

## Vínculos escolares, sensibilidades juveniles y derecho a la participación: formatos, tradiciones escolares y nuevas políticas en cuestión

Nilia Viscardi Etchart\*  
Leonel Rivero Cancela\*\*

Recibido: 17/10/2016

Aceptado: 31/12/2016



### Resumen

El trabajo da cuenta de una experiencia de mejora de la convivencia y promoción de la participación a través del arte. Se entiende que la expresión artística constituye un canal alternativo a los formatos tradicionales de mejora de la convivencia centrados en el debate de la norma y su sanción. De este modo, la experiencia también se basa en el supuesto de que el arte —por su naturaleza expresiva, subjetiva y sensorial— tensiona los modos de construcción de ciudadanía y cultura política, promovidos por las actuales legislaciones ancladas en los principios de la *Convención de los Derechos del Niño* (CDN), tal como es el caso de la Ley General de Educación en Uruguay aprobada el año 2008. Los resultados sugieren que el arte y el trabajo audiovisual permiten generar procesos educativos extra-áulicos en los que los estudiantes pueden compartir nuevas sensibilidades y experiencias movilizadoras aún no decodificadas plenamente.

### Palabras clave

Educación Media, convivencia, arte, participación.

### School links, youth sensibilities, and the right of participation: formats, school traditions and new policies in question

### Abstract

This work tells about an experience of the improvement of school coexistence and the promotion of participation through art. It is understood that the artistic expression constitutes an alternative channel from the traditional formats, to improve the coexistence centered on the debate of the regulations and punishment. In this way, the experience is also based on the assumption that art —by its expressive, subjective and sensorial nature— stresses the forms of constructing citizenship and political culture, promoted by the present legislation anchored in the principles of the *Convention on the Rights of the Child* (CRC), such as is the case of General Law of Education in Uruguay approved in 2008. The results suggest that art and audiovisual work allow generating parallel educational processes in which the students can share new sensibilities mobile experiences not fully codified yet.

### Key words

High School, coexistence, art, participation.

\* Universidad de la República, Uruguay. E-mail: nilia.viscardi@gmail.com

\*\* Universidad de la República, Uruguay. E-mail: lriverocancela@gmail.com

## Introducción<sup>1</sup>

El Programa “Promoción de la Convivencia Saludable” del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP)<sup>2</sup> trabaja para fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa por vía del fomento de la participación. Entre sus líneas de trabajo figura el proyecto “Con-Parte”, una línea de acción conjunta entre el Consejo Directivo Central y el Consejo de Educación Secundaria. La misma se basa en la implementación de instancias de diálogo con alumnos, docentes y directores, el apoyo a actividades de integración con la comunidad de los liceos y la promoción del debate respecto del tipo de convivencia que los centros desean.

Con este fin, se habilitaron espacios que permitieran conocer la percepción que los estudiantes tienen de las fortalezas y debilidades de sus liceos y se discutió con los colectivos docentes las formas de instaurar nuevos sentidos de la convivencia educativa. Así, en los centros integrados al proyecto, se ha iniciado el trabajo en un modelo de convivencia cuyos pilares son el diálogo, la cultura, la integración a la comunidad educativa, el concepto de adolescente como sujeto de derecho y el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Sus acciones se han desarrollado en diez centros educativos del Consejo de Educación Secundaria y han involucrado una diversa gama de actividades, tales como, talleres de expresión, encuentros deportivos, jornadas de reflexión con docentes y estudiantes y, apoyo a eventos y festividades de los liceos. Para algunas de estas actividades, se ha contado con el apoyo del Programa de Extensión Universitaria y Actividades en el Medio por vía del Proyecto “Liceo mi espacio” en el que se desarrollaron dos líneas de trabajo: una orientada a fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa que promuevan la convivencia democrática; y otra, encaminada a la promoción y fortalecimiento de la participación de los integrantes de la comunidad educativa en la creación y regulación de la vida institucional.

El impulso de estas acciones se enmarca en las nuevas líneas de política que ha llevado adelante el país. Efectivamente, la Educación Media uruguaya está siendo examinada en profundidad y, dentro de las problemáticas existentes, pueden identificarse dos de gran relevancia: en primer lugar, la notoria desigualdad en los logros que supone la pérdida de estudiantes a lo largo de todo el sistema educativo (Filardo & Mancebo, 2013), con una incidencia importante del clima educativo del hogar de origen (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2012). Por otra parte, puede establecerse una de orden vincular, referida a la convivencia de los diferentes actores del centro educativo (docentes, directores y estudiantes), así como entre éstos y la comunidad barrial (Viscardi & Alonso, 2013), lo cual tiene consecuencias importantes en la vivencia dentro de la institución y, fundamentalmente, en la construcción de los adolescentes como sujetos políticos.

Ambas problemáticas parecen estar anudadas, de modo que es posible establecer que las experiencias negativas vividas en el seno de la institución educativa constituyen una condicionante que los jóvenes de hogares excluidos identifican en sus procesos de desvin-

1 El presente trabajo pretende ser un análisis de las experiencias realizadas por el Programa de Convivencia de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay, y del Programa de Extensión universitaria “Liceo mi espacio”, durante el 2014.

2 La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) tiene a su cargo en Uruguay la Enseñanza Inicial y Primaria, la Enseñanza Media Básica y Superior, la Enseñanza Técnica y la Formación Docente. A diferencia de otros países, en que las políticas educativas en estos niveles están a cargo de sus Ministerios de Educación, en Uruguay es la ANEP la que lleva adelante estas políticas. Cuenta, al igual que la Universidad de la República, con autonomía para llevar adelante sus decisiones y elegir a sus representantes.

culación con el liceo (Rivero, 2015). De allí que diversos programas, como el de Convivencia de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), analizado, por vía de su puesta en práctica, en el proyecto “Con–parte”, tengan el objetivo indirecto de incidir en estos procesos, apostando a la mejora de la convivencia y la promoción de la participación. La inserción del arte en esta iniciativa, surge de la constatación de que los formatos de mejora de la convivencia y de promoción de la participación puestos en práctica, se alejan de las sensibilidades juveniles y refuerzan los códigos del mundo adulto en la institución, reproduciendo tradiciones escolares en formación de ciudadanía, ancladas en formas jurídicas y de hacer política conservadoras, que poco tienen que ver con las actuales dinámicas vinculares de los adolescentes (Kaplan, 2013).

En los estudios sobre convivencia escolar, sustentados en diagnósticos relativos al origen de la «problemática de la violencia en la educación» se ha aceptado que la misma no se reduce a la reproducción del conflicto social en el sistema de enseñanza, sino que es posible visibilizar la existencia de una violencia sistemática generada desde la institución, que promueve la exclusión de los estudiantes que se encuentran en conflicto con las normas del centro educativo. Por este motivo, el proyecto buscó fortalecer la convivencia y promover la participación en ocho centros de barrios populares, en el entendido que:

En la vida escolar, todos los actores de la comunidad educativa participan de vínculos diferenciales sujetos a asimetrías variables en lo personal, en lo grupal y en lo institucional, que inevitablemente impactan en el logro de aprendizajes, en la calidad de los mismos y en la integración de niños, niñas y adolescentes a la sociedad. Por ello, la convivencia es parte central del proceso educativo y como tal debe trabajarse para construir relaciones de intercambio y reciprocidad que permitan una vivencia educativa estructurada sobre la base del diálogo, del sentimiento de pertenencia y de justicia y del respeto entre sus integrantes. (ANEP, 2012, p. 9)

El proyecto parte de la idea de que la participación es central para fortalecer el sentido de pertenencia a los centros educativos y; por lo mismo, busca fortalecerlo, en tanto vivencia concreta, esto es, se trata de hacer algo más que «enseñar» derechos. Conforme los lineamientos de la Nueva Ley General de Educación y las interpretaciones contemporáneas de lo que supone la promoción de la participación, es necesario empoderar a los alumnos y permitirles, en el espacio educativo, una experiencia real de ejercicio de sus derechos, opinando, siendo consultados, organizándose y generando productos pedagógicos y culturales que los incluyan.

