooperativas para hacer frente a los conflictos.

Sin embargo, ciertos estudios con intervención en escuelas brasileñas muestran que una educación para la convivencia ética y democrática es posible, además de ser deseable (MENIN, 2019; TOGNETTA, 2021; VINHA *et al.*, 2017). Según estos estudios, se pueden focalizar las incivildades y diversos tipos de violencia en la escuela, brindando oportunidades para aprender la necesidad de reglas y valores y el desarrollo socio moral y emocional, mediante la búsqueda de soluciones dialógicas, con la participación activa de los involucrados. También indican formas de construir y aprender valores y prácticas coherentes con la convivencia ética y democrática que puede y debe darse en la educación.

Con base en esta perspectiva, el Grupo de Estudios e Investigación en Educación Moral - GEPEM, desarrolló el programa "Convivencia ética en la escuela"⁵ (CEE). Se trata de un programa de formación docente y transformaciones en la escuela, con acciones

⁵ El programa fue coordinado por los doctores Telma P. Vinha (FE-UNICAMP), Luciene Tognetta (UNESP) y Cesar Augusto Amaral Nunes (GEPEM) y conducido por el equipo de investigadores y estudiantes de posgrado vinculados al GEPEM - UNICAMP/UNESP.

diferenciadas y complementarias entre sí, orientadas a mejorar la calidad de la convivencia y el proceso de resolución de conflictos interpersonales, favoreciendo la construcción de un clima escolar positivo.

Describimos como *ética* la convivencia basada en prácticas que defienden valores vinculados al diálogo, la participación, la diversidad, la justicia, el respeto y la solidaridad, lo que implica la formación de sujetos cada vez más autónomos, que clavan sus decisiones y acciones en valores morales. No puede limitarse a una buena socialización con la adopción de formas establecidas de convivencia, sino que debe entenderse como un proceso en el que se critican algunas normas, relaciones y costumbres y, así, se piensan y discuten nuevas formas de convivencia (PUIG *et al.*, 2000). Por esta concepción, el programa CEE fue implementado por el equipo del GEPEM en seis escuelas primarias municipales, a través de un convenio de la Facultad de Educación de la UNICAMP con un Departamento Municipal de Educación. En el presente estudio, analizamos solo cuatro escuelas, que fueron las que iniciaron la implementación al mismo tiempo. Cabe destacar que se unieron voluntariamente al programa. Con una duración prevista de 24 meses, este programa consiste en acciones de prevención de la violencia, atención a los problemas de convivencia y promoción de valores y habilidades socio morales. Se elaboró considerando tres vías de actuación diferentes, pero interrelacionadas: interpersonales, vinculadas a la forma de ser y hacer educadores, especialmente la relación que tienen entre ellos y sus alumnos; currículo, referido a "planificación y ejecución de actividades específicamente diseñadas para trabajar la formación ética de los estudiantes"; que se constituye a partir de "actividades educativas que parten de la organización de la escuela y de la clase, y que se basan en la participación democrática" (PUIG *et al.*, 2000, p. 17). Las acciones, en resumen, consistieron en:

- Evaluación del clima escolar y diagnóstico de las necesidades institucionales – se realizaron reuniones con el equipo directivo y los docentes, se aplicaron sesiones de observaciones de la vida cotidiana y cuestionarios para evaluar el clima escolar en estudiantes, docentes y directivos. Posteriormente, los investigadores realizaron los resultados, debatiendo los datos con los profesionales de la escuela y planificando colectivamente las acciones resultantes.
- Espacio sistematizado para el desarrollo de propuestas socio morales y emocionales - inserción de un curso semanal de 90 minutos en el currículo de los grados

finales de la escuela primaria, impartido por un maestro de referencia seleccionado por la escuela⁶. En la serie inicial, fue impartido por el profesor polivalente.

- Formación continua con profesionales escolares – semanal/quincenal, con todos los profesionales de la escuela, estudiando temas como la construcción de personalidad ética, lenguaje asertivo y empático, reglas y procesos de legitimación, problemas de convivencia, conflictos y posibilidades de intervenciones, entre otros, totalizando unas 140 horas; formación quincenal con profesores de referencia, con el objetivo de estudiar la realización de asambleas y procedimientos activos relacionados con el desarrollo socio moral y emocional, que dan lugar a la nueva disciplina (unas 70 horas).

