



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

Proyecto de
intervención

Trabajo Final de Grado.

***Malestar Docente y su relación con las violencias en ámbitos
educativos: Proyecto de Intervención en educación Media en
el Uruguay.***

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

Estudiante: Fiorella Quintana C.I 4700586-1

Tutora: Mag. Asist Grisel Prieto.

Revisor: Dr. Prof Rodrigo Vaccotti.

Montevideo, Diciembre, 2023

“En el aula yo me comportaba muy mal, era rebelde, muy poco domesticable. Y en vez de mandarme a la psicóloga a mí, fue ella a la consulta. Cuando reelaboré la experiencia, con los años, me quedé fascinado con alguien que, de una manera tan generosa, hizo de esa situación un problema suyo, más que mío. Me impactó su responsabilidad como adulta, como artesana de una tarea, que no me “entrego” a los profesionales de la salud, sino que ella misma se arriesgó a encontrar las formas de conversar conmigo”

(Skliar en Marín 2023, p. 10)

Contenidos:

Resumen	3
Introducción	4
Problema de Intervención	5
Fundamentación	7
Antecedentes	9
Marco Conceptual.....	12
Objetivos.....	15
Diseño metodológico	16
Población objetivo.....	18
Plan de acción.....	19
Recursos necesarios.....	25
Resultados esperados.....	25
Cronograma de ejecución.....	26
Consideraciones Éticas.....	27
Análisis de la implicación.....	28
Referencias Bibliográficas.....	29 a 33
Anexo	34 a 37

Resumen.

Este proyecto de intervención se presenta como Trabajo Final de Grado para el egreso de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República.

El presente documento parte de referencias internacionales, regionales, locales, en torno al malestar docente y su relación con las violencias en ámbitos educativos. Se abordan indicadores tomados de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, Censo Nacional Docente 2019 y de un estudio de salud ocupacional docente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE (2020). Al mismo tiempo este proyecto toma como base una experiencia realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Uruguay.

Se pretende diseñar una propuesta para aplicar en un centro educativo público de educación media de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), plan de Formación Profesional Básica (FPB 2021) centro educativo del departamento de Canelones Uruguay.

El diseño para su ejecución será la metodología lúdico creativa tomando la propuesta de Dinello (1990) como la expresión en la que están involucradas todas las dimensiones del ser humano, social, cultural, afectiva, cognitiva y motriz. Al mismo tiempo estimula el placer, imaginación, interés y motivación en ámbitos educativos. Por otra parte, para abordar el malestar docente y su relación con violencias en ámbitos educativos, se trabajará desde el diálogo participativo, mediante narrativas compartidas de los docentes que acompañan la propuesta.

Para llevar a cabo este proyecto de intervención, se buscará alcanzar u obtener diferentes relatos y puntos de vista de Docentes de FPB, fundamentando estas narrativas con el fin de compartir con otros el sentir y pensar en relación al malestar y las violencias en ámbitos educativos, propiciar nuevos enfoques que permitan la comprensión y que sirva de insumo para la producción de conocimiento en el ámbito de la psicología de la educación. Para el logro de los objetivos propuestos se promoverá la problematización del malestar docente y su relación con las violencias en ámbitos educativos, contribuir, desarrollar, estimular y fortalecer el empoderamiento de los docentes para generar espacios de bienestar y vínculos libres de violencias en ámbitos educativos

Palabras Clave, Malestar Docente, violencias en ámbitos educativos, narrativas compartidas.

Introducción.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), los resultados de un estudio de salud ocupacional de docentes, que se realizó en el 2020 en 159 centros educativos a 4734 docentes, lo que supone un 74% de cobertura Nacional. Aquí se relevaron datos sobre la labor docente, el ambiente laboral y las condiciones de trabajo, además de la percepción sobre las demandas y recursos de trabajo, salud y bienestar docente.

En relación a la dedicación y entusiasmo docente un 60% señala que siempre o casi siempre se siente entusiasmado, y comprometido con su tarea. La investigación presenta la noción de *disonancia emocional*, la cual refiere al grado en el que los docentes pueden o no expresar sus emociones en un determinado contexto. En términos generales los resultados muestran que el 11% de los docentes afirma que casi siempre o siempre tiene que ocultar sus emociones, un 5% asegura que debe expresar emociones que no son las que siente y solo un 3% dice que debe expresar emociones cuando en realidad se siente indiferente.

Se consulta en dicha investigación acerca de los síntomas asociados al estrés laboral donde un 49% de los docentes señala tener síntomas de estrés, de lo que se desprende que un 14% se han sentido tensos o alterados, mientras que un 10 % manifiesta sentir náuseas o malestares estomacales en relación a su labor y un 8% haber sentido debilidad en partes del cuerpo. El 51% presenta enfermedades frecuentes como disfonía o alteraciones en la voz, un 40% problemas de columna, musculares y gastrointestinales, 20% de los docentes reportan obesidad, 24% tendinitis, 22% hipertensión y 20% colesterol alto. Al mismo tiempo se muestra que un 7% de los docentes reportan burnout, siendo un 2% el nivel crítico. El burnout se define como la reacción a un estrés crónico que se produce entre los docentes caracterizado por agotamiento físico y psicológico. (INNEd, 2020 p 64)

En este trabajo se rastrearon antecedentes Internacionales, Latinoamericanos y Nacionales, siendo esta una propuesta que pretende aportar a la reflexión y problematización del malestar docente vinculado a violencias en ámbitos educativos.

El presente proyecto procura contribuir a abordar la problemática del malestar docente vinculado a las violencias en ámbitos educativos desde una perspectiva que articula salud y educación. Se trata de una temática que trasciende los espacios de aula en los centros educativos.

Problema de intervención.

La problemática del malestar docente vinculado a violencias en ámbitos educativos se manifiesta de diferentes formas en los centros, en el docente, en su cuerpo, en su sentir, en su pensar, en su relacionamiento con los entornos educativos y en sus prácticas pedagógicas. Las violencias en ámbitos educativos agudizan este malestar por lo que se debe dar voz, evidenciar para contribuir al bienestar docente.

Silveira (2015) plantea como los atravesamientos organizacionales en una institución, ponen en jaque el trabajo, naturalizan la violencia estructural. El reflejo de los efectos impacta y se ubica en el cuerpo algunos ejemplos de ellos son: enfermedades profesionales, estrés, depresión, estar al borde de quebrarse en el aula.

De acuerdo con Herrero de Vega y Beyebach (2018), las instituciones educativas son lugares plagados de problemas. Los estudiantes parecen poco interesados en aprender, están desmotivados y aburridos. Los autores afirman que una porción importante de docentes se encuentra desbordados por la indisciplina en las aulas, constantemente desafiados por estudiantes y padres que culpabilizan a los docentes. En este contexto los equipos directivos tratan de contener el descontento y sobrevivir al aluvión de requerimientos burocráticos mientras luchan por lo que entienden una “educación de calidad”.

