



Integrando métodos de estudio sobre la convivencia escolar

Mg. Leonel Rivero

Departamento de Sociología – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República,
Uruguay

leonel.rivero@cienciassociales.edu.uy

Introducción

La presente ponencia pretende aportar algunas reflexiones metodológicas sobre la investigación en educación, particularmente en relación a la violencia y la convivencia escolar, partir de una investigación de tres años en un centro educativo de enseñanza secundaria en Montevideo, Uruguay. Es, por tanto, una reflexión desde la praxis.

Se busca lograr dos objetivos principales. Primero, defender el valor heurístico de los estudios de caso como estrategia de investigación en la sociología escolar. Segundo, proponer diversas articulaciones de dicha estrategia con diversos métodos y técnicas cualitativas tales como el *process-tracing*, análisis documental, entrevistas y observaciones participantes; así como con las denominadas “metodologías participativas”, tales como los conversatorios docentes, y las técnicas dramatúrgicas.

La ponencia se articula del siguiente modo. En primer lugar, se esboza el problema y las preguntas de investigación, de modo de fundamentar la metodología propuesta. En segundo lugar, se exponen algunas discusiones sobre la estrategia de estudios de caso aplicadas al estudio. En tercer lugar, se presentan diversos los métodos desarrollados en el marco de dicho estudio (análisis documental de las sanciones escolares, estudios de *process tracing* basados en observaciones y entrevistas, conversatorios docentes sobre la convivencia; dramaturgias con estudiantes sobre la experiencia y el sufrimiento escolar). Por último, se realiza un balance sobre la integración de métodos desde los estudios de caso, y los aportes de cada uno al estudio de la experiencia escolar.



Problema y objetivos de la investigación

El tema de investigación se enmarca dentro de los estudios de convivencia escolar, en la línea de sociología de la educación y sociología de la violencia. El problema puede ser sintetizado del siguiente modo. Con la universalización de la educación en el Uruguay, se vuelve un derecho y una obligación la culminación del ciclo de enseñanza media por parte de todas las personas. Ello conlleva a enfatizar por parte del Estado la promoción de trayectorias educativas fundamentalmente en el ciclo básico (primero a tercer año) donde se evidencian los principales desafíos, rezago y abandono (Ineed, 2019). Sin embargo, las pretensiones del Estado por aumentar su calidad y cantidad educativa confrontan diversas problemáticas institucionales. Cristóforo, Martinis, Viscardi, y Miguez (2017) han analizado diversas manifestaciones de una “*pedagogía excluyente*” que se manifestaría tanto a partir de fenómenos de violencia simbólica, silenciamiento, sujeción del cuerpo, falta de acompañamiento a los estudiantes más necesitados, medicalización, derivación a otros centros, e incluso la intervención del sistema policial-judicial. En este marco, se problematiza que las vertientes más duras de este fenómeno ocurran en los espacios educativos y sociales de mayores carencias.

Esta pedagogía excluyente ha sido entendida como la respuesta a aquellos fenómenos con los que no puede lidiar institucionalmente: faltas de respeto recurrentes, destrucción de propiedad liceal, agresiones a compañeros, o eventos más graves (Viscardi, 1999; Rivero, 2013). Aunque también se entiende que la institución escolar puede tener una corresponsabilidad, por acción u omisión, en la generación de estos fenómenos de violencia, a través de la estigmatización o penalización de conductas que podrían tener otros tratamientos.

En tal sentido, se visualiza un importante problema generado en la brecha entre las pretensiones de universalizar la educación, y la persistencia de esta pedagogía excluyente, que amerita profundizar el conocimiento sobre las tensiones entre ambas. Particularmente, surge con relevancia la interrogante en torno a la responsabilidad institucional que pueda existir en torno a las formas de tramitar el conflicto escolar, y cómo dicho fenómeno puede configurar acciones que obstaculicen el goce efectivo del derecho a la educación.

Partiendo de la base de que dichos fenómenos son complejos y contextualizados, que pueden no ser relevadas correctamente a partir de estudios estadísticos, y que su vinculación aún no ha sido establecida con claridad, se entiende pertinente el desarrollo de estudios de caso donde el fenómeno observase en su emergencia natural. Más aún, que puedan conectarse, desde una



perspectiva holística, los múltiples acontecimientos que tienen lugar en un centro educativo: las perspectivas y preocupaciones de los estudiantes; las perspectivas docentes, su mirada sobre el conflicto, pero también su acción colectiva en el marco de los lineamientos de la dirección del centro; y, en este sentido, los problemas concretos que se identifican, y los cursos de acción que se toman.

Así, el objetivo de la investigación refirió a conocer cómo se generan, tramitan, y resuelven las dinámicas de convivencia, conflicto y castigo en la enseñanza secundaria. Las preguntas guía fueron: ¿Cómo se manifiesta el conflicto y el castigo en la enseñanza secundaria? ¿Cuáles son las percepciones sobre el tema por parte de los actores educativos? ¿Qué instancias son planteadas para la resolución de estos conflictos? ¿Cómo dialogan, en la práctica, los actores educativos para llegar a acuerdo pedagógicos que superen los conflictos? ¿Qué espacios colectivos son generados? ¿Qué castigos son utilizados? ¿Cómo se determina las características de dichos castigos? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre castigo escolar y exclusión educativa?