- Implementación de espacios de participación, resolución y mediación de conflictos - realización de asambleas en cada clase, para el diálogo y construcción de soluciones conjuntas para la mejora de la convivencia y el trabajo; implementación de espacios para la mediación de conflictos en los que se aliente a las partes involucradas, apoyadas por el mediador, a dialogar, buscando un acuerdo satisfactorio y no punitivo para el desacuerdo.

- Equipos de ayuda: formados por grupos de estudiantes que apoyan a colegas que están en problemas o involucrados en conflictos o *intimidación* (TOGNETTA, 2021).

- Elección colectiva de los valores escolares, con elaboración de plan de acción, revisión de la cantidad y calidad de las normas.

- Elaboración de un Plan Institucional de Convivencia – documento que prevé la organización y funcionamiento de la institución con relación a la convivencia, fijando los objetivos a alcanzar, las normas que lo regulan y las acciones que se llevarán a cabo.

- Seguimiento y asesoramiento - a través de sesiones de observación participante y reuniones de asesoramiento al equipo de directivos y profesores.

La implementación de los procedimientos fue flexible, no impuesta, ocurriendo con la participación colectiva. No todo sucedió en las cuatro unidades, debido a las necesidades y condiciones de cada una. Cualquier implementación de programas en las escuelas debe considerar y lidiar con realidades diferentes, llenas de desafíos, demandas, urgencias. En la CEE, se empleó un proceso de respuesta continua, que consiste en la interacción y el diálogo entre los creadores y los implementadores, respetando el contexto y también satisfaciendo las demandas y necesidades de las escuelas (CAMPOS, 2020).

⁶ Trabajaron a través de una Carga Complementaria de Trabajo Docente, que son horas remuneradas de trabajo proporcionadas por los docentes en otro componente curricular.

Durante y al final del programa, el equipo realizó evaluaciones por métodos cuantitativos-cualitativos, como la evaluación del clima escolar (pre y post-pruebas) y la evaluación receptiva.⁷, cuestionarios de evaluaciones de formación y transformaciones en la escuela y sesiones de observación. Los diferentes análisis de los datos mostraron que las transformaciones dependen de las características de cada institución, que avanzó en diferentes ritmos y caminos. Sin embargo, se ha avanzado en la mejora expresiva de la calidad de las relaciones interpersonales; en el uso de una comunicación más empática; en presencia de intervenciones más constructivas en los conflictos; en cambiar la calidad de las reglas y ampliar la participación de los estudiantes en el proceso de elaboración y en la discusión de problemas; en el aumento de los sentimientos de justicia, respeto y pertenencia por parte de los estudiantes (CAMPOS, 2020; VID; NUNES, 2021, VIÑAS; NUNES; MORO, 2019).

Este artículo tuvo como objetivo investigar las percepciones de docentes y directivos respecto al programa "Convivencia ética en la escuela" respecto a la implicación de estos profesionales en relación a la calidad de la convivencia y el aprendizaje socio moral de los alumnos, así como conocer las transformaciones, aportaciones y limitaciones del programa.

Metodología

Para lograr el objetivo, se llevó a cabo una investigación⁸ exploratorio de carácter descriptivo. Los datos se produjeron de dos maneras: 1) mediante el análisis de los documentos y registros producidos durante el programa, con el fin de conocer las acciones, procesos y evaluaciones desarrolladas por el grupo de formadores; 2) mediante la realización de entrevistas semiestructuradas para investigar las percepciones de los profesionales participantes.

El *locus* cuatro escuelas primarias públicas municipales (1º a 9º grado), dos de ellas a tiempo completo, pertenecientes a una gran ciudad en el interior del estado de São Paulo. Tres escuelas están ubicadas en regiones de gran vulnerabilidad social y una en la región central del municipio, pero principalmente atiende a jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas en el entorno abierto. Los sujetos de investigación fueron profesionales escolares, docentes y directivos (directores, subdirectores y asesores pedagógicos), participantes en el programa de intervención. Al finalizar el programa, todos los profesionales

⁷ En la evaluación receptiva, se ayuda a los participantes a llevar a cabo sus propias evaluaciones en diferentes momentos, y los hallazgos se utilizan para mejorar la comprensión, las decisiones y las acciones del programa (VINHA; NUNES; MORO, 2019).