Por su parte, Nuñez y Litichever (2015), relatan que muchos docentes se sienten interpelados, perciben que han perdido autoridad, que deben negociar constantemente con sus estudiantes. Los docentes son figuras encargadas de transmitir un conocimiento considerado valioso, compiten con múltiples fuentes de información a las que recurren las y los jóvenes.

El malestar docente vinculado a violencias en ámbitos educativos implica aportar a la reflexión acerca del rol docente tal como plantean Marcelo y Vaillant (2009):

El papel de profesor se ha transformado porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. (...) Capacidades docentes para la educación del mañana son el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los

avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus propias prácticas. (p.118)

Por otra parte, Terigi (2009) utiliza la expresión *población de riesgo educativo*, en referencia no solo de las condiciones sociales diferentes de los estudiantes, establece el modo en que tales condiciones afectan su escolarización. Jóvenes/adolescentes multi-repitentes categorizados con sobre-edad, noción que la autora invita a revisar ya que el estudiante no tiene sobre-edad como exceso, esto lo establece el propio sistema educativo. Adolescentes embarazadas, jóvenes trabajadores, migrantes con lenguas maternas diferentes al idioma de la escuela, estudiantes en situación de adicciones, adolescentes en conflicto con la ley, jóvenes en situaciones de abuso y violencia familiar, con necesidades educativas especiales. Sumado a estos, si tomamos en cuenta las violencias que soportan estas poblaciones de riesgo educativo, podríamos considerar que estos mismos jóvenes serán reproductores de otras situaciones de violencias dentro de los centros educativos.

El malestar docente vinculado a las violencias en ámbitos educativos, genera en educación media en Uruguay, problemáticas en nuestra realidad educativa. Lo que sucede con el colectivo docente como profesionales de la educación, es necesario hoy abordarlo desde diferentes dimensiones, atender sus causas, consecuencias, efectos y analizarlos para intervenir.

Fundamentación.

A modo de fundamentación de este proyecto de intervención, se tomarán los aportes de Cristóforo, Martinis, Míguez (2007) quienes plantean que los centros educativos son espacios donde se ha naturalizado la figura del “*adolescente violento*”, sería el estudiante que no estaría en condiciones de participar de procesos educativos. Sumado a la naturalización de “*estudiantes violentos*”, se reproduce la idea de familias ausentes y docentes con malestar.

En relación al rol que cumplen los centros educativos en la actualidad, Di Leo (2011) plantea que:

La mayoría de los agentes escolares coinciden en el diagnóstico: a partir del corrimiento de las familias de su función socializadora y la ausencia de otras instituciones que asuman ese rol, se desplaza hacia la escuela la función de socialización y/o contención social de los adolescentes (...) La percepción de esta profunda brecha entre el mundo de los adolescentes –no reflexivo, incivilizado, violento– y el de los adultos –reflexivo, civilizado–, genera en los docentes y directivos sensaciones de una creciente incapacidad para ejercer el rol para el cual fueron formados y, en general, de una profunda crisis de la autoridad escolar y de la institución educativa, las que a su vez profundizan sus sentimientos de malestar (p. 599)

Pensar en la noción de crisis como oportunidad para revisar la relación entre el malestar docente y las violencias en ámbitos educativos, requiere acciones concretas, problematización de la temática dadas las consecuencias y repercusiones en la labor diaria de los trabajadores de la educación.

Este proyecto toma como base una experiencia realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que se impulsa en países de la región para aportar herramientas a las comunidades educativas a fin de erradicar la violencia en entornos educativos. En Uruguay en 2017 se lleva a cabo un proyecto denominado “Entornos educativos libres de violencia” en cuatro zonas de Montevideo y Canelones. Se trató de un proyecto comunitario que implicó el trabajo en red para transformar la violencia en acciones de cuidado y responsabilidad, poniendo en práctica el diálogo, construyendo a la autonomía y responsabilidad, comprendiendo por qué sucede lo que sucede.

Para comenzar a comprender la naturalización de las violencias en ámbitos educativos, se debe evidenciar el rol que cumplen las familias. Para Giorgi, Kaplún, y Morás (2012):

Del episodio violento, el estallido que golpea, muchos centros parecen haber pasado, casi sin notarlo, a la violencia naturalizada, incorporada a la cotidianidad, mimetizándose con esas familias o ese contexto al que le atribuyen las violencias. Cuando frente a episodios violentos reiterados no aparece un límite, no hay ley que rige, la institución educativa pierde su capacidad instituyente, queda ella también destituida. Se genera entonces el espacio propicio para nuevas violencias. El umbral sube, y lo que parecía inadmisibile se acepta con mayor o menor resignación. Hasta que un estallido mayor rompe el umbral y entonces, tal vez, se sacude la rutina. La crisis es una oportunidad para repensarse. (p.148)

Por su parte, Martinis (2020), señala otro aspecto vinculado al corrimiento de la función socializadora de las familias que repercute en el malestar docente, adicionado a los procesos de expansión privatizadora de la educación pública, en consonancia con la situación que atraviesa buena parte del continente. El autor hace referencia a discursos que enfatizan la crisis de educación pública, atravesada por su supuesta incapacidad de dar respuesta a la “*brecha educativa*” instalada en la sociedad uruguaya.

Giorgi, Kaplún y Morás (2012) plantean que al igual que en los demás espacios institucionales el lugar del docente aparece desvalorizado, marcado por la impotencia, la falta de capacitación para manejar las problemáticas que presentan los estudiantes, docentes y padres perciben a las instituciones, familia y educación en una crisis que las lleva a cierta disfuncionalidad. Esto se condice con la imagen de los adultos que representan a esas instituciones: padres y docentes, los cuales son descritos en todos los casos como personas desbordadas, absorbidas por sus propias preocupaciones y que no logran responder a las necesidades, derechos y expectativas.

Partiendo de la problemática antes descrita este proyecto de intervención tomará las diferentes narrativas acerca del malestar docente, las experiencias de violencias en ámbitos educativos, para abordarlas y modificarlas. En relación a lo explicitado acerca del malestar docente y las violencias en ámbitos educativos, el aporte de las narrativas compartidas como lo plantea González-Giraldo (2019) la autobiografía, la biografía, historia y relatos de vida constituyen géneros narrativos como un espiral de adentro hacia afuera y en relación con el desarrollo en el ciclo vital. Son narrativas autobiográficas, historias familiares, laborales, momentos históricos sociales, personales e historias escolares.

Antecedentes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) en una investigación sobre las percepciones y la práctica de las y los docentes en relación con las violencias en ámbitos educativos, concluye que no todos ellos están preparados para cumplir la función de prevenir y abordar las violencias en entornos o ámbitos educativos. Entre los hallazgos de la referida investigación se destaca:

- El 50 % de los docentes encuestados afirman haber recibido poca o ninguna formación sobre la violencia escolar durante su formación previa, y más de dos tercios dicen haber aprendido a gestionar las violencias en ámbitos educativos a través de la experiencia.
- Tres de cada cuatro docentes encuestados pueden identificar la violencia física y sexual, pero es menos probable que reconozcan algunas formas de violencia psicológica.
- Por otra parte, cuatro de cada cinco docentes manifiestan que es su responsabilidad crear un entorno de aprendizaje seguro, pero no siempre intervienen para que se logre.
- Cuatro de cada cinco acompañan a sujetos víctimas de situaciones de violencia, pero solo la mitad se ocupa de los y las estudiantes que son testigos de situaciones de violencia.