Como se expondrá a continuación, estas preguntas intentaron ser respondidas a partir de la selección de un centro educativo, utilizando la estrategia de estudios de caso, y en ese marco la adopción de diferentes métodos de investigación.

El estudio de caso como estrategia

Dadas las interrogantes planteadas, se asume como estrategia la investigación por estudio de casos, entendiendo con Yin (2003, p. 2) que *“los estudios de casos son las estrategias preferidas cuando las preguntas “cómo” y “por qué” son realizadas, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real”*.

Por lo antes expuesto, se entiende que las preguntas formuladas sólo pueden ser respondidas a partir de un estudio en condiciones naturales, donde los actores, inmersos en su cotidianidad, se ven enfrentados a la toma de decisiones que conforman los fenómenos a estudiar. Dicho de otro modo, es posible que otro tipo de abordaje (como a partir de un método de encuestas, o de entrevistas) pierda precisión en términos de captar, caracterizar y comprender el fenómeno y sus múltiples interrelaciones.



Como señala Coller (2000) a la hora de realizar un estudio de caso resulta central su justificación, el anclaje con las teorías, y el tipo de caso que representa en relación a ellas. Esto en tanto, a diferencia de métodos etnográficos o la teoría fundada, en el estudio de caso es pertinente la realización de campo con cierta teorización del tema, (Yin, 2003).

Así, un aprovechamiento óptimo de los estudios de casos como estrategia implica no solo formular preguntas adecuadas, sino articularlas con proposiciones teóricas que expliquen cómo dicha estrategia colabora en el avance científico en el área investigada. En este sentido, conociendo las tasas de desafiliación escolar por un lado y los fenómenos de violencia escolar por otro, en base a la estrategia de estudios de caso podemos no solo describir las percepciones de los actores educativos sobre violencia, sino poner el énfasis en identificar *cómo se produce el castigo escolar en los centros de enseñanza secundaria, y los efectos puede tener en la exclusión escolar*. Dicho de otro modo, se intenta conocer las formas que adquiere el castigo escolar y las percepciones sobre el mismo para luego intentar analizar los *mecanismos causales* (George y Bennett, 2005; Gerring, 2007) *por lo que violencia escolar puede traducirse en exclusión escolar*.

En este punto, resulta necesaria una definición sobre los estudios de caso como estrategia, para luego explicar las decisiones empíricas tomadas para la selección del caso de estudio. Al respecto, Bennet y George expresan:

“We define a case as an instance of a class of events. The term “class of events” refers here to a phenomenon of scientific interest, such as revolutions, types of governmental regimes, kinds of economic systems, or personality types that the investigator chooses to study with the aim of developing theory (or “generic knowledge”) regarding the causes of similarities or differences among instances (cases) of that class of events. A case study is thus a well-defined aspect of a historical episode that the investigator selects for analysis, rather than a historical event itself” (Bennett y George, 2004, p. 17-18)

Los autores exponen que dentro de un mismo episodio histórico pueden encontrarse diferentes clases de fenómenos de interés. Algunas preguntas pueden ayudar a clarificar el caso, tales como ¿de qué tipo de evento es parte este caso? o ¿es este evento un fenómeno designado? Esto es clave sociológicamente, en términos de pensar el caso en relación a un universo más amplio con el cual dialoga. De forma similar Neiman y Quaranta (2006) postulan

“El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una



relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (p. 218)

Por otra parte, Eisenhardt (1989, 534) agrega que *“The case study is a research strategy which focuses on understanding the dynamics present within single settings.”*

En base a las definiciones provistas por estos autores resulta importante enfatizar:

1. La cuestión *holística* como condición importante de estos estudios: se busca comprender cómo los fenómenos acontecen de forma situada, interrelacionada, tanto en relación a las condiciones materiales, como las perspectivas de los actores, y el transcurso del tiempo.
2. La relevancia del *contexto*, que se vuelve indisoluble del estudio, como las fibras de una cuerda (McDermott, 2001), tanto el tiempo, como el espacio se incorporan al análisis. Al respecto, Bartlett y Vavrus, (2017, p. 14) lo expresan como *“social interactions, political processes, and economic developments across scales and across time”*.
3. La posibilidad de *comparar*, de modo de mirar con precisión los diferentes resultados que pueden ocurrir en situación similares (Bartlett y Vavrus, 2017). Ello se vuelve particularmente claro cuando se lo aborda desde métodos de process-tracing (Beach y Pedersen, 2013)

A partir de las definiciones y consideraciones señaladas, el caso a estudiar es definido como *las formas de definición, ejecución y tramitación del castigo escolar en un centro de enseñanza secundaria.*



Diseño de la investigación

La definición del diseño de investigación depende de consideraciones teóricas y prácticas, a partir de las cuales se toman decisiones deseables y posibles. Dentro de las consideraciones teóricas, un primer elemento a definir refiere a la concepción epistemológica del caso. Mientras enfoque como el de Stake (1998) señalan el valor intrínseco (aunque también utilitario) de cada caso, otras miradas como la de Yin (2003) subordinan el caso a una lógica hipotético-deductiva o, como expresan Bartlett y Vavrus (2017) “orientada-a-varianza”.