⁸ Proyecto aprobado por el Comité de Ética en Investigación - CAAE 82949518.9.0000.8142.

fueron invitados a la entrevista, cuya solicitud fue previamente programada y realizada individualmente, en las escuelas, por el investigador, que no formó parte del equipo que diseñó o implementó el programa. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas cualitativamente, a través del Análisis de Contenido⁹, las categorías se construyen a partir del sentido del habla de los participantes.

Los participantes fueron 23 sujetos: 10 docentes y asesores pedagógicos de la escuela A, representando el 28,5% de los profesionales que asistieron a los momentos de formación; seis (8,5%) profesores y asesores pedagógicos de la escuela B; tres (27%) profesores de la escuela C; y cuatro (33%) maestros de la escuela D. Todos los entrevistados se gradúan en grado completo (Pedagogía u otros grados), seis tienen estudios de posgrado *lato sensu* y siete estudios de posgrado *stricto sensu*. Solo dos profesores están en carrera temprana, con hasta cinco años de profesión; la mayoría de ellos (14) son profesionales con más de 15 años de enseñanza.

Presentación y discusión de resultados

En este artículo, presentaremos los resultados de todos los participantes de las cuatro escuelas, en dos categorías principales. El primero incluye preguntas dirigidas a comprender las concepciones de trabajo de los entrevistados con la convivencia socio moral y el aprendizaje de los estudiantes. El segundo aborda las percepciones con respecto a las contribuciones y límites del programa.

Implicación del profesorado y directivo en la calidad de la convivencia y el aprendizaje socio moral del alumnado

Buscando investigar si los maestros y gerentes consideraban a la escuela como responsable también de la calidad de las relaciones establecidas y de promover el aprendizaje socio moral de los estudiantes, se cuestionó si los participantes entienden el papel del maestro para trabajar para mejorar la convivencia en la escuela. Todos los entrevistados (100%, n=23) reconocieron que era función del docente abordar el tema y buscar formas de mejorar la convivencia, pero las respuestas indican diferentes razones, traducidas principalmente en dos categorías.

⁹La codificación y categorización de datos se realizó en *Atlas.ti*, un software que ayuda al investigador en el proceso de organización del análisis cualitativo de datos.

Para el 39% de los encuestados, el trabajo con la convivencia fue percibido como un recurso para enfrentar los problemas de conflictos entre estudiantes, entre ellos y sus profesores, a fin de mejorar la calidad de las relaciones, cuando no son buenas. Estas son las llamadas acciones de "atención", que son necesarias, sin duda; sin embargo, también es necesario invertir en la prevención de la violencia y en la promoción de habilidades socioemocionales y valores morales.

Más que intervenir en situaciones de problemas de convivencia, otro 39% defendió el papel del docente en la prevención y promoción de una convivencia ética, y todos en el colegio deben contribuir a este desarrollo, no porque falte esta formación para los alumnos o porque la familia no esté cumpliendo su papel, sino porque el desarrollo integral del alumno, incluyendo la dimensión social y ética, es el papel de la escuela y también es responsabilidad de la familia. Esta percepción, según los informes, se consolidó a lo largo de las formaciones promovidas por el programa.

También es destacable que, aun reconociendo que es función del docente trabajar por la mejora de la convivencia, el 9% indicó que esto es necesario, porque la familia y la sociedad no lo hacen, es decir, no es una función primordial de la escuela. Esta concepción, aunque en un porcentaje mucho menor, está en línea con otros estudios para los que muchos docentes están a favor de que la escuela desarrolle proyectos de formación moral, porque existe "una crisis de valores" en la familia y la sociedad y, por lo tanto, corresponde a la escuela "llenar" este vacío (MENIN; Bataglia (ZECHI, 2013; ZECHI, 2014).

