

# **Escuchame, mirame, respetame. Experiencias participativas de adolescentes en liceos de contexto crítico a través del arte.**

Nilia Viscardi, Leonel Rivero y Daniel Pena.

Cita:

Nilia Viscardi, Leonel Rivero y Daniel Pena (2015). *Escuchame, mirame, respetame. Experiencias participativas de adolescentes en liceos de contexto crítico a través del arte. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/171>

## **Escuchame, mirame, respetame. Experiencias participativas de adolescentes en liceos de contexto crítico a través del arte.**

**Nilia Viscardi, Leonel Rivero, Daniel Pena<sup>1</sup>**

### **Resumen**

El presente trabajo pretende ser un análisis de las experiencias realizadas por el Programa de Convivencia de ANEP en Uruguay, y el Programa de Extensión universitaria *Liceo mi espacio*, durante el 2014. El cometido conjunto tuvo como objetivo el promover la convivencia y la participación a través del arte

Los resultados de la experiencia sugieren que el arte y el trabajo audiovisual permiten generar procesos educativos extra-áulicos, donde los estudiantes puedan compartir con otros compañeros y tener un rol protagónico en lo que se produce y comunica. Al mismo tiempo, se evidencia que es posible generar insumos para que las instituciones generen productos culturales sobre los cuales potenciar una lógica de apropiación de la misma por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, se enfatiza la necesidad de que los programas educativos centrales promuevan o se inserten en líneas de trabajo propias del centro educativo, promoviendo un proyecto pedagógico institucional validado por dirección, docentes y estudiantes, pero también miembros de la comunidad, vecinos, padres y demás actores.

### **Palabras clave**

Educación media, convivencia, arte, participación

---

<sup>1</sup> Nilia Viscardi, Prof. Adjunta Universidad de la República (UdelaR), [Nilia.viscardi@fcs.edu.uy](mailto:Nilia.viscardi@fcs.edu.uy). Leonel Rivero, Ministerio de Desarrollo Social – Uruguay, [lrivero@mides.gub.uy](mailto:lrivero@mides.gub.uy). Daniel Pena, Universidad de la República (UdelaR), [danielpenav@gmail.com](mailto:danielpenav@gmail.com).

## **Introducción**

La educación media uruguaya está siendo examinada en profundidad actualmente en el Uruguay. A esto responde el hecho de haber sido incluida dentro de las cuatro prioridades de gobierno, creando el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, así como la Universidad Tecnológica, entre otras medidas de gran envergadura.

Dentro de las problemáticas fundamentales identificables en la educación uruguaya actual, 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 y Alonso, 2013), lo cual supone consecuencias importantes tanto en la vivencia dentro de la institución, como en procesos como la deserción educativa (Fernandez, 2010; Rivero, 2014)

La problemática de la violencia no se reduce a los episodios más evidentes 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 (denominados “de contexto crítico”), 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.”[i]

El proyecto parte de la idea de que la participación es central para fortalecer el sentimiento de pertenencia a los centros educativos y busca fortalecerlos 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 dicho proyecto se procuró 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 “simbolizarlos”, problematizando la acción violenta y transformándola en un puntapié para el aprendizaje y el conocimiento.

El objetivo fue trabajar cara a cara con los estudiantes, 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.

Esto en el entendido 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, 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.

Al mismo tiempo, esto resulta esencial debido a que los diversos significados que se le atribuye al fenómeno de la inseguridad y la violencia, sumados a una concepción del entorno de los liceos como espacios públicos inseguros, parecen estar promoviendo determinados procesos de exclusión y aislamiento entre los liceos y el entorno barrial, al cual se lo visibiliza como peligroso, y que ha derivado, entre otras medidas, en la implementación del Programa Comunidad Educativa Segura. Este programa supone la presencia policial en el centro educativo, así como la aprobación de presupuesto para rejas, tejidos y alambres de púas, así como la presencia guardias y policías custodiando las puertas.

Como señalan Viscardi y Alonso (op.cit: 31) “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.”

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 proceso educativo en el proceso de construcción de las normas que regulan las relaciones entre los individuos y la cotidianidad de los centros.

“La cotidianidad escolar en Uruguay resiste muchas veces a los nuevos símbolos de la cultura juvenil” (Tabares dos Santos, 2013:13). 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, en vez de la “escuela heterogénea” que propone Touraine (1997): un lugar donde aprender los contenidos necesarios para el desarrollo como personas de forma democrática y disfrutable, y que establezca otra *relación con el saber* entre los estudiantes y el liceo, en el sentido de Charlot (2008).

Cada vez cobra mayor fuerza una perspectiva del sistema educativo centrado en atender los problemas de convivencia no sólo desde una perspectiva de derechos, sino como un aspecto imprescindible para mejorar los resultados del sistema mismo, y en este sentido, las posibilidades presentes y futuras de sus estudiantes, así como el bienestar laboral de sus funcionarios.