Entonces, ¿cómo se selecciona el caso de estudio? Para nuestra investigación concreta, una primera herramienta fue analizar las estadísticas sobre los fenómenos de interés, tales como las tasas de desafiliación, o la existencia de espacios de promoción de la convivencia. Otro fue la revisión de información cualitativa sobre fenómenos de violencia en el sistema secundario (Viscardi y Alonso, 2015), así como ciertas prácticas pedagógicas excluyentes (Viscardi, 1999; Rivero, 2013). Dicho en términos de Ragin (2007) se tiene ciertas “visiones panorámicas”, y algunas miradas “en profundidad”, lo que busca es conectar ambas informaciones para seleccionar el caso adecuado.

En línea con ello, se partió de una *orientación interpretativista* de los estudios de caso, enfatizando que:

“Diverging from the variance-oriented tradition, interpretivist case studies attempt to understand participants’ sense-making of events or phenomena. Rooted in a social constructivist notion of reality, they emphasize symbolic aspects of experience, asking how and why people act in certain ways, and exploring the meanings they generate.” (Bartlett y Vavrus, 2017, p. 32-33)

En este marco, se partió de la base de que hay una relación a testear, vinculada a la relación entre castigo y exclusión escolar. En base a los antecedentes mencionados, se entendió posible que, en liceos masivos de la periferia montevideana, se generaba un espacio propicio para que el conflicto escolar sea traducido en prácticas disciplinarias y expulsivas.

Avanzando en el diseño del estudio, se concibió que el abordaje de este fenómeno requiere una dedicación importante en términos de relevamiento e información, además de otros elementos prácticos como el acceso al campo. Por estos se adoptó la estrategia de *estudio de caso único*. Los fundamentos para la elección de este tipo de diseño remiten a lo señalado por Neiman y



Quaranta (2006) vinculado a: a) la capacidad de este diseño de probar una teoría (fundamentalmente a partir de un caso crítico, aunque aquí señalaremos la posibilidad de un caso paradigmático), b) su selección por métodos hipotético deductivos, c) la generación de instancias inductivas de recolección de datos,

En base a esto, se enfatizan algunas condiciones empíricas para la selección de este caso: a) Que se desarrolle en un centro de enseñanza secundaria, b) de Ciclo Básico (primero a tercer año, donde se evidencian los “cuellos de botella” en las trayectorias educativas, c) público, d) Montevideoano, e) de tamaño medio o grande, f) periférico. Estas condiciones reúnen, según la literatura, las propiedades que podrían conjugar los fenómenos a estudiar: masificación, castigo, exclusión escolar.

Por otra parte, se entiende que el caso es único ya que el objeto de estudio se configura en a nivel del centro educativo. Es decir que cada estudiante y docente participa de dinámicas personales y grupales, pero estas son consideradas en la medida en que son incorporadas en espacios y procesos de construcción de convivencia y negociación del conflicto a nivel del centro educativo en su conjunto, tales como los espacios participativos, el accionar del equipo multidisciplinario del centro, o de la dirección.

Sumando a esto la distinción de Yin (2003) sobre casos únicos holísticos o integrados, se el diseño correspondió a un *caso único integrado*, en el entendido de que las dinámicas de convivencia en el centro habilitan el estudio de varias unidades diferentes. En concreto, cada situación conflictiva registrada y su resolución, supone una unidad a estudiar, donde interactúan los actores señalados, y determinan un curso de acción propio y único. Por ejemplo, mientras un problema con un estudiante puede terminar en una observación, otro puede continuar en suspensiones, e incluso otros en judicializaciones. Sin embargo, a pesar de que cada situación (o unidad) tiene entidad en sí mismas, puede tener estudiantes diferentes, o acciones diferenciales de las familias, su análisis tiene sentido a partir del estudio del liceo como caso, donde los actores institucionales comparten una mirada, discuten los cursos de acción, y distribuyen su tiempo para el tratamiento de una situación en lugar de otra. Dicho en términos de Bartlett y Vavrus (2017) el caso se genera a nivel del liceo en tanto es allí donde se configura la cultura institucional. De ello emana un campo, en el cual los actores tienen lugar, y donde el conflicto emerge y es registrado. Asimismo, esta dinámica de centro se delimita de un contexto barrial común.



Sobre base, se entiende que el diseño se aproxima a un *estudio de caso exploratorio*. Esto no implica investigar “desde cero”, como en enfoques etnográficos, sino que, como indica Yin (2003, p. 18-19):

“incluso un estudio del caso exploratorio debe precederse por las declaraciones sobre (a) lo que será explorado, (b) el propósito de la exploración, y (c) el criterio por el cual la exploración se juzgará exitosa.”

Sin embargo, en tanto el centro educativo es elegido por reunir ciertas particularidades en términos de población estudiantil, zona y tamaño, se entiende que *el estudio se encuentra a medio camino entre la exploración y la consolidación de hipótesis*.