Identificamos, en el análisis documental, que, al inicio del programa, la mayoría de los profesionales atribuían principalmente a las familias la causa de problemas de mal comportamiento de los estudiantes y de formación en valores. Estos datos son consistentes con los estudios de Dedeschi (2011) y Souza (2012), que indican que esta creencia entre los docentes es fuerte, y que pocos incluyen además de influir en cuestiones pedagógicas, la falta de espacios de diálogo y participación o incluso la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela. Por lo tanto, no hay mucho que cambiar, porque "las causas de los problemas" están fuera de los muros de la institución, lo que provoca cierta "impotencia" y búsqueda de "soluciones" también externas, como mayor supervisión, contratación de más profesionales, proyectos de sensibilización para las familias, entre otros (VINHA; TOGNETTA, 2013).

Las respuestas contenidas en esta categoría traen resultados positivos, revelando que todos los entrevistados, incluso con límites, fueron implicados como responsables de trabajar con la convivencia escolar y entender la escuela como *locus* aprendizaje socio moral. La formación promovida por el programa de la CEE, según los informes, contribuyó a este

cambio de concepción, haciendo hincapié en la validez de invertir en una formación coherente en esta área.

Percepción de los encuestados sobre las contribuciones y dificultades del programa

En las entrevistas individuales, se pidió a los participantes que comentaran espontáneamente sobre el programa desarrollado, las principales contribuciones, individuales y a la institución, y cómo evaluaron las acciones realizadas, sus avances y límites. Las respuestas fueron analizadas de acuerdo con la percepción sobre los principales aportes señalados en el campo de las tres formas en que se elaboró el programa: las transformaciones que se produjeron en los ámbitos interpersonal, curricular e institucional.

Tabla 1 - Percepción de los encuestados acerca de las contribuciones al programa (%)¹⁰

	Contribuciones	Total
Transformaciones interpersonales	Bases teóricas de la práctica docente	74
	Mejora en la calidad de las relaciones personales - relación profesor-alumno	35
	Mejora de la calidad de la convivencia	22
	Cambio en la concepción del papel del profesor/escuela en el trabajo con convivencia y valores	17
	Cambio en la concepción de los conflictos interpersonales	17
	Cambios en tu forma de ser y actuar	17
	Mejora en la calidad de las relaciones personales - relación entre los estudiantes	13
Transformaciones en el currículo	Reconocimiento de la necesidad de incluir en el currículo el tema de la convivencia	17
Transformaciones institucionales	Valorización del protagonismo estudiantil	48
	Bases teóricas para la organización del trabajo en la escuela	13

Fuente: Elaboración propia

Las **transformaciones que se produjeron en el ámbito interpersonal** conciernen a aquellas que infieren directamente en la forma en que son los educadores y en la relación que establecen con los alumnos. La más expresiva, citada por el 74% de las asignaturas, fue la base teórica de la práctica docente. Reconocieron que, dadas las brechas existentes en su formación, la base teórica proveniente de la capacitación realizada durante el programa influyó en sus prácticas, haciéndolos más seguros para enfrentar los problemas de convivencia e intervenir en conflictos.

¹⁰ A veces, la respuesta del mismo tema se clasificaba en más de una categoría. El porcentaje se calculó en relación con la suma total de participantes (Total = 23).

Otra transformación mencionada fue la mejora en la calidad de las relaciones interpersonales, 35% en la relación profesor-alumno y 13% entre los estudiantes. Al explicar los cambios en las relaciones entre adultos y estudiantes, informaron que previamente adoptaron formas no constructivas de comunicarse con ellos, con críticas, censura y juicios de valor; la formación cooperó para un cambio en el lenguaje empleado y en la forma en que actúan frente a los conflictos, con el fin de construir una relación de diálogo y respeto mutuo. Otro 22% afirmó que el programa provocó mejoras en la calidad de la convivencia entre todos, reduciendo conflictos, violencia e incivildades.

En cuanto a las **transformaciones en el ámbito curricular**, relacionadas con la planificación y ejecución de actividades para trabajar la formación ética de los estudiantes, el 17% reconoció la necesidad de insertar temas asociados a la convivencia y habilidades socio morales y emocionales en el currículo de las escuelas. Destacaron que la base teórica proporcionada por las formaciones contribuía a la planificación y ejecución de tales actividades.