El estudio concluye que la capacidad de las y los docentes para influir positivamente en el entorno escolar y para prevenir o responder a las violencias en ámbitos educativos, depende en gran medida de su preparación, desarrollo profesional, normas, pautas de enseñanza, derechos, deberes y carga de trabajo. Otras consideraciones son el liderazgo político, los marcos legales y políticos a nivel nacional, local e institucional, el apoyo, los recursos y la formación.

Según otras referencias Internacionales el problema del malestar docente está desde luego vigente como muestran los elevados niveles de síntomas psicológicos. Bermejo y Prieto (2005) plantean que:

Al analizar el problema del burnout docente, diversos estudios han partido de la conceptualización del estrés que plantean los modelos transaccionales o interactivos, que asumen que es un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el ambiente constituido por las situaciones de estrés o estresores (variables antecedentes), variables mediadoras (del sujeto) y respuestas o reacciones de estrés. (p. 493).

El autor Leon Paime (2009) realizó una revisión a diferentes artículos en torno a la problemática del “malestar” y las “violencias” asociadas al docente en Iberoamérica, lo que le permitió al autor consolidar el concepto de “*angustia docente*”. El objetivo era observar la forma de producción y los elementos novedosos que pueden estar destacando los investigadores de la región. Hacia mediados de los años ochenta, la violencia escolar y el malestar docente eran dos problemas que empezaban a manifestarse. Esta revisión concluye que algunos elementos sociopolíticos y metodológicos pueden contribuir al abordaje del concepto de “*angustia docente*” para re-interpretarla desde la comparación de diferentes experiencias y entornos. Habilitando a identificar procesos de innovación y recursividad en la investigación e intervención de este fenómeno.

Abril - Martinez (2020) en base a estudios Latinoamericanos exponen que los fenómenos de la violencia escolar y el malestar docente son contemporáneos y que han sido pocos los estudios que han abordado como objeto de investigación la relación entre estos. Será en el siglo XXI que se comiencen a reconocer situaciones de maltrato y agresiones hacia los docentes.

Silveira Nahir (2015) por otra parte, conceptualiza a nivel Nacional en relación a la temática de las violencias en ámbitos educativos, cómo la misma es multicausal, donde las organizaciones educativas reproducen el sistema social. En referencia al colectivo docente surge un discurso “*enloquecedor*” la noción de inclusión/exclusión por parte del propio sistema. Se hace presente la idea de currículum oculto, el miedo a trabajar en contextos vulnerados, la invisibilización y la naturalización de los riesgos psicosociales, la precariedad, la sobrecarga y la sobre exigencia a la que se someten y son sometidos los docentes.

La referida autora plantea la problemática de las diferentes dicotomías en el contexto actual:

Así hace «marca» en el docente el encargo social de la discriminación entre lo público — «lo peorcito»— y lo privado, Montevideo e interior —«nivel inferior»—, secundaria y utu, con el «etiquetamiento social», entre liceos de una misma ciudad o dentro del mismo liceo donde concurren los del «contexto social crítico». Los efectos en la salud docente remite a las patologías tradicionales del quehacer como son las «disfonías», para luego ir colocando en el territorio de la salud mental el malestar docente —el «agotamiento», el «estrés»— que se visualiza en el emergente de «bienvenida a la realidad» y en el emergente/imagen de «... soy un pasajero en la vida de ellos...». Así el imaginario de la violencia, al decir de Castoriadis, permite destilar este colectivo, es el del docente en el aula, en un trabajo en solitario, aislado, con una defensa de su

«chacrita», frente a las continuas reformas educativas, en soledad, como «referente ético, profesional y pedagógico» enfrentado a un «otro como enemigo» que se constituye en un perseguidor y vigilante y al mismo tiempo remite a un «otro» como alteridad, que enriquece su saber/hacer, signado por el imaginario del miedo y la guerra, con la «defensa» por su puesto de trabajo (p.154)

Las investigaciones a nivel Nacional indican la posición que se coloca al Uruguay con respecto a la región. Se encuentran trabajos exploratorios, escasos, en contextos particulares. En perspectivas Nacionales en Uruguay el reconocimiento docente permite ampliar los diagnósticos centrados en la problemática del malestar docente según presentan autores como Ferrando, Rivero (2022). Se analizan datos sobre reconocimiento, entre el esfuerzo y la recompensa recibida y la significatividad del trabajo de los docentes de educación inicial, primaria y media del sector público y privado de Uruguay, con base en el Estudio de salud ocupacional docente realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en Uruguay (INEEd, 2020). Se encuentra que la mayor fuente de reconocimiento en todos los niveles es la de los estudiantes, seguido por el superior inmediato, las familias, las autoridades y por último la opinión pública.

Según los autores referidos anteriormente se debe atender a las estructuras de ascensos y la modalidad de elección de horas las cuales son percibidas como un factor de poco reconocimiento en la educación media pública, así como lo es el salario en la primaria pública. Sin embargo, la casi totalidad de los docentes expresan sentirse implicados y otorgarle un sentido relevante a su función en la sociedad. Así, el bajo reconocimiento percibido no parece afectar el núcleo del sentido que aducen a su trabajo, que se muestra alto e independiente del subsistema en el cual se encuentran insertos.

Marco Conceptual.

→ Violencias en ámbitos educativos:

En términos generales la violencia se define como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002).

Kaplan, (2009) plantea que las violencias en los centros educativos no son un correlato mecánico de la violencia social, aunque según el autor es allí donde se originan y cobran sentido. Las instituciones educativas como mediadoras para intervenir, como posibilitadoras de algo diferente ante los comportamientos que se suscitan en lo que denominan capitalismo salvaje. La violencia en ámbitos educativos implica problematizar acerca del vínculo entre los estudiantes y sus condiciones de vida, su realidad y docentes que sienten malestar en su labor diaria.

Di Leo (2011) conceptualiza la relación entre las violencias y las condiciones de vulnerabilidad de estudiantes y sus familias, que se manifiestan en los centros educativos:

Las condiciones de vulnerabilidad generadas por sus condiciones socioeconómicas y/o familiares colocan a los jóvenes en una situación de riesgo permanente de sufrir diversos tipos de violencias sociales o, directamente, quedar excluidos de toda institución social, especialmente la educación y el trabajo (...) según los docentes y directivos el principal riesgo socialmente omnipresente que acecha a los adolescentes son las drogas. Articulados con esta problemática, mencionan otras como la desocupación, el delito, el sida, las infecciones de transmisión sexual, el embarazo adolescente (...) la escuela se presenta para muchos docentes y directivos como la última institución pública que puede contenerlos, evitando su caída (p. 612)

→ **Malestar Docente.**

El malestar docente según Esteve (1987) es el conjunto de consecuencias que afectan a los docentes de forma negativa en el ejercicio de la docencia.

Como plantea Cordie (2007), el docente vive múltiples agresiones, por parte de estudiantes, pero también críticas de padres, demandas de las autoridades de la educación. Ante la sospecha sobre su competencia el docente se autodesvaloriza y se hace presente el miedo a todo aquello que lo impulsa a reaccionar e intentar defenderse.

Según Tenti Fanfani (1999), como resultado de las transformaciones objetivas y de las luchas simbólicas se comienzan a generalizar situaciones de desencuentro entre los cargos docentes y la definición objetiva de la posición. Hoy la armonía entre el cargo y los sujetos tiende a ser una situación cada vez más minoritaria, se expresan respecto de dimensiones relevantes, el salario, el equipamiento didáctico, las condiciones de trabajo, los programas y contenidos, etc. Esto se manifiesta en malestar creciente entre la subjetividad de los docentes y los principios estructuradores de sus prácticas, que se derivan de una determinada configuración institucional de los puestos o lugares que ocupan. Para reconstruir las modalidades de existencia y desarrollo de este malestar es preciso poner en relación las dos dimensiones constitutivas del trabajo pedagógico: La historia institucional de los puestos y la historia de los docentes como categoría social.

Retomando los aportes de Abril-Martínez (2020), al finalizar la década de los ochenta se observó que los docentes reportaron síntomas respecto a su labor diaria. Los autores describen las afecciones físicas, mentales y comportamentales que llevan al docente a manifestar que ellos mismos se reconocen como incompetentes.

En el mismo sentido Cordie (2007) plantea la importancia del abordaje del sentir docente. El malestar docente para la autora no puede ser considerado exclusivamente desde un punto de vista sociocultural, ni desde un enfoque puramente individual. Es necesario entonces superar el dilema, estableciendo el malestar docente como una manifestación reactiva a una situación de estrés y que el sujeto debe hacerse cargo de él, para poder abordarlo.

→ Narrativas compartidas.

Tomando los aportes de White. y Epston. (2002), las narrativas consideradas como un medio para un fin, que se emplea con diversos propósitos, relatos de vivencias que tiene un sentido de acuerdo a criterios de coherencia y realismo, como una versión de la realidad co-construida que se compartirá con otros. Las narrativas personales pueden considerarse como iniciativa a poner un nombre específico al problema, poder buscar causas y consecuencias desde una palabra, frase o experiencia puntual.

Poder tomar los relatos, el lenguaje de cada docente, su forma de transmitir su sentir y pensar con efectos para sí mismo y para los otros. Las narrativas permiten externalizar el sentir, el problema, provocan el malestar docente, su relación con las violencias en ámbitos educativos:

La estructuración de una narración requiere la utilización de un proceso de selección por medio del cual dejamos de lado, de entre el conjunto de los hechos de nuestra experiencia, aquellos que no encajan en los relatos dominantes que nosotros y los demás desarrollamos acerca de nosotros mismos. Así, a lo largo del tiempo y por necesidad, gran parte de nuestro bagaje de experiencias vividas queda sin relatar y nunca es «contado» o expresado (White y Epston, 2002, p. 29).

Poder abordar el malestar docente en relación a las violencias en ámbitos educativos considerando la influencia e incidencia de la misma en la vida diaria, en la labor, implica poder narrar de forma personal y con otros, a modo de reminiscencia y memorias compartidas, identificando acciones que apunten a recuperar el bienestar.

La narración o relato de historias es una de las formas fundamentales de las personas de organizar su comprensión del mundo (...). En las historias las personas dan sentido a su experiencia pasada y comparten esa experiencia con otros. Por lo tanto, el análisis cuidadoso de los temas, el contenido, el estilo, el contexto y el relato de narraciones revelará la comprensión de las personas, del significado de los acontecimientos, clave en su vida o en su comunidad y los contextos culturales en los que viven (Gibbs, 2012, p.84)

Objetivos.

→ Objetivo general.

→ Abordar en un centro educativo público de educación media de DGETP en el Plan FPB 2021, el Malestar Docente en relación a las violencias en ámbitos educativos fortaleciendo factores protectores de salud y el bienestar docente.

→ Objetivos Específicos.

→ Promover la problematización del malestar docente y su relación con violencias en ámbitos educativos.

→ Contribuir al empoderamiento de los docentes para generar espacios de bienestar y vínculos libres de violencias en ámbitos educativos.

→ Estimular la construcción de espacios de cuidado que apunten al desarrollo de habilidades socioemocionales ante el malestar docente y violencias en ámbitos educativos.

Diseño metodológico:

Como diseño metodológico de este proyecto se pretende un abordaje de la temática malestar docente en relación a las violencias en ámbitos educativos, tomando como central el diálogo participativo, reflexivo, autónomo y creativo:

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos. (Freire, 1969 p.70)

Como técnicas se utilizan el diálogo, la participación activa, la reflexión, problematización, apuntando a la autonomía de los docentes participantes del proyecto. Las Narrativas compartidas como la metodología propuesta, con una mirada y escucha atenta ante el decir, hacer, la teoría y la práctica.

Se busca identificar prácticas saludables que propicien espacios libres de violencias en ámbitos educativos y el bienestar docente.

En palabras de Rebellatto (1997), la autonomía y la participación, permitirá:

Superar la ceguera de lo visible, en abrirse a la lectura de las resistencias, actitudes de las que tanto necesitamos para construir fortalezas y para ayudar a la consolidación de redes... Una concepción integral de la participación debe contener al menos tres sentidos principales que connota el término, formar parte, tener parte, tomar parte. Participar es en primer lugar formar parte, es decir pertenecer, ser parte de un todo que lo trasciende. (p.121-128)

Este proyecto de intervención busca estimular la grupalidad, problematizar mediante las diferentes narrativas compartidas, poner en palabras el malestar docente, vinculado a experiencias de violencias en entornos educativos. cómo dichas violencias repercuten en el malestar docente generando obstáculos para el desempeño de la labor. Proyectar y proyectarse para cartografiar lo existente y proporcionar herramientas teórico metodológicas para generar nuevas posibilidades desde la interacción social en los procesos de aprendizaje.

Desde los insumos que cada docente aporta se problematizara, se profundizara para diseñar estrategias de intervención puntuales. Este proceso delinear acciones mediante

informes que expliciten el problema manifiesto, los diferentes acuerdos, los desacuerdos para trabajar el problema del malestar docente y su relación con las violencias en ámbitos educativos.

Tomando los aportes de Rebellato (1989) se hablará de *Praxis* más que de práctica, por su carácter global y no fragmentado. La praxis no sólo como acción sino desde su intencionalidad del componente cognitivo y teórico presentes en la misma praxis.

El proyecto de intervención es un trabajo centrado en la reflexión y en la crítica sobre la práctica, justamente aludiendo al concepto de praxis. El malestar docente en relación a las violencias en ámbitos educativos abordado desde la reflexión-acción como unidad indisoluble, como dupla constitutiva imprescindible, no siendo posible la negación de ninguna de las partes, captando la realidad, operando para transformarla tal como define Rebellato.

Población objetivo.

La población objetivo serán docentes de DGETP, FPB 2021, esta elección permitirá desplegar visiones tanto individuales como grupales. Las características de la propuesta FPB 2021, operan como potenciador de la metodología propuesta para este proyecto ya que implica un trabajo docente desde su propia currícula y entre más de un componente o asignaturas.

A modo de ejemplo, los docentes de Taller, trabajan de forma propia o individual en su aula y de forma coordinada con diferentes componentes o asignaturas dentro y fuera del ámbito áulico por lo que esto se evidencia como fortaleza para este proyecto de intervención y su implementación.

Se trabajará con las diferentes narrativas de los docentes para buscar estrategias que permitan visualizar o sensibilizar acerca del malestar docente, poder diseñar líneas concretas de acción con actores que trascienden el espacio áulico y puedan ser replicadas fuera del centro educativo.

Por otra parte, la evaluación y sistematización de las experiencias, así como la recopilación de memorias de lo que va dejando el proyecto de intervención, será constante y servirá de sustento para identificar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En espacios de coordinación docente se realizarán devoluciones al centro educativo, intercambiando entre docentes que realicen la experiencia y el resto del colectivo, esto dejara como insumos para el equipo de Dirección lo trabajado en los diferentes encuentros.

Plan de acción.

El proyecto se implementará en cuatro etapas, estratégicamente diseñadas, para poder identificar y problematizar el malestar docente y las violencias en ámbitos educativos y su repercusión en el sentir y hacer de los docentes de FPB 2021.

Para ello se plantean encuentros, de dos horas de 45 minutos cada día en el periodo comprendido entre los meses de marzo y diciembre.

Se presentará el proyecto al equipo de Dirección del centro educativo, obtención de la autorización, mostrando los avances correspondientes a su implementación.

→ **Primera etapa:** Miradas-Diálogo y Participación.

1- *Se presentará el proyecto, explicitando que se trabajará con los docentes que estén dispuestos a participar de la propuesta de forma voluntaria.*

→ Utilizando como técnica lo Lúdico creativo, se creará una pelota de papel a la que denominamos LA PALABRA, que será un recurso que nos acompañará en todos los encuentros para poder dar voz a los protagonistas, su sentir y pensar en relación al malestar docente y las violencias en ámbitos educativos.

2- *Trabajar en el encuadre, fundamentando cuestiones éticas de confidencialidad. Presentación y dinámica de integración grupal "DADO DEL DIÁLOGO Y LA PARTICIPACIÓN"*

→ Se propondrá un juego con un dado gigante para la presentación, esto implica pensar la importancia de cada uno de nosotros en los grupos. Cada cara del dado contará con una interrogante a saber. Cada respuesta a las preguntas del dado se colectiviza, se pueden generar nuevas preguntas, presentar anécdotas, reflexiones, etc. Articular sus propias narrativas, experiencias con las narrativas de otros. Dando lugar a identificarnos con las respuestas que van surgiendo.

Las preguntas del dado son:

- ✓ ¿Qué es lo que genera malestar en mi centro educativo?
- ✓ ¿Qué espero de este año lectivo en relación a mi rol como docente?
- ✓ ¿Qué cosas no me gustan de mi grupo de trabajo?

- ✓ *¿Qué acciones realizo a diario para una mejor convivencia y evitar el malestar que puedo sentir en la realización de la tarea docente?*
 - ✓ *¿Qué acciones entiendo no aportan a una buena convivencia en el centro educativo, que identifico como formas de violencias en ámbitos educativos?*
 - ✓ *¿Cómo me posiciono como docente ante las situaciones de violencias en ámbitos educativos?*
- **Segunda etapa:** *“Conócete a ti mismo.” Malestar docente y su relación con las violencias en ámbitos educativos.*

3- *Esta etapa tiene como objetivo* identificar las expectativas y construir colectivamente los acuerdos de trabajo. Se trabajará con una tarjeta como disparador (una emoción y frases breves). Se invita a debatir sobre la emoción, intentando vincular esa emoción a un espacio, momento o situación del ámbito educativo diario.

- Observar / percibir las imágenes, frases que se les presentan. Mirar y mirarse. Identificarse en actitudes, aptitudes, acciones, reflexiones, pensamientos tengo similares a otros. El juego busca conocer el sentir de otros para comenzar a convivir mejor.
- Poder identificarme con otro, saber que no estamos solos y que el modificar determinadas prácticas y experiencias también tiene que ver con escuchar a otros y sus vivencias, resonar en ellas para poder identificar en este caso el malestar docente y su relación con las violencias en entornos educativos.

4- Autoconocimiento: *“Conócete a ti mismo”*.

- *Presentación Artística:* Construcción de un buzón entre todos los docentes y un sobre para dejar sus narrativas. Se retomará en los próximos encuentros.
- Se estimulará el debatir sobre las emociones, cómo identificarlas. Trabajaremos con diferentes materiales (Hojas, témperas, marcadores, colores, lápices, plastilina, retazos de telas, pegamento, cartón). Cada participante deberá construir un sobre, con los materiales disponibles, para colocar diferentes palabras, anécdotas, imágenes acerca de lo que sienten en ese momento con respecto al rol que desempeñan como docentes.

5-Sociograma representación, ejemplos de casos.

- Se solicita posición en roles, por ejemplo, un docente y un estudiante, el director y un docente, los directores entre sí, etc. Presentar una situación en la que aparezca el malestar docente a partir de alguna situación de violencias en ámbitos educativos. Deberán construir un diálogo entre diferentes actores institucionales docente y estudiante, director y estudiante, docente y director etc, con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades ante situaciones de violencia en ámbitos educativos y que sentir producen en nosotros desde los diferentes roles.

6-Visibilizar el impacto de las palabras, las diferentes anécdotas, narrativas en la cotidianidad de los centros educativos.

- Tomando diferentes narrativas, imágenes, anécdotas, experiencias de los sobres realizados con anterioridad, se llevará adelante el juego Pasa-palabra, como trabajo colaborativo para poder ir entre todos encontrando palabras que refieren a la buena convivencia en contraposición al malestar docente y las violencias en ámbitos educativos.
- Se les entrega el sobre que construyeron en encuentros pasados y se solicita se comparta con otro compañero, de esta forma poder representar lo que cada sobre contiene. Enfatizar en las palabras que representan emociones y maneras de actuar en los centros educativos para trabajar sobre ellas.

7-Autorregulación. Autoconocimiento: trabajar colectivamente estrategias para el manejo de la frustración y angustia que generan las violencias en ámbitos educativos.

- Se presentarán 4 cortos para reflexionar y problematizar sobre convivencia, violencia, individualismo, la importancia de encontrar espacios de acuerdo entre todos para una mejor convivencia.
- Consigna disparadora: *¿Qué preguntas podemos realizar a partir de este corto?* Se solicitará a los docentes que seleccionen el corto que les fue más significativo para reflexionar y problematizar en grupo. (La carreta, Balance, Cortos de Pixar.)
- Trabajar en duplas sobre los cortos e intercambiar reflexiones y problematizar.

→ **Tercera etapa:** *Miradas Narrativas acerca del malestar docente y violencias en ámbitos educativos.*

8-Debatir sobre el concepto de malestar docente y violencias en ámbitos educativos. Aportar insumos teóricos, protocolos, normativa vigente etc.

- Como espacio lúdico creativo, Dígalo con Mímica. En un sobre se entregarán imágenes que refieren a malestar docente y violencias en ámbitos educativos, los docentes deberán adivinar ya sea por mímica o dibujo.
- Se trabajarán los conceptos de malestar docente y violencias en ámbitos educativos a través del diálogo, mediante la identificación de situaciones cotidianas que repercuten en el sentir docente. Se profundizará en el bienestar docente como un derecho en la vida cotidiana, focalizado en la institución educativa.

9-Abordando narrativas-situación problema, malestar Docente y violencias en ámbitos educativos.

- Partiendo de una situación problema, del texto de Duschatzky, y Aguirre, (2013), (ver anexo) Se trabajará para identificar el malestar que se genera a partir de situaciones con otros docentes, autoridades, estudiantes y familias de estudiantes.
- Se trabajará en dupla abordando el texto propuesto, pensando posibles estrategias y abordajes de forma que se resuene en las experiencias de otras narrativas, poder pensar y pensarse en situaciones similares, cuál será el plan de acción ante esto. Aplicación de marcos teóricos, protocolos etc.

10 -Trabajar sobre el bienestar docente y lo significativo que puede ser para otros.

- Producción personal: Se propone a los participantes crear un mensaje en formato de carta, dibujo o audiovisual donde se exprese la experiencia individual y cotidiana de ser docente para compartirla y enviarla a otro docente.
- Responder: ¿Qué cosas llevamos cuando vamos al centro educativo en relación al ser y sentir docente? Si tuviéramos que escribir un mensaje para llevar a otro colega que está transitando malestar docente. *¿Qué le podríamos decir?*

- Se introduce el concepto de factores protectores de la salud para ello se trabajará sobre la resolución de problemas, la fortaleza de compartir con otras experiencias, narrativas y estrategias para afrontar el malestar docente.
- Identificar la importancia de estar con otros ante el malestar docente, buscar estrategias concretas ante situaciones de violencias en ámbitos educativos, en contraposición al bienestar docente.
- Se les pedirá que para próximos encuentros puedan traer algún objeto personal que lo vincule a la labor docente que pueda ser gratificante, que reivindique el valor de su quehacer diario en los centros educativos. El objetivo identificar emociones de bienestar, que conecten a los docentes con su labor diaria.
- **Cuarta etapa:** *Evaluar el proceso. Resonancias de lo personal y lo colectivo.*

11- Construir el desarrollo de lo trabajado con el colectivo docente mediante la imagen de lentes o gafas con las cuales se visualiza la realidad del sentir docente en relación al malestar y violencias en ámbitos educativos. Poder mostrar diferentes perspectivas de lo trabajado.

- Gafas o lentes que permitirán a otros docentes para que comprendan que el malestar docente debe ser abordado en equipo con otros y no en solitario. Se plantea la consigna de realizar lentes que miren diferentes frases referidas a expresiones que los docentes realizan al sentir malestar y bienestar docente.
- Presentarán aquí el objeto solicitado en el encuentro pasado. Se invita a aplicar las habilidades y técnicas trabajadas para construir colectivamente el desarrollo de la actividad.
- Para cerrar el proceso se presenta el Corto *Barra de jabón* con el fin de poder identificar fortalezas para afrontar el malestar docente, reivindicando la labor de cada docente en las dinámicas institucionales. Se busca incentivar a aplicar las habilidades trabajadas para lograr que otros colegas que puedan estar atravesando malestar docente sean capaces de trabajar sobre esto con otros y saber que no es en solitario.

12 Evaluar el Proyecto: La Tecla que faltaba. Para culminar el proceso se realizará un ejercicio visual de un texto en el que se sustituye la letra E por una X.

- Se entregará a cada docente un texto, se pedirá que alguien lo intente leer y se trabajará en equipo sobre la importancia de cada uno de ellos en la lógica institucional, la importancia de identificar que si bien la labor docente puede ser sustituida por otro, cada uno de ellos posee cualidades, actitudes, aptitudes, praxis educativas que hacen que el funcionamiento de un centro educativo sea apuntando al bienestar docente y eso dependerá en gran medida de cada ámbito educativo libre de violencias y malestar docente. Evaluar el proceso realizado y reflexionar de forma individual y colectiva.
- Resonancias de la experiencia. Poder construir entre todo un mentís, recurso informático que pueda generar una nube de palabras que resuenen de la experiencia.
- Agradecer la participación desde un espacio común para poder compartir una instancia conjunta con el equipo de Dirección, adscriptas y educadores referentes.
- Evaluar el proceso conjunto de todos los docentes que participaron de la propuesta.

Recursos necesarios.

Espacios para la realización de los encuentros, salón amplio con buena disposición, acústica, contar con los materiales necesarios para realizar el buzón y sobres para las narrativas compartidas, además de materiales cartón, tijeras, silicona, recursos audiovisuales tv, cañón, etc.

Resultados esperados.

Se espera poder proporcionar a los docentes que participen del proyecto, nuevas formas de abordar la problemática, malestar docente vinculado a violencias en ámbitos educativos y a partir de ello incentivar prácticas que contribuyan al bienestar docente.

De acuerdo con los objetivos de este proyecto de intervención se pretende que la experiencia se pueda replicar en otras instituciones educativas que cuenten con el plan FPB 2021 en DGETP.

Pudiendo aquí realizar propuestas con familias, referentes de la comunidad como centros de salud, municipios que enlacen de alguna manera con el colectivo docente para generar nuevas formas de hacer y pensar el malestar docente que apunten a un abordaje integral de las violencias en ámbitos educativos.

En función a la evaluación de esta primera experiencia de proyecto de intervención, dar continuidad como aspiración que apunta a brindar herramientas teórico-metodológicas ante la problemática del malestar docente, vinculado a violencias en ámbitos educativos, promoviendo el empoderamiento docente y generar así espacios institucionales libres de violencias contribuyendo al bienestar docente.

Cronograma de ejecución.

Actividades	Meses									
	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic
1ra Etapa Presentación del proyecto en el centro educativo y obtención de autorización.										
→ La palabra										
→ Dado del diálogo										
2da Etapa → Tarjetas										
→ Conócete a tí mismo										
→ Sociograma										
→ Pasapalabra										
→ Cortos										
3ra Etapa → Dígalo con mímica										
→ Narrativa compartida										
→ Buzón y carta										
4ta Etapa → Gafas										
→ La tecla que faltaba. Difusión de resultados con equipo docentes y Dirección.										

Consideraciones Éticas.

El proyecto de intervención en una institución educativa de la DGETP, FPB 2021, queda supeditado a la autorización de las autoridades, atendiendo sugerencias, aportes, recomendaciones, mediante la escucha atenta para poder aportar desde la sólida, responsable y comprometida formación en lo que refiere a la Psicología en ámbitos educativos.

Se tomará como base según la Legislación Nacional la Ley 18.331 así como el Código de Ética profesional del Psicólogo en Uruguay 2001.

La participación será voluntaria y confidencial pudiendo los docentes retirarse de la propuesta cuando lo entiendan necesario. Esto será consignado por escrito en un formulario de “Consentimiento informado” que se entregará a cada docente participante.

Se asume en este proyecto de intervención un compromiso Ético, traducido en acciones concretas conforme a criterios de igualdad, respeto, justicia, desde una perspectiva de derechos que no vulnere a ninguno de los docentes que participan de la experiencia. Enfatizando en sus fortalezas, buscando trabajar para acercar a los integrantes al autoconocimiento y autodescubrimiento desde las posibilidades de transformación real dialógica y cuidadosa.

Desde el modelo ético de la autonomía, como paradigma ético para fundamentar las prácticas sociales transformadoras, el reconocimiento de las condiciones de participación existentes, su estudio reflexivo y comprensión son factores fundamentales para desarrollar acciones que fortalezcan el protagonismo y el desarrollo de las potencialidades de los sujetos. (Rebellatto 1997. p.129)

Análisis de la implicación.

Este proyecto de intervención implica poder pensar y accionar desde un trabajo que en primer lugar me desdobra como docente, estudiante en proceso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad de la República y futura psicóloga con interés de inserción profesional en el ámbito educativo.

A lo explicitado debo agregar además que mis prácticas, proyectos, seminarios, diseños de proyectos, espacios de formación Integral (EFI), seminarios optativos en la formación en la Licenciatura en Psicología se realizaron en espacios educativos.

He participado en proyectos vinculados a la “Participación adolescente”, prácticas en “Orientación Vocacional Ocupacional” (OVO) con estudiantes de educación media en clave ANEP. Seminario “Autonomía progresiva en centros educativos.”, “Abordaje sistémico en entornos educativos”, “Violencia en infancia y adolescencia”, EFI, Tutoría entre pares Progresiva. EFI en coordinación con Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación “Dificultades ante el aprendizaje en el marco de inclusión educativa” Diseño de proyecto acerca de estudiantes migrantes.

Todo lo mencionado motiva mi intención por trabajar en un proyecto en educación, despertando interés personal ante la implicación en educación Media en DGETP y con un plan específico como lo es el FPB y su reformulación actual.

Referencias Bibliográficas.

- Abril -Martínez, C. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del 90 a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-205. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v12i1.1045>.
- ANEP (2020a). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024: Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>.
- ANEP (2019). Censo Nacional Docente. *Informe de resultados*. Recuperado de https://censodocente2018.anep.edu.uy/centso/documentos/CENSO_Nacional_Docente_LIBRO.pdf
- Bermejo, T. y Prieto, U. (2005) Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía* año LXIII, n.º(232). p 493-510 Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- Cordie A.(2007) Malestar Docente: *La educación confrontada con el psicoanálisis*. Recuperado de fuente académica. B.s A.s: Nueva Visión.
- Cristóforo A, Martinis , P y Miguez. (2017). *Derecho a la educación y mandatos de obligatoriedad en la Enseñanza Media: La igualdad en cuestión*. Udelar, FCS, CSIC.
- Di Leo, P. F.(2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 599-612.
- Dinello, R. (1990). *Expresión Lúdico-Creativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Duschatzky, S y Aguirre, E. (2013). *Des-Armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteve. J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

- Ferrando, F. & Rivero, L. (2022). El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias.
- Freire, P.(1969). *Pedagogía del oprimido*, introducción de Ernani M. Fiori,S.
- González-Giraldo, O.E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 68-90.
- Giorgi, V., Kaplún, G., & Morás, L. E. (2012). *La violencia está en los otros: La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.
- Giorgi, V. (2019) *A 30 años de la Convención de los Derechos del Niño: balances y desafíos*. Conferencia. Diálogos en clave de derechos de niñez y adolescencia. INN, OEA. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=R9aP0QSta-k>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Herrero de Vega, M. y Bayebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones: Conversaciones para el cambio en la escuela*. Barcelona: Herder.
- INEEd (2020). *Estudio de salud ocupacional docente. Resumen ejecutivo*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/ Estudio Salud Ocupacional Docente/Resumen-ejecutivo.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Estudio_Salud_Ocupacional_Docente/Resumen-ejecutivo.pdf)
- Kaplan, C. (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- León Píame, E. F., (2009). Angustia docente: *una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica*. Revista. Innovar vol.19 suppl.1 Bogotá.

- Martinis (2020). *El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década*. En: Praxis Educativa, Ponta Grossa. Descargar en: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15446>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Nancea, S. A. de Ediciones.
- Núñez, P y Litichever, L (2015) *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela / (1a ed.)* Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Marín C. (2023). Entrevista a Carlos Skliar “Somos artesanos de re comienzos” Entre Ríos, Argentina: FCE.
- MEC (2018). Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2018. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacioncultura/files/2020-01/Logro%20educativo%202018.rar>
- Organización Mundial de la Salud (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. Ottawa: OMS.
- OEI. (2017). *Programa Entornos Educativos Libres de Violencia*. Recuperado de [Módulo Primario.pdf \(oei.int\)](https://www.oei.int/primario/pdf/oei.int).
- OMS. (2001). Fortaleciendo la promoción de la salud mental. Hoja Informativa 220. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/evidenc e/promocion de la salud mental.pdf.
- Rebellato J.L (1989.) *Ética y práctica social*. Montevideo, Uruguay:REPPAL.
- Rebellato, J. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía*. Montevideo: Roca Viva.

- Silveira N (2015) *Con la soga al cuello.: El imaginario de la violencia en docentes de enseñanza pública*. Montevideo. Uruguay.: Comisión Sectorial de Investigación Científica. (CSIC).
- Terigi F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una re conceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación*. (50), p. 23-39.
- Tenti Fanfani, E (1999). *Sociología de la Educación*, Bernal: Univ. Nacional de Quilmes.
- UNESCO (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Montreal: UIS.
- UNESCO, (2022). Recuperado de [El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar](#) .
- Uruguay (2008a). Ley 18.331: Ley de protección de datos personales. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008> Uruguay (2008b). Ley 18.335: Derechos y obligaciones de pacientes y usuarios de los servicios de salud. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18335.2008>.
- Uruguay (2008c). Ley 18.437: Ley general de educación. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vaillant, D. (2009) Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350: 105-122. Septiembre-diciembre, 2009.

- Vaillant, D. (2010) Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7: 113-128. Septiembre, 2010.
- White M y Epston D (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*, Barcelona: Paidós
- White, M (2002) El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas. Barcelona: Gedisa.

Anexos.

→ Cortos a utilizar:

+ <http://www.onlineaktivisten.de> "Balance" - BR Deutschland 1989, Kurz-
Animationsfilm

+ <https://youtu.be/zylkgi2LDbk?si=UarktSLmEu4tf2js> La carreta.

+<https://youtu.be/nX8yPdMf55g?si=vHabxNCj45Oz4KA9> Cortos Pixar

+<https://youtu.be/gQxpPKJW5ww?si=6J2bvQMOuWOiPAM>- Barra de Jabón

→ La tecla que faltaba: ejercicio visual:

1.

USTXD XS UNA PXRSONA
CLAVX.
AUNQUX XL MODXLO DX
MI MÁQUINA EX MUY
VIXJO FUNCIONA MUY
BIXN, XCXPTUANDO UNA
SOLA TXCLA.
USTXD PXNSARÍA QUX
CON TODAS LAS OTRAS
TXCLAS FUNCIONANDO
ADXCUDAMXNTE, UNA
SOLA TXCLA FUXRA DX
SXRVICIO NO SX
NOTARIA, PXRO
APARXNTXMXNTX, UNA
SOLA TXCLA FUXRA DX

2-

SXRVICIO ARRUIA TODO
XL XSFUXRZO.
USTXD PUXDX DXCIRCX A
SI MISMO:
"BUXNO SÓLO SOY UNA
PXRSONA XNTRX
TANTAS; NADIX NOTARIA
SI NO DOY LO MXJOR DX
MI." PXRO SI HACX UNA
DIFXRXNCIA, YA QUX
PARA QUX UNA
ORGANIZACIÓN SXA
XFXCTIVA NXCXSITA LA
PARTICIPACIÓN ACTIVA
DX TODOS Y CADA UNO.
ASÍ QUX LA PROXIMA VXZ
QUX USTXD CRXA QUX

3-

NO XS IMPORTANTX,
RXCUXRDX MI VIXJA
MÁQUINA DX XSCRIBIR.
USTXD XS UNA PXRSONA
CLAVX.

→ -Textos- Narrativas encuentro número 9:

1-

“Comencé por sentir que no les gustaba el trabajo que hacía con ellos y decidí cambiar la metodología. Ya era tarde. La insatisfacción creciente de ellos podía más que mis intentos de mejorar mi performance. Eran mis inicios y comencé por pensar que la docencia no era lo mío. No podía ‘controlarlos’, ‘manejarlos’, ‘instruirlos’. Quise huir, escapar, renunciar. Lo hice. Me dediqué a pensar qué pasaba, qué les pasaba, qué me pasaba. Sentí deseos de gritarles en la cara su desconsideración conmigo, no pude. No debía. No eran ellos. ¿Qué era? ¿Qué caminos se habrían abierto? ¿Qué significaban esos reproches y esas continuas rebeldías? ¿Cómo buscar y cómo encontrar respuestas al desafío de intentar acercarme? Entendí algo. Acerté. No eran ellos, era yo. No estaba convencido de que lo que decía era cierto. Mis clases no me gustaban a mí mismo. Yo mismo no creía en lo que les enseñaba. Sentí vergüenza de mí mismo, de mi cobardía, de mi necesidad de trabajo y la contradicción que me generaba enseñar algo que ni yo creía que era así. Estaba interceptado por una encrucijada de supuestos que ya no sentía como válidos, y eso lo transmitía, y ellos lo percibían, y lo rechazaban ¡¡y cómo lo rechazaban!! ¡Gracias! Gracias a esos adolescentes rebeldes empecé a ver con más claridad de qué se trata ser profesor. La búsqueda aún no terminó. Los ensayos siguen. ¿Seguirán? Ciertamente. Estoy en eso.” Duschatzky y Aguirre, (2013 p.44).

2-

“Entregó las consignas de los exámenes y comienzan a trabajar frente a la hoja en blanco. Trabajamos durante mes y medio con este tema y de diferentes maneras. Tuvieron clases de apoyo, trabajos prácticos en grupos. Después de media hora algunos entregan en blanco. “No estudié profe”, es la excusa, “Yo, de esto, no entiendo nada. ¿Puedo escuchar música

mientras?”. El resto sigue trabajando y entregan al finalizar el módulo, una hora después. Al corregir las pruebas me pregunto: ¿qué enseñé?, ¿qué se modificó? Duschatzky y Aguirre, (2013 p.45).

3-

“Suenan el timbre del recreo, mucho bullicio y contento por salir al patio exterior, ganas de saltar, jugar, gritar, correr y patear la pelota... se pateó tan fuerte que salió hacia la calle, sobrevolando las paredes de la escuela. Él corre, trepa la reja y cruza a buscarla, cuando vuelve decide hacerlo por el patio interno; en el pasillo un maestro lo frena, le llama la atención por su actuar y le saca la pelota. Él ofuscado y con mucha bronca, lo insulta y lo deja hablando solo, retirándose del aula. Lo sigo, decidida a reprenderlo por faltar el respeto a un maestro, entré al salón y ahí estaba sentado sujetando fuertemente su mochila, como en actitud de querer partir, de escapar... su cara roja, mirando el suelo y en sus ojos lágrimas. Le llamé la atención, enojada le pido que me mire, aunque no lo hace, bajo el tono de mi voz, trato de hablar con él, de llevarlo a alguna reflexión de lo que pasó, pero su silencio me lleva a mí a cuestionarme, a cuestionar mi actitud de poder, mi falta de tacto, a preguntarme por mi omnipotencia: ¿qué hace o qué pasa que estos chicos ya no nos hacen caso?, ¿qué cambió?, ¿cuándo?, ¿cómo se recupera? Hoy, después de hablar mucho con él y con su madre, después de la entrevista que tuvo con la vicedirectora para que modifique su actitud violenta, que se preocupe más por sus actividades áulicas, etc., etc... hoy... lo miro trabajar en el aula, terminando en “tiempo y forma” (mis tiempos y mis formas) las actividades. Se acerca a consultar sus dudas y no tiene problemas de agresión con sus pares, pero... ya no veo en sus ojos ese brillo de alegría que solía tener, su carita denota tristeza. Sí, ya es el sujeto de “enseñanza” que yo esperaba... Pero ¿por qué a mí tampoco eso me hace feliz?, ¿por qué esta nueva situación me provoca el deseo de fugar? Nos miramos... él mira mis ojos y yo los suyos... hay algo ahí... algo me pide y algo le debo... algo tengo que hacer” Duschatzky y Aguirre, (2013 p.46).