En el proyecto aquí descrito se ha procurado dar otra mirada al lugar y papel del conflicto, en tanto dimensión inherente a las relaciones sociales y escolares, mostrando sus facetas positivas en tanto sea posible «simbolizarlas», problematizando la acción violenta y transformándola en un puntapié para el aprendizaje y el conocimiento. El objetivo fue trabajar «cara a cara» con los jóvenes, en la búsqueda de promover la organización y participación estudiantil y, de generar proyectos culturales viables que dinamicen la vida en el centro educativo a través de la palabra y el arte. Dicha meta se basa en el entendido, de que es en los liceos públicos, hoy en día, donde se enfrentan las problemáticas de la masificación; por un lado, y los efectos de la exclusión social, por el otro, de modo tal que resulta crecientemente complejo un trabajo personalizado que permita atender las carencias del estudiantado, y más aún, promover la participación de todos los estudiantes de forma integral (Viscardi & Alonso, 2015).

Al mismo tiempo, lo dicho resulta esencial debido a que los diversos significados que se le atribuyen al fenómeno de la inseguridad y la violencia, sumados a una concepción del entorno de los liceos como «espacio público inseguro», parecen estar promoviendo determinados procesos de exclusión y aislamiento entre «el barrio» y sus actores privilegiados. Esto se vuelve aún más relevante, en tanto, como señalan Dussel y Gutiérrez (2006) nos encontramos en una sociedad *oculocéntrica*, en donde se evidencia una anorexia en la mirada, “(...) cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles, que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada” (p. 11).

Desde este planteo, el nuevo rol que deben asumir los educadores es el de *dar palabras*, o generar marcos interpretativos con los cuales comprender el lugar que ocupan las imágenes que vienen desprovistas de sentido y que se orientan, en muchos casos, a la conmoción del espectador. Es necesario, entonces, una *pedagogía de la mirada y la imagen*, que no se reduzca a lo sensorial, sino que permita la construcción de información del mundo, que eduque lo racional y lo afectivo y que empodere a los sujetos en contextos de exclusión social, material y cultural.

En este sentido, como señalan Viscardi y Alonso:

El sistema educativo público, a inicios del siglo XXI, verifica y procesa de distintos modos la fragmentación social propia del mundo del capitalismo tardío, en el que la igualdad se sitúa en el horizonte de las promesas incumplidas. De un lado, resulta del desarrollo histórico de nuestro sistema de enseñanza, un proceso de fragmentación cultural de matriz anteriormente universal que determina diferentes formatos y trayectorias educativas. De otro, se experimentan en la vida cotidiana diferentes desencuentros y conflictos que debilitan el proceso de construcción de la cohesión social, de la tradición del saber y de transferencias del acervo cultural socialmente disponibles. (2013, p. 31)

Para revertir estos procesos es imprescindible que las instituciones educativas comiencen un proceso de reconocimiento de la diversidad de trayectorias e identidades de los estudiantes, pero también de los adultos que se encuentran en la institución. Construir un «buen un clima de convivencia» supone incluir a todos los agentes que participan en el espacio educativo en el proceso de construcción de las normas que regulan las relaciones entre los individuos y la cotidianidad de los centros.

Como sugiere Duschatzky (2013), es necesario abandonar el discurso de la violencia, que plaga lo cotidiano, y evitar que sirva de significativo vacío para cubrir todos los problemas que nos perturban, para responder a todas las preguntas que nos incomodan, y encajar en todos los engranajes que nos parecen disfuncionales. Es necesario, por tanto, pensar el discurso de la violencia escolar mediatizado que genera respuestas orientadas a la disuasión y negación de sus causas. Aquí surge la pregunta: ¿cómo transformar la violencia en un caudal de creación?

En los espacios sociales llenos de violencia, la escuela como sistema de conocimiento, se ve trastocada. Los sujetos que concurren a ella tienen otras necesidades que, de no satisfacerse, sólo encontrarán en la escuela otro escenario para su expresión. Enmarcadas en el vínculo pedagógico, estas necesidades implican la presencia, la referencia, el carisma y la protección de los adultos para sostenerse. Lo escolar, en este esquema, debe convivir con lo *no-escolar*, es decir, todas esas temporalidades, expresiones y pautas de relacionamiento

de las cuales no puede dar cuenta. Sin embargo, como propone Duschatzky (2013), en lo *no-escolar* puede residir el caudal de fuerzas con las cuales intentar construir y dar sentido a un vínculo hoy empantanado.

En la Enseñanza Media Pública de hoy, las lógicas adultas avalan dos tipos de comportamiento: el que colabora con el docente y estudia, y el que es invisible y no altera el orden del aula. Pero faltan propuestas para el que trasgrede, cuestiona, subvierte y, sin embargo, tiene un deseo de existir que supere, sistemáticamente, la expulsión o la sanción disciplinaria (Rivero, 2013).

Precisamente, la idea del taller de arte fue construir otra lógica de aceptación que canalizara un proyecto de convivencia a través de la cultura alterando ciertas asimetrías y roles tradicionales de la relación «alumno-docente» tal como fue concebida históricamente. Se busca crear confianza en lo que tienen para dar los estudiantes, de un modo original, legitimado por ellos mismos y sostenido por los adultos. Por otra parte estimamos que, a través de la *generación de productos culturales*, que contaran con el protagonismo de los estudiantes, la participación de los docentes y la legitimidad de todos los actores del centro, se podían modificar la marginalidad e invisibilidad de los alumnos desmotivados y sus padres.

A su vez, el trabajo en un proyecto común, promueve el vínculo con las instituciones y redes sociales del territorio en que habita el centro educativo. Este vínculo no solamente debe darse ante la emergencia, la carencia o la necesidad de asistencia, sino también por vía de la colaboración en acciones visibles que muestren la dimensión colectiva de la creación humana.

En síntesis, las acciones se guían por la idea de que *a participar* solamente se aprende en el ejercicio mismo de la participación. Para lograr la autonomía, para verbalizar y expresar las ideas de los estudiantes, es necesaria la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar, y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha. Por supuesto, también la colaboración y sostén de los adultos y responsables de la institución.