Justificación del tipo de diseño

La justificación de este tipo de diseño refiere al hecho de que no se cuenta con información sobre las formas en las cuales se producen los fenómenos de exclusión escolar. Se evidencia un particular vacío en el estudio de los mecanismos por los cuales los conflictos se pueden transformar en exclusión escolar, sea por señales implícitas de rechazo al estudiante (tales como los maltratos), sea por la falta de sostén en procesos de escolaridades débiles (por ejemplo, por motivos económicos o familiares), o sea por acciones expulsivas encubiertas, dada la imposibilidad formal de la expulsión en el ámbito público (por ejemplo, con sanciones reiteradas que impiden el acceso efectivo)

Siguiendo con el enfoque de Flyvbjerg (2006), se puede decir que, a partir de las condiciones explicitadas para la selección del caso, puede concebirse el caso como *paradigmático* y, al mismo tiempo *crítico*, entendiendo que las formas de expulsión constatadas en dicho centro educativo pueden acontecer en los demás centros.

A partir de estas nociones, se trata de generar conocimiento incorporando el contexto al análisis, de modo de poder comprender la práctica interrelacionada de los actores a partir de la resolución de problemas reales. Así, en términos de la validez y la transferibilidad de la investigación, se entiende que la consideración de estos aspectos colabora en que sus hallazgos cobren mayor robustez, y puedan ser aplicados a contextos similares.

Las definiciones sobre el diseño de investigación aquí tomadas son sintetizadas en el Cuadro 1, en base a la propuesta de Coller (2000), con adaptaciones propias según los aportes de los



autores reseñados.

Cuadro 1. Tipo de diseño propuesto

Criterios	Tipo de caso
Enfoque epistemológico	Interpretativista (orientado a procesos)
Según lo que se estudia	Objeto/Proceso
Según el alcance del caso	Genérico
Según el número de casos	Único integrado
Según la naturaleza del caso	Paradigmático, crítico
Según el tipo de acontecimiento	Contemporáneo
Según el uso del caso	Exploratorio (en busca de consolidación de hipótesis)

Fuente: Adaptación en base a Coller (2000, p. 32)

Estrategia de recolección de datos: instrumentos, técnicas y fuentes de datos

Metodológicamente, se enfatiza la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, que más allá de sus complejidades, permite una mejor comprensión de los fenómenos (Gallart, 1992). La integración de métodos y triangulación de técnicas es “sinérgica” en tanto *“qualitative data are useful for understanding the rationale or theory underlying relationships revealed in the quantitative data or may suggest directly theory which can then be strengthened by quantitative support”* (Eisenhardt, 2006, p. 538).

Bajo esta orientación, la investigación incluyó las siguientes técnicas:

1. Análisis de estadísticas de matriculación y promoción
2. Análisis de documentos (cuadernos de conducta)
3. Entrevistas con docentes
4. Observación participante
5. Conversatorios docentes
6. Técnicas dramatúrgicas con estudiantes

El objetivo de este subapartado es intentar explicar como cada una de estas técnicas brinda



información para analizar y discutir aspectos específicos de la realidad educativa, al tiempo que adquiere robustez al ser integradas desde la estrategia de estudios de caso.

La incorporación de los datos a la estrategia de investigación fue la siguiente:

En primer lugar, las estadísticas diversas permitieron articular las características del caso con los demás centros (ya que dicha información se encuentra desagregada a nivel nacional por centro educativo). Los datos disponibles brindan información sobre la matrícula del estudiantado, el porcentaje de estudiantes con niveles de aprobación, la desvinculación y la extraedad, la cantidad de alumnos por grupo, entre otros. Asimismo, al localizar territorialmente el centro, fue posible articular dicha información con otros datos geolocalizados, tales como el nivel socioeconómico y educativo del barrio, el acceso a servicios públicos e instituciones, la relación entre trama urbana y asentamientos, etc. Esta información, desde la perspectiva aquí adoptada, es relevante en términos de comprender el contexto de emergencia de lo que sucede a la “interna” del caso. No se trata de forzar explicaciones “desde arriba” o “desde fuera”, sino lograr articular contextualmente los diferentes acontecimientos y discursos que emergen en el estudio. A partir de esta información, por ejemplo, podemos dar forma a lo que los docentes entienden por “liceo de contexto crítico”, podemos poner en relación cuantitativa las diferentes funciones sociales que tiene el centro educativo (tales como brindar alimentación, vestimenta, e incluso a veces apoyos económicos), ante las duras realidades de sus estudiantes, o podemos comprender las formas en que la puerta y el perímetro del centro educativo son lugares de atracción de adolescentes y jóvenes, incluso si no concurren allí, ante la ausencia de otros espacios apropiados para congregarse en el barrio. Es de recordar, sin embargo, que a diferencia de la estrategia etnográfica (presente en reconocidos trabajos como los de Dubet y Martuccelli, 1996, o Willis, 2007), esta información refiere siempre a conocer y remitirse a la dinámica específica de definición y castigo escolar tal como se tramita en el centro estudiado, evitando explorar otros aspectos del asunto.