En **las transformaciones en el ámbito institucional**, que involucran actividades organizadas por la escuela, orientadas a la participación democrática, el 48% de los participantes destacó la apreciación del protagonismo estudiantil. Los encuestados, en general, identificaron que los cambios en las prácticas institucionales, como los espacios de diálogo con los estudiantes, la revisión de reglas y sanciones, la promoción de asambleas, la inserción de una disciplina de convivencia ética y el trabajo con los equipos de ayuda permitieron más oportunidades de demostración, participación y decisión para los estudiantes. Creen que tales transformaciones ayudaron a los estudiantes a sentir más pertenencia y percibir el ambiente escolar como más respetuoso y justo.

En cuanto a las dificultades **encontradas en el programa**, el 30% de los encuestados mencionó la larga duración del curso (140 horas), generando cansancio y desinterés de los docentes. Este problema fue señalado por los participantes de las escuelas A y B; por otro lado, hubo una manifestación de interés en la continuidad de la formación por parte de los encuestados de las escuelas C y D, cuando indicaron como limitación el cierre del programa. La divergencia en las declaraciones de los encuestados indica la importancia de una planificación flexible y de tener un proceso receptivo que permita las adaptaciones y el aprendizaje durante la implementación.

Otra dificultad presentada (26%) se refirió al escaso apoyo de algunos docentes, no participar en la capacitación o no desarrollar algunas propuestas. En esta misma dirección, el 17% destacó la resistencia de algunos docentes respecto a la base teórica que sustentaba el

programa, resultando en un menor compromiso. En dos escuelas, los gerentes no participaron en la capacitación, lo que dificultó la comprensión y ofreció condiciones para un mayor éxito en la implementación de las acciones. Para mitigar este problema, los capacitadores mantuvieron reuniones quincenales con ellos sobre el progreso del programa. Esta no participación y consecuente mayor dificultad para el desarrollo de algunas propuestas y para la institucionalización del programa fue mencionada por el 26% de los encuestados. Se señaló la presencia de actitudes autoritarias y posturas poco dialógicas y participativas como también debido a esta poca participación de algunos docentes y directivos.

Estos resultados indican la importancia de planificar, en el diseño e implementación del programa, procesos flexibles capaces de favorecer un mayor compromiso colectivo y también acciones específicamente dirigidas al equipo directivo, como la formación diferenciada y la promoción de intercambios horizontales, a través de comunidades de aprendizaje, con intercambios, colaboración y apoyo entre escuelas (formación lateral) (BERKOWITZ; BIER; MCCAULEY, 2016; VINHA *et al.*, 2017; ZECHI, 2014).

Finalmente, también observamos que el 22% de los encuestados puntuó la dificultad para relacionar teoría y práctica, sugiriendo que, en los momentos formativos, había más actividades prácticas relacionadas con la vida cotidiana escolar; sin embargo, destacaron que hubo diálogo y replanificación de las acciones de los capacitadores, en un intento de superar esta dificultad.

Estudios (BERKOWITZ *et al.*, 2016; FRICK *et al.* 2019; MENIN; Bataglia (ZECHI, 2013) han demostrado que una de las mayores dificultades para el desarrollo de proyectos e intervenciones exitosas en esta área es la ausencia de una formación consistente que amplíe las posibilidades de conocimiento de procedimientos y procesos y los funda, permitiendo ir más allá de acciones específicas basadas en el sentido común. En el programa analizado, la formación docente se destacó como positiva, pero entre algunos profesionales persistieron prácticas más autoritarias en las relaciones y en presencia de conflictos. El análisis de las respuestas muestra la dificultad de transformar las acciones y culturas instituidas en las escuelas. Tales cambios requieren la planificación e implementación de acciones a largo plazo, respetando las necesidades y el ritmo de cada institución y sus profesionales (URUÑELA-NÀJERA, 2018), por lo que también la importancia de un programa en esta área que se planificará para desarrollarse durante varios años.