## **2. Problema y metodología de trabajo: la experiencia en los liceos**

El problema abordado es el de la *violencia institucional*, entendida ésta en dos facetas: por un lado, la que emerge en el *vínculo estudiante-institución* y que refiere a las dificultades que enfrentan los alumnos para expresarse y realizar reivindicaciones viables que aporten a la mejora de su centro educativo. Esto parte de la situación de vulnerabilidad en que se encuentran los adolescentes, en particular los provenientes de familias de bajos recursos, y que se plasma en dificultades para organizarse y participar de forma activa en la institución. La segunda de ellas nace *en el marco* de la institución, y se centra en las carencias que presentan los centros educativos, hoy en día, para ofrecer actividades artísticas y espacios de expresión que entusiasmen a sus estudiantes y permitan establecer otra relación con el saber y con el liceo. En este contexto, resulta de interés, el establecimiento de la palabra como medio para comunicarse de forma no violenta y como un elemento integrador en los liceos.

El trabajo desarrollado en el proyecto adoptó diversas modalidades. En algunos casos, realizando experiencias concretas (pintando murales, realizando talleres de *hip-hop*, danza o percusión); en otros, de forma sostenida durante todo el año, en formato curricular y

extracurricular, es decir, en el primer caso como complemento de una hora de clase, y en el segundo, como un espacio opcional al cual acudir. La idea de este formato heterogéneo consistía en poder evaluar el impacto de las propuestas según sus alcances y dimensiones.

Fundamentalmente, las experiencias se concentraron en dos liceos: uno en el asentamiento de Casabó, donde se trabajó en modalidad abierta; y otro, en el barrio de Malvín Norte, donde se hizo uso de un espacio de Educación Física para trabajar. En el primer caso, los talleres fueron de percusión, danza, plástica y se utilizó el esquizodrama como técnica de exploración. En el segundo se trabajó sobre la danza y la percusión. En ambos casos se relevó un buen material gráfico y se realizó como cierre la filmación de un *videodanza*, donde se pudiera mostrar lo hecho y conservarlo como elemento personal (Figura 1).<sup>3</sup> Además, se realizaron talleres en otros cuatro liceos desde una lógica emergente, en función de los intereses de los estudiantes.



Figura 1. Material gráfico de los talleres

Si bien brindaremos información relativa a la experiencia en todos los liceos, nos centraremos en esta etapa, en describir los dos escenarios principales, las propuestas y resultados:

Casabó es un asentamiento irregular ubicado en la periferia suburbana de Montevideo. En él convive un paisaje cuasi rural, un servicio público precario (caminería, saneamiento, etc.) y una importante aglomeración de personas. Según los estudiantes, surge una importante violencia barrial, simbolizada en la presencia de armas, episodios de disparos, robos, conflictos con consumidores y venta de pasta base de cocaína. Otros agentes territoriales también denuncian la existencia de «redes de narcotráfico»<sup>4</sup> que encuentran en los jóvenes un mercado de potenciales adictos y deudores, lo que genera un submundo de sicariato, ejecutado por sus habitantes más jóvenes como compensación del pago.

Por otra parte, Malvín Norte vive los problemas propios de la gran ciudad y de los barrios con alta densidad poblacional, con una fuerte heterogeneidad económica y social, existiendo propietarios de viviendas, cooperativistas, así como asentamientos irregulares

3 Consultar en <https://www.youtube.com/watch?v=5v8O1ydyT90>.

4 En Uruguay no puede hablarse de «redes de narcotráfico» al modo de Méjico, Brasil o Colombia: vastas organizaciones con dinámica territorial y lógica de ejército, sea centralizada o microfragmentada. En el país más bien existen, en los barrios, familias y asociaciones difusas que han aumentado, lo cual se expresa en el aumento de la tasa de homicidios por ajuste de cuentas, pero que no constituyen organizaciones del porte de aquellas.

de gran precariedad y realojos habitacionales. La violencia allí tiene, por tanto, un componente de clase, económica, simbólica e intersubjetiva.

En ambos casos existe, desde el liceo, un diagnóstico compartido: en los alrededores del centro educativo hay un entorno «peligroso», del cual hay que alejarse. Tan pronto una problemática irrumpe la zona de contención que son las paredes del liceo (que se asemejan a la muralla de un fuerte), el discurso docente es de repliegue e invocación a la policía. Del mismo modo, las relaciones entre los docentes, la institución y el barrio, se encuentran intermediadas por los recursos de judicialización de los conflictos, medidas gremiales de lucha (que incluyen ocupación y remoción de sus directores), o episodios de uso de la fuerza física.

Lo que se constata, tras concurrir durante tres años a las instituciones educativas en estos contextos, es que la tensión en esta tríada se hace palpable, marcando profundamente el desarrollo de las actividades. Dadas estas particularidades, la expectativa de ambos centros educativos con respecto a los programas es asimilable a la de *apagar incendios*. Éstos son interpretados como proveedores de *recetas* para resolver el «problema de la violencia de algunos adolescentes en el liceo», o en tanto programas asistencialistas focalizados en la atención del alumnado «problemático», visualizado como causante del conflicto escolar. Su rol en parte es marginal: se le exige poco, se coordina poco y se le brinda poco. No obstante ello, se espera que pueda cubrir los baches provocados por el ausentismo docente y su descoordinación, trabajando con los estudiantes que están en *hora libre* (sin profesor porque faltó) y realizando tareas de corte recreativo.

Esto supuso grandes esfuerzos por consolidar una propuesta que lograra movilizar hilos que se encuentran tensos, o que en casos extremos, se encuentran cortados. La imagen es la de una red deshilachada sobre la cual es muy dificultoso agarrarse. En el caso de Casabó, donde se trabajó con horario libre extra-torno, por ejemplo, la falta constante de profesores (haciendo que los estudiantes se fueran varias horas antes), y los días de ocupación o paro, provocaron que se debiera cambiar la propuesta, y adoptar una modalidad *espacio a espacio*, antes que una orientada a consolidar un grupo de trabajo y experimentación. En el caso de Malvín Norte, el desenlace es bien diferente. Inicialmente concebido como un espacio extra-curricular, se constata la omisión por parte de la dirección de convocar estudiantes, lo que plantea un cambio de escenario. Luego, utilizando como espacio de trabajo horas de Educación Física, una clase legitimada frente a los estudiantes y de escaso ausentismo, la concurrencia era total, permitiendo generar lógicas de trabajo sostenidas en el tiempo.

La experiencia que difundimos interpela la práctica educativa de diversos modos. Desde el punto de vista pedagógico, reconoce la importancia de contar con los actores y reconocer que es, desde la práctica docente, que podemos resignificar sentidos de trabajo y modificar prácticas arraigadas; esto es, interpelar formatos y tradiciones. En este caso, interpelar las prácticas asociadas a la participación de los niños y adolescentes. Partimos de la idea de que es imprescindible pensar la institución escolar en el marco de las políticas públicas para la Educación Media. Ello supone interpelar varios sentidos instalados: 1) la noción de rol «bisagra» de los centros educativos que se encuentran sometidos a tensiones, 2) la organización de un currículo especializado y, 3) la fragmentación disciplinaria. En este contexto, las políticas educativas en Uruguay difícilmente interpelan las relaciones docente-alumno y docente-institución; por esta razón, difícilmente se vinculan con la cultura de la propia institución (Etchevarren, en prensa).