En segundo lugar, se realizaron análisis de documentos, en particular, de los “Cuadernos de conducta”, que es la libreta de sanciones donde se registran las faltas cometidas por los estudiantes, explicando su gravedad, las formas en que se trabajó el problema, y los motivos de registro escrito. La anotación de una conducta en el cuaderno supone una “observación” para el o los estudiantes anotados, cuya reiteración implica la suspensión temporal o definitiva del centro. En tal sentido, los cuadernos de conducta son un material muy rico, que nos permiten dos tipos de análisis. Por un lado, es posible cuantificar las observaciones docentes a



los estudiantes, y compararlas con antecedentes (que en Uruguay tienen larga data, Viscardi, 1999; Rivero, 2013) para comparar si la punición es mayor o menor. Asimismo, es posible estudiar los motivos por los que se sanciona, suponiendo una vía de acceso cualitativa al universo del castigo escolar. Ello es de gran utilidad para conocer las perspectivas-en-acto de los docentes sobre el conflicto escolar, la autoridad y la sanción, de modo de identificar los mecanismos cotidianos por los cuales la institución muestra su faceta punitiva o controladora, o, como establecen Viscardi, Habiaga y Rivero (2021), la burocracia del castigo escolar. Los antecedentes mencionados confirman la concentración de la acción disciplinaria en “incivildades” (Debarbieux, 1999), tales como actos de habla, vestimenta, o descuido del material escolar. Asimismo, permiten establecer como problemas son abordados de forma predominante desde la sanción, y en escasas oportunidades desde el acuerdo entre partes.

En tercer y cuarto lugar, la observación participante y las entrevistas docentes se aunaron para conocer el núcleo duro de la exclusión escolar. A partir del trabajo cotidiano en el centro educativo, fue posible identificar la conformación de un conflicto sostenido con un estudiante catalogado como “problemático” por parte de los actores educativos. Mediante la técnica de *process-tracing* (Beach y Pedersen, 2013), fue posible analizar los mecanismos específicos por los cuales una serie de incivildades fueron crecientemente castigadas por la institución escolar, radicalizando la visión negativa y estigmatizante sobre el estudiante, causando su expulsión y culminando en acciones sindicales, policiales y judiciales. Más aún, fue posible observar como los diferentes actores educativos tomaron posturas tanto incluyentes (tales como el diálogo, la convocatoria a familiares, la búsqueda de apoyos intra e interinstitucionales) como excluyentes (amonestación, observación, suspensión, convocatoria a actores policiales), así como la prevalencia de las acciones excluyentes por una mayor eficacia fáctica en la resolución del conflicto (Rivero, Viscardi y Habiaga, 2021). En términos generales, el estudio de este caso utilizando la metodología de *process-tracing* permitió mostrar las formas prácticas de exclusión de los adolescentes pobres en Uruguay en términos de sus mecanismos causales, según lo entienden los propios actores educativos. Estos relatos son generados a lo largo del mismo proceso de ocurrencia, y son cotejados con otros relatos, con los documentos sobre el estudiante, y las observaciones en aula y en el perímetro. La situación del adolescente se transforma, en este sentido, en un caso *embedded* o caso dentro de un caso (Neimann y Quaranta, 2006), que permite pensar las relaciones entre desigualdad y castigo en el espacio educativo, ya no en términos de una regularidad burocrática, sino en sus situaciones particularmente críticas.



En quinto lugar, el equipo de trabajo desarrollo métodos de investigación participativas (Alberich et al, 2015), tomando como base la importancia del diálogo con los actores de la comunidad educativa como sujetos reflexivos, que puedan sostener procesos de intercambio bidireccional con el equipo de investigación. En este marco, el equipo generó conversatorios docentes (Suarez, 2010), con el cual intercambiar con los profesores sobre estos acontecimientos, su mirada sobre los hechos, sus valoraciones en términos de posibilidades y limitaciones pedagógicas, y su capacidad de plasmarlo en un proyecto de centro. Los resultados dan cuenta de una mirada sobre el conflicto bastante diferente a la expresada hasta el momento. En particular, los profesores de la institución manifiestan que los diagnósticos realizados por el equipo de investigación sobredimensionaron fenómenos del castigo que, desde su enfoque, no tienen tal trascendencia (Viscardi, Rivero y Habiaga, 2021). El contrapunto de miradas entre equipo docente y equipo de investigación permite, así, poner en diálogo los diferentes diagnósticos de situación y definiciones de problema a la interna de la institución. Este proceso solo es posible en la medida en que el equipo de investigación logra, tras un proceso sostenido de participación y análisis, generar su propio punto de vista sobre la cotidianeidad escolar, de modo de someterlo a discusión con el colectivo docente. A partir de este momento nos situamos en un campo de debate que Filloux (2008) bajo el nombre de “investigación acción”: el trabajo de ambos colectivos (investigadores y docentes) empieza a ser objeto de la crítica cruzada. En este sentido, el aporte de los conversatorios docentes al estudio de caso es múltiple: en términos éticos, cumple un criterio relevante, vinculado a la comunicación de los resultados de investigación a los participantes; en términos de validez, permite incorporar el punto de vista de la comunidad como parte de un proceso autorreflexivo; en términos de su pertinencia, habilita a conocer los aportes efectivos que la investigación genera para la acción cotidiana de los docentes.