Consideraciones finales

Este estudio incluyó como principal aporte el análisis del programa "Convivencia ética en la escuela" en la percepción de docentes y directivos de las escuelas participantes, evaluando las transformaciones, aportes y limitaciones del programa tras su finalización.

Las percepciones recogidas demostraron ser diversas y se realizaron en conceptos, actitudes y aprendizajes compartidos a lo largo del período de implementación. Destacamos como relevante el hecho de que la mayoría de los encuestados defienden el papel del docente/directivo y de la escuela para hacer frente a los problemas de conducta y actuar preventivamente en la mejora de la calidad de la convivencia, sin adoptar medios coercitivos ni conformidad social, sino favoreciendo el desarrollo de la autonomía de los alumnos, lo que denota un importante cambio de concepción sobre asumir el papel de la escuela, en este proceso.

Los participantes también reportaron varios cambios provocados por el programa, destacando los subsidios teóricos que fomentan prácticas para mejorar la convivencia y mayor seguridad y uso de estrategias constructivas para enfrentar conflictos, valorando el protagonismo estudiantil y fortaleciendo el respeto y el diálogo en las relaciones interpersonales, lo cual es corroborado por Vinha, Nunes y Moro (2019). En cuanto a los procedimientos, los participantes destacaron las asambleas y los equipos de ayuda como muy importantes para la convivencia ética.

Se identificó la falta de compromiso de algunos profesionales y que algunas transformaciones previstas, especialmente en lo que respecta al establecimiento de relaciones más dialógicas y la ampliación de espacios de participación de profesionales, no avanzaron tanto como se esperaba en dos escuelas. Aquellos con la transformación más baja presentaron aquellos que tenían gerentes con menos compromiso y una postura más centralizadora, con poca participación con el programa.

Levin y Fullan (2008) advierten que las culturas no cambian por imposición, sino por el desplazamiento específico de las normas, estructuras y procesos existentes por parte de otros. En este sentido, la formación de profesionales, principalmente desde el reflejo de la realidad vivida, es necesaria para los cambios de paradigmas y creencias y para la expansión del conocimiento, aunque esto no garantiza redundar en mejora o transformación de nuevas prácticas. Tampoco sirve de nada que un programa actúe solo en procesos o estructuras y no transforme los valores, creencias y concepciones de los involucrados. El proceso de cambio cultural lleva tiempo y depende del modelado de nuevos valores, prácticas y procedimientos que, se espera, reemplacen a los existentes, requiriendo una planificación eficiente, capacitación en profundidad, uso de energía, monitoreo y apoyo constantes. Para los autores,

este proceso debe implicar cierta presión y apoyo: la presión implica objetivos de transformación compactados, monitoreo y evaluación transparentes; el apoyo implica apoyo técnico, desarrollo de nuevas habilidades, acceso a nuevas ideas, más tiempo para el aprendizaje y la colaboración.

El programa buscó actuar en este sentido, con objetivos compartidos, capacitación constante, seguimiento, asesoramiento y colaboración. Sin embargo, un factor relevante que debe ser considerado por los programas que desean transformaciones más profundas en la cultura es la necesidad de tener un largo período para desarrollarse y consolidarse, generalmente, mayor a 5-6 años (BELLEI; VANNI; VALENZUELA; CONTRERAS, 2016), que no ocurrió en la CEE, que duró solo 24 meses. Para lograr los objetivos, se recomienda ampliar el período de implementación y monitoreo. Se recomienda una articulación aún mayor entre los formadores, la escuela y el personal del Departamento Municipal de Educación.

Los datos discutidos en este estudio mostraron que, aún con las dificultades, la construcción de la convivencia ética en el entorno escolar es deseable y posible, pero implica una continua formación y apoyo a las transformaciones y desafíos que enfrenta la escuela, de manera que, de manera gradual y de común acuerdo con la comunidad escolar, puedan ocurrir acciones intencionales y sistematizadas, coordina, incluidos en Planes de Convivencia y Proyectos Político-Pedagógicos. Debe responder a los objetivos y problemas reales de la escuela identificados como relevantes por su comunidad y cuyas soluciones deben acordarse colectivamente.