Efectivamente, uno de los desafíos del trabajo en los centros es el de anclar el sentido de las políticas educativas en las culturas institucionales. En esta orientación, la noción de sujetos que carecen de «saber experto» resulta caduca para trabajar la realidad educativa. Se requiere de la producción de un saber conjunto y reflexivo sobre la naturaleza de lo que se hace, en que el saber de los integrantes del equipo de investigación que llevan adelante la experiencia práctica sea concebido como uno más de los saberes que circulan en el centro educativo. Desde un punto de vista científico, esta experiencia se asocia más a la noción de intervención sociológica, de la que se deriva un método que busca:

[el] estudio de las conductas colectivas por las cuales se producen las formas de organización social como resultado de conflictos sociales por el control y la apropiación de los patrones culturales mediante los cuales una colectividad construye de manera normativa sus relaciones con su medio ambiente. (Touraine, 1986, p. 199)

En la medida en que dicho método se desarrolla, desde el intercambio con los movimientos sociales, no puede evitarse cierta construcción teórica ideologizada, cargada de valores y comprometida con puntos de vista concretos e identificables.

Este método es, por tanto, fundamental para investigar en el espacio escolar desde nuestra perspectiva. En primer lugar, desde la base constitutiva del problema de investigación, esto se refiere a la concepción misma del espacio educativo como un campo de lucha, en el cual se desarrollan procesos de intercambio cargados de conflictividad y violencia, que se manifiestan visiblemente como *bullying*, violencia simbólica, estigmatización o deserción escolar, pero que no se agotan en estas formas. Muy por el contrario, éstas muestran la existencia de un conflicto profundo, intrínseco a una institución cuyos actores, desigualmente empoderados, deben tramitar las altas exigencias sociales (la formación de sus jóvenes), en el contexto específico de la desigualdad y la exclusión que pauta la modernidad tardía en Latinoamérica.

En segundo lugar, adoptar este método resulta fundamental dado el lugar desde el cual se desarrollan sus autores y que deriva de un problema de intervención claro, referido a la necesidad de empoderar al actor estudiantil dentro de la institución educativa. Esto nace del diagnóstico de que la educación hoy está viviendo una necesidad importante de formación en el ejercicio de derechos, especialmente en aquellos lugares donde más son vulnerados. Al respecto, resulta imprescindible que la institución educativa, como representante de la soberanía estatal, busque generar procesos de empoderamiento de los adolescentes y jóvenes de barrios excluidos, donde se conjugan todos los procesos de vulneración, constituyéndolos como actores políticos capaces de aprender a reclamar por sus derechos.

En el marco de la intervención sociológica, este proceso se ha abocado al uso del arte para el estudio de los microprocesos de sujeción institucional e interpersonal que se desarrollan en el espacio educativo, anclados en factores como el género, la apariencia y otras dimensiones culturales y vinculares. Sobre esto, se ha buscado generar dinámicas e insumos de investigación —fotográficos, musicales, audiovisuales— con los cuales poder colectivizar y repensar el sentido de estas prácticas con los estudiantes (Figura 2).



Figura 2. Insumos de investigación

El objetivo final de este proceso está orientado a generar información pertinente, capaz de ser utilizada por los actores involucrados, para tramitar con mayores herramientas, las dificultades cotidianas que enfrentan en el seno de la institución educativa. Al mismo tiempo, se pretende que la divulgación de la misma aporte claves para la generación de estrategias en diversos espacios donde esta problemática se encuentra vigente.

### 3. El proceso con los estudiantes

Las actividades desarrolladas se concentraron en dos ejes: por un lado, se persiguió el fomento de la participación en la institución de los delegados de clase, y a través de éstos, de los demás estudiantes, con el fin de coordinarlos y asesorarlos para la consecución de objetivos que mejoren el liceo y sus funciones; por otro, se buscó dinamizar las actividades en el centro educativo mediante la realización de talleres de artes plásticas, de escritura, musicales y corporales, que permitieran trabajar la palabra y la expresión en sus múltiples dimensiones. Se pretendía coordinar con los docentes de las asignaturas involucradas, tales como Música y Literatura, pero trascendiendo lo curricular para privilegiar los aspectos expresivos y críticos orientados a la participación y a la construcción de ciudadanía en su sentido amplio.

En este sentido más amplio, desde el Programa de Convivencia se procuraba dar otra mirada al lugar y papel del conflicto, en tanto dimensión inherente a las relaciones sociales y escolares, mostrando sus facetas positivas en tanto fuera posible «simbolizarlas», problematizando la acción violenta y transformándola en un puntapié para el aprendizaje y el conocimiento. Ello, en el entendido de que la problemática de la violencia no se reducía a los episodios más evidentes, sino que era posible visibilizar la existencia de una violencia sistemática generada desde una institución que promueve la exclusión de los estudiantes que se encuentran en conflicto con las normas. Sin embargo, el alcance del Programa de Convivencia, no permitía abordar de forma directa el trabajo con la población estudiantil. Así, el proyecto “Con-Parte” se propuso profundizar el trabajo, cara a cara con los estudiantes, en la búsqueda de promover la organización y participación estudiantil y de generar proyectos culturales factibles.

Como ya se estableció con anterioridad, los supuestos que enmarcaron el proyecto guardan relación con que los liceos públicos enfrentan problemas de masificación, de exclusión social y cargan con un estigma que los considera como espacios públicos inseguros que, además, promueven determinados procesos de aislamiento con el entorno barrial,

que se visibiliza como peligroso. En atención a estos supuestos, el trabajo se presentó tal como se resume en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Actividades realizadas en el proyecto*

Participantes	Espacio abierto, de libre asistencia, sin control ni cupo, y extra-horario.
Talleristas	4 por taller
Objetivo general	Promover la convivencia y la participación estudiantil en los centros educativos.
Objetivos del Taller de Percusión y Música	Involucrar el cuerpo por medio del aprendizaje técnico de la música y el desarrollo de habilidades compositivas como vehículo de expresión de opiniones. Utilizar la música como soporte de interacción y trabajo grupal.
Objetivos del Taller de Danza	Desarrollar habilidades técnicas del cuerpo y de la percepción artística. Promover la confianza en el otro a través de la apropiación y resignificación del espacio del liceo. Desplegar actividades placenteras de generación de experiencias enriquecedoras. Promover la creatividad.
Objetivos del Taller de Esquizodrama	Promover la capacidad crítica. Deconstruir los dispositivos de control institucional en el cuerpo. Explorar las posibilidades del cuerpo y el espacio.
Objetivos del Taller de Plástica	Explorar distintas técnicas pictóricas. Desarrollar la expresión personal. Intervenir y resignificar los espacios colectivos del centro educativo. Generar productos para colectivizar con la comunidad educativa.
Objetivos de la investigación	Explorar los modos de resignificación del espacio del liceo, de desarrollo de la expresión y de relacionamiento grupal en el marco de los talleres.
Formato de relevamiento	Observación participante de investigador en talleres. Bitácoras de talleristas. Entrevistas informales con docentes y directores.
Cantidad total de participantes	100 adolescentes a lo largo de la experiencia en los diferentes espacios.