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 no existen propuestas para el que trasgrede, cuestiona, subvierte y, sin embargo, tiene un deseo de existir que superen sistemáticamente la expulsión o la sanción disciplinaria. La idea del taller es construir otra lógica de aceptación que canalicen un proyecto de convivencia a través de la cultura de la alteración de 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.

Es a través de la generación de productos culturales que cuentan con el protagonismo de los estudiantes, la participación de los docentes y la legitimidad de todos los actores del centro que podemos modificar la marginalidad e invisibilidad de un conjunto de actores fundamentales en la vida del liceo: los estudiantes desmotivados y sus padres. A su vez, es el trabajo en un proyecto común el que permite muchas veces 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.

A participar solo se aprende en el ejercicio mismo de la participación. Para lograr el carácter autónomo de los estudiantes es necesaria la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha.

### **Problema de intervención**

El problema abordado es el de la violencia institucional, entendido en dos facetas:

Por un lado el 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 liceal.

El segundo 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 que sea un elemento integrador en los liceos.

### **La experiencia en los liceos**

La experiencia del 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 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 su formato.

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 Malvin Norte, donde se utilizó 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 pudieran mostrar lo hecho y conservarlo como elemento personal.

Nos concentraremos entonces en describir un poco ambos escenarios, propuestas y resultados. Casabó es un asentamiento irregular ubicado en la periferia más suburbana de Montevideo. En ella convive un paisaje casi rural, un servicio público inexistente (caminería, saneamiento, etc) en tanto no es reconocido por la municipalidad, y una aglomeración importantísima de personas. En sondeos con los estudiantes, surge una importante violencia barrial, simbolizado en la presencia de armas, episodios de disparos y robos, consumidores y venta de *pasta base de cocaína*. Asimismo, desde otros agentes territoriales se denuncia la existencia de redes de narcotráfico que encuentran en los jóvenes un mercado de potenciales adictos y deudores, lo que genera un submundo del sicariado ejecutados por los jóvenes como compensación del pago.

Por otra parte, la dinámica de Malvin Norte se asemeja más a un barrio en proceso de inclusión a las dinámicas urbanas, con una fuerte heterogeneidad económica y social, existiendo propietarios de viviendas, cooperativistas, así como asentamientos irregulares de gran precariedad, y realojos habitacionales. La violencia allí tiene por tanto un componente de clase, económica, simbólica e intersubjetiva.

En ambos casos, sin embargo, 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 (en este sentido se asemeja mucho a un fuerte y una muralla), el discurso docente es de replegarse e invocar a la policía. En el liceo de Malvin Norte, una piedra arrojada contra los vidrios desencadenó una serie de reclamos docentes orientados al uso del Programa Comunidad Educativa Segura, antes descrito. En el liceo de Casabó, por su parte, una pelea entre estudiantes y vecinos intermediada por los docentes, desembocó en la agresión a un profesor. El resultado fueron cinco meses de ocupación y la renuncia de su director y subdirectora.

En definitiva, lo que se constata tras concurrir durante más de un año a las instituciones educativas, es que su conflicto con la comunidad es importante, así como sus dilemas organizativos internos, que oponen el accionar docente con el directivo. Esto marcó profundamente el desarrollo del programa.

Dadas estas particularidades, la lógica liceal con respecto a los programas es asimilable al *apagar incendios*. Por una parte, su rol es generalmente marginal: se le exige poco, se coordina poco, y se le brinda poco. Por otra parte, 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 tensionar lógicas políticas que ya se encuentran tensas, o que en casos extremos, (como el mencionado en Casabó) directamente se encuentran cortados, es decir, una red agujereada sobre la cual es muy dificultoso agarrarse.

En el caso de Casabó, donde se trabajó con horario libre extra turno, 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 propuesta más *espacio a espacio*, que una orientada a consolidar un grupo de trabajo y experimentación.

En el caso de Malvín Norte, por su parte, el desenlace es bien diferente. Inicialmente concebido como un espacio a contra turno, se constata la omisión total por parte de la dirección a convocar estudiantes, lo que plantea un rápido cambio de escenario. Luego, utilizando como espacio de trabajo una hora de educación física, una *materia* legitimada frente a los estudiantes y de escaso ausentismo, la concurrencia era total, permitiendo generar lógicas de trabajo sostenidas en el tiempo.