De hecho, por ser un lugar de convivencia con la diversidad y el aprendizaje de vivir en el espacio público, la escuela es un lugar ideal para aprender a vivir, de manera participativa, respetuosa y ética, fortaleciendo los valores democráticos. Los resultados de este estudio indican la validez de invertir en capacitación y seguimiento de los procesos de transformación en las escuelas de esta área.

Países como Chile, Colombia y España, entre otros, cuentan con políticas públicas relacionadas con la prevención y mitigación de la violencia escolar y la promoción de la convivencia participativa, inclusiva y democrática, incluyendo un plan de desarrollo profesional docente y ciertos procedimientos, como la implementación de Comisiones Comunitarias en la escuela, procesos de mediación de conflictos, valorización de la participación y protagonismo juvenil, construcción colectiva del Plan de Convivencia, entre otros (SALLÁN; BARRERA-COROMINAS, 2014). En Brasil, aunque el artículo 12 de la Ley de Lineamientos y Bases establece que las escuelas tienen la tarea de "[...] promover

medidas para sensibilizar, prevenir y combatir todo tipo de *violencia, especialmente el acoso sistemático, dentro de las escuelas*" y "establecer acciones dirigidas a promover la cultura de paz en las escuelas" (BRASIL, 1996), actualmente, la política pública en esta área promovida por el Ministerio de Educación es el Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares¹¹ (BRASIL, 2019), que tiene como objetivo implementar 216 colegios en este modelo para 2023.

En tales escuelas, la gestión se comparte con los militares, y los maestros y coordinadores forman el equipo pedagógico, y la policía, el equipo responsable de la disciplina de los estudiantes. Se adoptan mecanismos disciplinarios, ofreciendo a los estudiantes civiles una educación basada en procedimientos, ritos y valores militares, como la contención de conflictos, el fortalecimiento y el culto a los símbolos nacionales, la imposición de normas estrictas, la obediencia acrítica a la jerarquía y la disciplina inflexible. Así, fortalecen la heteronomía moral en los estudiantes, predominantemente, con la obediencia a las autoridades impuestas por relaciones de coacción y respeto unilateral, no siendo experimentadas experiencias importantes que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales y valores democráticos.

En contrapartida de esta propuesta, sostenemos que uno de los principales propósitos de la educación es la autonomía moral, con la asunción voluntaria, consciente y racional de valores que el individuo legitima y considera válidos para sí mismo y para todos los seres humanos, sin importar quiénes sean. Para que se produzca esta forma de asunción de valores, los individuos deben vivir en entornos donde los conflictos sean oportunidades de aprendizaje, que haya participación y predominen las relaciones de confianza, cooperación y respeto mutuo. Así, es necesario ofrecer alternativas al modelo de escuela cívico-militar y a las propuestas reduccionistas para aumentar el rigor y el control, dada la dificultad de las instituciones educativas para abordar los problemas de convivencia.

Discutir el modelo de comunidad escolar implica debatir el tipo de sociedad que queremos construir. Es imperativo presentar otros modelos adaptados a la realidad de las escuelas brasileñas, debidamente basados en la investigación, como lo demuestran las experiencias de otros países que ya han avanzado en políticas públicas en esta área.

¹¹ El decreto propone la creación y ampliación de un modelo de escuela cívico-militar para las instituciones de Educación Básica (PECIM). Disponible en: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/> Acceso: 10 Jan. 2021.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M. (org.). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2016.

BELLEI, C.; VANNI, X.; VALENZUELA, J. P.; CONTRERAS, D. School improvement trajectories: an empirical typology. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 27, n. 3, p. 275-292, 2016. Disponible en: <https://educacion.udd.cl/files/2017/11/School-improvement-trajectories-an-empirical-typology.pdf>. Acceso: 12 de agosto. 2020.

BERKOWITZ, M. W.; BIER, M. C.; MCCAULEY, B. Effective features and practices that support character development. *In*: NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE WORKSHOP ON DEFINING AND MEASURING CHARACTER EDUCATION, 2016, Utah. **Anais [...]**. Utah: Center for Character and Citizenship, University of Missouri-St. Louis, 2016. Disponible en: https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_173493.pdf. Acceso: 17 Mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 05 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acceso: 14 Mar. 2020.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, 2003. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/271134780_As_pesquisas_sobre_o_efeito-escola_e_o_efeito-professor. Acceso: 15 abr. 2021.