En sexto y último lugar, se busca retomar una mirada que debe ser privilegiada en los estudios sobre la experiencia escolar: la de los estudiantes. Tomando como antecedentes estudios discursivos con adolescentes en contextos periféricos (Rivero, 2015; Viscardi y Rivero, 2016) se buscó generar otras metodologías que permitieran un involucramiento y participación diferente de los estudiantes, incluyendo no solamente su voz, sino también el cuerpo, de forma interactiva y creativa. De este modo, se partió de la realización de propuestas teatrales (Contreras et al 2016), donde los adolescentes pudieran expresar sus sentimientos sobre la experiencia escolar, y trasladarlos a una obra de teatro, guionada, y presentada ante la comunidad educativa (Rivero y Viscardi, 2018; Rivero, Viscardi y Habiaga, 2019). En dicha



obra, los adolescentes expresan las formas de aburrimiento y destrato que viven en la cotidianeidad escolar, presentando un guion en el cual los docentes se vuelven “zombies” debido a la mala alimentación y exceso de trabajo, frente a los cuales los estudiantes deben reconvertir a partir del humor. En este sentido, la técnica habilita a conocer la perspectiva de los estudiantes de formas innovadoras y creativas, que hagan sinergia con los sentires y necesidades expresivas de los adolescentes. En el marco del estudio de caso, además, podemos constatar las relaciones entre los discursos que se producen y los contextos de emergencia: las críticas reiteradas al espacio de cantina y la demanda de la alimentación saludable; la preocupación por los malos tratos de los docentes, o simplemente el sentimiento de invisibilidad, cansancio o tedio que parecen encontrar los profesores con amplias jornadas de trabajo y múltiples obligaciones.

Fortalezas del diseño y criterios de calidad

Como se ha intentado expresar el diseño de investigación por estudios de caso permite brindar un marco robusto, y al mismo tiempo creativo, para la investigación educativa. Partiendo de la base de que buena parte de los fenómenos educativos acontecen en una coocurrencia espacio-temporal, con límites claros en relación a su contexto (donde quizá la experiencia de la pandemia por el Covid-19 sea la principal excepción a la regla), los estudios de caso se vuelven una estrategia de particular interés.

En este marco, las diferentes técnicas utilizadas habilitaron a conocer diferentes aspectos del caso de estudio, vinculado a las formas de definición y aplicación del castigo escolar. Situando la emergencia del fenómeno en un centro educativo público de la periferia montevideana fue posible: 1) comprender la regularidad del castigo, analizando los cuadernos de conducta; 2) estudiar los procesos de conformación de pedagogías excluyentes con casos críticos, a partir de la entrevista y observación desde un método de process-tracing; 3) analizar las perspectivas docentes sobre el conflicto y sobre la investigación, a partir de métodos de conversatorios; 4) explorar las perspectivas estudiantiles sobre la experiencia escolar, el conflicto y la sanción, desde metodologías participativas, recuperando la voz activa de los adolescentes.

En conjunto, se entiende que esta estrategia posee un gran valor heurístico, en términos de:

- A) Captar nuevos fenómenos (tales como la invisibilidad estudiantil, el problema de la alimentación) y desarrollar otros expuestos en la literatura, tales como el castigo a las “incivildades”.



- B) Construir categorías sobre el castigo escolar. Basado en el material discursivo y documental, se edifica “desde abajo” las principales categorías que expresan el castigo en la institución escolar: por ejemplo, la visión de los “docentes zombies”
- C) Desarrollar tipologías sobre las representaciones del conflicto escolar. Basados en entrevistas y observaciones, se identifican “vertientes movilizadoras” y “vertientes de defensa” frente al conflicto.
- D) Testear hipótesis cualitativas. En particular, mediante el análisis de procesos, pudimos confirmar la existencia de “pedagogías excluyentes” y más aún, identificar las acciones concretas que las configuran como mecanismos de exclusión escolar.
- E) Analizar críticamente la metodología. A partir de la triangulación de técnicas *in situ*, podemos pensar diversas formas de integrar múltiples técnicas y enfoques en el curso de la investigación, según la factibilidad de su realización, así como los resultados arrojados.

En términos de fundamentar la calidad de la investigación, resulta esencial analizar algunos de los criterios considerados centrales en la literatura reciente. Los criterios de calidad son una preocupación central por quienes defienden la investigación por estudios de caso, entendiendo la disparidad existente en el conjunto de investigaciones que los utilizan (Yin, 2003; Eisenhardt, 2006; Flyvbjerg, 2006)

Flyvbjerg (2006), en particular, critica cinco prejuicios que existen sobre los estudios de caso: la mayor validez de los estudios independientes de contexto; la imposibilidad de generalizar desde casos particulares; la utilidad de los estudios de caso únicamente en fases iniciales del estudio; la tendencia de los estudios de caso de confirmar las prenociones del investigador; y la dificultad de sintetizar la información recabada.