### **El proceso con los estudiantes**

La visión del proyecto acerca del contenido de los talleres parte del diagnóstico (construido con los estudiantes) de que el sistema educativo adolece en dos elementos fundamentales: por una parte, esta centrado en la meritocracia y el control, lo que se plasma en diversos mecanismos disciplinadores que generan malestar: el uniforme, el control del horario, el control de faltas (*pasar lista*), las notas, tal que los estudiantes asimilan al liceo con una cárcel, de la cual disfrutaban *en hora libre* o *cuando salen antes*. Por otro, de los procesos de masificación impiden a los docentes generar lógicas de enseñanza más experimentales, reposando mucho en la instrucción.

El arte, así entendido, busca servir de pretexto para generar espacios donde compartir mas allá de las evaluaciones (es decir: fomentar la dimensión del placer y reforzar la subjetividad personal mas allá del producto), en un proceso de exploración y experimentación (donde



puedan utilizar los insumos disponibles –instrumentos musicales, el cuerpo, el espacio edilicio- de una forma *sui generis* validada por ellos mismos), con un aditivo: romper las divisiones administrativas de las “clases” y encontrarse con otros estudiantes con los cuales poder compartir inquietudes. Asimismo, se parte del conocimiento de que muchos estudiantes tienen nociones fuertes de música (por ejemplo de Candombe y Samba), así como danza (en un sentido amplio) y plástica.

A través de la danza, la plástica y la música, se logra, con mayor facilidad, movilizar saberes existentes para poder generar un producto concreto. Se intenta, al generar un producto concreto en los talleres, romper la lógica fragmentaria que la propia multidisciplinariedad de la estructura de saberes articulada por vía de las diferentes “asignaturas” genera. Ello requiere del involucramiento y conocimiento por parte del cuerpo docente del proyecto a desarrollar en los talleres, de modo que puedan vincularlo a sus asignaturas a la vez que impartir aspectos vinculados al proyecto en el aula.

Por otra parte, en cada experiencia de taller, se reflexiona respecto de algunos valores que se considera fundamental trabajar en los liceos: las nociones de colectivo, diálogo, derecho, democracia, participación, diversidad, sustentabilidad, vida saludable, cuidado del cuerpo, permiten luchar contra el individualismo negativo y la desafiliación, 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 de la creación. Unidad y diferencia se ponen sistemáticamente en juego para crear un producto colectivo en que la biografía de cada uno queda a la vista. Lo colectivo no se opone al desarrollo individual y personal, es su soporte, pero no anula la particularidad, ayuda a potenciarla.

Finalmente, el contacto físico -anulado en el espacio de aula- es 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. La vieja ruptura instalada en el sistema educativo entre lo manual y lo intelectual que signa todo el sistema de enseñanza se puede quebrar rompiendo su barrera disciplinaria primera: la anulación del cuerpo (lo manual) para la primacía del pensamiento (lo intelectual). La educación física colabora, pero tiene también una dimensión de instrucción que la pone en un eje de trabajo con el cuerpo que es diferente al de aquel que se procura en los talleres.



La experiencia generada es muy enriquecedora, en primer lugar a nivel interpersonal. Se constata que los participantes lograron disfrutar la experiencia, así como aprender elementos nuevos de las áreas trabajadas, tanto de parte de los talleristas como de los propios compañeros. En este sentido, 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. (Desde la postura de Ausubel, Novak y Hanesian 1986, podríamos decir *significativo*, pero la idea del placer está presente también en Vigotsky 1973, o en Charlot, op.cit). De modo que trabajar el disfrute supone en sí mismo un logro fundamental, no solo 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 Castro et al (2012) acerca de la *personalización de la política*: los talleristas, mas allá de su 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 (op.cit) 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, resultado muy difícil, tanto para estudiantes como docentes, distinguir quien realiza que. Es luego de que los miembros de la

comunidad educativa logran “ponerle cara” al programa, y a la actividad, que se pueden empezar a sostener procesos creativos y participativos.

El taller busca generar contextos dinámicos en que los sujetos puedan mostrar frente a los demás otras facetas de sí mismo. En el aula tradicional se suele mostrar una manera de “medir” a la persona vinculada a su relación con el saber académico tal como es impartido en ese modelo pedagógico. La mirada al compañero desde otros espacios es fortalecedora. Si bien la evaluación al buen estudiante -que prima en la docencia tradicional- debe ser preservada, es importante que los componentes de transgresión a la norma que son propios de la adolescencia, la popularidad por vía de la acción espectacular así como las tendencias a la invisibilidad y el ocultamiento, puedan canalizarse en un espacio cuyas características permitan su emergencia y tratamiento.



En segundo lugar, se visibiliza que lo realizado posibilitó el *trabajo en 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.

Por otra parte, a *nivel institucional*, también se generaron insumos en los cuales se presentara a los estudiantes como protagonista de los procesos educativos. Al respecto, un episodio es de interés: en la fiesta de fin de curso del liceo de Malvin Norte, se constata que el cierre son una serie de propuestas de agrupaciones exteriores al liceo y el discurso de parte de la dirección. Fue posible constatar que la atención a dicha actividad fue marginal, tanto por parte de estudiantes como padres. Tras dos horas de actividad y una más de espera, el acto está por terminar, y allí se le permite al Programa reproducir el video-danza generado con los estudiantes del centro. De forma muy gratificante, los participantes que ya se estaban retirando volvieron a colmar la sala, prestaron atención haciendo un silencio expectante, y luego aplaudieron como no lo habían hecho durante toda la jornada. Desde los talleristas este episodio se vivió como una conquista y un reconocimiento, a los estudiantes, que fueron el centro del video así como la idea creativa del mismo, y a las lógicas de trabajo del proyecto que demostraron la atención que genera el trabajo horizontal y sustantivo con los demás.

Finalmente, se reconoce un avance importante en el *plano comunicativo organizacional*, en el entendido de que el gran material gráfico generado (cerca de quinientas fotos y diversos videos) 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.

Por otra parte, 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 los 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 su historia de vida, (Rivero, 2014). 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





En primer lugar, un elemento que se vuelve central, es la necesidad de influir en los *proyectos pedagógicos del centro educativo*. Esto en el entendido de que un problema sustantivo de los programas reside en que en ocasiones generan líneas de trabajo paralelas a las de la institución, perdiendo por tanto una gran porción de su espacio de interés ya que son los agentes institucionales los que ostentan el poder efectivo de trabajo, y si no se los incorpora se pierde la posibilidad de tensionar y modificar prácticas educativas que se mantendrán como un signo característicos de la forma de enseñar en el centro educativo. En este sentido, los programas que trabajen exclusivamente con los estudiantes, se están perdiendo la posibilidad de trabajar con el centro del problema y atacando solo las consecuencias, como los enfoques que pretenden la pobreza sin cuestionar los mecanismos de generación de riqueza.

Desde este diagnóstico, el trabajo en el presente año se orienta a generar 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 de trabajo actual, se propone 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 la escenografía), etc.

En segundo lugar, otro enfoque a intensificar, reside en el intercambio sostenido con la comunidad barrial, en el entendido de que las lógicas de oposición no pueden modificarse sin la consolidación de un vínculo estable, que solo puede nacer del conocimiento y el trabajo conjunto. Por este motivo, en el presente año se puso como condición la aceptación en los talleres de jóvenes que no pertenezcan al centro educativo, así como la realización de actividades por fuera del centro, y en conjunto con otras instituciones del barrio.

En este sentido, en tercer lugar, la lógica de trabajo debe orientarse a incidir en la política pedagógica del centro, evitando asumir roles de contención de los problemas emanados de éstas mismas lógicas de funcionamiento. En este aspecto, se destaca la posibilidad, en un futuro, de trabajar tanto con el deporte como con los delegados de clase, siendo estos dos espacios esenciales donde se definen pautas de comportamiento y de relacionamiento, así como dinámicas políticas generales que son imprescindibles atender.

## **Bibliografía**

Ausubel, D. Novak, J. Hanesian, H. (1986) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas

Bruner, Jerome. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Castro, Irma et al (2012) *El lugar del sujeto en las Políticas Públicas Sociales. La perspectiva de sus destinatarios*. En Vulnerabilidad y exclusión. Aporte para las políticas sociales. Uruguay Social volumen 5. Montevideo, MIDES.

Charlot, Bernard (2008) *“La relación con el saber”*. Trilce, Montevideo, Uruguay

Dayrell, Juarez (2007). *A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 à Especial, p. 1105 - 1128, out.

Fernandez, Tabaré (2010) *Factores escolares y desafiliación en la enseñanza media superior de Uruguay, (2003-2007)*. Montevideo, UdelaR

Gramsci, Antonio (2006) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva visión

Rivero, Leonel (2014) *Trayectorias educativas tras el concepto ni-ni*. Investigación financiada por MIDES-UdelaR

Tabares dos Santos, José Vicente (2013) en *“Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianeidad escolar de la Educación Primaria y Media en el Uruguay”* Viscardi, N. y Alonso, N. Montevideo, ANEP.

Touraine, Alain. (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires. Fondo de cultura Económica.

VYGOTSKY, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013) *“Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianeidad escolar de la Educación Primaria y Media en el Uruguay”* Montevideo, ANEP.

Willis, Paul. (2007) *“Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI”* En Marrero, Adriana: *“Educación y modernidad hoy”*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

## Referencias

[i] Comparte. Proyecto de promoción de Convivencia y Participación en liceos públicos del Consejo de Educación Secundaria. Cuarto proyecto de trabajo para la consideración por parte de las autoridades del CES. 20 abril 2013. Página 2