Para revertir estos procesos es imprescindible que las instituciones educativas reconozcan la diversidad de trayectorias e identidades de los estudiantes y de los adultos que a ellas concurren. Construir un buen clima de convivencia supone incluir, a todos los agentes que participan en el proceso educativo en la construcción de las normas que regulan las relaciones entre los individuos y la cotidianidad de los centros (Viscardi & Alonso, 2015). La Ley General de Educación de 2008 explicita que “*La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes*” (Ley 18.437). Para esto, la Ley prevé la conformación de los Consejos de Participación de integrados

por alumnos, educadores, padres y representantes de la comunidad, siendo un espacio potencial de discusión y ejercicio de ciudadanía democrática, donde el estudiante puede plantear sus ideas y discutir las en un plano de igualdad, provocando así un giro con respecto a la tradicional estructura de toma de decisiones.

¿Cómo articular estas pretensiones con las expectativas de los adolescentes? Como postula Willis (2007), el sistema educativo en la modernidad tardía debe lidiar con la dificultad de promover un saber curricularizado deslegitimado frente al que presentan los medios de comunicación o las redes informáticas. El aula se muestra como un espacio tedioso que no permite la realización personal ni promueve saberes necesarios para el desarrollo de personas democráticas; es decir, no logra establecer una relación disfrutable con el saber, entre los estudiantes y el liceo, en el sentido de lo afirmado por Charlot (2008).

Atendiendo a estas cuestiones, los objetivos generales del proyecto fueron: 1) trabajar con los estudiantes liceanos en el fomento de la expresión como vehículo para canalizar opiniones y deseos y como elemento transformador de las relaciones sociales —en particular de aquellas que tienen lugar en el centro educativo—, generando herramientas ciudadanas que queden instaladas y puedan reproducirse y multiplicarse entre compañeros y entre estudiantes e institución; 2) contribuir a que los estudiantes gocen de la institución y promover el mejor relacionamiento con el resto de los actores; 3) fortalecer los mecanismos de construcción de la convivencia; 4) evaluar la experiencia en conjunto con los actores institucionales, buscando dimensionar el impacto de la propuesta, los aspectos a mejorar y las formas de continuarla con los insumos propios del centro educativo y; 4) documentar la experiencia y bridar un registro que pueda ser utilizado por actores posteriores.

Los objetivos específicos se centraron en buscar que los estudiantes reflexionaran acerca de su identidad individual y colectiva, así como el lugar de la educación en su proyecto de vida, de forma crítica y constructiva y, en establecer un debate entre ellos acerca de las maneras de comunicarse en los distintos ámbitos de la vida y frente a diferentes personas, y en especial, en el ámbito del establecimiento. Asimismo, se promovió que los estudiantes pudieran compartir opiniones acerca de lo que disfrutaban en su centro educativo y los aspectos que querían mejorar; lograr que, en base a lo precedente, formularan reclamos y propuestas viables para sentirse más a gusto y promover la participación y el espíritu ciudadano mediante la identificación de los espacios y los modos de participar, así como los mecanismos para exigirlos cuando no están instalados. Finalmente, se persiguió trabajar las nociones de representante y representado con los delegados de clase y generar un documento audiovisual que registrara la experiencia y sirviera de insumo para los estudiantes involucrados, la institución y la comunidad educativa y extra-educativa en su globalidad.

El trabajo comenzó con la presentación del equipo en las instituciones, haciendo un estado de situación en conjunto, indagando las temáticas generales que consideraban de interés abordar y las problemáticas globales desde su perspectiva. Asimismo, se dio a conocer el cronograma de actividades para posibilitar el trabajo en conjunto con los docentes de las materias a quienes les resultara de interés pedagógico la propuesta. Luego se realizó una convocatoria con cartelera llamando a los interesados a participar en general, y se convocó de forma expresa a los delegados de cada clase. Se buscó combinar un horario de común acuerdo para tener encuentros periódicos.

Se iniciaron las actividades con el objetivo de crear y fortalecer el grupo, presentándonos y conociendo intereses, opiniones y aspiraciones, armando, en definitiva, una «historia de vida» individual y colectiva. Se buscó consolidar los elementos que unían al grupo de trabajo, resaltando las características de la institución a la que concurrían desde una perspectiva antropológica del nosotros: los «lugares» comunes, las actividades compartidas y los «personajes» conocidos que encarnaran la esencia del lugar.

Posteriormente se apuntó a los objetivos específicos coordinando los elementos de las dos áreas de trabajo: la artística, en la cual pretendíamos sensibilizar al grupo sobre nuevas inquietudes y formas de expresarnos, y en la participativa, donde enmarcamos la experiencia en un proyecto ciudadano.

Comenzó la primera área explorando el cuerpo, partiendo de la base que “*en el transcurso de la vida de todos los días, el cuerpo se desvanece*” (Le Breton, 2002, p. 122). Pudimos visualizar la importancia de darle otro espacio a ese cuerpo que hoy se ha visto relegado a «soporte», promoviendo una búsqueda interna, al emplear el mismo principio de que así como la poesía libera la lengua del idioma, la música libera el sonido del ruido, la pintura libera lo invisible de lo visible; el gesto danzado libera el cuerpo de la dependencia corporal (Boissiere & Kintzler, 2006). Posteriormente, trabajamos desde las Artes Plásticas en el entendido de que la creación es una necesidad humana.

En lo referido a la música se crearon letras, trabajando las palabras como significante concreto, lo que permitió la reproducción de los sentimientos y las ideas como vehículo transmisor de significados y creador de enunciados susceptibles de crítica que nos permitiera entablar un vínculo profundo con nosotros mismos. Desde las palabras, buscamos reconstruir no sólo el universo simbólico creado en las interacciones en el liceo desde la óptica de los estudiantes, sino que logramos reivindicar la palabra como mecanismo útil y legítimo para la resolución de conflictos, y como vehículo idóneo entre las ideas, las acciones y las relaciones humanas.

El arte, así entendido, colaboró en nuestro cometido: permitió generar espacios para compartir más allá de las evaluaciones; es decir, fomentó la dimensión del placer y reforzó la subjetividad personal más allá del producto, en un proceso de exploración y experimentación donde se utilizaron los insumos disponibles —instrumentos musicales, el propio cuerpo, las dependencias liceanas, etc.— de una forma *sui generis* validada por ellos mismos. Además, con un aditivo: romper las divisiones administrativas de las «clases» y encontrarse con otros estudiantes con los cuales poder compartir inquietudes. Asimismo, se partió del conocimiento de música (por ejemplo de Candombe y Samba), de danza (en un sentido amplio) y de plástica que los estudiantes tenían (Figura 3).



Figura 3. Experiencias previas del alumnado

A través de la danza, la plástica y la música, se logró con mayor facilidad, movilizar saberes existentes para poder conseguir un producto concreto. Se generó, con estos productos culturales, romper la lógica fragmentaria del currículo escolar, por medio de saberes articulados a las diferentes «asignaturas». Ello requería del conocimiento e involucramiento, por parte del cuerpo docente, del proyecto a desarrollar en los talleres, de modo que los estudiantes pudieran establecer relaciones con sus asignaturas a la vez que impartir aspectos vinculados al proyecto en el aula. Como señala Freinet (1996), esto se sustenta sobre la promoción de escenarios diversos, en los cuales las personas pueden desarrollar sus diferentes capacidades e inteligencias (Gardner, 2001), mostrar su utilidad, vincularse de nuevas maneras y valorizar su autoestima (Figura 4).