Más allá de las respuestas oportunamente dadas por Flyvbjerg (2006), resulta de importancia tener recaudos en torno a las formas de garantizar la calidad de la investigación por realizar. En base a lo postulado por Coller (2000), Gibbert y Ruigrok (2010), y Eisenhardt (2006), podemos sintetizar los siguientes procedimientos aplicados al diseño aquí propuesto:



- 1) Triangulación de miradas de los investigadores durante el proceso de investigación. Ello fue realizado por quien escribe, más dos investigadoras que acompañarán el proceso de recolección de datos, análisis e interpretación.
- 2) Explicar adecuadamente los criterios de selección del caso y su vinculación con otros (elementos que fueran explicitados arriba), explicando, a que corresponde el caso estudiado (Ragin, 2007)
- 3) Comparación de los resultados con otros casos. Si bien otros estudios no se replican de manera idéntica (lo que quitaría sentido al estudio), si se encuentran casos conexos de estudios de caso con pequeñas variaciones en el espacio o en el tiempo (Viscardi, 1999; Rivero, 2013, Emery, 2014)
- 4) Comparar con la teoría, enfatizando casos contrarios. Por ejemplo, teoría de redes sociales o la teoría del bullying (Trajtenberg, 2014), ponen menor énfasis en la violencia institucional, o la conceptualizan de otro modo. Otros, como Fernández (2004) ponen el énfasis del clima escolar en el liderazgo pedagógico del director, así como las formas burocráticas de resolución de conflictos.
- 5) Someter al escrutinio de los sujetos que forman parte de la investigación. Si bien esto no es señalado por Eisenhard (2006), se entiende pertinente y éticamente recomendable. Partiendo de la base de sujetos reflexivos, que pueden comprender las implicancias de su estudio, su inclusión, al menos como comentaristas del proceso y sus resultados, supone un elemento que afianza la validez del estudio, y su calidad ética.

Sintéticamente, tomando los pasos mencionados por Eisenhardt (2006) para una adecuada conducción de estudios de caso, heurísticamente valiosa para la generación de teoría, se puede expresar como indica el cuadro 2.

Cuadro 2. Proceso de construcción de teoría desde el estudio de casos.

Paso	Actividad	Modo de realización
Comienzo	Definición del tema de investigación	Violencia escolar y exclusión educativa
	Posibilitar constructos teóricos	Convivencia / Violencia escolar / Pedagogías excluyentes / Deserción / Violencia institucional
Seleccionar casos	Especificar población	Liceos de enseñanza secundaria, de tamaño medio/grande, de primer ciclo, en zonas periféricas
	Muestreo teórico	Selección del liceo como caso paradigmático (Flyvberg, 2006)
Diseño de instrumentos y protocolos	Métodos múltiples de recolección de datos	Se combinan: observación participante / entrevistas / talleres con estudiantes / análisis de resultados educativos / análisis de cuadernos de conducta / seguimiento de "casos problemáticos"
	Combinación de datos cuali/cuantitativos	Se producen datos cualitativos y estadísticos
	Múltiples investigadores	Tres investigadores en el proceso, con diferentes roles (trabajo de campo, lectura y crítica)
Ingreso al campo	Superponer recolección de datos con análisis, incluyendo notas de campo	Se generan diarios de campo, se contrastan entre investigadores
	Métodos flexibles de recolección de datos	Se replanifica el campo en la marcha (por ejemplo, los días de observación o las personas a entrevistar)
Análisis de información	Análisis dentro del caso	Se contrastan las miradas entre unidades de análisis (entre docentes y estudiantes como colectivos, y entre ellos mismos)
	Análisis entre casos usando técnicas diferentes	Se contrasta con otro caso desarrollado en zonas semi rurales. Se contrasta con los antecedentes. Utilizan múltiples técnicas: análisis estadístico, análisis documental, entrevistas, observación participante, conversatorios docentes, dramaturgia
Contrastación con la literatura	Comparación con literatura contradictoria	Se toman otras teorías no desarrolladas por el equipo, como la del bullying (Trajtenberg, 2014), o los pares sociales
	Comparación con literatura similar	Se contrasta con hallazgos del propio equipo de investigación (Viscardi, 1999; Rivero, 2013) y de equipos afines (Emery, 2014)
Aproximación al cierre	Saturación teórica	Se busca encontrar las miradas disonantes (docentes discrepantes, estudiantes conflictivos o con poca asistencia)

Fuente: Adaptado de Eisenhardt (2006)

Conclusiones

En la presente ponencia se buscó exponer una reflexión metodológica a partir de la ciencia en acto, es decir, las acciones desarrolladas para satisfacer problemas concretos de la investigación



educativa, en relación a la experiencia escolar, la sanción y el conflicto.

Para ello, se defendió la estrategia de estudio de caso, bajo la cual se desarrollaron múltiples métodos y técnicas de investigación, cuantitativas, cualitativas, y participativas. En términos generales, la articulación de estas estrategias y técnicas, permitió conocer la situación sobre la violencia y el conflicto 1) desde el enfoque de múltiples actores; 2) abordando no solamente sus discursos, sino sus formas fácticas de ejercicio, en actos administrativos y políticos; 3) a lo largo del tiempo, incorporando el desenlace de los hechos, y abordando ciertas nociones de causalidad; 4) de forma holística y contextualizada, comprendiendo la interacción de un elemento sobre otro en la dinámica concreta del espacio educativo.

Asimismo, el trabajo habilitó a conocer las limitaciones y aportes de las diferentes técnicas, y también de enfoques paradigmáticos. En tal sentido, se valora la riqueza de metodologías cuantitativas en términos de situar adecuadamente el caso de estudio en un centro educativo; de las metodologías cualitativas para conocer las perspectivas de los actores sobre el fenómeno de interés en dicho centro, al mismo tiempo que las metodologías participativas permiten incorporar la perspectiva reflexiva de los sujetos (Tardif y Moscoso, 2018), avalando y criticando los resultados obtenidos

De este modo, la triangulación de las múltiples técnicas bajo esta estrategia permite: 1) Conocer los contextos de emergencia en los cuales se producen las observaciones realizadas; 2) Estudiar los sentidos el conflicto, la norma y la sanción para los diferentes actores del espacio escolar (particularmente, pero no exclusivamente, estudiantes y docentes); y 3) Analizar el tratamiento institucional del conflicto, así como los efectos que tiene, especialmente para los estudiantes de mayor vulnerabilidad.

En conjunto, se entiende que los estudios de caso brindan coherencia y robustez a los procesos investigativos, constituyendo una estrategia versátil heurísticamente útil, y económicamente factible. Se espera que la presente ponencia contribuya en fundamentar estos postulados, así como brindar herramientas para su consideración por parte de los colectivos de investigadores, debatiendo sus alcances, limitaciones y criterios de calidad.



Bibliografía

ALBERICH, Tomás, ARNANZ, Luis, BELMONTE, Roberto, ESPINAR, Carmen, FERNÁNDEZ, Alberto, GARCÍA, Néstor, HERAS, Pedro, HERNÁNDEZ, Loli, MARTÍN, Pedro, MARTÍNEZ, y Miguel (2015). *Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social*. Madrid: Dextra.

Bartlett, L. Vavrus, F. (2017), *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*, Routledge, New York.

Beach, D. & Pedersen, R. (2013) “Process-Tracing in the Social Sciences”, pp. 1-5, and “The Three Different Varieties of Process-Tracing and Their Uses, pp. 9-21, *Process-Tracing Methods. Foundations and Guidelines*. Ann Arbor: Michigan University Press.

Coller, X. (2000), *Estudio de casos, Cuadernos Metodológicos 30*, CIS, Madrid.

Cristóforo, Adriana; Martinis, Pablo ; Míguez, María Noel; Viscardi, Nilia (Comps) (2017) *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión* (Montevideo: CISC- UDELAR).

Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Lozada.

Eisenhardt, Kathleen (1989), “Building Theories from Case Study Research”, *The Academy of Management Review*, Vol. 14, Num. 4.

Emery, Mariana (2014) *Nuevas medidas de seguridad en los liceos públicos de Montevideo. ¿Qué significa para los jóvenes? Un estudio de caso del Liceo Francisco Bauzá*. Monografía de grado de la Licenciatura en Sociología. Montevideo FCS-UdelaR.

Fernández Aguerre, T. (2004) *Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México & Uruguay*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia & Cambio en Educación 2004, Vol. 2, (2)

Filardo, V.; Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos* Montevideo, U.R. CSIC.

Filloux, Jean-Claude (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Buenos Aires:



Encuentro Editor

Flyvbjerg, B. (2006), "Five misunderstandings. About Case-Study Research", *Qualitative Inquiry*, Vol. 12 Num. 2

Gallart, M. A. (1992), "La integración de métodos y la investigación cualitativa. Una Reflexión desde la práctica de la investigación", en F. Forni, M. Gallart y I. Vasilachis, *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*, CEAL, Buenos Aires

George, A. & Bennett, A. (2005) "Case Studies and Theory Development", *Case Studies and Theory Development in the Social Science*, pp. 3-36. Cambridge (Mass): MIT Press.

Gerring, J. (2007) "What is a Case Study? The Problem of Definition" (pp. 17-36) y "What is a Case Study Good For? Case Study versus Large-N Cross-Case Analysis" (pp. 37-63), *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

INEEd (2019) Informe del estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo: INEEEd

McDermott, R.P (2001) La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin, S. & Lave, J. *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Amorrortu. Capítulo 10. (pp. 291-330)

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006), "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de cualitativa*, Gedisa, Barcelona.

Ragin, C. (2007) *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Siglo del hombre Editores, Bogotá.

Rivero, L (2013) Proyecto pedagógico, legitimidad & control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos. Tesis de grado de la Licenciatura en Sociología. Montevideo, FCS – UdelaR.

Rivero, L. (2015) "Trayectorias educativas tras el concepto ni-ni". En Cuadernos de CCSS & PPSS. Tomo I. Montevideo, MIDES- UR.

Stake, R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid.

Trajtenberg, N. y Eisner, M. (2014) *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. ANEP: Montevideo.



Viscardi, N. (1999). *Violencia en el espacio escolar. Prácticas y representaciones*. IFCH–UFRGS (Tesis de Maestría). Porto Alegre.

Viscardi, N. y Alonso, N. (2015) *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP, Mosca.

Viscardi, N. y Rivero, L. (2016). *Vínculos escolares, sensibilidades juveniles y derecho a la participación. Formatos, tradiciones escolares y nuevas políticas en cuestión*. *Temas de Educación*, 22(2), 351-370.

Viscardi, N., Rivero, L. y Habiaga, V. (2021) *El arte de la convivencia*. Mastergraf: Montevideo (en prensa)

Willis, P. (2007). *Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI*. En A. Marrero (Ed.). (2007). *Educación y modernidad hoy* (págs.110-122). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Yin, Robert (2003), *Case Study Research, Design and methods*, Sage Publication, London.