CAMPOS, S. B. **A responsividade no Programa “A Convivência Ética na Escola”**: Um olhar para a transformação. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

DEBARBIEUX, E. *et al.* **Le Climat scolaire**: définition, effets et conditions d’amélioration. 2012. France: MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l’École, 2012.

DEDESCHI, S. C. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais**: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FRICK, L. T. *et al.* Estratégias *antibullying* para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1152-1181, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.12380. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12380/8250>. Acceso: 20 de mayo de 2020.

GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T.P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

IEDE. Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. **Como estão as escolas públicas no Brasil**. São Paulo: IEDE, 2019. Disponible en: https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Ambiente_Escolar_Questionarios_Saeb2017_Iede.pdf?fbclid=IwAR2QPOKXqz0tgObqlrTeisHJM-IaRkMk8HNFkIhxn_OpJLuEQB_FQhIWDKQ. Acceso: 03 nov. Año 2019.
Disponible en: https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Ambiente_Escolar_Questionarios_Saeb2017_Iede.pdf?fbclid=IwAR2QPOKXqz0tgObqlrTeisHJM-IaRkMk8HNFkIhxn_OpJLuEQB_FQhIWDKQ. Acceso: 03 nov. Año 2019.

LEVIN, B.; FULLAN, M. Learning about System Renewal. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 36, n. 2, p. 289-303, 2008. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143207087778>. Acceso: 12 de agosto. 2020.

MENIN, M. S. S. Adesão a valores sociomoraís na contemporaneidade: um estudo com escolares de Ensino Fundamental e Médio. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. esp. 5, p. 86-122, 2019. Disponible en: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8903>. Acceso: 25 Sep. 2020.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.

OECD. Organização para a Economia Cooperação e Desenvolvimento. **TALIS 2013 Technical Report**. Paris: OECD, 2014. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>. Acceso: 12 jul. 2019.

OECD. Organização para a Economia Cooperação e Desenvolvimento. **Education in Brazil: an international perspective**. Paris: OECD publishing, 2021. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en. Acceso: 17 jul. 2021.

PUIG, J. M. *et al.* **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

SALLÁN, J. G.; BARRERA-COROMINAS, A. (org.). **La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica**. Santiago de Chile: EDO – UAB – Visión Consultores, 2014.

SOUZA, F. F. Crise na relação pedagógica: implicações da indisciplina sobre as relações e aprendizagem em sala de aula. *In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA*, 8., 2012, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUC, 2012. p. 130-149. Tema: O que fazemos com as mentes rebeldes na escola?.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Passo a passo da implementação de um Sistema de Apoio entre iguais**. Americana: Adonis, 2021.

URUÑUELA-NÁJERA, P. M. **Aprender a convivir desde el centro educativo**. Barcelona, Espanha: Octaedro, 2018.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. Professional development and transformation program for ethical and democratic coexistence in Brazilian schools. *In: RAMOS, M. A. et al. (org.). **Redes de Cultura Escolar en pro de la Educación para la Paz**: Experiencias, análisis y propuestas de intervención*. Guadalajara: Ed. Fundación Vivir en Armonía. p. 162-171.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-13, 2020. Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.33/60748040>. Acceso: 25 feb. Año 2021.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. esp. 6, p. 123-159, 2019. Disponible en: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8904>. Acceso: 28 oct. 2020.

VINHA *et al.* **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. A comunicação entre escolas e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas. *In: FUENTES, M. C. P.; JURADO, M. M. M. (org.). **Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar***. Granada, Espanha: GEU, 2013. p. 425-430.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores**: solução para a violência e a indisciplina na escola? 2014. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2014.

Cómo hacer referencia a este artículo

ZECHI, J. A. M.; VINHA, T. P. La convivencia ética en escuelas públicas: Análisis de un programa de intervención a partir de las perspectivas de los profesionales de la escuela. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1300-1317, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15032>

Enviado en: 15/04/2021

Revisiones requeridas en: 28/12/2021

Aprobado en: 16/02/2022

Publicado en: 01/04/2022