Figura 4. Desarrollo de diferentes capacidades

Paralelamente, en cada experiencia de taller, se reflexionó respecto de algunos valores que se consideraban fundamentales a trabajar en los liceos: las nociones de colectivo, diálogo, derecho, democracia, participación, diversidad, sustentabilidad, vida saludable, cuidado del cuerpo, la soledad, la competitividad comprendida como anulación del otro, la preponderancia de la violencia física ante el conflicto, el daño al cuerpo y a sí mismo, el valor del otro y la importancia del individuo como centro, etc. Entendido de este modo, los espacios de creación tienen el potencial de luchar contra el individualismo negativo y la desafiliación (Castel, 1997). Unidad y diferencia se ponen sistemáticamente en juego para crear un producto colectivo, en que la biografía de cada uno emerge y es visibilizada. Lo colectivo no se opone al desarrollo individual y personal, es su soporte. No anula la particularidad, ayuda a potenciarla.

Finalmente, el contacto físico —anulado en el contexto de aula— fue central como eje del espacio pedagógico de los talleres. La construcción conceptual involucra el cuerpo, lo sensorio-motor. En la medida en que prima —en nuestra tradición educativa— la instrucción sobre la experimentación, se intenta introducir una dimensión más sensorial de la experiencia (Figura 5).



Figura 5. El cuerpo como dimensión sensorial

Finalizamos con la concreción del trabajo en productos establecidos en conjunto con los grupos: un documental, una canción, un mural o una redacción donde se dio cuenta del proceso vivenciando en el año. De mano de lo anterior, reflexionamos sobre cómo estos insumos son aplicables a la vida cotidiana fuera de los espacios del taller, cómo nos comprometemos como individuos y de qué modo podemos promoverlos en otros contextos. Las evidencias del proceso se resumen en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Evidencias de la intervención*

1 archivo de cerca de 500 fotografías.
3 audiovisuales producidos por los estudiantes.
3 canciones originales grabados en las usinas culturales barriales.
300 zócalos temáticos pintados con técnica libre.
1 mural pintado según consigna libre.
1 patio pintado según dibujo grupal.
10 pinturas de máscaras artísticas.
3 coreografías originales.
2 actividades de integración «Jinkana» y «feria» co-organizadas con los docentes del centro.
1 seminario académico realizado por los estudiantes del centro.

La evaluación de la experiencia realizada resulta muy enriquecedora, si tomamos en cuenta el punto de vista de los estudiantes, en primer lugar, a nivel interpersonal. Se constata que los participantes lograron *disfrutar* (y destacamos el uso de sus propias palabras), así como aprender elementos nuevos de las áreas trabajadas. Recuperar la dimensión del *disfrute* constituye un logro fundamental para la labor educativa en general, ya que es el sustrato básico con el cual funciona el aprendizaje. El aprendizaje, como desequilibrio o salida de la zona de confort, es una búsqueda: un sujeto que aprende es un sujeto que desea, y este deseo debe ser potenciado por el sistema para generar un aprendizaje real, *significativo* podríamos decir según Ausubel, Novak & Hanesian (1986); aunque la idea del placer está presente también en Vygotski (1973) y en Charlot (2008). De modo que trabajar el disfrute supone en sí mismo un logro fundamental, no sólo recreativo, sino instrumental.

La *confianza* como elemento creativo es central en los talleres; la desconfianza y el miedo fortalecen elementos de censura a sí mismo y al otro: se requieren certezas para armar lo colectivo. En este sentido se comparte lo postulado por Rodríguez et al. (2012) acerca de la *personalización de la política*: los talleristas, más allá de sus conocimientos disciplinares, son educadores y referentes. El proceso creativo (y educativo en general) supone una confianza que se gana con el tiempo y que es sumamente difícil de acelerar. Sumado a esto, las situaciones descritas por Viscardi y Alonso (2013), como *esquizofrenia institucional*, operan con fuerza dentro de las instituciones escolares, de modo que en diversas ocasiones, hay varias instituciones y programas trabajando en un mismo centro, resultando muy difícil, tanto para estudiantes como docentes, distinguir quién realiza qué. Es luego de que los miembros de la comunidad educativa logran «ponerle cara» al programa, y a la actividad, que es posible iniciar el trabajo creativo y participativo.

El trabajo en los talleres posibilitó también el *vínculo con las redes barriales*: el uso de salas de grabación estatales presentes en el territorio o el desarrollo de una coreografía para presentar en concursos de la zona. En este sentido, lo generado tiene sinergia con otras iniciativas locales, lo cual también supone un avance en el fomento de un mayor intercambio entre el centro educativo y el entorno comunitario (Figura 6).



Figura 6. Promoción del aprendizaje colectivo

A *nivel institucional*, se generaron insumos que posibilitaron presentar a los estudiantes como protagonistas de los procesos educativos, en la medida que ellos mismos produjeron e interpretaron los audiovisuales y las fotografías y, fueron la voz o la música, de lo que se produjo y reprodujo. Un hito importante refiere a que los adolescentes mismos hayan sido los responsables de presentar la experiencia en un seminario académico durante el 2016.

Finalmente, se reconoce un avance en el *plano comunicativo organizacional*, en el entendido de que el material gráfico generado (cerca de quinientas fotografías y diversos vídeos) tiene un importante rol que jugar en dos planos. Por una parte, en la transparencia institucional, que permite mostrar de forma profesional la tarea que realiza, generando relatos que dan cuenta de la labor, sus participantes y los productos generados, de forma tal que los agentes externos puedan apreciarlo, criticarlo, promoverlo, etc. Y, por otra, el material tiene un rol esencial en la construcción de *historicidad* de los sujetos, lo que resulta un elemento central, tanto para el desarrollo de las personas, como de la construcción democrática.

Parte de la lucha por la hegemonía cultural, supone la habilidad de *construir relatos o narratividad*, algo en lo que se centran diversas corrientes disciplinares, desde la filosofía política (Gramsci, 2006), la sociología (Dayrell, 2007) o la pedagogía (Bruner, 1997). A su vez, es constatado que la posibilidad de reconstruir de forma crítica la historia propia, algo que puede ser comúnmente dado por sentado, está fuertemente comprometido en los espacios de exclusión social, en jóvenes que tienen serias dificultades para construir sus historias de vida (Rivero, 2015). El generar insumos fotográficos y audiovisuales permite, por tanto, poner a disposición de los adolescentes registros memoriales de sus diferentes momentos de existencia, de su pasaje por la institución, de las cosas que hicieron, que desearon, que imaginaron y buscaron cumplir, resultando un insumo para la reflexividad que colabora con la emancipación de los sujetos.

En este sentido, se vuelve central la idea del *arte como experiencia*, refiriendo al vínculo que se genera cuando las personas se encuentran con la obra, conformando el sustrato que da vida al arte:

Concebir al arte como experiencia en la escuela significa conocer y crear actividades, proyectos, propuestas, en la que los chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoque de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse y recrearse individual y colectivamente a través del arte. (Augustowsky, 2012, p. 31)

El arte, entonces, cumple diversos propósitos: aporta a la construcción de una identidad personal y colectiva, promueve la expresión, afianza el sentimiento vital, permite la objetivación de las acciones humanas en productos concretos, y supone una vía de generación y acceso al conocimiento.

En momentos en que el saber pierde eficacia simbólica como dimensión del vínculo con el adulto, y la permanencia en el liceo se ve interpelada por la falta de legitimidad de los roles tradicionales, el odio, la violencia, la transgresión son del orden de la visibilidad, y del reconocimiento. Por esto los jóvenes estallan sistemáticamente en recurrentes «faltas de respeto», humillación y destrato hacia los pares o hacia los adultos. Junto con ello, la invisibilidad, el silencio, la quietud, el ocultamiento, la sobriedad, la búsqueda de la aceptación, el temor al ridículo, la ausencia de estilo propio, son los atributos de una enorme cantidad de jóvenes que se sitúan en el espacio social del liceo de un modo que ni les imposibilita su continuidad ni los torna actores o protagonistas de la situación. A través de esta propuesta se ha buscado revertir, en alguna medida, algunos de estos procesos, tendiendo a generar un espacio de respeto, creatividad y diversidad (Figura 7).



Figura 7. El arte como espacio creativo

Los límites a la participación, en voz de los estudiantes, emergieron vinculados a la meritocracia y el control, lo cual se plasma en diversos mecanismos disciplinadores que generan malestar: el uniforme, el horario, las faltas, las notas. Ello, a tal punto que los estudiantes asimilan al liceo con una cárcel, de la cual sólo disfrutaban en hora libre o cuando salen antes. Estos dispositivos de masificación impiden a los docentes generar lógicas de enseñanza más experimentales, lo cual los lleva a reeditar el modelo de «instrucción» en el que se basa la institución escolar.

#### **4. Educación y sociedad hoy: desafíos para los sistemas y las prácticas**

¿De qué modo el proyecto “Con-Parte”, en el marco el Programa de Convivencia colaboró a generar, en tanto experiencia educativa, un cambio en las instituciones educativas que abordó? Debemos recordar que la fuente del cambio en la educación son las prácticas pedagógicas. Incidir en las mismas, alterarlas, transformarlas, tiene un sentido cuyo valor no se define por el punto de llegada, sino también por el camino andado. La transformación de las instituciones supone un cambio de cultura política en la escuela que ancle en dichas prácticas. Para esta particular experiencia, los ejes claves fueron el trabajo con los alumnos revisitando sus biografías e identidades, así como el acercamiento a los docentes y la comunidad escolar (Levinson, 2012).

Respecto de la autoridad docente, el primer aspecto objetivo lo constituyó la dificultad de concebir la enseñanza y el aprendizaje fuera de las disciplinas. Esto, para el profesorado, aparece del siguiente modo: lo que no es enseñanza de mi asignatura ¿forma parte de mi trabajo? En las salas docentes y en las preparaciones previas, el formato asignaturista de la formación inicial y la estructura organizacional de los centros educativos, presentaba una tensión entre la voluntad de participar en el proyecto y el reclamo por falta de tiempo remunerado para comprometerse con la actividad (Terigi, 2012). Queda así cuestionado el rol político del profesor y debilitada la capacidad del centro de vincularse con la comunidad desde la hospitalidad. En este sentido, se constata la vigencia del conflicto que opone el ejercicio de una autoridad docente concebida desde el cargo y la jerarquía que éste confiere, a la necesidad de buscar estrategias ancladas en el reconocimiento interpersonal y la legitimidad del saber, conforme las nuevas dinámicas generacionales que explican y dan cuenta de las sensibilidades juveniles.

En el proyecto se buscó, por tanto, incidir en el alumno y su trayecto escolar, a partir de experiencias vinculadas a la plástica, la danza, el vínculo con la comunidad y el trabajo articulado con docentes. Se constató, por el impacto del trabajo, la incidencia en las biografías escolares en la medida que el desarrollo de actividades significativas circulaba y revalorizaba el intercambio entre estudiantes. Los vídeos que circularon en *Facebook* movilizaron a los jóvenes permitiendo otros usos de la imagen y las técnicas de comunicación. A su vez, estos vídeos contribuyeron a que al año siguiente otros estudiantes se motivaran para participar de dicha iniciativa. Ello se observa a través de relatos que dan cuenta del proyecto como un factor de minimización del «sufrimiento escolar» (Dizerbo, 2015) o la vivencia del espacio educativo como un espacio rutinario.

Podemos observar, a través de esta experiencia, que la educación actual está viviendo una vertiginosa necesidad de redefinición de sus objetivos, y prácticas. Como señala Tedesco (2012), el vínculo entre educación y sociedad varía según cada momento en el tiempo. Si en la fundación del Estado uruguayo tuvo un rol eminentemente *político*, relativo a la consolidación del ciudadano, y posteriormente estuvo vinculado a la economía, orienta-

do a la preparación para el mercado laboral, actualmente la educación, como sistema, se encuentra en un momento de redefinir el aporte que le brinda a la sociedad. Este proceso conflictivo se enmarca dentro de una fuerte fragmentación social, según la cual los estudiantes que provienen de barrios clasificados como de «clima muy favorable» migran a instituciones privadas, al tiempo que el objetivo de la inclusión educativa busca integrar a los adolescentes de los hogares con menores capitales (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2013).

Esto supone una profunda transformación de la pedagogía y la didáctica, como disciplinas situadas, que deben ser rediseñadas en función de los sujetos pedagógicos con quienes se trabaja (Cols, 2007), abandonando el supuesto según el cual enseñar todo a todos significa enseñar de la misma manera o con el mismo método.

Como postula Tedesco (2000) uno de los principales pilares de la mejora educativa se centra en las *políticas de subjetividad*. El autor se interroga acerca de los motivos que permiten la existencia de buenos resultados educativos en contexto desfavorables, concluyendo que los factores subjetivos tienen incidencia en el desarrollo de la labor educativa. Esto es un aspecto esencial, por su carácter práctico y político: por un lado, permitiendo atender un área de mejora potencial de la educación; por otro, renovando el sentido de la actividad educativa como un aspecto clave a ser promovido.

Dentro de las políticas de subjetividad Tedesco (2000) subraya algunos elementos. El primero es la confianza y expectativa de los docentes en las posibilidades de desarrollo de sus alumnos, consignado bajo el *efecto Pigmalión*, que lo establece como un factor esencial en el aprendizaje. El segundo es el nivel de responsabilidad frente a los resultados, en el entendido de que es necesario promover un rol docente y directivo que asuma las responsabilidades institucionales emanadas de su cargo y su rol en la sociedad y ante las personas (niños, adolescentes, jóvenes) para quienes desarrolla su trabajo. En tercer lugar, la capacidad narrativa, que refiere a explicar por qué como docente «hago lo que hago», es decir, historizar, fundamentar y dar sentido a las prácticas que se desarrollan en el aula. Esto va en consonancia con lo expuesto por varias corrientes del aprendizaje (Bruner, 1997) y autores que enfatizan la necesidad de repensar los procesos educativos a través de la propia historia vivida en el pasado y ejercida en el presente (Jackson, 1999). Finalmente, un cuarto punto refiere a la idea de generar proyectos. Por una parte, proyectos educativos que den sentido temporal a las acciones ejercidas, con objetivos, plazos, acciones necesarias, coordinación de acciones y; por otra, proyectos que se acoplen a la realidad educativa de los estudiantes y su comunidad, es decir, que potencien el proyecto de vida de los participantes.

Esto va en línea con lo señalado por Fullan y Hargreaves (1999), acerca de la necesidad de cambiar las lógicas institucionales, generando un entorno en el cual las experiencias y prácticas docentes puedan ser formuladas y evaluadas en el marco de un proyecto colectivo del centro, promoviendo una cultura institucional reflexiva y solidaria, basada en el trabajo en equipo, y que establezca metas comunes entre sí y con la comunidad de referencia.

Sin embargo, los informes actuales (INEEd, 2013), señalan la existencia de importantes nudos en el sistema educativo, en diversos planos, que abarcan desde lo material hasta lo político. De este modo, se configura un escenario «agarrotado» desde la perspectiva de la

convivencia, en el cual la problemática de la violencia se desarrolla de manera poliforme. Del mismo modo que el estrés se expresa en los cuerpos como ansiedad, acidez en el estómago, o sarpullidos en la piel; la violencia en los centros educativos se manifiesta como malestar docente, violencia institucional, desvinculación educativa, enfrentamiento a la comunidad, aislamiento del entorno, etc., sin caminos claros por los cuáles transitar, en tanto resulta complejo establecer por donde comenzar.

Desde luego, las respuestas tienen múltiples puntas y niveles; pero, desde la perspectiva adoptada aquí, es necesario enfatizar el espectro de posibilidades que se abren para la mejora de la convivencia en los centros educativos sin costos importantes a afrontar, lo cual supone una mejora en el bienestar institucional y comunitario que se identifica como imprescindible.

Estos aspectos implican desarrollar estrategias de intercambio a nivel comunitario e interinstitucional, buscando reconstruir el tejido barrial. En el plano de las prácticas, supone asimismo la inclusión de lo lúdico y de lo interdisciplinario, apostando al desarrollo del cuerpo, de la creatividad y de la expresión, reconociendo la identidad de los sujetos y su historia y, mejorando su confianza. A nivel de los programas educativos, se vuelve central el fortalecimiento de estos procesos, más que generar objetivos independientes de ellos.

Es necesario redefinir aspectos vinculares y sociales que hasta el presente, fruto del devenir del sistema, se trabajan de forma marginal en los centros educativos. La evidencia, y nuestra propia experiencia, sugieren que los cambios constituyen un aspecto central de la acción educativa, ya que éstos tendrán importantes efectos significativos, no sólo en el bienestar de los sujetos involucrados, sino en los resultados institucionales emanados de dichos procesos.

Desde la experiencia de acción, investigación y evaluación del proyecto consideramos necesario influir en los *proyectos pedagógicos del centro educativo*, entendiendo que un problema sustantivo de los programas reside en la generación de líneas de trabajo paralelas a las de la institución. Éstas pierden impacto al no incorporar, activamente, a los agentes institucionales, quienes ostentan el poder efectivo y cotidiano en los centros educativos, reduciendo con ello la posibilidad de tensionar y aportar a las prácticas pedagógicas.

Por este camino, la arquitectura política del sistema de Enseñanza Media no se cuestiona, sus efectos se reproducen para bien y para mal, las tradiciones educativas que han estructurado al sistema no son sujetas a una necesaria revisión y decantan en didácticas, normas y modalidades de sanción que se reproducen sistémicamente. Continúa, en este panorama, la idea de que estos elementos nada tienen que ver con el malestar docente o los resultados educativos. Se perpetúa la imagen de que el conflicto «viene de afuera» y de que la institución no genera conflicto o violencia.

También señalamos la necesidad de una dinámica de trabajo en la cual los docentes puedan participar, tanto desde su saber profesional disciplinar, como desde sus intereses y motivaciones personales. En uno de los liceos se propone hoy, por ejemplo, el desarrollo de una murga uruguaya, de modo que se pueda trabajar con ese concepto en las clases de Música, en Literatura (pensando, por ejemplo, textos), en Educación Visual y Plástica (colaborando con el diseño de la escenografía), etc.

Orientados a incidir en la política pedagógica del centro, y evitando asumir roles de contención de los problemas emanados de estas dinámicas de funcionamiento, se destaca la posibilidad, en un futuro, de trabajar tanto con el deporte como con los delegados de clase, siendo éstos, dos espacios esenciales, donde se definen pautas de comportamiento y de relacionamiento, así como dinámicas y políticas generales que son imprescindibles atender.

### Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2012). *Proyecto Central Promoción de Convivencia Saludable. Lineamientos generales*. Montevideo: Del Este Sol. Recuperado de [http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/11/ Documento-Difusi%C3%B3n.pdf](http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/11/Documento-Difusi%C3%B3n.pdf).
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D. F.: Trillas.
- Boissiere, A. & Kintzler, C. (eds.). (2006). *Approche philosophique du geste dansé: de l'improvisation à la performance*. Villeneuve du Ascq: Presses Universitaire du Septentrion.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. & Feeney, S. *El saber didáctico*. (pp. 71–124). Buenos Aires: Paidós.
- Dayrell, J. (2007). A escola «faz» as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105–1128. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>.
- Dizerbo, A. (2015). *Normes scolaires et figure d'élève. La biographisation pour comprendre et accompagner. La subjectivation de trajectoires scolaires*. (Thèses Doctorale). Université Paris 13, Francia.
- Duschatzky, S. (2013). Veo, veo... ¿qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. *CS*, (11), 343–366. doi: 10.18046/recs.i11.1575.

- Dussel, I. & Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Etchevarren, P. (en prensa). Las políticas educativas de convivencia y participación y las prácticas pedagógicas: dos aspectos indisolubles. En: Viscardi, N. *La cultura política en la escuela*. Córdoba: Editorial Universitaria de Villa María.
- Filardo, V. Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Universidad de la República/ Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.
- Gramsci, A. (2006). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Recuperado de <http://ieceuy2014.ineed.edu.uy>.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaplan, C. (dir.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una educación secundaria con sentido. En Tenti Fanfani, E. (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (pp. 79–112). Buenos Aires: IIPE/Unesco.
- Ministerio de Educación y Cultura–Uruguay. (2012). Encuesta de logro y nivel educativo alcanzado por la población. Recuperado de [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/version\\_digital--final.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/version_digital--final.pdf).
- Rivero, L. (2013). *Proyecto pedagógico, legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos*. (Tesis de licenciatura). Universidad de La República, Uruguay.
- Rivero, L. (2015). Trayectorias educativas tras el concepto ni-ni. *Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales*, (1), 141–160.
- Rodríguez, A., Rossi, S., Pierri, L., Rodríguez, A. C. Castro, I. & Da Silva, M. (2012). El lugar del sujeto en las Políticas Públicas Sociales. La perspectiva de sus destinatarios. Vulnerabilidad y Exclusión. *Aporte para las Políticas Sociales*, 5, 239–248.

- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani, E. (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (pp. 55–77). Buenos Aires: IIPE/Unesco.
- Touraine, A. (1986). Introducción al método de la intervención sociológica. *Estudios Sociológicos*, 4(11), 197–213.
- Vygotski, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Viscardi, N. & Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar de la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Viscardi, N. & Alonso, N. (2015). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP.