

**CONVIVENCIA**  
*el centro educativo como espacio de aprendizajes*

# Repensar las prácticas educativas desde la convivencia

Aportes para la discusión

PROYECTO FI

Apoyo al fortalecimiento  
de las Políticas Educativas



Naciones Unidas Uruguay  
Unidos en la Acción



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Compiladores: Gabriela Bentancor, Victoria Berretta, Ana Gallo, Diego Grauer,  
Leticia López y Mauricio López

<p>© UNESCO Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe. Sector Educación Dr. Luis Piera 1992, 2do piso Edificio Mercosur 11200 Montevideo – Uruguay Tel. (5982) 413 2075 Fax (5982) 413 2094 www.unesco.org.uy/educación educación@unesco.org.uy</p> <p>Jorge Grandi Director Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe.</p> <p>Julio Carranza Consejero Regional Sector Ciencias Sociales y Humanas.</p> <p>Sonia Scaffo Consultora. Sector Educación</p> <p>Pablo Hein Coordinador Proyecto de Apoyo al Fortalecimiento de las Políticas Educativas</p>	<p>© UNICEF Uruguay Br. Artigas 1659, piso 12 Montevideo, Uruguay Tel.: (598 2) 403 0308 Fax: (598 2) 400 6919 www.unicef.org/uruguay montevideo@unicef.org</p> <p>Egidio Crotti Representante de UNICEF en Uruguay</p> <p>Consultor Educación Uruguay Alejandro Retamoso</p>	<p>© ANEP Dirección Sectorial de Planificación Educativa Río Negro 1308 Piso 3 11100 Montevideo – Uruguay Tel.: (5982) 903 0188 901178 Fax: (5982) 9011784 dspe@anep.edu.uy www.anep.edu.uy</p> <p>Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central Presidente – Dr. Luis Yarzabal Consejera – Prof. Lilián D’Elía Consejero – Mtro. Héctor Florit Consejera – Prof. Laura Motta</p> <p>Dirección Sectorial de Planificación Educativa Director – Mag. Pablo Martinis</p> <p>Consejo de Educación Inicial y Primaria Directora General – Mag. Edith Moraes Consejero – Mtro. Oscar Gómez Consejera – Mtra. María Inés Gil Villamil</p>
--	---	--

**Equipo de Trabajo del Proyecto Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes**

Lic. en Psic. Gabriela Bentancor (coord.)

Soc. Marcia Barbero

Mtra. Adriana Briozzo

Soc. Eduardo Bottinelli

Lic. en Psic. Martin Rebour

Lic. en Psic. Carmen Rodríguez

Asist. Técnica Gimena Vázquez

**Autores: Gabriela Bentancor, Victoria Berretta, Yhon Camargo, Ana Gallo, Ana Lucía Garay, Gimena García, Diego Grauer, Johanna Koch, Silvia Lapido, Leila Laureiro, Leticia López, Mauricio López, Banina Mesa, Jessica Miranda, Analía Olivera, Joaquín Peña, Lilián Pereyra y Leticia Santos**

**Diseño de tapa: Noelia Batista y Diego Grauer**

**Corrección de estilo: Cecilia Blezio**

Los autores se hacen responsables por la elección y presentación de los hechos que figuran en la presente publicación y por las opiniones que aquí expresan, las cuales no reflejan necesariamente las de la UNESCO y UNICEF y no comprometen a las organizaciones así como tampoco a la ANEP.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos, no implican de parte de la UNESCO ni de UNICEF juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

# Índice

## Consideraciones generales

- Prólogo. Lilián D'Elía ..... 5
- Algunas reflexiones a propósito del Proyecto Convivencia.  
Margarita Romero ..... 7
- Inscripción institucional y componentes del Proyecto Convivencia.  
Sonia Scaffo ..... 9
- Introducción. Los autores ..... 13
- Un cambio de mirada: de la prevención de la violencia a la promoción de  
buenos climas de convivencia. Gabriela Bentancor ..... 16

## Sección I: Relatorías de prácticas

- La llegada al liceo. Victoria Berretta, Johanna Koch, Leila Laureiro,  
Banina Mesa, Jessica Miranda, Analía Olivera Prieto, Leticia Santos  
y Cecilia Sosa..... 37
- Una experiencia inolvidable. Ana Lilián Pereira..... 39
- Alternativas del trabajo en el aula. Ana Lucía Garay Godoy ..... 41
- El tesoro escondido. Silvia Lapido y Banina Mesa ..... 44
- Revalorización de los viejos juegos. Analía Olivera Prieto..... 47
- Cómo quiebra la cintura... Joaquín Peña Zangaro ..... 50
- Semana de la lectura. Victoria Berretta y Johanna Koch ..... 52
- Fortaleciendo vínculos en el aula. Gimena García..... 56
- Taller de derechos del niño, la niña y el adolescente. Leila Laureiro..... 59
- Taller de diversidad sexual e identidad de género.  
Diego Grauer y Leticia López ..... 61
- Parlamento Juvenil. Analía Olivera Prieto..... 69
- Show de talentos, concurso deletreando y desfile.  
Ana Lilián Pereira y Yhon Camargo..... 71

## Sección II: Reflexiones

- Experiencias formativas: el primer contacto con la realidad.  
Analía Olivera Prieto ..... 77
- Escribir y educar para la paz. Joaquín Peña Zangaro ..... 80
- Saber, espacio compartido y convivencia. Diego Grauer y Mauricio López..... 84
- Reflexiones en torno a la práctica docente. Victoria Berretta..... 94
- Apuntes sobre el proceso de construcción de la identidad docente.  
Ana Laura Gallo ..... 99
- Relaciones humanas en Secundaria. Análisis reflexivo. Yhon Camargo..... 108
- Reflexiones en torno a la convivencia y la deserción. Leticia López ..... 110
- La experiencia de las becas y su aporte a la formación. Victoria Berretta,  
Ana Gallo, Diego Grauer, Leticia López y Mauricio López ..... 114



# Prólogo

Consejera Prof. Lilián D'Elía  
Punto Focal Programa Unidos en la Acción  
Consejo Directivo Central  
ANEP

**El Proyecto Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes**, eje temático del presente libro, se enmarca en el Programa de Apoyo al Fortalecimiento de las Políticas Educativas de ANEP-OPP-UnaONU. Este programa surgió, por un lado, como propuesta de diseño e implementación de una nueva serie de acciones dirigidas al fortalecimiento de las condiciones de integración social a nivel interno de los centros educativos y con el medio; por otro, buscó disminuir los factores que atentan contra la permanencia de niños y jóvenes en los centros educativos, así como promover las condiciones que favorecen su relación con el saber.

Se hacía necesaria la búsqueda de acciones nuevas, de respuestas planificadas y coordinadas, que pudieran vertebrar y potenciar uno de los fines tradicionalmente prioritarios de todo sistema educativo: contribuir a la construcción de una comunidad democrática, formada por ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones.

Como en todas las dimensiones de la vida humana, la construcción de ciudadanía y el trabajo en convivencia suponen reforzar el vínculo y el intercambio entre generaciones, rompiendo los círculos cerrados del aislamiento y la incomunicación, que impiden el proceso de transmisión de conocimiento. En toda sociedad, el proceso de transmisión de saberes enlaza la experiencia de las generaciones anteriores con las venideras y el conflicto escolar muchas veces está en el origen de la imposibilidad de llevar a cabo esta transmisión. De ahí la importancia estratégica de su tratamiento, que se suma a una visión política que define la violencia como la peor forma de relacionamiento de los seres humanos e identifica los ámbitos educativos como los primeros espacios de formación de ciudadanía y construcción de colectivos.

En las últimas décadas, el rezago, la desafiliación, la extraedad, las diferencias en los aprendizajes, la repetición, junto con los problemas de violencia y de convivencia se habían instalado en nuestro sistema educativo, cuestionando de esta manera sus

posibilidades de otras épocas. Sólo a partir de una convivencia saludable en los centros educativos podía pensarse en revertir esta situación.

Sabíamos que no sería fácil, como teníamos claro también que las instituciones educativas no son “islas” en la comunidad y que no podemos sentirnos omnipotentes. Los jóvenes se encuentran, actualmente, en el centro de una fragmentación del tejido social que implica modificaciones en la relación educación-sociedad, en la pobreza y exclusión que experimentan, la violencia de la que son víctimas y protagonistas, la falta de empleo formal y también modificaciones importantes en las relaciones generacionales, familiares y de género.

Desde nuestro lugar, resultaba imperativo mirar a la interna de nuestras instituciones, para revisar también nuestras prácticas y rutinas escolares, buscando nuevas formas de relacionamiento entre adultos y jóvenes, facilitadoras de espacios de diálogo, de intercambios a través de la palabra, capaces de ir desarrollando otra cultura de convivencia que, desde nuestro espacio educativo público, se amplifique a la sociedad toda.

El proyecto que hoy nos ocupa se encaminó en esta dirección: su objetivo fue educar para la convivencia basándose en una filosofía alternativa que supuso mirar al centro educativo y sus prácticas, superando las reacciones inmediatas e irreflexivas, asumir el conflicto como una dimensión constitutiva de las relaciones humanas y proponerse desde esa posición un trabajo educativo.

Fue éste un trabajo intergeneracional (equipos de dirección, docentes, estudiantes de formación docente y liceales) que no debe cerrarse aquí. Lo que leemos en estas páginas son insumos a tener en cuenta al menos en dos ámbitos: la formación de nuestros futuros docentes y en la cotidianidad del centro educativo.

El grupo de becarios que encaró este trabajo en los centros educativos de enseñanza media (foco de todas las miradas y discursos críticos sobre el sistema de educación pública) pudo, como vemos en las páginas del libro, romper tabúes y dejarse impregnar por lo que nuevos caminos les revelaran.

Un equipo entusiasta de profesionales los apuntaló permanentemente con la convicción de que en nuestras actuales sociedades, fragmentadas y complejas, detenerse a repensar las prácticas instauradas no significa parálisis sino un alto a tiempo para nutrirse de necesarias reflexiones e intercambios.

Y en estas páginas está el resultado de este transitar, en parte orientado y en parte heurístico, este resumen de avatares, anécdotas, puestas en común, asombros y reflexiones, en fin, que tiene la virtud de transparentar que, en este mundo de cambios permanentes y permanentes incertidumbres, sólo un camino es seguro: el de una gran apertura de enfoques de forma tal que podamos aquilatar lo que todos y todas tienen para decir en la construcción común de una mejor convivencia para nuestras sociedades.

# Algunas reflexiones a propósito del Proyecto Convivencia

Insp. Prof. Margarita Romero

La inclusión educativa es uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo uruguayo, especialmente en Enseñanza Secundaria. En ese marco, desde el año 2008 se está implementando un proyecto que busca revertir los indicadores de fracaso escolar procurando una mayor inserción e inclusión de los jóvenes que asisten a determinados centros educativos de Ciclo Básico, brindándoles apoyos diferenciales tales como horas docentes extracurriculares, apoyo de equipos multidisciplinares, fondos financieros, etcétera. Además de ello, se ha tratado de apuntalar ciertos de estos liceos brindándoles otro tipo de andamiaje, como lo han sido algunos proyectos que contribuyeron a mejorar el clima escolar de la población estudiantil. Entre ellos se incluye el **Proyecto Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes**, realizado a través de un convenio que efectuó el CES con UNESCO. Esta experiencia brindó a 17 de los 78 liceos que tienen el Proyecto PIU la posibilidad de trabajar con 31 estudiantes de 3° y 4° de Formación de Profesorado.

Fue ésta una muy interesante y enriquecedora experiencia, especialmente para los jóvenes estudiantes de profesorado, quienes pudieron “mirar” y participar del quehacer cotidiano de instituciones de altísima complejidad. Pero su intervención no se limitó sólo a ello sino que en sólo seis meses lograron realizar propuestas de trabajo que fueron muy bien recepcionadas, especialmente por los destinatarios directos, los jovencitos que asisten a nuestros liceos. Si bien la inserción en las instituciones resultó diferente para cada uno de los que participó de la experiencia, ya que sin dudas ello está vinculado a las características de las comunidades educativas que cada uno encontró así como a las propias cualidades personales y propuestas de cada uno de los participantes, pudo percibirse que, además de con los alumnos, lograron vincularse especialmente con los

equipos constituidos por profesores tutores y referentes, así como con los integrantes de los equipos multidisciplinares.

Aunque indudablemente el Proyecto Convivencia necesita ser afinado, como toda situación que recién se inicia, nos parece que habría que trabajar profundizando la definición del rol que los jóvenes estudiantes de profesorado van a desempeñar en las instituciones, ya que, a pesar de que su construcción se fue dando naturalmente, el esfuerzo que ello les demandó podría limarse brindándoles mayores seguridades a la hora de iniciar esta experiencia de integración.

En otro orden, quizás sería interesante prepararlos un poco más desde el punto de vista organizacional y pedagógico, así como desde la perspectiva que estuvo más cuidada: la psicológica.

En síntesis, nos pareció altamente significativo que se realizaran este tipo de acuerdos entre organismos internacionales, el CES y Formación Docente, ya que los 31 futuros docentes pudieron meditar sobre ese rol desde una mirada un poco más externa a la habitual, la de la práctica en el aula, y pudieron comprobar de qué modo afectan la educación en general, especialmente los aprendizajes de los estudiantes, fenómenos tales como el ausentismo docente, la falta de compromiso y las prácticas exclusivas que observaron en ocasiones; y, por otro lado, pudieron aprender de las muy buenas prácticas que también vieron implementarse en otros liceos, prácticas que lograban motivar a los alumnos, interesarlos y retenerlos en un clima de convivencia, aprendizajes y bienestar, motivándolos también a ellos. De modo que pensamos que los objetivos del Proyecto Convivencia se lograron.



# Inscripción institucional y componentes del Proyecto Convivencia

Sonia Scaffo  
UNESCO

En el mes de julio 2008, el gobierno de la República Oriental del Uruguay y el Sistema de las Naciones Unidas en el Uruguay, firmaron el Proyecto “Apoyo al fortalecimiento de las políticas educativas”, uno de los proyectos que componen el Programa Conjunto 2007-2010 “Construyendo capacidades para el desarrollo”.

El objetivo principal de este proyecto es brindar apoyo para la formulación de políticas educativas, como una respuesta a los desafíos de la educación y para enfrentar problemas que la educación uruguaya tiene, sobre todo en términos de calidad y equidad. Esta situación aparece, de manera reiterada, en los estudios y evaluaciones realizadas en los últimos años.

Igualmente, dentro de las prioridades educativas que el país ha formulado, se encuentra el esfuerzo por construir una visión integradora del sistema educativo y la necesidad de pensar la educación a largo plazo.

Diferentes actores representan en este proyecto la cooperación comprometida. Por parte del gobierno nacional, la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) y la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP); por parte del Sistema de Naciones Unidas en el Uruguay, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por su sigla en inglés).

El proyecto se integra con dos componentes: (1) la elaboración de un Plan Nacional de Educación y (2) la prevención de violencia y emergentes de riesgo en centros educativos. Esta publicación surge de una de las líneas de acción del segundo componente.

Para entender mejor sus claves, es bueno recordar cómo en la historia viva del proyecto se fue consolidando la orientación más sustantiva del sentido educativo de la promoción de formas de convivencia saludable en las escuelas, en el marco de un

aprendizaje integrador de las experiencias del aula. Ello incluye todas las formas de relacionamiento entre personas que se dan dentro de los centros educativos y, también, el lugar de las familias y las comunidades en el escenario de convivencia de los centros, sin perder de vista que éstos forman parte de un escenario social más vasto.

Fue así que cobró significación y fuerza el foco del trabajo del proyecto en la idea de la “convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes”. Tanta fuerza cobró que fue haciéndose más y más identificatorio de la orientación de las propuestas y se hizo logo distintivo de este componente.

Son cuatro los propósitos más importantes a alcanzar con sus actividades: (1) generar y/o fortalecer la red de actores e instituciones sociales que atienda la prevención y problemas de violencia en los centros educativos; (2) promover los estilos de convivencia saludable y el diálogo como herramienta para la solución de los conflictos; (3) generar y sistematizar conocimiento en esta área; y (4) la instalación de un observatorio sobre convivencia en los centros educativos.

La actividad que dio lugar a la experiencia de estudiantes de profesorado preparados en la temática, que han realizado un trabajo de campo en centros educativos, es parte de las acciones orientadas al primer objetivo.

Era suficiente la lectura inicial del proyecto, en su primer momento, para pensar que la inclusión de esas dos actividades –formar estudiantes en la temática y que éstos hicieran una pasantía en diferentes centros del país–, podía constituir una de sus potenciales fortalezas. La evaluación de políticas, proyectos y propuestas de mejora en la educación, que incluyen como una de sus líneas primeras y principales la formación de los educadores, muestra una correlación positiva entre resultados favorables y la participación de educadores formados y comprometidos.

El proyecto, que en su conjunto aspira a cambios sostenidos en el tiempo y visiones de mediano y largo plazo, fue acertado en incorporar dentro de la red de sus actores a los estudiantes que se están formando como profesores en una sociedad en que la convivencia y la violencia social no sólo son temáticas para comprender las complejidades de la vida de relación sino que constituyen un grave y creciente problema cotidiano fuera y dentro de las escuelas.

En este sentido, es oportuno recordar palabras de Jacques Delors en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO, 1996), donde afirma: “La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde la hay) del vínculo social. De ella debe esperarse, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional”.

Implementar esta parte del proyecto fue un proceso que hizo necesario un conjunto de acuerdos, coordinaciones y mucha voluntad de sumar esfuerzos y recursos para objetivos comunes; tarea nada sencilla y ciertamente no predeterminada, cuyos resultados actuarán como un buen espejo para identificar aquellos mecanismos institucionales que existen o se conforman para converger en dar respuesta a desafíos centrales del proceso de socialización en las escuelas, así como reconocer cuáles están

pendientes de elaborarse o revisarse en la línea de profundizar enfoques y herramientas para el trabajo educativo en convivencia.

Pensamos que esta inclusión de la temática en espacios de formación inicial de profesores y la integración de esos estudiantes en la vida cotidiana de las escuelas, apoyando la generación y/o desarrollo de proyectos educativos integrales sobre convivencia, es una de las fortalezas del proyecto y ha dado lugar a un conjunto de lecciones aprendidas de indudable valor para los responsables de la formación de maestros y profesores en el Uruguay de hoy.

Por eso valoramos esta publicación como un instrumento que se ofrece como aporte genuino, a ser tomado en cuenta en los ámbitos en que los temas educativos vinculados al hacer tienen sus instancias en el conjunto de los profesionales de la educación. Tiene el valor de una experiencia acotada en número y tiempo, que constituyó una modalidad innovadora en la formación de los estudiantes de profesorado seleccionados y para los liceos a los que se integraron los estudiantes a realizar su trabajo de campo, innovadora en la temática como en algunos de los procedimientos requeridos. Puso un asunto naturalmente interdisciplinario en el formato de un taller de formación que se elaboró, por ello mismo, con contenidos de diversos campos de conocimiento y que tuvo como formadores profesionales de diversas áreas de la política, sociología, gestión, de la investigación educativa. Y echó mano, en tiempo reducido, a marcos conceptuales reconocidos y otros en construcción para habilitar el abordaje abierto a una reflexión amplia.

Del mismo modo, fue necesario buscar procedimientos para hacer posible que los estudiantes, durante un semestre, tuvieran horas de trabajo remunerado en los liceos, sumándose a la dinámica propia de cada uno de ellos y diferentes grados de desarrollo en trabajos sobre esta área. La lectura de este trabajo muestra cómo el pasaje de los estudiantes por los liceos fue intenso y removedor, les dio la oportunidad de ver la docencia desde otros lugares, la realidad de las culturas institucionales. Destaco cómo en cada uno de sus testimonios el relato va uniendo la vivencia vocacional con la concreción de una metodología de taller orientada a que los liceales aprendan en convivencia, formas de relacionamiento productivo, con compromiso y entusiasmo. Como no podía ser de otro modo, los temas de la diversidad y los derechos humanos aparecen con naturalidad en el contenido y en las herramientas que los pasantes realizaron en los liceos donde trabajaron.

La valoración que hacen los estudiantes de su experiencia en su relatoría de prácticas es una muestra de cómo han apreciado el valor formativo de esa oportunidad singular de observar, estar y participar en la profesión que han elegido, de cuánto y cómo han aprendido en ese tiempo. No cabe duda que este trabajo aporta pistas para el diseño y el desarrollo del currículo de formación docente. Y, sin duda, el capítulo final corrobora esa valoración desde la reflexión y el sentimiento. Reconforta encontrar este documento colectivo, de narración de experiencias docentes, cuya centralidad manifiesta está en los alumnos.

El equipo nacional que ha orientado esta experiencia siempre enfatizó la voluntad de poder elaborar la historia viva de la experiencia. Así, mes a mes durante las pasantías, contaron con un espacio de encuentro para informar sobre las singulares experiencias de los estudiantes. Y ha sido muy adecuado el propósito de organizar el documento, haciendo que cada uno de sus protagonistas reviera la experiencia en su relato y también tomara una mayor distancia de la vivencia para las reflexiones conceptuales. Esta parte del documento permite un recorrido por cuestiones pedagógicas con forma de claves para su entendimiento, como la práctica como experiencia formativa, la resonancia de las primera entrada en el terreno, los aportes sobre la construcción de la identidad docente. También se destacan algunas de las cuestiones de la cotidianidad lineal, como las formas de la convivencia entre todos sus actores y el tema del abandono de los estudios.

Este trabajo es parte de una obra en construcción. Tiene la particularidad de mostrar las herramientas que funcionaron en el trabajo y permite entrever las que quedaron por el camino. También dice algo de materiales que, reconociéndose no únicos, muestran que son necesarios para alimentar un trabajo sostenido y sistemático de enseñanza para el aprendizaje de una cultura de paz y de respeto por la diversidad.

# Introducción

Los autores

La presente publicación pretende compartir la experiencia desarrollada en el marco del **Proyecto Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes** por estudiantes de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) en liceos de Montevideo y el interior del país.

A lo largo de este trabajo, se comparten algunas de las actividades desarrolladas así como reflexiones conceptuales que surgieron a partir de la experiencia concreta. En tal sentido aparecen definidos claramente dos bloques: por un lado, las relatorías de práctica en donde se da cuenta de experiencias realizadas por los becarios en los centros; por otro, algunas reflexiones conceptuales, donde se articulan los aportes recibidos en la formación y la experiencia de las becas.

Tematizar la convivencia se constituyó en sí mismo en un desafío, implicó el revisar y desnaturalizar las prácticas cotidianas que se dan en los centros para abordarlas desde otro lugar y transcribirlas al papel en un formato compartible. La formación de profesores tampoco incluye a la convivencia como temática específica: no aparece nombrada como tal aunque, sin dudas, subyace en las prácticas. En tal sentido, partimos de una realidad nacional donde la convivencia no siempre es puesta a consideración como un eje transversal a las instituciones educativas y como un factor que puede o no favorecer el logro de aprendizajes.

La publicación surge como la posibilidad de transmitir a otros esta experiencia para, a partir de ella, seguir pensando y produciendo nuevas reflexiones, nuevas propuestas para la realidad educativa de nuestro país. Por esto, no pretende ser una producción acabada sino que busca aportar algunas pistas para pensar la realidad institucional desde otra mirada.

Creemos que, de esta forma, podemos mejorar nuestras prácticas en la medida en que seamos capaces de cuestionarnos acerca de nuestra tarea, reflexionando sobre el quehacer cotidiano y compartiendo-olo con otros, en tanto insumo para la discusión.

El proceso de escritura implicó sentarse a pensar, tratar de hacer inteligible lo que fue nuestra tarea dentro del proyecto, revisar los aspectos identitarios e ideológicos que se esconden detrás de nuestras prácticas y acciones, el cómo actuamos como adultos de la institución y cuánto influimos en la construcción de un espacio de convivencia saludable. Buscamos iluminar todos estos aspectos con la reflexión para interpelarlos y crear conocimiento que pueda aportar para mejorar la convivencia en las instituciones educativas.

A la vez, implicó ampliar y revisar otros espacios en busca de factores que pudieran estar obstaculizando e incidiendo en la construcción de buenos climas de convivencia, es decir, salir del espacio al que estábamos acostumbrados: el aula. Fue necesario pensar sobre estos factores, que muchas veces se presentaban como ambiguos, en contradicción con otros y con creencias previas, buscar marcos conceptuales que les pudieran dar coherencia, explicarlos de alguna manera.

En general, nos cuesta llevar a cabo este tipo de tipo de tarea –intentar investigar sobre nuestra práctica– y ésta no ha sido la excepción. En particular porque supone un proceso de pensarse y repensarse uno, lo cual siempre es movilizador.

La propuesta de escribir fue abierta a todos quienes tuvimos la oportunidad de realizar la experiencia. Esta tarea fue realizada con los aportes de los diferentes compañeros que trabajamos en el proyecto. Ha sido el producto del trabajo en equipo y de un tiempo compartido, en el que se buscó respetar la pluralidad de ideas y arribar a posibles consensos que den cuenta de la globalidad de la experiencia.

Entendemos que el conocimiento es una construcción humana, por lo tanto descreemos de la objetividad y de la neutralidad. Los diferentes autores de los diversos artículos que conforman este trabajo no se apartan, al escribir, de sus posturas ideológicas y educativas. Siendo conscientes de esto, decidimos incluir las diferentes miradas de quienes nos acercaron su trabajo. El lector encontrará en este libro diferentes perspectivas y propuestas sobre el quehacer educativo. En tal sentido, el equipo de compiladores trató de que las múltiples miradas pudieran presentarse de una forma armónica y con una lógica que facilite la lectura. De todas formas, los artículos firmados no necesariamente representan la opinión de los compiladores, ni la del conjunto de los autores.

La compaginación del libro fue una tarea colectiva y abierta a todos los participantes de las becas. Consideramos que trabajar de esta manera permite articular miradas, potenciando el trabajo individual. Fue necesario conciliar, compartir, disentir, discutir, además de coordinar tiempos y dividir tareas, lo cual significó también un aprendizaje.

La excusa de la publicación abrió el espacio a la escritura y a la reflexión, a la vez que nos incentivó para que pudiéramos realizarla de modo de comenzar un proceso que pretendemos pueda continuar y ampliarse a lo largo de nuestro quehacer como docentes.

Por último, requirió de una dosis de coraje, no sólo por apostar a sistematizar y dar coherencia a las distintas producciones sino también por ponerlas a consideración de nuestros pares, para cuestionarlas, revisarlas y seguir generando conocimiento a partir de ellas.

# Un cambio de mirada: de la prevención de la violencia a la promoción de buenos climas de convivencia

Gabriela Bentancor

A la hora de pensar las instituciones educativas no podemos concebirlas en forma aislada: están inmersas en una complejidad de relaciones que inciden en ellas, insertas en una comunidad, compuestas por sujetos singulares.

“La violencia” puede tener distintos modos de expresión, los que han variado a lo largo de los diferentes momentos históricos. Forma parte de las instituciones, se hace “imprescindible” para la transmisión de normas y valores, para determinar lo permitido y lo prohibido, apareciendo por momentos bajo la forma de “violencia simbólica”. Sin embargo, la atención de los medios y la población recae sobre aquella violencia que aparece como estallido, sin ningún tipo de contención, la que irrumpe en las instituciones como conducta disruptiva de un sujeto o un grupo.

Pensar no sólo desde la prevención de aquellas situaciones que en forma disruptiva impactan en las instituciones sino trabajar en la generación de buenos climas de convivencia ha implicado un cambio de mirada, un nuevo posicionamiento.

La convivencia refiere a las relaciones interpersonales que se desarrollan en la vida cotidiana, es una condición ineludible del vivir en sociedad, no teniendo un valor intrínseco positivo, por lo que puede convivirse de manera más o menos integrada, conflictiva, armónica o disruptiva.

Al hablar de convivencia en el ámbito educativo hacemos referencia a las múltiples relaciones que se establecen entre los diferentes actores que habitan la institución, las cuales se desarrollan en un tiempo y un espacio determinados.



Tomando en cuenta los planteos de Coronado<sup>1</sup>, consideramos que convivir implica compartir espacios y recursos, siendo éstos tanto físicos, como sociales y/o simbólicos, en un tiempo determinado (Coronado, 2008).

Las relaciones interpersonales que se desarrollan en un ámbito específico, como el educativo, toman singulares características, y allí tienen lugar los vínculos que se establecen con los otros, atravesados por los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La convivencia se constituye en una dimensión ineludible en las instituciones educativas, estando siempre presente, por lo que se pueden generar espacios diseñados para potenciarla o mejorarla, o, por el contrario, se puede evitar trabajar explícitamente sobre ella.

En tal sentido, “se trata de aprender a tomar conciencia de que somos inevitablemente convivientes, más allá de nuestro consentimiento, en muchos ámbitos y de muchas formas; que somos parte del tejido de una red de redes sin ser convocados explícitamente para ello; de que los efectos de muchas de nuestras acciones impactan en ‘otros’ presentes y futuros” (Coronado, 2008: 88).

La convivencia entendida en este sentido está constituida por los diferentes actores que conforman la comunidad educativa; éstos pueden convertirse en facilitadores u obstaculizadores en la generación de buenos climas.

Las instituciones educativas son centros de convivencia activa y significativa, y en ellas es posible abordar desde la cotidianeidad las relaciones interpersonales. Son, por excelencia, el lugar de la convivencia ciudadana, donde se aprenden las competencias para el pleno ejercicio de los derechos.

El abordaje de la convivencia en las instituciones educativas posibilita dejar de lado una visión culpabilizadora, donde las dificultades están puestas en los otros, y requiere pensar que todos los integrantes de la institución son actores cotidianos de la convivencia, pudiéndose convertir en facilitadores u obstaculizadores del clima institucional.

Las dificultades que pueden presentarse en el relacionamiento de los diferentes actores a la interna de los centros educativos responden a una multiplicidad de factores que interactúan entre sí e inciden en el logro de los aprendizajes.

## **Una mirada institucional**

---

Las instituciones educativas han ocupado un lugar significativo en la sociedad a lo largo de la historia. En ellas se ha depositado la responsabilidad de la transmisión de conocimientos, de contenidos socialmente validados para ser transmitidos por parte de una generación a otra. Conjuntamente con la familia, son las principales responsables de socializar a las nuevas generaciones, transmitiendo normas y valores.

Cada institución educativa posee particularidades que la singularizan y diferencian de otras. Sin embargo, también posee funciones que les son comunes. La institución procura conservar el orden instituido, a la vez que promueve el cambio mediante

---

<sup>1</sup> Coronado, M. (2008) *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*, Noveduc, Buenos Aires.

la generación de nuevos conocimientos y de movimientos instituyentes. Se generan diversas tensiones que pueden resultar contradictorias, entre lo instituido, que busca perpetuarse, y los movimientos instituyentes, que intentan generar modificaciones al orden establecido.

Las instituciones educativas construyen, a lo largo de su historia, un determinado modo de funcionar que se ve influido por elementos externos que pertenecen a la órbita de las políticas educativas, a los lineamientos curriculares vigentes, a la comunidad, y también por elementos que hacen al funcionamiento interno, a las rutinas, a los vínculos y a los modos de gestión, entre otros.

No debemos desconocer, entonces, que cada institución posee un modo de funcionar que la singulariza y que está atravesada por aspectos históricos y elementos pertenecientes al contexto en el cual está inserta. Intentar comprender lo que acontece al interior de las instituciones y generar estrategias que favorezcan el logro de los aprendizajes, que posibiliten que la enseñanza tenga lugar, implica apostar a una comprensión de lo real que no se alcanza con explicaciones lineales y simples. Concebir a las instituciones desde lógicas unicasales impide articular visiones y versiones que componen la realidad y la constituyen en su complejidad. Implica depositar en uno de los actores de la comunidad educativa la responsabilidad de lo que acontece al interior de la institución.

Si estas dificultades se atribuyen al “afuera”, a la comunidad, a las familias, al niño o adolescente o se hace responsables de ellas a los docentes no sólo se caería en un reduccionismo sino que los distintos actores quedarían fijados de antemano en una situación de inmovilidad en la búsqueda de alternativas o estrategias para dar solución a los problemas.

## **Múltiples conflictos al interior de las instituciones educativas**

---

En la cotidianeidad se generan diversos conflictos a la interna de las instituciones, que no siempre aparecen visibilizados por los diferentes actores y se desarrollan de un modo latente, a nivel institucional, a nivel del aula, entre pares, entre adultos. Para su resolución, la mayoría de ellos no requiere de intervenciones de terceros: se resuelven en forma constructiva, sin impactar abruptamente en la institución.

En las instituciones existen tensiones y entrecruzamientos de intereses que se generan en forma cotidiana. El conflicto es parte de la vida en sociedad, de la naturaleza, del crecimiento y el desarrollo, puede plantearse no sólo como algo asociado a lo negativo sino también como una oportunidad para el cambio, para el análisis y el replanteo del o los motivos que le subyacen. Puede aparecer de forma manifiesta, siendo visible, o de modo latente, donde no siempre se explicita lo que acontece, aunque esto tiende a expresarse de diferentes maneras; es aquello que se presenta como lo innominado, emergiendo ante diversas situaciones.

Para poder abordar los conflictos, para que éstos se transformen, es necesario poder simbolizarlos, es decir, dotar de palabra e imagen lo que sucede o ha sucedido

para después poder problematizarlo. La posibilidad de poner en palabras disminuye el pasaje al acto y genera la posibilidad de una elaboración posterior.

Pensar desde una mirada que apunte a fortalecer la convivencia institucional no implica considerar la no existencia de los conflictos sino que requiere trabajar en la promoción y en la generación de mecanismos para su tramitación. Se hace necesario un posicionamiento que apunte a no ignorar el conflicto sino visualizarlo y capitalizarlo como un dinamizador del aprendizaje en convivencia.

Los conflictos no son experiencias excepcionales sino que son inevitables e inherentes al ser humano y, por ende, a las instituciones, donde se generan diversos niveles de conflictos que involucran a distintos actores de la comunidad educativa: niños, adolescentes, familias, docentes, comunidad.

Las instituciones han ido construyendo formas o modos de tramitar los conflictos, diseñando sus propias estrategias y valiéndose, para ello, de diversos elementos, tomando en cuenta la historia institucional, los vínculos que se establecen entre los diferentes actores y con la comunidad.

Las diversas problemáticas políticas, sociales, comunitarias, familiares e individuales, impactan en las instituciones educativas de múltiples maneras. Se hace necesario, entonces, apelar a la construcción de diversas miradas para su comprensión y para la elaboración conjunta de estrategias que posibiliten la tramitación de los conflictos, habilitando el ejercicio pleno de los derechos de los distintos actores involucrados en la institución.

Trascender la mirada individual es el desafío; poder generar abordajes institucionales posibilita centrar el problema como responsabilidad compartida de los distintos actores, permite trabajar y problematizar con los involucrados su percepción de la situación y su posibilidad de generar cambios para transformarla.

Pensar las dificultades en el logro de una buena convivencia debería tender a involucrar de distintas maneras a los actores de la institución (equipo director, docentes, niños, adolescentes, familias, comunidad), teniendo en cuenta para ello la particularidad de cada centro educativo.

## **Estrategias de tramitación**

---

Cada institución genera diversas estrategias para la tramitación de sus conflictos. Algunas de ellas prefieren abordarlos generando espacios institucionalizados para el diálogo, como por ejemplo las asambleas de clase y de delegados, o se promueven diversos proyectos para favorecer la convivencia escolar, espacios de trabajo en mediación, talleres sobre convivencia, entre otros; en otras instituciones, el conflicto es visualizado cuando estalla, abordándolo in situ, y no siempre tienen estrategias planificadas y acordadas previamente.

En un gran número de instituciones, el conflicto aparece invisibilizado, negado, o se deposita su responsabilidad en alguno de los actores de la comunidad educativa –familias, niños, adolescentes, docentes.

Trabajar a nivel grupal diferentes estrategias que promuevan el abordaje de los conflictos y la generación de espacios para su tramitación implica, por un lado, aceptar que el conflicto es parte de las distintas instituciones y, por otro, apostar a la generación de espacios de pertenencia a nivel grupal que favorezcan la cohesión y la construcción de identidad.

Los distintos actores de la institución educativa pueden propiciar la formación de espacios institucionales de reflexión y planificación de la convivencia cotidiana. Generar espacios colectivos que habiliten a la problematización de las vivencias cotidianas incidirá en los vínculos que se establecen a la interna de la institución así como en la búsqueda de mecanismos para expresar y abordar los conflictos constructivamente.

El trabajo en convivencia es una herramienta clave para fortalecer los procesos de aprendizaje, apoyando el logro de las condiciones para que el enseñar y el aprender tengan lugar.

## **Espacios de convivencia promotores de aprendizajes.**

### **Un abordaje grupal**

Partimos de la premisa de que las relaciones que se establecen a la interna de las instituciones y con el entorno inciden en el logro de los aprendizajes, favoreciendo u obstaculizando las posibilidades de que se generen de manera adecuada los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto obstruyen o limitan la relación de los jóvenes y docentes con el saber.

En la medida en que se logra problematizar las situaciones que vulneran a las instituciones, y se acuerdan, elaboran y planifican estrategias en forma conjunta, se contribuye al logro de un mejor clima institucional. Promover espacios de convivencia saludable disminuye los factores que inciden negativamente en el logro de aprendizajes y favorece la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Trabajar en la generación de buenos climas de convivencia implica generar espacios planificados y acordados a nivel institucional destinados a fortalecerla. Para esto, apostamos a la generación de estrategias grupales que trasciendan el abordaje individual, entendiendo que este último no siempre resulta exitoso, pues se responde por momentos ante una situación instalada en la emergencia del conflicto.

Los encuentros de trabajo grupal potencian un espacio de pertenencia, en el que cada uno de los alumnos puede reconocerse en tanto es capaz de ser escuchado y de escuchar, favoreciéndose de este modo el vínculo entre pares, ya que implica poder compartir con otros “maneras de sentir y pensar”, y propicia el ejercicio de descentrarse de las situaciones individuales a pensar al grupo como un todo.

A partir del intercambio entre pares se obtienen nuevas miradas acerca de lo que acontece al interior de las instituciones, se construyen nuevas interpretaciones de la realidad. Los otros integrantes del grupo aportan al trabajo su singularidad así como diversas representaciones acerca de lo que sucede, habilitando la expresión de posibles soluciones.

A la vez, el trabajo en convivencia apostando a la construcción de estrategias grupales opera a nivel institucional generando modificaciones, implica el trabajar no sólo ante la emergencia de los conflictos sino en la construcción de alternativas dirigidas al fortalecimiento de cada uno de los actores de la institución.

Posibilitar un clima de convivencia adecuado incide, luego, en que cada uno de los actores de la institución pueda cumplir con su rol y función.

### **La institución educativa como posibilitadora de espacios de simbolización**

La institución educativa sigue siendo el espacio privilegiado donde se transmiten modelos de relacionamiento, de estar en el mundo, y donde se apuesta a la construcción de la ciudadanía. Múltiples pueden ser los modos que cada institución utiliza para favorecer y promover buenos climas de convivencia en su interior; sin dudas los espacios de diálogo, de juego y las actividades lúdicas son estrategias privilegiadas para ello.

El juego, que no siempre es dimensionado como tal, es un elemento básico de simbolización en tanto permite la intervención y modificación de la realidad sin dañarla.

Por otro lado, favorece la socialización con otros, la introyección de normas, reglas que posibilitan la convivencia en sociedad, permitiendo la expresión de sentimientos. Mediante el juego se puede posibilitar la tramitación de conflictos. Si bien es parte de la herencia cultural que se transmite informalmente, es necesario que el centro educativo se constituya en un favorecedor de actividades lúdicas, que oficie de andamiaje para que éste tenga lugar generando espacios de juego planificados y reglados.

No podemos desconocer que uno de los elementos fundamentales para la generación de buenos climas de convivencia está dado por el diálogo y la posibilidad de que éste se genere en espacios de confianza y de bajo riesgo, en los que la palabra pueda ser escuchada y respetada como tal.

Las instituciones educativas son por excelencia espacios favorecedores de simbolización, posibilitan que el código de la acción pueda ser sustituido por las palabras.

La lectura y la escritura serán dos operaciones que están presentes a lo largo de toda la escolaridad y que favorecen la simbolización. Es mediante la lectura y la escritura que se transmiten los aprendizajes escolares, generando de este modo un nuevo relacionamiento del niño y el mundo, posibilitando que éste pueda valerse del lenguaje simbólico para referirse a su entorno.

Al ingresar a la escuela muchos niños se encuentran con que existe un código diferente al utilizado hasta ese momento; el código de la acción deberá ser sustituido por las palabras. La escuela presta palabras, permite “tomar la palabra”, dar voz, otorga significados compartidos para nombrar el mundo, pero para ello es necesario hablar “su idioma”. Siguiendo los planteos de Hébrard: “El lenguaje de la acción es inútil en la escuela porque la escuela es un lugar donde no se actúa. En la escuela se cuenta y se

explica, y ese lenguaje no es natural mientras que el de la acción sí lo es... aprender a contar y aprender a explicar, eso requiere un aprendizaje que no es natural” (Hébrard, 2006: 5). Aunque no podemos desconocer que un alto número de conflictos en las instituciones se actúan; allí donde faltan las palabras la agresión toma cuerpo.

La escuela transmite el capital cultural por medio del código escrito, lo que enfrenta a muchos niños y adolescentes con una doble dificultad: dejar de lado la acción para relacionarse con su entorno, para nombrar y actuar sobre su cotidianidad, y, al mismo tiempo, comenzar a buscar palabras, a construir grafías en un nuevo relacionamiento con el lenguaje.

La escuela sigue siendo el lugar privilegiado donde la palabra habita, donde habitan otros singulares y únicos portadores de otro tiempo pero que necesitan de un adulto que sostenga y acompañe. Es necesario siempre un otro, docente, que sea capaz de guiar, de apoyar el encuentro de los jóvenes con nuevos mundos.

Los espacios de participación a nivel institucional también necesitan de un otro adulto que sea capaz de acompañar y sostener desde un lugar asimétrico, que posibilite problematizar las decisiones y considerar las consecuencias de las acciones.

En este sentido, la escuela<sup>2</sup> es el escenario privilegiado para favorecer los espacios de diálogo y participación, donde es posible generar formas alternativas de expresión y comunicación entre iguales. Espacio donde la igualdad ya no esté dada por dejar de ser diferentes sino por tener los mismos derechos y oportunidades para hacer uso de su voz, de la palabra. Para ello es necesario habilitar los mecanismos de participación, en donde sea posible el reconocimiento del otro como sujeto político. Requiere necesariamente un volver a creer en el otro como sujeto de posibilidad e implica “creer en la palabra como aquello más propio del sujeto y, en consecuencia, el mejor camino para la comunicación y el crecimiento. Y ésta sería un segundo supuesto a considerar al enseñar saberes sobre política: El sentimiento de **tener derecho a la palabra.**” (Cesca y Denkberg, 2008: 31).

Desde este posicionamiento, la construcción de ciudadanía se constituye un contenido curricular ineludible, en el que el aprendizaje de las habilidades sociales está pautado por la intencionalidad pedagógica en el abordaje de las situaciones cotidianas.

Apostar a la construcción de buenos climas de convivencia implica trabajar para la construcción de un espacio en el que los sujetos puedan realizar un verdadero empoderamiento. Es decir, en la construcción de un espacio público en el cual sea posible pensarse como sujeto singular, reflexionar, elegir, participar, hacer valer su voz, pero, a la vez, reconocer la voz del otro en su singularidad. Implica apostar a que las distintas voces interactúen en ese espacio público: dialoguen, entren en contradicción, generen y tramiten conflictos, construyendo sentido en conjunto.

Repensar de este modo los conflictos y las violencias, que aparecen en las instituciones educativas, permite una mirada más compleja que dé cuenta de los porqués en busca de soluciones conjuntas. De esta forma, entendemos que se contribuye a un clima que

---

2 El término “escuela” se usa como genérico y alude a las instituciones educativas todas.

favorece tanto los aprendizajes como la permanencia en las instituciones educativas, en la medida en que permite resignificar su sentido.

### **Descripción del Proyecto Convivencia:**

**el centro educativo como espacio de aprendizajes.**

**Programa de apoyo al fortalecimiento de Políticas Educativas  
Componente 2: “Prevención de Violencia y Emergentes de Riesgo  
en Centros Educativos”**

La iniciativa de elaborar proyectos de trabajo que atendieran a las problemáticas de la formulación de un Plan Nacional de Educación y la tarea en relación con la convivencia en los Centros Educativos fue puesta a consideración del comité de coordinación del Programa UnaONU en el año 2007, como una iniciativa de la Dirección Nacional de Educación de la ANEP.

El Proyecto “Prevención de la violencia y emergentes de riesgo en los centros educativos” se comenzó a implementar en el mes de octubre de 2008, conjuntamente con el “Plan Nacional de Educación”, formando parte del Programa de “Apoyo al fortalecimiento de las políticas educativas”, denominándose Componente 2.

Ambos componentes se relacionan y retroalimentan mutuamente. En la medida en que las acciones desarrolladas por el Componente 2 sean incluidas en el Plan Nacional de Educación contribuirán a la integración de la perspectiva de los derechos humanos con un enfoque de género y a la inclusión de posibles lineamientos para abordar la convivencia desde una propuesta de trabajo curricular.

El Componente “Prevención de violencia y emergentes de riesgo en centros educativos” integra a todos los subsistemas de la ANEP, procurando unificar las líneas de acción y de reflexión existentes en la institución. Incluye la coordinación de Políticas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, del Consejo de Educación Secundaria, del Consejo de Educación Técnico Profesional y de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Asimismo, supone promover un trabajo de coordinación institucional con otros actores del Estado para el logro de sus objetivos. De este modo, “el proyecto busca contribuir de manera directa a la prioridad número tres establecida en el Programa Conjunto (PC) y en el Marco de Asistencia para el Desarrollo 2007-2010 (MANUD): ‘Reducir las inequidades en las condiciones de partida y en el acceso a los servicios sociales de calidad’. Dado que la educación constituye uno de los derechos humanos fundamentales, las iniciativas que integran este proyecto contribuyen también a la prioridad cuatro, ‘Promover el ejercicio de todos los derechos humanos y profundizar la calidad democrática, incrementando la ciudadanía civil, política y social’ (Viscardi, 2009: 3). Así, y de acuerdo con Viscardi:

“Las iniciativas planteadas en la medida en que contribuyen a la mejora de la calidad de la educación, permean al resto de las prioridades establecidas en el Programa Conjunto (PC) y en el Marco de Asistencia para el

Desarrollo 2007-2010 (MANUD). En particular, contribuyen a ‘Reducir los significativos niveles de pobreza a los que ha llegado la sociedad uruguaya en los últimos años’ y también aportan para el logro de ‘Crecimiento sostenido y sustentable de la economía uruguaya’.” (Viscardi, 2009).

Cabe destacar que en un inicio el nombre original del Proyecto “Espacios educativos: centros de convivencia saludable” fue modificado y sustituido por el de “Prevención de la violencia y emergentes de riesgo en los centros educativos”.

En función de lo antes mencionado, una vez que se comenzaron a desarrollar las distintas acciones se solicitó al Comité Estratégico retomar el carácter inicial de la denominación, entendiendo que transmite el posicionamiento y la filosofía del proyecto. Así, se acordó la siguiente denominación “Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes”.

El proyecto se propone: el diseño y la implementación de una serie de acciones dirigidas al fortalecimiento de las condiciones de integración social de los centros internamente y con el medio; y la disminución de los factores que atentan contra la permanencia de niños y jóvenes en los centros educativos y el mejoramiento de las condiciones que favorecen la relación con el saber.

### **Objetivos:**

- generación y/o fortalecimiento de la red de actores e instituciones sociales que atienden problemas de violencia en los centros educativos;
- promoción de los estilos de convivencia saludables y de la resolución dialógica de conflictos;
- generación y sistematización de conocimiento en el área de convivencia en espacios educativos;
- creación de un observatorio sobre convivencia en los centros educativos en Uruguay.

El Proyecto Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes ha desarrollado las distintas líneas de trabajo en cada uno de los subsistemas, acordándose con las autoridades correspondientes la modalidad en que serían implementadas.

Las propuestas de trabajo transversalizaron los subsistemas, permitiendo tener una mirada común para problematizar la convivencia a la interna de los centros educativos.

Las diferentes propuestas desarrolladas apuestan a la generación de buenos climas de convivencia entendiendo que estos son una herramienta clave para fortalecer los procesos de aprendizaje y de enseñanza al interior de las instituciones.

En este marco, se dieron becas para estudiantes del Instituto de Profesores Artigas (IPA), el Instituto de Formación Docente (IFD) y los Centros Regionales de Profesores (CERP). La experiencia de becas para estudiantes está contemplada en el segundo



objetivo del Proyecto, que apunta a la promoción de estilos de convivencia saludables y a la resolución dialógica de conflictos. Las becas persiguieron los siguientes objetivos:

- ampliar la formación de los estudiantes del IPA, CERP e IFD para el trabajo en convivencia en los centros educativos;
- implementar becas para el trabajo de los estudiantes capacitados en centros educativos seleccionados;
- acercar al estudiante a la realidad cotidiana de las instituciones educativas promoviendo la integración de los conocimientos teórico-prácticos;
- favorecer el registro, la sistematización de las prácticas y la elaboración de propuestas a partir de la experiencia en los centros.

La propuesta fue aprobada por el Consejo de Educación Secundaria (CES) con fecha 10 de marzo 2009; se elaboró tomando en cuenta lo planteado por diversos actores pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria, así como lo surgido en coordinaciones y reuniones con integrantes de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Las becas se desarrollaron durante los meses de junio a noviembre en liceos que cuentan con el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), como criterio a tener en cuenta para la selección de los centros, además de que presentaran condiciones institucionales que hicieran viable la instrumentación de las becas. Apostar a liceos que contaran con dicho programa se basó en diversos motivos. Por un lado, se trataba de liceos con un alto porcentaje de repetición y ausentismo; por otro, contaban con otros recursos docentes, tales como el referente y el tutor.

En tal sentido, se pensó que la figura del becario podría actuar articuladamente con la figura del referente del PIU, potenciando buenos climas de convivencia a la interna de las instituciones.

La mayor o menor articulación de las actividades realizadas por los becarios con los integrantes de dicho programa dependió de las singularidades cada liceo.

Participaron de la propuesta 32 estudiantes de la DFPD, que fueron seleccionados por un tribunal mediante concurso de carácter público.

Los liceos seleccionados fueron: N° 13, N° 22, N° 39, N° 48, N° 50, N° 57, N° 59, N° 60 y N° 62 del departamento de Montevideo, y N° 2 de Rivera, N° 2 de Tacuarembó, N° 6 de Salto, el de Rincón de la Bolsa, el de Delta del Tigre, el 18 de Mayo, el de Colonia Nicolich y N° 3 de Rocha.

Los becarios que concurrieron a liceos de Rivera, Montevideo, Canelones y San José lo hicieron en su mayoría en duplas; en la conformación de los equipos se buscó la complementariedad disciplinar así como de trayectoria de formación de cada uno de los becarios.

## **Fundamentación de la propuesta:**

---

Mediante la instrumentación de las becas se buscó favorecer la integración de los estudiantes a los centros educativos, promoviendo que fueran los protagonistas principales de su proceso de formación integral.

Por otra parte, se pretendió que los estudiantes contaran, al momento de su egreso, con diversas herramientas para el manejo de conflictos, potenciando la construcción de buenos climas de convivencia al interior de los centros.

Las becas buscaron constituirse en una modalidad diferente a la práctica docente, en tanto buscaron promover que el estudiante se posicionara en un nuevo rol, distinto al que se asocia tradicionalmente al aula.

Se buscó que el tránsito por las becas posibilitara a los estudiantes la adquisición de herramientas prácticas y complementarias a la formación recibida.

Por otra parte, se enfatizó durante el transcurso de las becas en la escritura de prácticas como una herramienta, que permitiría articular la reflexión y el análisis con las actividades a desarrollar en los liceos, retroalimentándose con los insumos recibidos a lo largo de la formación.

El trabajar en torno a la convivencia en las instituciones, no sólo permitiría a los estudiantes que desarrollaron las becas enriquecerse de nuevos conocimientos, elaborar distintas estrategias, sino también que les posibilitaría el construir una nueva mirada del acontecer institucional desde la práctica concreta.

La inclusión a la interna de la institución de nuevos actores con nuevos roles, diferentes a los existentes, en este caso los becarios, podría generar movimientos que se transformaran en instituyentes, promotores del cambio, en la medida que problematizan la convivencia, las múltiples relaciones que existen entre los diferentes actores instalando la temática como un desafío para la comunidad educativa toda.

## **Curso “Convivencia en las instituciones educativas: posibles herramientas para su abordaje”:**

---

Previo al ingreso de los becarios a los centros, se desarrolló un curso de formación denominado “Convivencia en las instituciones educativas: posibles herramientas para su abordaje” el cual perseguía diversos objetivos tales como:

- promover la capacidad crítica y reflexiva de los participantes aportando elementos conceptuales y metodológicos para analizar y abordar las principales dificultades que inciden en la convivencia en los centros educativos;
- posibilitar la apropiación de herramientas teórico-prácticas que oficiaran como insumos en la construcción de proyectos que favorezcan la convivencia saludable en las instituciones educativas;
- favorecer la discusión y el intercambio de los distintos aspectos abordados en el curso articulándolos con la realidad educativa actual.

La elección de las temáticas del curso buscó contemplar aspectos conceptuales y metodológicos, articulándolos con estrategias concretas enmarcadas en una perspectiva de derecho que contemplara los distintos sujetos que conforman la institución educativa.

En tal sentido, se buscó promover la generación de un marco conceptual común para abordar la convivencia en los centros educativos, así como la generación de posibles acuerdos para el abordaje de las diferentes situaciones de conflicto que se presentan cotidianamente.

### **Seguimiento:**

---

Desde el proyecto se buscó realizar un seguimiento de la propuesta, así como un acompañamiento a la tarea desarrollada por los becarios generándose distintas instancias.

Se realizó en forma mensual la presentación de **informes** por parte de los becarios dando cuenta de las actividades realizadas. El objetivo de estos informes de actividades fue contar con insumos de las distintas instancias de trabajo desarrolladas en los liceos, permitiéndonos realizar sugerencias o modificaciones a las actividades implementadas.

Por otra parte, se realizó un **espacio de reunión mensual** para discutir los principales avances en relación a la tarea, en el cual participaron todos los becarios, colectivizándose las distintas experiencias realizadas en los liceos así como las principales dificultades y fortalezas.

En dichos encuentros participaron también la Inspectora Margarita Romero, como representante del Consejo de Educación Secundaria, y la Subdirectora del Área Media, Margarita Arlas, representando a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Con el objetivo de intercambiar y apoyar en forma personalizada el trabajo desarrollado en los centros, se estableció un cronograma de **entrevistas** a las cuales concurrió la dupla de estudiantes.

Se estableció un **espacio de consulta** para los becarios con el objetivo de problematizar las situaciones cotidianas que se presentaran en los centros así como acordar posibles líneas de acción y los límites de la intervención.

Dicho espacio fue de carácter abierto, encontrándose a disposición de aquellos que desearan consultar o discutir conjuntamente posibles situaciones que se presentan en los liceos.

Es de destacar que se visualizó una apropiación del espacio por parte de los becarios, los cuales concurrieron de manera voluntaria a plantear las principales inquietudes y dificultades con respecto a la tarea.

## Principales líneas de acción desarrolladas:

A continuación se presenta una síntesis de las principales líneas de trabajo desarrolladas en los liceos participantes de la propuesta, que se desprende de la sistematización de los informes presentados por los becarios:

Línea de trabajo	Actividad desarrollada
<b>Trabajo en conjunto con el Programa PIU</b>	Coordinación entre referentes y equipo psicosocial, derivación, tutorías, apoyo a estudiantes, tareas de apoyo merienda/almuerzo, reparto de materiales.
<b>Docentes</b>	Reuniones con el equipo director. Participación en salas de coordinación, talleres conjuntos, apoyo en el abordaje de situaciones individuales, coordinaciones con referentes educación sexual, entrevistas.
<b>Estudiantes</b>	Talleres lúdicos, de música, de cocina, cine debate, autoestima y motivación. Trabajo “en pasillos”, trabajo con grupos “conflictivos”, acompañamiento en paseos, trabajo en horas libres, entrevistas. Mediación en conflictos. Trabajo con delegados de clase. Brigadas estudiantiles. Lectura de cuentos. Talleres interclases.
<b>Participación en proyectos institucionales</b>	Elaboración del Código de convivencia, estatuto interno. Encuesta de preparación de una caja lúdica. Organización de espacios de juego. Revista del liceo. Maratón de lectura, Proyecto Timbo, Comité de bienvenida.
<b>Familias</b>	Talleres conjuntos con otros actores de la institución.
<b>Comunidad</b>	Participación en reuniones nodo, coordinación interliceos.

## Algunas consideraciones

Un alto porcentaje de las acciones desarrolladas por los becarios se implementaron a la interna de las instituciones, pudiéndose distinguir dos grandes categorías: por un lado, hubo actividades asociadas a las demandas del centro (trabajo en horas libres, dictado de clases, tareas administrativas, etcétera) y, por otro, otras actividades que surgieron por iniciativa de los estudiantes. Esto último demostraría su capacidad propositiva, que podríamos asociar a los talleres temáticos (convivencia, no violencia, derechos, etcétera), así como a las propuestas lúdico-recreativas.

En las actividades realizadas por los becarios se destacaron distintas herramientas utilizadas con el objetivo de potenciar la convivencia en los centros, tales como el juego, la inclusión del cuerpo y la flexibilización de los espacios de trabajo a nivel institucional.

La inclusión del juego en la propuesta educativa fue una de las estrategias utilizadas para fortalecer el vínculo con los estudiantes, permitiéndoles nuevas posibilidades de acercamiento entre pares y con la institución.

Las distintas actividades planteadas buscaron potenciar espacios alternativos al aula en clave de complemento.

En el transcurso de la experiencia se evidenció un mayor involucramiento y apropiación de la propuesta por parte de los becarios, así como una progresiva integración a las actividades del centro rescatando la singularidad de sus aportes; destacándose una mayor articulación con el colectivo docente, la dirección, el equipo multidisciplinario, así como con el PIU, lo que posibilitó el desarrollo de actividades en forma coordinada.

Se percibió una evolución progresiva con respecto a la inclusión del enfoque de convivencia en el centro, constituyéndose en una potencialidad las distintas miradas y formaciones que poseen cada uno de los integrantes de las duplas.

En algunos de los centros se planteó por parte de los becarios la necesidad de instrumentar “nuevos proyectos” y en otros surgió la necesidad de integrarse en los proyectos que el liceo ya estaba desarrollando.

Con respecto al abordaje de temas específicos, la mayoría de los talleres planificados fueron desarrollados en forma conjunta con otros actores de la institución.

A partir de un mayor involucramiento en relación a sus tareas y del progresivo conocimiento de la dinámica institucional, los estudiantes de la DFPD comenzaron a reflexionar acerca del rol de los adultos en las instituciones. Esto contribuyó a la problematización de su futuro rol como docentes y a la discusión de la incidencia de las prácticas de aula en la dinámica institucional.

La presencia de los becarios en los liceos generó modificaciones e impactó en las prácticas institucionales y en los actores involucrados en ellas.

Con respecto al vínculo de los becarios con los alumnos, la mayoría expresó que logró establecer una buena relación con ellos, desde un vínculo diferente al de los otros referentes adultos de la institución, en parte por ocupar un lugar distinto al del docente de aula.

En las distintas instancias de trabajo de las vivencias de los estudiantes de DFPD surgió la necesidad de constituirse en *actores bisagras* a nivel de la institución. Si bien por un lado esto posibilitó un mayor acercamiento a los docentes y a los estudiantes, por otro fue transmitido como no “pertenecer” a ninguno de los dos grandes grupos dentro de la institución.

La mayoría de los becarios planteó que esta posición intermedia les permitió vincularse sin mayores dificultades con los docentes y estudiantes, así como posicionarse en ambos lugares buscando comprender lo planteado por ellos.

En algunos centros se enfatizó por parte de los becarios como altamente positiva la inclusión de aspectos lúdicos en la propuesta educativa, siendo ésta una de las estrategias utilizadas para fortalecer el vínculo con los estudiantes.

La mayoría de los becarios destacó diversos aprendizajes a partir de su tránsito por los liceos en este “nuevo rol”. En tal sentido, plantearon la posibilidad de “desnaturalizar” las prácticas cotidianas que se desarrollan en los centros. Por otro lado, destacaron la mirada institucional que el tránsito por los liceos les ha permitido, descentrándose del quehacer de aula, apostando a la globalidad de la institución.

## **A modo de evaluación**

---

En las distintas evaluaciones realizadas por los becarios se destaca su rol como un posibilitador de nuevas miradas acerca del acontecer institucional, en tanto les permitió habitar lugares diferentes al del aula.

Aparece con fuerte énfasis la posibilidad que les brindó la beca de conocer la institución educativa desde “otro lugar”, así como a los diferentes actores que en ella habitan desempeñando múltiples roles.

Otro elemento que se destaca es la problematización del futuro rol como docentes, en tanto pudieron acercarse a diferentes modelos del ser docente. Aparecen figuras con las cuales pueden y desean identificarse y otras a las que asocian con modelos negativos y reflejan “lo que no quiero ser”.

El rol de los adultos por momentos aparece cuestionado, ya sea por el alto grado de ausentismo o por las dificultades en generar propuestas de trabajo en conjunto.

Se destaca la propuesta de las becas como una posibilidad a nivel de la formación que les permitió “conocer las distintas realidades”, así como integrar nuevas herramientas para el futuro quehacer profesional, para “pensar la clase, a los estudiantes y a sí mismos”.

Otro aspecto valorado positivamente fue la posibilidad de contar con diversos niveles de autonomía a la interna del centro, así como el trabajo conjunto con un par, lo que les permitió trabajar en equipo y pensar con otros diferentes situaciones que suceden a nivel institucional.

Como aspectos negativos surgen lo tardío en la instrumentación, el tiempo acotado de la propuesta, así como la necesidad de contar con mayores herramientas previas al ingreso a los centros.

En relación a la “definición del rol”, el que existan algunos lineamientos pero no una enumeración de las tareas fue vivido por algunos como una fortaleza, en tanto por otros fue sentido como debilidad, apareciendo la necesidad de una mayor definición y clarificación en las funciones.

A nivel de las distintas evaluaciones surge la beca como una experiencia valiosa pasible de ser expandida, en tanto aporta a la formación nuevas herramientas para el ejercicio profesional, diferentes a aquellas abordadas en las didácticas específicas de las asignaturas.

## **Algunos aportes para pensar la convivencia<sup>3</sup>**

---

Al hablar de convivencia en el ámbito educativo hacemos referencia a las múltiples relaciones que se establecen entre los diferentes actores que habitan la institución, las cuales se desarrollan en un tiempo y un espacio determinado.

---

3 Este texto es ampliación de Bentancor (2009).

Tomando en cuenta los planteos de Coronado (2008), consideramos que convivir implica compartir espacios y recursos, tanto físicos, como sociales y/o simbólicos, en un tiempo determinado.

Las relaciones interpersonales que se desarrollan en un ámbito específico, como lo es el educativo, adquieren características singulares, y los vínculos que se establecen con los otros están atravesados por los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La convivencia se constituye en una dimensión ineludible en las instituciones educativas, siempre presente, por lo que se pueden generar espacios diseñados para potenciarla o mejorarla o, por el contrario, se puede evitar trabajar explícitamente sobre ella. En tal sentido:

“se trata de aprender a tomar conciencia de que somos inevitablemente convivientes, más allá de nuestro consentimiento, en muchos ámbitos y de muchas formas; que somos parte del tejido de una red de redes sin ser convocados explícitamente para ello; de que los efectos de muchas de nuestras acciones impactan en otros ‘otros’ presentes y futuros” (Coronado, 2008: 88).

La convivencia entendida en este sentido está constituida por los diferentes actores que conforman la comunidad educativa; éstos pueden convertirse en facilitadores u obstaculizadores en la generación de buenos climas.

Pensar la convivencia a la interna de las instituciones no implica pensar que no existen conflictos: las instituciones están atravesadas por conflictos de diverso orden, así como también son generadoras de otros. Ambas son situaciones que no podemos desconocer si pretendemos generar modificaciones que promuevan buenos climas de convivencia.

Partimos de la premisa de que las relaciones que se establecen a la interna de las instituciones y con el entorno inciden en el logro de los aprendizajes, favoreciendo u obstaculizando las posibilidades de que se generen de manera adecuada los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto obstruyen o limitan las relación de los jóvenes y docentes con el saber.

En la medida en que se logra problematizar las situaciones que vulneran las instituciones, se acuerdan, elaboran y planifican estrategias en forma conjunta se contribuye al logro de un mejor clima institucional. Promover espacios de convivencia saludable disminuye los factores que inciden negativamente en el logro de aprendizajes y favorece la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

---

### **La institución educativa como posibilitadora de espacios de simbolización**

La institución educativa sigue siendo el espacio privilegiado en donde se transmiten modelos de relacionamiento, de estar en el mundo, y en donde se apuesta a la construcción de la ciudadanía.

No podemos desconocer que uno de los elementos fundamentales para la generación de buenos climas de convivencia está dado por el diálogo y la posibilidad de que éste se genere en espacios de confianza y de bajo riesgo, donde la palabra pueda ser escuchada y respetada como tal.

En este sentido, la escuela<sup>4</sup> es el escenario privilegiado para favorecer los espacios de diálogo y participación, donde es posible generar formas alternativas de expresión y comunicación entre iguales, espacio donde la igualdad ya no esté dada por dejar de ser diferentes sino por tener los mismos derechos y oportunidades para hacer uso de su voz, de la palabra. Para ello, es necesario habilitar los mecanismos de participación, donde sea posible el reconocimiento del otro como sujeto político. Requiere, necesariamente, volver a creer en el otro como sujeto de posibilidad, e implica “creer en la palabra como aquello más propio del sujeto y, en consecuencia, el mejor camino para la comunicación y el crecimiento. Y ésta sería un segundo supuesto a considerar al enseñar saberes sobre política: el sentimiento de **tener derecho a la palabra**” Cesca y Denkberg, 2008: 31).

La escuela sigue siendo el lugar privilegiado donde la palabra habita, donde habitan otros que son singulares y únicos portadores de otro tiempo, pero que necesitan de un adulto que sostenga y acompañe. Será necesario siempre otro-docente, que sea capaz de guiar, de apoyar el empoderamiento de los jóvenes en el encuentro con nuevos mundos.

Generar espacios de participación a nivel institucional necesita de un otro adulto que sea capaz de acompañar y sostener desde un lugar asimétrico, que posibilite problematizar las decisiones y considerar las consecuencias de las acciones.

Otro elemento que aparece (o no) en las escuelas y no siempre es dimensionado como tal es el juego. El juego es un elemento básico de simbolización en tanto permite la intervención y modificación de la realidad sin dañarla.

Por otro lado favorece la socialización con otros, la introyección de normas, reglas que posibilitan la convivencia en sociedad, permitiendo la expresión de sentimientos; mediante el juego se puede posibilitar la tramitación de conflictos.

Si bien podemos considerar que el juego es parte de la herencia cultural que se transmite informalmente, muchas veces es necesario que el centro educativo se constituya en un facilitador de actividades lúdicas y que oficie de andamiaje para que éste tenga lugar. Las instituciones educativas son por excelencia espacios favorecedores de simbolización, posibilitan que el código de la acción pueda ser sustituido por las palabras.

---

4 El término “escuela” se usa en sentido genérico y alude a las instituciones educativas todas.



## Referencias bibliográficas

---

- Bentancor, Gabriela (2009) “Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes”, **Programa de apoyo al fortalecimiento de Políticas Educativas Efecto 2: “Prevención de Violencia y Emergentes de Riesgo en Centros Educativos”**. Mimeo, Montevideo.
- Cesca, P. y A. Denkberg (2008) “Los saberes de la política”, FLACSO Virtual Uruguay. Mimeo.
- Coronado, M. (2008) **Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención**, Noveduc, Buenos Aires.
- Hébrard, J. (2006) “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela”, conferencia dictada en Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.cep.edu.uy/archivos/inicial/PuestaEscenaArgumentoLectura.pdf>.
- Johnson D. y R. Johnson (1999) **Cómo reducir la violencia en las escuelas**, Paidós, Buenos Aires.
- Viscardi, Nilia (2009) “Avances conceptuales, productos generados, acciones implementadas, acciones previstas. Informe de avance”. Programa conjunto: ANEP-OPP-UnaONU Proyecto: Prevención de la violencia y emergentes de riesgo en los Centros Educativos (F2). Apoyo al fortalecimiento de las políticas educativas. Montevideo, Mimeo.



## Sección I: Relatorías de prácticas

En el presente apartado se presentan algunas de las actividades desarrolladas en los liceos a modo de relatoría de prácticas; en éstas se destacan distintas herramientas utilizadas con el objetivo de potenciar la convivencia en los centros.

La modalidad de taller se constituyó en un espacio privilegiado para el abordaje de distintas vivencias con los estudiantes problematizándose sus necesidades e intereses. Mediante esta modalidad se apostó no sólo a rescatar sus voces sino también a la generación de propuestas y compromisos por parte de éstos.

La posibilidad de tematizar acerca de la convivencia en los centros educativos fue vivida por los alumnos como una novedad, algo que no siempre es abordado explícitamente y por lo cual muchas veces aparece naturalizado.

Se destaca como positivo haber generado instancias de trabajo para abordar la convivencia cotidiana en las instituciones, problematizándose los roles que cada uno de los actores desempeña, buscando en forma conjunta estrategias potenciadoras de buenos climas.



## La llegada al liceo

Victoria Berretta, Johanna Koch, Leila Laureiro,  
Banina Mesa, Jessica Miranda, Analía Olivera Prieto,  
Leticia Santos y Cecilia Sosa

*“La llegada fue enérgica...Suponemos que para todos similar...Ese día nos levantamos y cargamos una mochila enorme, llena de sueños, de proyectos, de caminos a transitar. Y, claro, todos los caminos tienen algún pozo, algún desvío...pero también están llenos de aventuras y paisajes que quedan prendidos en la retina.*

*En los liceos pasa lo mismo: se viven situaciones complejas, hay que saltar obstáculos y seguir, porque es parte de las relaciones humanas. Pero también están esos momentos tan simples y tan ricos donde podemos aprender juntos y compartir aprendizajes que formarán parte de la vida.”*

*“Ni bien bajamos del COPSA vimos el liceo de lejos... La primera impresión fue buena porque es una estructura básicamente nueva y se veía en buenas condiciones, lo cual es una de las cosas fundamentales para que el liceo funcione.”*

*“El 1º de junio fue nuestro primer acercamiento al liceo...La experiencia fue muy buena, salimos caminando del liceo y en el camino fuimos entablando una relación bastante fluida con los chiquilines. [...] A lo largo del mes fuimos conociendo al personal docente y no docente de la institución educativa, así como también a los alumnos.”*

*“Nos acercamos al liceo con un montón de expectativas, intrigas y temores. Por nuestras mentes pasaban varias interrogantes ¿Cómo será el liceo? ¿Cómo nos recibirá la directora? Los chicos...¿cómo serán, nos aceptarán? Todo esto generaba temor, inquietud y mucha ansiedad.*

*Al otro día, una nueva prueba debíamos superar. ¡Los chiquilines! ¿Qué haríamos con ellos? Otra vez todo volvía a empezar... Decidimos que lo mejor era pasar por las clases a*

*presentarnos, contarles un poco qué era lo que hacíamos allí e ir acercándonos a ellos de a poco... En la primera clase que entramos las rodillas nos temblaban y la voz se escondía (los nervios eran terribles) pero todo salió muy bien. Luego otra clase... parecíamos más tranquilas, luego otra y otra... ¡Ya éramos expertas! Y así, poco a poco, comenzó nuestra relación con los jóvenes.”*

*“En esta primera semana me dediqué a entablar conversación con los diferentes actores del centro, tratando de explicarles cuál iba a ser mi papel como becaria en ese lugar y viendo cómo reaccionaban ante la propuesta a la vez que escuchando todo aquello que ellos creyeran pertinente decir, teniendo en cuenta que mi trabajo estaría enfocado en pro de una mejor convivencia.”*

*“Con respecto al trabajo en el liceo, al principio nos costó un poco, ya que existe un cuerpo docente constante que trabaja muy bien en el liceo, y también existe un equipo de dirección comprometido con él.*

*Por esto mismo nos costó entrar a ese grupo, porque están acostumbrados a hacer todo y yo creo que ver a alguien ajeno, sin ningún rol definido, sentían como que los estábamos observando. Pero luego de pasar el primer mes nos fuimos acoplando con el liceo y todos los funcionarios, y de a poco trabajamos todos juntos y de muy buena manera.”*

*“En un principio, me pregunté por qué estábamos en ese liceo, si las cosas desde lo macroscópico parecían funcionar bien y estar en su lugar... En un principio, la adaptación al liceo, yo creo que fue lo que más me costó, ya que como el liceo venía en su funcionamiento con todas las actividades planificadas y es un liceo muy pequeño, no se nos brindó, o quizás se nos complicó un poco, la posibilidad de poder insertarnos correctamente.”*

# Una experiencia inolvidable

Ana Lilián Pereira

Durante los seis meses de la beca, la experiencia que he adquirido fue enriquecedora con relación a la manera de ver la institución, desde un rol diferente del que cumplía como practicante, además del conocimiento que he adquirido sobre diversos temas relacionados con la profesión.

Mi llegada a este centro educativo fue algo extraño y nuevo para mí, debido a que regresé a una institución de la que había formado parte como estudiante liceal unos seis años atrás.

La primera semana en el centro fue realmente difícil, por diversos motivos: por un lado, la adaptación al liceo, por otro, aún no estaba realmente claro para mí ni para los actores de la institución la función que debía cumplir allí.

Poco a poco todo fue cambiando, los estudiantes se fueron acercando; así como los demás actores de la institución, generándose, de este modo, vínculos de mayor confianza.

Me propuse desde un principio promover la integración de los actores de la institución a través de actividades que facilitaran un buen clima de convivencia; para ello apelamos a estrategias lúdicas.

La realización de este tipo de actividades por parte de los estudiantes presentó, al principio, ciertas resistencias, puesto que se negaban a realizarlas ya que no acostumbraban hacerlo en un local de estudio. Esto puede relacionarse con el hábito de ir al liceo solamente para aprender diferentes materias de un modo “tradicional”, sin trabajar explícitamente los valores, el respeto, la empatía y, sobre todo, la solidaridad con el otro.

Al proponer las distintas actividades partíamos del supuesto de que la participación de los adolescentes en ellas fortalece distintas habilidades sociales. En tal sentido, están

cultivando y adquiriendo mayor poder de decisión sobre su vida, confían más en sí mismos y fortalecen su autonomía y autoestima.

Por otra parte desarrollan su capacidad para promover cambios y fomentan una cultura democrática, ya que ésta implica escuchar distintas opiniones, potenciar su sentimiento de pertenencia y responsabilidad, además de compartir la toma de decisiones con los distintos actores de la institución promoviendo así un mejor clima de convivencia. Entendiendo que para potenciar una buena convivencia es necesario conocer y valorar nuestros derechos y los derechos de los demás, así como cumplir con nuestros deberes.

En las distintas propuestas de trabajo se buscó que los estudiantes propiciaran una acción educativa partiendo de una concepción integral de su persona, sus emociones, pensamientos y experiencias para promover relaciones de cooperación, solidaridad y respeto mutuo, facilitando la explicación y verbalización de sentimientos, creencias, valores y gestos, abriendo instancias colectivas de interpretación, cuestionamiento, modificación o consolidación de prácticas. Beneficiando también la importancia del trabajo en equipo y el aporte individual de cada estudiante.

El contexto del juego colocó a los participantes frente a diversas situaciones; entre éstas hubo desafíos que debían resolver en interacción solidaria y cooperativa con otras personas desarrollando habilidades para el trabajo en equipo, capacidad de organización, resolución de conflictos, negociación y definición de estrategias

Se lograron avances significativos, lo cual se evidencia en el funcionamiento grupal, en el que los estudiantes generaron distintas propuestas y participaron en las decisiones del grupo, respetando las opiniones de sus compañeros. Buscaron, en los espacios de diálogo, conquistar la comprensión de sus pares e intentaron comprender los problemas de los demás.

Con estas instancias se pretendió que los adolescentes aprendieran y adquirieran mayor poder de decisión sobre sus vidas, fueran capaces de optar por una actitud o conducta positiva y no violenta, fortaleciendo su autonomía y autoestima, puesto que es de suma relevancia brindarles a los estudiantes un espacio en el que puedan demostrar sus competencias, generándose un clima positivo en la institución a través del involucramiento de todos sus actores, favoreciendo la inclusión social y los vínculos afectivos así como la buena convivencia.

## **Referencias bibliográficas**

---

Leal Borges, Giovanna (2006) *Educación en valores*, s/d, Buenos Aires.

Urbano, Claudio y José Yuni (2005) *Técnicas para la animación de grupo*, s/d, Buenos Aires.

Vargas, Laura y Gabriela Bustillos de Núñez (1990) *Técnicas participativas para la educación popular*, Alforja, Lima.



# Alternativas del trabajo en el aula

Ana Lucía Garay Godoy

En este artículo pretendo compartir la realización de una serie de talleres con un grupo de tercer año del liceo en el cual desarrollé mi experiencia como becaria y algunas conclusiones surgidas a partir de éstos.

Como objetivo general, el proyecto de trabajo con este grupo persiguió mejorar los vínculos dentro del espacio del aula, apuntando a la construcción de una convivencia saludable.

## Propuesta de trabajo

A grandes rasgos el proyecto se basó en cinco talleres. El primer taller buscó un primer acercamiento con los grupos, conocer cómo se relacionaban, sus actitudes, los roles, etcétera. Por otra parte, buscó relevar qué era lo que molestaba a los alumnos de sus compañeros. A partir de ahí pretendió dejar planteada la pregunta: ¿Qué puedo hacer para que no pasen más estas cosas?

El segundo taller pretendió brindar algunas estrategias de resolución de conflictos a través de lo lúdico y la expresión corporal.

En el tercer taller se buscó relevar las distintas percepciones, ideas, opiniones, que tenían los alumnos sobre el liceo; desde allí se alentó la propuesta y buscando qué soluciones podían ofrecer los alumnos desde su rol.

Los dos últimos talleres buscaron motivar la reflexión sobre el transcurso de cada alumno en el liceo. Se propuso que pudieran compartir sus ideas a través de la expresión plástica.

## Descripción de la actividad

Al momento de la realización de los talleres, sobresalió en la mayoría de las respuestas o manifestaciones que hacían los alumnos que ellos se veían como un grupo bastante unido, dándole suma importancia a los valores de amistad y compañerismo. Les gusta concurrir al liceo en tanto lo reconocen como un espacio de socialización entre pares. En general manifestaron que les gusta concurrir por “los amigos”.

Con respecto a qué era lo que les molestaba, en general se refería a acciones, actitudes que causaban fallas en una buena relación de grupo.

A continuación citaré, a modo de ejemplo, algunas repuestas que dieron los alumnos:

*“Me hace reír que sean tan divertidos... Me enoja que sean tan egoístas, que me manden a hacer silencio, que algunos no nos llevemos bien... Que no se comparta con otros compañeros.”*

*“Me divierte que jodamos todos juntos, que nos riamos todos de todo, que jodan las gurisas... Juntarnos con mis compañeras y contarnos cosas, que compartamos todos juntos... Me aburre que estemos todos juntos y nadie hable, que estemos todos en silencio y la clase también, que sean todos callados, que las clases a veces sean muy silenciosas... Me alegro cuando somos compañeros entre todos, cuando estoy junto con mis amigas y amigos, cuando todos superamos errores.”*

Cuando tuvieron que proponer soluciones para estas situaciones que afectaban la convivencia del grupo, la mayoría depositaba la responsabilidad en los actores adultos de la institución: los caseros, los auxiliares de servicio, los profesores, la dirección. Sólo uno de los equipos propuso actividades encaradas por alumnos para mejorar la convivencia pero no lo supieron plasmar por escrito. Se esperaba de ellos una postura más activa frente a esas problemáticas, la cuales podían identificar pero a las que les costaba encontrar soluciones que partieran de ellos.

Entiendo que vale la pena resaltar que en las actividades en las cuales los alumnos se sintieron más cómodos fueron aquellas donde podían moverse y expresarse a través del cuerpo.

En cuanto a los talleres también hicieron algunos comentarios sobre qué les parecía trabajar de esta forma:

*“El taller debería hacerse más seguido así nos conocemos más”.*

*“Estuvo muy bueno porque te hace reflexionar sobre uno mismo y sobre los demás”.*

*“Me pareció buena la propuesta de poder saber lo que opina el otro”.*

*“Mientras no tengamos clase!!! Tan buenos los talleres porque se aprende mucho”.*

*“Estuvo bueno, me gusta para poder conocernos más y cambiar algunas cosas”.*

*“Estuvo bueno pero no me gusta mucho participar en algunas cosas. Pero me gusta hacer algo diferente a lo que estamos acostumbrados”.*

### **Algunas reflexiones finales**

Me gustaría aquí plantear algunas reflexiones que más que conclusiones son líneas en las cuales creo sería interesante pensar.

En primer lugar, los alumnos parecen encontrar en el liceo un espacio de socialización, esto se releva como el sentido principal que ellos manifiestan para concurrir. Sin embargo, no aparece el liceo como lugar de aprendizajes disciplinares, de saberes útiles para el desarrollo de la vida en sociedad y el desarrollo personal. Es decir, pierde sentido como institución educativa. Por lo tanto, creemos que deberíamos pensar cómo es posible desde el aula contribuir a recuperar ese sentido.

Creo que habría que dejar un poco de lado el trabajo individualizado y empezar a buscar estrategias para fomentar el trabajo grupal y así la inclusión de todos los alumnos, utilizando los fuertes lazos que se pueden formar entre ellos y los docentes para evitar la desafiliación a la institución y, a su vez, hacer menos evidente los posibles fracasos de algunos.

También se debe dejar de lado la idea de una clase con alumnos sentados en los bancos en fila: las actividades en las que se notó que se sintieron más cómodos fueron las que innovaron en cuanto a la disposición áulica y la propuesta de trabajo.

Creo que hay que empezar a aprovechar el espacio que se tiene, que es el salón de clase. Es decir, buscar estrategias que generen en cada alumno el sentimiento de pertenencia al grupo, al salón donde conviven día a día y al liceo en que se encuentra ese salón.

Cada uno de nosotros, como futuros docentes, debemos ser capaces de crear nuestro propio ambiente de trabajo y aprovechar lo que tenemos a nuestro alcance para transformar esos espacios de convivencia, para que sean más cómodos para nosotros y para los estudiantes.

Quizá todo esto no sea nada nuevo, ya muchos lo habrán pensado; pero esta experiencia me hizo verlo por mí misma.

# El tesoro escondido

Silvia Lapido y Banina Mesa

Con relación a nuestro trabajo en el liceo N° 50, enmarcado en el **Proyecto Convivencia**, hemos creado un espacio dentro de la institución educativa de acceso a estudiantes y principales actores institucionales.

Trabajamos con alumnos que se reintegran de suspensiones y buscamos fortalecer a aquellos que presentan situaciones de mayor vulnerabilidad a los efectos de mejorar la autoestima y los vínculos interpersonales, en procura de disminuir los factores que atentan contra la permanencia de los jóvenes en el centro. Para lograrlo, intervinimos educativamente en la gestión de la convivencia, diseñando e implementando una serie de talleres dirigidos al fortalecimiento de las condiciones de integración social, donde se trataron temas relacionados con la cocina saludable, los sentimientos, la prevención y resolución de conflictos y la identidad individual y grupal; mediante el análisis de texto, la producción de dibujos, representaciones teatrales, promoviendo, en todos ellos, el desarrollo de la empatía.

Partimos de considerar al juego como medio para el logro de una acción transformadora, en tanto permite la expresión de sentimientos, llevando a la conexión con aspectos de uno mismo, estimulando la acción y funcionamiento del grupo para alcanzar sus propios objetivos.

Para trabajar en uno de nuestros talleres seleccionamos una actividad llamada El Tesoro Escondido<sup>5</sup>, que fue llevada a la práctica mediante una dinámica de grupo. Esta actividad se propuso con el fin de que los alumnos vivenciaran la posibilidad de lograr lo que desean y de cumplir sus objetivos, asumiendo las dificultades que se les presenten para ello.

---

<sup>5</sup> La actividad fue tomada de: <http://www.marianistas.org/juegos/>. Visitada en setiembre de 2009.

## **Descripción de la actividad**

---

Al inicio se les sugirió a los estudiantes que adoptaran una postura cómoda, en la que debían permanecer un buen rato sin moverse. Una vez conseguido esto, debían ir cerrando los ojos, haciéndose conscientes lentamente de su propio cuerpo, con el fin de alcanzar un estado de relajación.

Los invitamos a que en su imaginación fueran construyendo una aventura, en la que debían imaginarse que llegaban a su casa, del liceo, cansados y se encontraban con una carta sin remitente. En el interior del sobre se encontraba un mapa, con indicaciones claves y junto a ellas la palabra “Tesoro”. Luego tenían que tomar una decisión, que consistía en emprender o no la búsqueda. Todos decidieron comenzar la aventura y nosotras seguimos relatando la historia, donde se describía el camino y algunos objetos con los que se iban encontrando, entre ellos un muro, hasta hallar al tesoro. Mientras tanto, hicimos preguntas referentes a los sentimientos que les producía esa situación.

En aquellos momentos que surgieron dificultades en la concentración se detuvo la actividad hasta lograr nuevamente la relajación adecuada para poder continuar.

Al momento de estar frente al tesoro, se pidió que abrieran los ojos poniendo enfrente un cuaderno representando simbólicamente al cofre y, uno a uno, fueron pasando por delante de él; se les dijo que, con cuidado, abrieran levemente su tapa y dieran cuenta de su contenido. Después volvieron a su lugar. Cada uno descubría personalmente el tesoro, estableciendo que no podíamos decir ni una sola palabra mientras durara la ronda.

Por último, hicimos una puesta en común, en la que se abordaron, entre otras, las siguientes interrogantes: ¿Cómo ha sido el camino que has recorrido?, ¿Ha sido corto o largo?, ¿Con dificultades?, ¿Qué es para ti un tesoro?, ¿Qué sentiste al contemplar el contenido del cofre?, ¿Qué dificultades has tenido?, ¿Te ha costado concentrarte, permanecer en silencio? Varias veces les pedimos que pusieran nombre a sentimientos: al tener la carta en las manos, al caminar hacia el muro, al descubrir el cofre. ¿Cuáles han sido?, ¿Cómo era el cofre que encontraste (grande, pequeño, con adornos, viejo, moderno...?), ¿Qué pensabas que podía haber dentro? De todo lo que has visto, imaginado, sentido, ¿qué te ha gustado más? ¿Qué es lo que te ha producido mayor desagrado?

## **A modo de síntesis**

---

A través de las evaluaciones de cada uno de los talleres realizados en el año, se evidenció que la actividad del Tesoro Escondido fue una de las que más motivó a los alumnos, lo que puede deberse a que la actividad fue realizada en el jardín de la institución, al aire libre, en un día soleado, lo cual facilitó que cada alumno se conectara con sus vivencias personales.

En el desarrollo de la actividad, surgió una diversidad de situaciones relacionadas con las vivencias de cada alumno, los cuales tuvieron que afrontar diferentes alternativas para llegar a la meta, cumpliendo con los objetivos propuestos.

Al cierre de la actividad se realizó la puesta en común de lo trabajado buscando favorecer la escucha, la empatía y la confianza, en la medida en que cada alumno participante intentaba compartir su relato, en el que se exponían de manera explícita o implícita sentimientos y vivencias personales.

Dichos relatos referían a las superaciones de diferentes realidades, relacionadas a la estabilidad económica, confort y amor, ya sea familiar, de amistad o de pareja.

Este espacio de trabajo facilitó la inclusión de los alumnos en el grupo, en la cual pudimos ver resultados positivos en los posteriores talleres, logrando una mejor convivencia entre los estudiantes manifestada, por ejemplo, en la vinculación entre varones-mujeres y alumnos-docente.

# Revalorización de los viejos juegos

Análía Olivera Prieto

Tras un primer mes de observación del centro y de escuchar las preocupaciones de sus diferentes actores, se identificaron determinados lugares y horarios que eran particularmente conflictivos. Así, comenzaron a trazarse las primeras ideas para lograr desde el trabajo de la becaria algo que aportara a la intervención en los problemas planteados.

Todo comenzó con una propuesta de la dirección del centro de la creación de “brigadas estudiantiles” para mejorar la convivencia a la hora del recreo, ya que era en este momento cuando se veían los principales conflictos entre pares debido, quizás, al poco control que se podía lograr en un espacio tan amplio y con un número tan grande de alumnos.

Teniendo en cuenta la necesidad de generar propuestas de trabajo conjuntas, se pensó que la toma de conciencia por parte de los alumnos más grandes del liceo de las dificultades que se generaban en los cinco minutos del recreo ayudaría a prevenir las consecuencias de estos desórdenes. Se trabajó, así, con grupos identificados por las adscriptas de cada turno como dispuestos al trabajo, realizando una tarea de identificación de los problemas con éstos y el planteo de posibles soluciones.

Se presenta así el **Proyecto de la Brigada Estudiantil** (forma en la que ellos lo nombraron a posteriori), con base en la autogestión y dándoles lugar para la realización de propuestas acorde con los objetivos planteados por ellos mismos en sucesivas instancias de sensibilización llevadas adelante por la becaria del **Proyecto Convivencia** del centro.

Cabe resaltar el entusiasmo observado desde un principio en la puesta en marcha de la Brigada, lo cual se vio reflejado en el trabajo a contraturno durante horas para la mejor implementación de lo proyectado. Así, un par de días antes del comienzo efectivo

del proyecto, se realizó por parte de los alumnos que conformaron la primera Brigada una campaña informativa en todos los grupos del turno, con el fin de explicar su papel de aquí en más en los recreos que consistiría en ayudar a evitar posibles conflictos que surgieran entre sus compañeros durante ese tiempo en los puntos detectados como más conflictivos.

Pero luego de una semana los entusiasmos decayeron notoriamente, porque los muchachos sentían que su rol no era tomado en serio y no encontraban posibles soluciones a este inconveniente.

Ante la propuesta de la becaria de rescatar viejos juegos como una posibilidad de evitar conflictos por la falta de opciones para hacer algo a la hora del recreo o contrarrestar los juegos de mucha violencia como forma de pasar el tiempo, la Brigada simplemente se rió mucho y dijo que ya nadie se “prendía” en eso. Sin embargo, se propusieron probar, se pidió permiso y se pintaron varias rayuelas en el patio del liceo, a la vez que se consiguieron dos cuerdas largas para jugar. ¡Cuál fue su sorpresa cuando a la hora del próximo recreo todo el turno se formó para jugar y/u observar las opciones que los compañeros de la Brigada del otro turno habían propuesto para emplear el tiempo del recreo! ¡Cuán motivador fue para ellos esta experiencia! Enseguida se pusieron en marcha para que las líneas de las rayuelas que habían dibujado no se borraran y para poder encontrar nuevos juegos para jugar. También fue sorprendente ver cómo los niños de otras generaciones ya hace mucho pasadas revivieron por un momento: la directora del liceo saltó a la cuerda, las adscriptas y auxiliares de limpieza jugaron en la rayuela.

Eso bastó para cambiar los ánimos. Todo era posible ahora. Las pilas se recargaron y la Brigada volvió con nuevos bríos a su turno a implementar aquello que tan bien funcionó de mañana. A veces lo viejo, sólo por haber sido inventado hace mucho, no tiene por qué ser descartado, y el redescubrirlo y renovarlo puede causar la misma felicidad que cuando era nuevo. Toda innovación se basa en modelos ya realizados: es sólo revivir estos últimos y tomar de ellos lo mejor para crear un nuevo futuro.

Desde luego, nada de esto habría sido posible si los mayores no hubieran sido los primeros convencidos de que el juego puede ser de gran ayuda en cuanto a una opción para la prevención y solución de múltiples problemas. El hecho de que desde la dirección del liceo siempre se haya brindado el apoyo para construir los andamiajes que hicieran posible la puesta en práctica de esta opción fue sumamente importante y brindó la posibilidad real de llevar a la práctica los proyectos de un grupo de adolescentes que comprobaron que con trabajo todo se puede lograr. Una vez finalizada la experiencia, se pudo comprobar que su realización fue posible gracias a que estaba en concordancia con las líneas seguidas por el proyecto de centro, que apostaba a una convivencia pacífica dentro de la institución, convirtiéndose nuestro proyecto en uno de los caminos para lograr esto.

¿Qué pasó con la Brigada Estudiantil? La del segundo turno (la primera en conformarse), se vio renovada con nuevo entusiasmo y una gran cantidad de ideas aportadas por ellos y por adultos, que vieron en su trabajo una buena oportunidad de



un mejor trato entre los estudiantes y entre éstos y los adultos. Además, ese mismo día se conformó la Brigada del primer turno, que ya veía su camino más fácil al saber que lo propuesto por sus compañeros había tenido un gran éxito, en un nivel mucho más profundo que el planteado desde un principio, al ver como se “prendían” las diversas generaciones que actúan dentro del liceo. Todo es posible cuando se les da los espacios necesarios y, ni que hablar, cuando son adolescentes entusiastas quienes asumen el compromiso de llevarlo a cabo.

# Cómo quiebra la cintura...

Joaquín Peña Zangaro

En agosto se desarrollaron los juegos deportivos departamentales, en los que compiten niñas y varones en diferentes disciplinas, y una vez culminada la etapa departamental el encuentro de los seleccionados ganadores es de carácter nacional. En el marco de dichos juegos, el campeonato de fútbol se desarrolló en la ciudad de Libertad, encontrando a los ocho liceos del departamento de San José, con dos categorías de varones y dos de mujeres cada uno.

El viaje desde Ciudad del Plata hasta Libertad estuvo marcado por las conversaciones previas a una competencia deportiva, estrategias de juego, diseño del equipo y posiciones, cánticos resaltando la “garra” de los equipos del liceo; todo enmarcado por risas y la alegría desbordante que los gurises tenían por llegar y competir.

Una vez llegados al liceo de Libertad, los alumnos recibieron la última charla técnica a cargo de las profesoras de gimnasia, quienes, mientras repartían las camisetas, los motivaban para que se divirtieran jugando.

Cada vez nos acercábamos a la hora del comienzo del cotejo, entre bombos y redoblantes se escuchaba cantar a la hinchada que nunca dejó de alentar, el latir de los corazones de los chicos y chicas, el tronar de los dientes apretados. Los jugadores y jugadoras, ya en sus posiciones, veían acercarse lentamente al juez al centro de la cancha, con el balón en la mano, que lo dejó poco a poco en el centro... y levantó lentamente el silbato hasta llevárselo a la boca... Todos agazapados hasta que por fin el juez pitó y dio comienzo al cotejo...

Lo que sucedió en cada uno de los partidos es simplemente una efímera anécdota que se tragó el tiempo. Lo que sí queda es el eterno recuerdo de todos aquellos que, en el triunfo, se comportaron como excelentes competidores, con la humildad de los grandes. En los momentos más difíciles, hubo quienes dejaron el alma en la cancha,

poniéndose el equipo al hombro, convirtiéndose en pequeños gigantes. Y a los que en la derrota, muchos se preocuparon por sus compañeros, en llevar la palabra de consuelo y de aliento.

A la vuelta, en el ómnibus, el clima no difirió mucho del de la ida en cuanto a cánticos y alegría; se sumaron las charlas referidas a los partidos, resultados y lo ocurrido también fuera del campo de juego.

Como conclusión nos vamos a referir a los beneficios que vimos en la generación de este tipo de encuentros. San José tiene ocho liceos de Primer Ciclo, que se encuentran en diferentes localidades. Cada una de estas localidades tiene particularidades que la definen como tal. En este sentido, un primer apunte de utilidad es la oportunidad de encuentro entre estudiantes de un mismo departamento, que no sólo interactúan en el campo de juego sino, y quizá sea lo más provechoso, fuera de él. Libertad se transformó, y yendo a la cantina del liceo, al kiosco de la plaza, se veían grupos de adolescentes de distintos liceos charlando. Por otro lado, el trabajo de las profesoras de gimnasia, así como el nuestro, buscó reforzar el sentimiento de grupo y delegación. En tal sentido la actividad contribuyó a generar un sentimiento de pertenencia para con el liceo y también para con el grupo. Mientras una categoría competía, el resto estaba en la tribuna alentando a sus compañeros.

# Semana de la lectura

Victoria Berretta y Johanna Koch

En relación a nuestra experiencia durante el tiempo en el que se desarrolló la beca, se nos presentaron una serie de trabas (la mayoría de tipo institucional), que, en algunas ocasiones impidieron realizar actividades planificadas por la dupla. Debido a la falta de oportunidades o posibilidades para trabajar y ahondar en alguna problemática de grupo, participamos de las actividades planificadas por la institución, aprovechándolas para trabajar en base a nuestro proyecto.

Siguiendo esta línea, participamos en una actividad organizada desde la Dirección llamada “Semana de la lectura”, que tuvo como principal objetivo incentivar la lectura en los alumnos y fomentar la concurrencia a la Biblioteca, como una forma de apropiarse de ese espacio; un segundo objetivo de la actividad consistió en discutir la importancia de darles voz a los autores a través de los lectores.

Por nuestro lado, como equipo, debíamos seleccionar un texto que nos pareciera pertinente. Decidimos trabajar con textos que estuvieran relacionados con la temática de la “convivencia” en el ámbito educativo fundamentalmente y los conflictos cotidianos. Finalmente, los textos trabajados fueron “El arte de convivir” y “Conflicto sí, violencia no” (ver anexos, al final de este artículo).

Con el primer texto, nuestro objetivo era lograr un acercamiento al término “convivencia” y su significado. Se pretendía que los alumnos comprendieran la importancia de convivir con otros, a pesar de ser distintos; se buscó que pudieran reconocer al otro como diferente pero, además, como necesario e importante para nuestra condición de ser humano.

Con el segundo texto, se intentó reflexionar sobre la existencia y la necesidad de los conflictos, y sobre cuáles serían sus posibles vías de abordaje, partiendo del supuesto de que los conflictos siempre estarán presentes en las relaciones humanas y que, a su vez,

son necesarios para crecer como personas y generar aprendizajes. Para abordar de esta manera los conflictos, nos pareció necesario trabajar desde la cotidianidad, desde las experiencias de los alumnos dentro de la institución.

La actividad consistió en la lectura de textos por parte de la dupla. Luego de cada lectura dedicamos unos minutos para que, de forma oral, se realizara una puesta en común y así los alumnos expresaron su parecer con respecto de los temas presentados.

Para finalizar este taller, realizamos una actividad en la cual debían reflexionar en grupos, de dos o tres personas, por escrito y en forma anónima, sobre los dos textos trabajados. La finalidad de realizar esta actividad como cierre fue poder obtener algún tipo de registro de la tarea y poder escuchar las voces que no habían trabajado en la puesta en común.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios. Trabajamos con dos grupos bien diferentes, siendo uno de ellos uno de los grupos considerados como de los más problemáticos de la institución. El hecho de que no se conocieran entre ellos facilitó el intercambio. Las diferentes producciones dieron cuenta de que habían seguido la lectura. Esto fue facilitado por la dinámica de taller a la cual los alumnos no estaban habituados.

Al momento de trabajar el abordaje de los conflictos, algunos alumnos lograron identificarse y reconocerse como causantes y responsables de éstos. También trabajamos la importancia del otro, partiendo de que todo aquel que no pensara igual que nosotros o se viera diferente es el “otro”. Si no podemos aceptar al “otro” porque es diferente, entonces... ¿cómo sería el mundo si yo me encontrara solo y nadie me molestará...? ¿Cómo imaginamos el mundo vacío?...

A partir de la lectura de los textos seleccionados se logró que cada alumno repensara sobre su conducta y sus relaciones cotidianas. Creemos pertinente presentar algunas de las reflexiones a las que llegaron los alumnos.

*“Todas las personas son diferentes, el día que juntos aprendamos a convivir va a ser un mejor día. Alejarse y asilarse no es la mejor solución”.*

*“Los conflictos se pueden ocasionar por discriminación y se pueden solucionar dialogando, no siempre se tiene que llegar a los golpes. Cuando uno está solo puede ocasionar un conflicto consigo mismo”.*

*“Estar solo en el mundo no tendría sentido, nos aburriríamos y no seríamos felices solos”.*

*“La violencia existe en todos lados, hasta en los medios de comunicación se está incentivando inconscientemente todo el tiempo”.*

*“Cada persona necesita de la otra para ser feliz aunque la convivencia no sea fácil. Todo tiene su lado positivo y negativo”.*

Una vez terminada la actividad y evaluando sus resultados, podemos decir que la metodología de taller y el uso del espacio del aula de manera no tradicional facilitó la generación de otro tipo de vínculos entre los alumnos. La posibilidad de generar espacios de escucha, de apertura para sus reclamos favorece la construcción de buenos climas de convivencia.

## **Anexo I: “El arte de convivir”<sup>6</sup>**

---

### **Los otros somos nosotros**

¿Cómo entender este título? ¿No es una extraña paradoja o, incluso, un absurdo decir que los otros somos nosotros? Si son otros, ¿cómo pueden ser al mismo tiempo, nosotros? Desde hace miles de años, las tribus han desconfiado de las tribus vecinas y han considerado peligrosos a los habitantes de lejanas tierras o que tienen diferente color de piel o diferentes costumbres. Todos aquellos que no pensaban igual o se veían diferentes, eran llamados “los otros”.

Lo mismo sucedía y sucede con cada una de las personas, aquellos que no son iguales a mí, son “los otros” y todo el que me rodea, como individuo, es “el otro”. Sin embargo, yo también soy “el otro” desde el punto de vista de mi vecino o desde la perspectiva del extranjero. Comprender esta sencilla verdad es caer en cuenta de que mi vida, normal para mis ojos, es lo que los “otros” pueden llamar “esa extraña forma de ser”, o que mi comunidad y su forma tradicional y milenaria de enfrentar la vida, tan clara, simple y cotidiana, puede ser considerada por los demás como “exótica y asombrosa”. Finalmente descubrimos que somos diferentes pero no dejamos de ser iguales en lo esencial: todos somos seres humanos y habitamos el mismo planeta, durante un breve tiempo, con la firme intención de ser felices.

### **Un reto que vale la pena**

El filósofo Jean Paul Sartre dijo alguna vez, en una de sus obras, que “el infierno son los otros”. Se refería, naturalmente, a lo difícil que es convivir, a la tarea casi imposible de armonizar las diferentes formas de entender el mundo y a lo dolorosas y desgarradoras que acostumbran a ser las relaciones entre los seres humanos. A primera vista, y si recordamos lo duro que es vivir el día a día, y lo que los diarios y los noticieros nos muestran, esta afirmación es absolutamente cierta, y el terror y el mal que consumen al mundo tienen un único origen: “los otros”. Para comprobar que esta afirmación no es verdadera, basta, simplemente, con imaginar al mundo casi vacío. Basta con imaginarnos solos, completamente solos y dueños del universo. Las bóvedas de los bancos están abiertas y a mi disposición, los almacenes están llenos de productos finísimos y basta

---

6 Extraído de la colección publicada por el diario *El País: El libro de la convivencia!*, El Tiempo, Montevideo, 2009; cap. I, pp. 6-7.

con estirar mi mano para tomar lo que yo desee, porque no hay guardias, ni dueños, ni testigos. Estoy solo en el mundo. Puedo habitar la mansión que desee y comer lo que me plazca. Estoy solo en el mundo. Puedo bautizar la ciudad con mi nombre y nadie lo podrá impedir porque estoy solo en el mundo. Y, paradójicamente, por esa misma razón, porque estoy solo en el mundo, no puedo ser feliz. No tengo a nadie con quien compartir lo que tengo. No tengo a nadie con quien hablar. No tengo a nadie a quien amar. Nadie me observa. Para nadie soy “el otro”. Difícilmente podré estar seguro de que existo y nada de lo que haga tendrá sentido. No queda, por lo tanto, otro camino que convivir con los demás y con nosotros mismos para lograr la felicidad. Armonizar las voluntades y las opiniones para que este mundo deje de ser un lugar tan difícil de habitar y pueda algún día decirse que “el paraíso son los otros”. El camino es largo y escabroso, pero no hay alternativa.

## **Anexo 2: “Conflicto sí, violencia no”<sup>7</sup>**

---

\*El conflicto suele presentarse cuando no podemos resolver nuestras necesidades, o cuando nuestros intereses entran en choque o contradicción con los de otra persona.

\*Por este motivo el conflicto es algo natural y cotidiano. Es imposible concebir una sociedad en la que no se presenten conflictos.

\*Los conflictos no son buenos ni malos. Lo bueno o lo malo es la forma como lo resolvemos. Es por eso que decimos que alguien que resuelve un conflicto sin recurrir a la violencia es alguien bastante creativo e inteligente.

\*Para resolver un conflicto es preciso escuchar al otro y entender qué cosas le molestan. Y una vez que lo hemos escuchado, expresar lo que nosotros sentimos y hacernos responsables de nuestros sentimientos.

\*Es preciso centrarnos en el problema y no en la otra persona, esto es: centrarnos en resolver en el problema y no en cómo agredimos al otro, sabiendo que juzgar y hacer comparaciones no contribuye a la resolución.

Los conflictos son un asunto que debe resolverse sólo entre aquellas personas que se encuentren implicadas en el problema. Un tercero en medio de la discusión sobra, a menos que se trate de un mediador. Por eso los espacios públicos no suelen ser un buen lugar para reclamar a otros por sus comportamientos o pedir explicaciones, ya que la otra persona podría sentirse incómoda al verse observada por otros.

---

7 Extraído de la colección publicada por el diario *El País: El libro de la convivencia!*, El Tiempo, Montevideo, 2009; cap. X, pp. 88.

# Fortaleciendo vínculos en el aula

Gimena García

Relataremos en el siguiente artículo una experiencia de trabajo realizada con un grupo de 3<sup>er</sup> año que apunta al mejoramiento de los vínculos para la construcción de una convivencia saludable en el aula.

Convivir es “vivir con otro” y no es menor partir desde esta categoría. Vivir con otro, en este caso dentro de la institución educativa, implica varios factores que consideramos que se encuentran implícitos en la convivencia; nos interesa destacar especialmente: la presencia de “otro”, mis derechos y obligaciones, y los derechos y obligaciones del otro. Sin duda los elementos que componen la convivencia no se agotan en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho pero consideramos que esto es un punto de partida hacia la convivencia saludable. Nos proponemos trabajar a partir del reconocimiento de los derechos propios y ajenos, siempre desde el respeto y la aceptación de las diferencias, buscando el diálogo abierto que implica el reconocimiento del otro como un ser autónomo y capaz de tomar sus propias decisiones.

## **Algunas consideraciones previas sobre el grupo**

---

Luego de un primer acercamiento al grupo con el cual realizamos la actividad observamos que presentaba dificultades a nivel vincular, tanto en la relación con los adultos como entre pares, generando problemas de convivencia.

Nos preocuparon especialmente los problemas en relación a la construcción de un sentido de pertenencia al grupo; en este aspecto observamos algunos vinculados al respeto por los pares y la intolerancia frente a la diferencia.

Nos preocupó especialmente trabajar en torno al respeto y buscar soluciones dialógicas a los problemas vinculares del grupo, pretendimos que esta actividad fuera



un pequeño aporte en esa dirección. En este sentido la intención fue, por medio de la aceptación del otro como diferente, poder entablar vínculos y trabajar en clave de diálogo abierto, donde podamos escuchar al otro y su postura. Desde el respeto y la aceptación de las diferencias se buscó poder construir una forma saludable de convivencia. Para contribuir en esta tarea creemos que puede ser útil fomentar capacidades como: el respeto, la escucha y la aceptación de las diferencias.

Nos propusimos, además, trabajar en la capacidad argumentativa, buscando la exposición de las ideas en forma clara, ordenada y coherente; creemos que esto es un camino interesante para tender puentes entre las diversas formas de comunicación, yendo del lenguaje corporal al lenguaje oral; y que es también una herramienta para la resolución no violenta de conflictos.

Nos pareció interesante como un paso hacia el logro de los objetivos propuestos, hacer hincapié en la importancia del par en la vida liceal y personal.

### **Propuesta de trabajo**

---

En primer lugar, se propuso a los estudiantes dividirse en subgrupos de no más de cuatro integrantes. A continuación, debían imaginar que vivían en un pueblo que fue totalmente destruido por un terremoto. Los subgrupos debían reconstruir su casa desde los cimientos, eligiendo por consenso los diferentes elementos que la componen; luego, se propuso elegir el lugar en que estaría ubicada, en un plano preestablecido; y finalmente elegir a quiénes querían tener de vecinos.

En la construcción de la casa, la elección de los distintos elementos constitutivos debía tener en cuenta la utilidad cotidiana y su implicancia en la convivencia con los compañeros. Todos los integrantes del grupo debían estar de acuerdo acerca de la elección de cada uno de los elementos del nuevo hogar. Esto incluyó la infraestructura y los objetos de uso que en ella se encuentren; en este punto, se valoró especialmente el consenso y la capacidad argumentativa de los distintos integrantes.

En caso de que un integrante pretendiera imponer su opinión, perdería el juego. Frente al disenso, el juego promueve la siguiente actitud:

- a) de escucha paciente ante los argumentos del otro;
- b) de tolerancia hacia su postura (no se puede gritar, ni discutir de manera violenta). Se debe moldear el carácter hablando correctamente, sí se puede contraargumentar, llegando al debate.

Luego de construir la casa cada subgrupo debió pensar dónde la ubicaría dentro del barrio, a quién o quiénes querían tener como vecinos y por qué. Para ello, debieron recorrer otros subgrupos, consultando dónde habían ubicado su casa. A los efectos de organizarnos pegamos un plano en el pizarrón con algunos negocios que también fueron reconstruidos y los espacios libres disponibles. A la hora de elegir los vecinos debieron escribir en un papel los motivos por los cuales eligieron a cada uno, pensando una actividad que les gustara realizar con dicho compañero. En este punto creemos que se trabaja en la capacidad de discernir la calidad de los diferentes vínculos.

## **Evaluación de la actividad, algunas consideraciones**

---

En el desarrollo de la actividad distinguimos dos momentos: un primer momento en que los estudiantes mostraron cierto rechazo a la propuesta, y un segundo momento en que los estudiantes se entusiasmaron con la propuesta casi en su totalidad. Intentando explicar el rechazo inicial, consideramos que, si bien pueden ser múltiples los motivos, los grupos parecieron no estar acostumbrados a trabajar con este tipo de dinámicas. Por otra parte, no estaban habituados a trabajar negociando la diferencia desde la diversidad y, por lo tanto, no se sintieron cómodos con este tipo de propuestas.

Sin embargo, luego de ese momento inicial, los estudiantes se entusiasmaron con la propuesta casi en su totalidad. Les pareció interesante y llamativo armar una casa. Llegaron a las metas esperadas, cumpliendo con las reglas que tiene el juego, discutieron pero en tono de respeto y argumentando, logrando llegar a consensos.

# Taller de derechos del niño, la niña y el adolescente

Leila Laureiro

## Introducción

En una primera etapa realizamos una tarea de observación de los recreos y los espacios áulicos. Lo observado era discutido con las profesoras tutoras del PIU. Pudimos apreciar que en muchos de los alumnos a la hora de jugar en el recreo, el código que predominaba era el golpe y el insulto. El comportamiento en el aula era variable según el profesor que estuviese a cargo; pero, en general, se puede decir que los insultos estaban presentes también en este espacio.

A partir de esta situación, el equipo (las profesoras tutoras, la profesora referente y nosotras) decidió trabajar la temática de relaciones humanas.

## Desarrollo

Llevamos adelante una serie de talleres que perseguían los siguientes objetivos:

- que los alumnos asumieran la posibilidad de crear espacios en el propio liceo;
- que conocieran sus derechos como niños y adolescentes.

Se trabajó coordinadamente con profesores del liceo, ya que dicha actividad se realizó en horas de clase.

En la primera parte de la actividad se les pidió a los alumnos que se separaran en subgrupos para trabajar. Se le entregó una hoja a cada uno con diez derechos y con 26 imágenes, y se les pidió que asociaran las imágenes con los derechos. La lista de derechos fue la siguiente:

*NO DISCRIMINACIÓN, OPINIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES, LIBERTAD DE EXPRESIÓN, ACCESO A UNA INFORMACIÓN ADECUADA, PROTECCIÓN CONTRA LOS*

*MALOS TRATOS, SALUD Y ACCESO SERVICIOS SANITARIOS, CONTRA LA EXPLOTACIÓN SEXUAL, LA EDUCACIÓN, EL OCIO Y LA CULTURA, CONTRA EL TRABAJO INFANTIL.*

Luego de que los alumnos relacionaran las imágenes con los derechos se les pidió que eligieran el que les parecía más importante y que lo representaran. Nos interesaba saber cómo interpretaban los derechos, ya que muchos de ellos no los conocían.

Luego de que cada grupo representara los derechos, se trató de generar un debate sobre cada derecho representado, en la mayoría de los grupos los derechos que predominaron fueron contra los **malos tratos** y contra la **discriminación**.

El debate fue muy productivo; se habló, sobre todo, de la violación de esos derechos en el liceo y entre pares. Muchos llegaron a comprender que en algunas de sus actitudes diarias estaban violando los derechos de los demás.

# Taller de diversidad sexual e identidad de género

Diego Grauer y Leticia López

## Descripción de la experiencia

El siguiente relato trata sobre una serie de talleres sobre el tema diversidad sexual e identidad de género, realizados unos meses después del inicio de nuestro trabajo como becarios.

Desde el comienzo de nuestra participación en el liceo, luego de un tiempo de observación, decidimos trabajar sobre el relacionamiento con el otro y el reconocimiento del otro. Lo encontrábamos como uno de los principales problemas sobre el cual podíamos trabajar, dadas ciertas prácticas sociales en torno a este tema que obstaculizaban la construcción de un espacio de convivencia saludable.

Había, principalmente, un desconocimiento del otro en tanto sujeto legítimo, de voz, lo que dificultaba la resolución de conflictos de manera dialógica. Por lo tanto, entendimos como un paso importante en la construcción de una convivencia saludable la problematización de dichas prácticas.

En varios encuentros con los alumnos se hicieron presentes ciertas manifestaciones de homofobia. Por un lado, en los discursos más cotidianos se traslucía este tipo de discriminación de manera implícita; por ejemplo, en los insultos que los alumnos utilizan. Por otro, aparecieron expresiones explícitas de homofobia cuando se trataba el tema de la discriminación en general.

Pensamos, entonces, que sería interesante realizar un taller de diversidad sexual e identidad de género. Contábamos, además, en el liceo, con una referente en educación sexual que también tenía intenciones de trabajar el tema.

En el momento de la realización de los talleres se estaba llevando a cabo en el Parlamento la discusión sobre la nueva ley de adopción (la cual posibilita la adopción

por parte de parejas homosexuales). Esto nos pareció interesante ya que los alumnos podían haber escuchado alguna noticia sobre el tema, lo cual serviría para enriquecer el taller.

La planificación y conducción de los talleres fue compartida con la profesora referente en educación sexual; esto nos permitió incorporar de mejor forma algunos conceptos vinculados con la diversidad sexual y la identidad de género. Por otra parte, se trabajó con apoyo del colectivo Ovejas Negras, que nos brindó materiales y propuestas.

El taller se pensó para trabajar con todos los grupos del liceo –primer ciclo–, de a uno por vez; por lo tanto, se hizo énfasis en que el taller fuera flexible, de modo que pudiera adaptarse a los distintos intereses de los grupos así como a los distintos caminos que pudiera tomar la discusión.

## Objetivos

- a) Fundamentalmente, se pretendía problematizar el tema de la diversidad sexual, identidad de género y la discriminación hacia gays, lesbianas, transexuales y travestis en la cotidianidad de las prácticas de los adolescentes. Esto se realizaría en varias dimensiones:
  - la diversidad sexual e identidad de género en la sociedad;
  - la diversidad sexual e identidad de género en el aula;
  - pensar los derechos de las personas que tienen una orientación sexual diferente a la heterosexualidad.
- b) Desde el tema de la discriminación por orientación sexual e identidad de género pensar en otro tipo de discriminaciones. Por lo tanto, era fundamental trabajar el tema de la construcción social de “normalidad”.
- c) Establecer algunas diferencias en torno a los conceptos de gays, lesbianas, bisexuales, transexuales y travestis, así como entre orientación sexual/opción sexual, identidad sexual, género, entre los cuales muchas veces se establecen confusiones.
- d) Generar hábitos de reflexión sobre las propias prácticas y la realidad.
- e) Trabajar el tema de los lugares y sus normas, la construcción arbitraria de éstas. En este caso, los insultos en la clase; por qué sí los podemos usar en el momento del taller. (Este objetivo es consecuencia de la dinámica escogida.)

## Actividades

El taller contó con distintos momentos:

- a) Los alumnos debían realizar una lista de treinta insultos, diez por cada categoría: “Homosexuales”, “Mujeres”, “Hombres heterosexuales blancos”; en grupos aproximadamente de cuatro personas y por escrito. Luego se haría una puesta en común con lo que habían escrito.
- b) La puesta en común pretendía ser un momento de discusión en el cual los alumnos trajeran sus ideas de por qué habían surgido esas listas de insultos, sobre lo que había

sucedido (se esperaba que no encontrarán insultos para la última categoría), y sobre la diversidad sexual, la homosexualidad, etcétera. El rol de los talleristas tendería a problematizar las distintas concepciones.

Este momento tuvo algunas preguntas clave, las cuales se esperaba fueran planteadas a lo largo de la discusión:

¿Por qué no encontraron insultos para hombres heterosexuales blancos?

¿Por qué la mayoría de los insultos hacen referencia a la homosexualidad, especialmente de los hombres?

¿Es una forma de discriminar? ¿Somos conscientes de eso?

¿Cómo actuamos ante los/las homosexuales, transexuales, travestis? ¿Discriminamos? ¿Por qué?

¿Quién dice qué es lo normal? ¿Es en todos lados igual?

¿Qué se piensa acerca de la homosexualidad?

c) Este momento consistió en la observación de unos videos que, según lo hablado y el tiempo restante para continuar la actividad, fueron elegidos por los talleristas de la siguiente forma:

- Dos videos en los cuales aparecen dos jóvenes, un hombre y una mujer, contando su experiencia de “salir del armario”, con la familia, en el liceo, con sus amigos, con el resto de la sociedad, las cosas que sentían, etcétera.
- El video realizado por el colectivo Ovejas Negras dentro de la campaña publicitaria en contra de la discriminación por orientación sexual e identidad de género titulada “Un beso es un beso”, en el cual aparecen parejas diversas besándose.

Se vieron los tres.

d) Luego de ver los videos se hizo otra pequeña puesta en común, principalmente para ver qué les había provocado y ver cómo se relacionaba con lo anteriormente discutido. También se planteaban algunas preguntas disparadoras para la discusión:

¿Qué pasaría si tuvieras un compañero de la clase que fuera homosexual?

¿Cómo actuarías?

¿Tienen derecho a tener hijos? ¿Está bien/mal? ¿Por qué?

e) Como último momento del taller, en aquellos talleres en los que se optaba por ver ese video, se pidió que los alumnos le pusieran otro título al video de “Un beso es un beso”. En los otros, se les pidió que realizaran alguna frase colectiva en alusión al tema de la diversidad.

## **Fundamentación**

---

Se partió de la base de que la discriminación se construye socialmente, con un carácter principalmente irracional, definiendo un *yo* o un *nosotros* legítimo, superior, normal, y asignándole un lugar de ilegitimidad, de signo negativo, a un *otro* individual o colectivo. Tiene, entonces, un fuerte carácter identitario en la medida en que se define una primera persona singular o plural en diferenciación con *el otro* e identificación con otros que comparten determinada característica, asignándose el lugar de legitimidad. Al

conformar al sujeto de manera identitaria, la discriminación se manifiesta a través de sus prácticas sociales que se encuentran naturalizadas.

Para el caso de la discriminación por orientación sexual e identidad de género se construye una “normalidad legítima” en torno a la heterosexualidad, que se expresa en las distintas acciones de los sujetos, tanto de manera explícita como implícita. Esas acciones afectan la construcción de un clima de convivencia saludable en la medida en que obstaculizan la posibilidad de los sujetos con una orientación sexual diferente a la que se establece como válida para contar con un lugar legítimo ante los otros. En tal sentido, esas acciones no dejan lugar a la diversidad y a un verdadero empoderamiento de los sujetos. Por lo tanto, se entiende necesario problematizar esas prácticas para desnaturalizarlas, ver el componente ideológico, irracional, que tienen para poder transformarlas. Esto implica traer esos saberes, concepciones, prácticas, acciones, hacia lo público del salón de clase para comprometerlos y cuestionarlos.

Entonces, se creyó pertinente realizar una actividad que involucrara esas prácticas, que fuera vivencial, y se pensó el rol del docente como problematizador, para ayudar a los alumnos a pensar y repensarse.

Como se partió del supuesto de que la discriminación en torno al tema de la diversidad sexual se manifiesta de manera irracional, en concepciones erróneas, míticas, que se generan en distintos contextos, o simplemente en el desconocimiento del otro por ser otro, parecía lógico partir desde alguna actividad que involucrara fuertemente aspectos vivenciales. Se buscaba como punto de partida alguna práctica muy cotidiana en la vida de los adolescentes y que tuviera rastros de esa discriminación: los insultos.

En este sentido, el propósito era problematizar algo tan naturalizado como los insultos, al momento de encontrarse ellos con la dificultad de encontrar alguno que hiciera referencia a hombres heterosexuales blancos, frente a la enorme cantidad que se les presentaban para homosexuales y mujeres. Creemos que esto dio una buena excusa para introducirnos al tema de la diversidad sexual y cómo la sociedad lo encara, y nosotros dentro de ella. Al tratarse de algo vivencial, algo que ellos ya saben, los comprometía con el tema, los ponía frente a la posibilidad de repensarse.

Por otra parte, pensamos que sería un importante elemento de motivación para los alumnos el hecho de que se pudiera hacer y ver a un profesor o a un referente haciéndolo, al ser los insultos algo “prohibido” dentro del aula y la institución lineal.

Posteriormente, en los momentos de puesta en común, tanto en el que siguió a la actividad de los insultos como a el de los videos, se utilizó una serie de preguntas y se llegó a la contraposición de opiniones, tanto de ellos como nuestras, sumada a la de algunos datos y conceptos. El fin era poder cuestionarlas.

En realidad, nuestro papel como talleristas buscó, la mayoría de las veces, problematizar determinadas ideas, fomentado siempre la capacidad de preguntarse sobre lo que uno mismo cree y ponerse en el lugar del otro. En tal sentido, no se pretendía dar un discurso moralizante sobre la diversidad, porque no implicaría un cambio cualitativo en las concepciones, sino una mera repetición de un discurso políticamente correcto.



Haber elegido los videos como insumo para la discusión apuntaba en el mismo sentido. En primer lugar, a lo vivencial, buscar algo que los comprometiera. En cuanto a los dos videos de los adolescentes/jóvenes que narran su experiencia, creímos que era ponerlos delante de una especie de espejo. Eran personas que hablaban de la homosexualidad desde casi el mismo momento de la vida en que nuestros alumnos se encontraban, en la medida en que eran un poco mayores pero hacía referencia a su experiencia en el liceo. Los estábamos poniendo frente a un par; en ese sentido, podían sentirse más identificados o generarles más rechazo.

En lo que respecta al video “Un beso es un beso”, buscaba enfrentarlos a algo que la sociedad en general no está acostumbrada a ver; es algo movilizador de por sí. En muchos casos en que se ven besos homosexuales en la televisión, por ejemplo, son presentados de manera ficticia, como parte de un espectáculo o de una ficción. De este modo, era mostrarlo de manera natural a ver qué generaba, qué impresiones provocaba para discutirlos.

El último paso de la metodología utilizada intentaba buscar un cierre, que se pudiera sintetizar lo que veníamos hablando en la medida en que tener que hacer inteligible mi pensamiento para el otro me obliga a estructurarlo y reestructurarlo. Creemos que fomentaba que se hicieran conexiones entre los temas que se trataron.

### **Desarrollo de la experiencia; líneas de análisis**

---

*Que tenemos que escribir ¿qué!!? ¡No se puede hacer esto en el liceo!*

*¡Profe... siga leyendo los insultos!*

*Está todo bien... pero... ¿iy qué pasa si se enamora de mí!?*

*¿A qué edad, más o menos, te pasa esto? ¡Qué asco! ¿Quién hace de mujer?*

*Yo no los discrimino, los hago gozar.*

*Ta profe, ¿por qué nos pregunta esto? Yo qué sé... se los discrimina porque son distintos.*

*Con los putos está todo bien pero con las lesbianas... ni loca!*

*¡Claro que pueden tener hijos! Capaz que el hijo también es homosexual... Pero el hijo qué va a tener, ¿dos padres o dos madres?*

*Se va a sentir distinto porque los papás de sus compañeros son un hombre y una mujer, son comunes...*

Es imposible pretender en una actividad la desnaturalización de prácticas sociales que hacen a la construcción de la identidad del individuo, que viven en lo más íntimo de él. Sin embargo, creemos que se logró alcanzar un clima de abstracción y reflexión sobre acciones que son consideradas en la cotidianidad como algo natural, los insultos, y, principalmente, lo que estos esconden detrás, la ideología que se hace manifiesta en ellos.

Al tener que escribir los insultos los alumnos manifestaron distintas sensaciones: a algunos les causó vergüenza, otros se mostraban asombrados porque se les estuviera pidiendo realizar esa actividad. En general, la mayoría parecía estar entusiasmada y divertida por la propuesta. Se puede pensar que esto fue motivado por el hecho de hacer algo distinto, que además entra en lo que está prohibido en la institución. Sin embargo, ellos lo hacen con frecuencia. ¿Será que lo divertido era hacerlo en un espacio de legalidad? Se reían; podía ser por nerviosismo de tener que escribir insultos frente a un adulto de la institución (en este caso, tres), o simplemente escribir un insulto. Es difícil de precisar, probablemente haya un poco de todo.

Lo mismo sucedió cuando nosotros tomamos las listas de insultos y las leímos en voz alta. Ambos momentos generaron una especie de impacto; significó encontrarse con algo distinto. No fue desnaturalización pero permitió dejar un espacio para la pregunta, el cuestionamiento, no necesariamente hay que crear un impacto para abrir el espacio a la pregunta; ni tampoco tiene por qué funcionar siempre. En este caso, creemos que sí funcionó. Desde la descontracturación de lo que hacemos comúnmente –darles un lugar distinto a los insultos– pudimos preguntarnos sobre éstos, cómo se construyen, qué expresan.

Tuvieron que escribir la lista de insultos y se les hizo difícil completar la categoría de “insulto para hombres heterosexuales blancos”. Muchos nos pedían más tiempo para terminar la lista. Luego de leer los insultos quedó bastante claro que no habían encontrado insultos para esa categoría, incluso habían repetido o puesto otros insultos que no hacían a la condición de “hombre heterosexual blanco”. Todo esto se les hizo evidente. Proseguimos a preguntarles por qué les parecía que sucedía esto. Con más o menos preguntas, idas y vueltas –en algunos grupos, casi inmediatamente– surgió la respuesta de que la sociedad veía la homosexualidad como algo malo, anormal o, por lo menos, distinto; es decir, que de alguna forma es condenado socialmente.

Al respecto, fueron capaces de ver qué escondían los insultos, cuál es la ideología que los domina. Parecían tenerlo bastante claro. Sin embargo, manifestaban que ellos insultaban no con la intención de llamar al otro “homosexual”; que ellos utilizaban los insultos indistintamente. Creemos que aquí se dio un paso importante al poder analizar –más allá de que no era esperable que se cambiara mágicamente la práctica de los insultos– esa construcción de las palabras y qué estamos diciendo cuando decimos algo.

En los distintos grupos, frente a la pregunta sobre si los/las homosexuales, transexuales, etcétera, son distintos, hubo variedad de respuestas. Muchas veces eran los alumnos los que nos decían directamente que eran distintos. Cuando se les preguntaba por qué,

muchos no podían responder; algunos pocos manifestaron que era algo “anormal”. Luego de idas y vueltas –principalmente en el diálogo y discusión que surgió entre los alumnos y de ellos con nosotros– surgió con bastante claridad la idea –no expresada de forma acabada– de que es la sociedad la que construye cierta normalidad. Es decir, con matices, la mayoría llegó a la conclusión de que no había nada de anormal en la homosexualidad.

Sin embargo, al momento en que les preguntamos qué pensaban ellos sobre la homosexualidad, muchas de las manifestaciones fueron de rechazo (algunas se encuentran en las frases citadas arriba). Otras expresiones demostraron cierta vergüenza y nerviosismo al tratar el tema, muchas de las cuales, entendemos, se expresaban en forma de chistes sobre la homosexualidad. Pero principalmente lo que más sobresaltó fueron las dudas y las ambigüedades: desde la diferencia que había entre un gay y un transexual, a qué sucedía si una pareja de mujeres adoptaba una niña (*¿no saldría homosexual también?*), si en una pareja homosexual uno juega un rol masculino y otro el femenino, qué pasaba si alguien del mismo sexo se enamorara de ellos, etcétera.

Por otra parte, si bien muchos manifestaron que estaba bien ser homosexual, que se trata de personas iguales a las heterosexuales, a la vez mostraban resistencias, rechazo, sobre todo frente a un hipotético caso concreto (por ejemplo, tener un compañero de clase homosexual). Muchos reconocían también que, si bien era algo normal y era respetable, cuando se encontraban por la calle a un transexual, gay, lesbiana, etcétera, tendían a gritarles, insultándolos.

Creemos que esto manifiesta muchas cosas. En primer término, la necesidad de tener un lugar donde hablar el tema, sacarse las dudas, que, en muchos casos son prejuicios. Creemos que éstos también hacen a la construcción de ese discurso contradictorio, donde parece jugarse entre lo políticamente correcto en lo abstracto, y el rechazo en el caso concreto. Muchos alumnos se encontraron comprometidos ante las preguntas que nosotros les hacíamos –o incluso ante sus distintas opiniones– que ponían en evidencia esas contradicciones. En tal sentido, creemos que el taller fue útil, porque permitieron hacer explícitas sus creencias y contradicciones, y esto, por lo menos, habilitó a la reflexión sobre el tema; una reflexión, además, que se hacía propia.

En cuanto a los videos, sucedió más o menos lo mismo: abrieron espacios de dudas y de discusión. Quizás el que más les llamó la atención fue el video en que aparecían distintas parejas besándose. Esto dio lugar también a las contradicciones, ya que les provocaba asco, el cual no conjugaba–en muchos casos– con un discurso de apertura a la diversidad.

En definitiva, creemos que el taller logró movilizar ciertos aspectos que habitualmente no se ponen en tela de juicio, permitió el diálogo sobre el tema, a la vez que permitió aclarar dudas y, quizás, irse pensando.

## Reflexiones finales

---

Dados los resultados de la experiencia consideramos necesario seguir trabajando desde la temática de la discriminación como obstáculo hacia la convivencia en el centro. Creemos que sería importante a la vez que interesante poder trabajar –incluir dentro del currículo– en las instituciones educativas, la temática de la diversidad sexual e identidad de género, así como otras diversidades. Es decir, en general, *el problema del otro*, del cual el tema que nosotros trabajamos en el taller es un caso particular. Para el mejoramiento de las relaciones interpersonales tanto dentro como fuera del centro educativo, entendemos necesario fomentar el reconocimiento del *otro* como sujeto legítimo.

En el taller se pudo pensar sobre estas cuestiones, salirse un poco de lo naturalizado de nuestras prácticas, cuestionarse uno mismo y cómo se relaciona con el otro. Sin embargo, pensamos que es necesario un abordaje más sistematizado y regular, que permita un trabajo a largo plazo y continuo de reflexión. Este trabajo es imprescindible para transformar nuestras prácticas cotidianas de modo de poder asegurarles a todos un lugar de legitimidad.

Por esto creemos que es necesario buscar espacios en la institución que permitan trabajar estos temas. En general, estos espacios no son muchos ni están muy institucionalizados; de modo que habrá que ir buscando intersticios en los centros educativos para incluir estos temas. Por otra parte, es necesario no sólo buscar espacios específicos para estos temas sino incluirlos en las dinámicas más cotidianas en la medida que sea posible.

En tal sentido, creemos que es bueno poder ir haciendo una tarea de sistematización y de relatoría de estas actividades particulares de modo de compartir las experiencias.

# Parlamento Juvenil

Analía Olivera Prieto

La iniciativa del Parlamento Juvenil provino de la presidencia de la Cámara de Representantes, junto a la participación de la ANEP, el INAU y la IMPO. Dicha propuesta involucró a alumnos de diferentes centros educativos de todo el país, que debían elegir a un representante para luego trabajar en la creación de un proyecto educativo por departamento.

Siguiendo estas pautas, cada centro debía elegir mediante voto secreto, pero no obligatorio, a un representante. La elección en el liceo en el cual realicé la beca implicó un compromiso digno de resaltar. Entre las diferentes candidaturas se podía ver la más variada gama de propuestas, desde permitir comer chicle y elegir el uniforme liceal, hasta propuestas de más largo alcance, en cuanto a que incluían reclamos o necesidades del departamento.

Ése fue el caso de un grupo de adolescentes de 2º y 3º año, que, una vez elegida su candidata a representante, formaron un grupo de trabajo para formular una propuesta que sirviera al centro y fuese atractiva, para obtener el apoyo de los demás miembros del Parlamento.

Una vez estructurada la propuesta, quienes trabajaron en ella se embarcaron en una campaña de difusión realizada clase por clase, contestando todas las preguntas que pudieran surgir, tratando de convencer a los votantes de su pertinencia y de la importancia de tomarse en serio esta instancia. Si bien éste fue el equipo que logró la victoria, decidieron incluir otras líneas en su propuesta y se buscó contemplar las otras que surgían de dichas visitas. Fueron presentadas por los delegados de clase en asamblea, resultando la propuesta ganadora.

La convocatoria fue muy importante, lo que mostró el interés de los estudiantes por lo que allí se trataría. Una condición previa para la realización de la asamblea fue que

no hubiera en ella adultos presentes, por lo que se coordinó con el equipo de dirección todo lo necesario para que la actividad se desarrollara de esa manera.

Se aprobaron propuestas que tenían como fin mejorar el funcionamiento de la institución y tener un liceo donde poder sentirse bien, con ganas de estudiar y de aprender, y una serie de acciones para lograrlo que apuntaban a: la reducción de los días de clase (eliminación de los sábados por extensión del horario de lunes a viernes), una mejora en la higiene del centro, mayor seguridad, mejoras en la biblioteca, apuestas a la solidaridad mediante la organización de los estudiantes, mayor integración con otros centros mediante el aprovechamiento del gimnasio y la necesidad de dos ómnibus para los estudiantes a nivel departamental, tanto para fines didácticos y recreativos como para trasladar a estudiantes que viven lejos del centro.

A pesar de que nuestra representante no fue elegida como diputada departamental, desde el centro educativo se consideró brindarle apoyo en la realización del proyecto en aquellas cuestiones que estuvieran al alcance de la dirección. Es por ello que se planificó una recolección de ropa a nivel de la institución para ayudar a aquellos compañeros que tuvieran necesidades en ese aspecto. Esta actividad se enmarca dentro de uno de los puntos específicos del proyecto original, que refiere a la práctica de la solidaridad en hechos concretos que realmente ayuden a quienes lo necesitan. Con este fin, acompañé a la representante para recorrer cada una de las clases del liceo para informar a los alumnos de la realización de dicha parte del proyecto, como una forma de que comprendieran que aquello que habían propuesto, a pesar de no salir electa su representante, iba a ser cumplido en cierta manera.

Parece importante resaltar el porqué de la decisión de apoyar esta iniciativa. Retomando lo que señalaba anteriormente, las propuestas surgieron de una acción colectiva de participación, que refleja, de alguna manera, la visión del alumnado en cuanto a los problemas que afectan al liceo en su desempeño. Se considera de gran relevancia alentar ese tipo de iniciativas, ya que se reconoce como una forma de ejercicio efectivo de la ciudadanía que vale la pena rescatar, no sólo por su contenido sino por el valor del hecho en sí mismo.

A partir de esta experiencia, se buscó realizar proyectos que partieran de las ideas de los estudiantes, concebidos desde de la reflexión sobre los problemas que atraviesa el liceo y la realización de propuestas para su posible solución.

Se consideran muy valiosos los planteos que puedan surgir del cuerpo estudiantil, ya que brindan una visión nueva y original para la resolución de situaciones y puede ser tomados con un mayor compromiso, debido a que surgen de ellos mismos y no son impuestas por los adultos. Esto apunta a una mayor participación y responsabilidad de los jóvenes y a demostrarles que, con esfuerzo, trabajo y compromiso, se pueden lograr las metas propuestas.

En este mismo sentido, se da la posibilidad del planteo de metas a corto plazo, pretendiendo con su concreción, en última instancia, que los alumnos se sientan capaces de lograr lo que se proponen, lo que redundará en un fortalecimiento de su autoestima.

# Show de talentos, concurso deletreando y desfile

Ana Lilián Pereira y Yhon Camargo

Cuando los adolescentes participan en diferentes actividades están aprendiendo y adquieren mayor poder de decisión sobre su vida, confían más en sí mismos y fortalecen su autonomía y autoestima. Además, desarrollan su capacidad para promover cambios y fomentan una cultura democrática, ya que ésta implica escuchar distintas opiniones, sopesar opciones y compartir la toma de decisiones. Se potencia su sentimiento de pertenencia y responsabilidad, por ejemplo, a través de la participación en la organización del evento, en el que pueden proponer reglas de funcionamiento y posiblemente quieran darle continuidad.

En la participación con autonomía y empoderamiento, los jóvenes inician la acción, desarrollan proyectos y propuestas propias, fijan objetivos, metodologías, se expresan si es necesario con sus códigos, y buscan apoyo, asesoría y acompañamiento adulto cuando lo requieren. Participación, en conclusión, no es ver a los adolescentes y jóvenes como simples sujetos beneficiarios o como voluntarios en roles residuales. La participación se da en la generación de un ambiente de colaboración intergeneracional o intrainstitucional para la toma de decisiones, la colaboración en la solución de los problemas y el desarrollo de las iniciativas (UNICEF, 2008: 70). El acto de participar debe ser voluntario; la obligatoriedad iría contra la esencia del derecho.

Los adolescentes son una fuerza social en proceso de estructuración, con una visión y concepto de vidas específicas, con sus propias potencialidades, capacidades y expresiones, como la energía, la facilidad para nuevos aprendizajes, el entusiasmo, la creatividad, sus correspondientes demandas y propuestas (UNICEF, 2008: 71).

Para que sea posible la participación adolescente creemos necesario articular y liberar espacios, recursos y mecanismos destinados a ello, abrir la escucha desde la equidad con el reconocimiento de la expresión de los elementos identitarios adolescentes

y de su diversidad, incluyendo estos aspectos en el diseño de normativas y ofertas programáticas destinadas a ampliar los derechos y deberes ciudadanos de los y las adolescentes (UNICEF, 2008: 71).

La propuesta del concurso de talentos es una actividad liberadora, debido a que desinhibe, desbloquea, libera trabas. A nuestro entender, su valor es diferente al de otros juegos, ya que posibilita el encuentro con uno mismo, desarrolla la libertad corporal y fomenta la liberación de sentimientos (afectividad, agresividad). Si bien en primer lugar se centra en habilitar la expresión verbal o plástica, la corporal es esencial. El cuerpo es uno de los principales blancos de la represión social y el disciplinamiento (UNICEF, 2008: 135-136).

Según Goleman y Gardner en sus planteos sobre inteligencia emocional, la educación puede contribuir al desarrollo de una parcela en el interior de cada niño, según sus facultades personales. La teoría de las inteligencias múltiples propone que todos poseemos un repertorio de capacidades propio para enfrentarnos y resolver las distintas situaciones. Según Gardner, todos tenemos diversos tipos de inteligencias, combinadas de modos diferentes. El autor ha descrito siete tipos de inteligencias diferentes: inteligencia musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995).

Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético. Así, todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra, dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etcétera.

En el informe de Delors “La educación o la utopía necesaria”, se expresa que la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esto será una contribución esencial en la búsqueda de un mundo más habitable y más justo (Delors).

Teniendo en cuenta la teoría de Gardner, al momento de pensar en una actividad que permitiera a los alumnos desarrollar sus *diferentes inteligencias*, creímos oportuna la realización de un show de talentos.

Por otra parte, existe en la actualidad una fuerte corriente de pensamiento que impulsa la enseñanza de los valores y las actitudes como contenidos. Ambos aspectos están ligados al ámbito de los sentimientos y las emociones, que no ha sido muy tenido en cuenta en la institución hasta ahora. Hoy existen muchos desarrollos ligados a unir los aspectos valorativos y éticos con los pensamientos y los sentimientos en un solo acto de conocimiento (Gamboa, 2006: 108). Su desarrollo apuesta a la “alfabetización emocional”, que implica el aprendizaje de habilidades socioafectivas, sociocognitivas y de autocontrol, cuyo déficit y/o ausencia, sabemos, tiene mucha relación con los comportamientos agresivos y violentos (Gamboa, 2006: 110).

En síntesis, por lo anteriormente expuesto es de suma relevancia brindar a los estudiantes un espacio en el que puedan demostrar sus competencias, generándose



un clima positivo en la institución a través del involucramiento de todos sus actores, favoreciendo así la inclusión social y los vínculos afectivos saludables.

Los objetivos generales que nos planteamos para realizar las actividades –el show de talentos, el concurso “Deletreando” y el desfile– fueron: a) potenciar el desarrollo de talentos, capacidades y creatividad; b) posibilitar la diversión efectiva en el espacio brindado; c) incrementar las oportunidades de participación, integración e interacción; d) otorgar responsabilidades a los estudiantes; e) crear espacios para la participación adolescente; f) respetar los diferentes ritmos y formas de participación; g) brindar un espacio de expresión; h) comprometer a los docentes en la motivación y movilización de los estudiantes para que participen; i) fortalecer la socialización y los vínculos con pares y actores institucionales.

En el caso del concurso de talentos, las presentaciones de los alumnos podían abarcar diferentes categorías; por ejemplo: música, danza (coreografía), canto, humor, imitaciones de personas, sonidos musicales y/o animales, teatro (mímicas, títeres), pintura y/o dibujo, poemas, cuentos, historietas, manualidades, invenciones.

Por su parte, el concurso Deletreando perseguía algunos objetivos específicos: a) fomentar el uso correcto de la lengua materna; b) incentivar a los estudiantes por el estudio; c) colaborar en la adquisición del hábito de lectura; d) obtener mejores resultados en la expresión, y producción oral y escrita. Las palabras que se utilizaron en la actividad estaban relacionadas con la convivencia, ya sea con significados negativos o positivos.

Por último, el desfile tenía como propósito mostrar la belleza femenina, siendo necesario que las representantes de cada grupo expresaran un mensaje de convivencia.

Los resultados que obtuvimos de las actividades superaron nuestras expectativas. Por ejemplo, se logró que concurrieran padres en forma de espectadores lo cual nos resultó muy positivo, ya que es muy difícil de observar hoy en día que los responsables de los estudiantes se preocupen e involucren en sus actividades.

En lo que refiere a los alumnos, pudimos percibir mucho entusiasmo y responsabilidad de su parte, tanto en la dedicación, el tiempo empleado en los ensayos, en la elección de la vestimenta y de la coreografía.

Con respecto al concurso Deletreando, pudimos observar a los estudiantes animados y ansiosos por participar; por lo cual podríamos decir que la propuesta los motivó. Por esto, la dirección manifestó que la volverá a realizar.

Como aspecto negativo, podríamos señalar que no se logró involucrar a los docentes de la institución en la actividad.

Como conclusión, podríamos decir que este tipo de actividades, competitivas pero saludables y constructivas, son las que requiere nuestro sistema educativo; son actividades a través de las cuales se establece la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y se brindan espacios para la presentación de distintos talentos de cada alumno, se promueve la resiliencia y se logra uno de los objetivos de la educación que es atender a la diversidad.

## Referencias bibliográficas

---

- Delors, Jacques “La educación o la utopía necesaria”, en UNESCO *La educación encierra un tesoro*, disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Gamboa de Vitelleschi, Susana (2006) *Juegos por la no violencia*. Bonum, Buenos Aires.
- Gardner, Howard (1995) *Las inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica*, Paidós, Buenos Aires.
- UNICEF (2008) *Adolescencia y participación. Palabras y juegos*. Montevideo, agosto de 2008.

## Sección II: Reflexiones

El siguiente apartado consiste en una serie de reflexiones acerca de la convivencia en las instituciones educativas, tratando de abordar distintos aspectos que obstaculizan o posibilitan la construcción de un clima de convivencia saludable, que sea facilitador para los aprendizajes y un desarrollo pleno de los sujetos que asisten a la institución educativa.

En primer término podemos hacer una reflexión sobre el concepto de convivencia saludable en sí. ¿Qué significa convivencia saludable? ¿Qué aspectos abarca y cómo influyen? ¿Cuáles son sus límites? ¿Cómo se construye? ¿Con qué otros aspectos que hacen a la educación se relaciona? Se intentó dar una respuesta posible a estas preguntas, abarcativa en mayor o menor medida y con matices de perspectiva. No creemos haber encontrado las repuestas a todas las preguntas y las que brindamos aquí no tienen la intención de ser acabadas ni completas pero buscan ser un aporte al tema.

A partir de los problemas que se nos presentaron, se buscó proyectar y dar una explicación conceptual coherente, que aportara y fuera útil para pensar la convivencia. Lo hicimos desde nuestra experiencia como becarios, pero también desde otros pasajes que hemos tenido por las instituciones educativas –como profesores practicantes y alumnos. Todo esto conjugado, a la vez, en el en el diálogo con autores, que sirvieron para profundizar los temas que tratamos aquí.

Creemos que ésta es una instancia fundamental, a profundizar, para poder ir generando un corpus de conocimiento cada vez más amplio y diverso en cuanto al tema de la convivencia en las instituciones educativas. Esto nos permitirá ir revisando aspectos que aparecen como naturalizados en las instituciones y que frecuentemente son los que más obstaculizan una buena convivencia.



# Experiencias formativas: el primer contacto con la realidad

Analía Olivera Prieto

Es muy común escuchar a aquellos docentes que recién empiezan: “A mí no me prepararon para esto”, “lo que se dice en los libros no tiene nada que ver con la realidad”. Sin embargo, creo que vale la pena destacar algo que a veces parece olvidársenos: los conocimientos que nos proporciona nuestra formación de grado no son pociones mágicas e infalibles sino herramientas que habrán de adecuarse para pensar y actuar en una realidad compleja y difícil de abordar. Es por esto que considero que la experiencia de becaria en este proyecto tiene fundamental importancia en nuestra formación, en tanto enriqueció la mirada áulica e institucional.

Comencé mi práctica de 4° año con la ilusión que significa tener el primer grupo, con la independencia y las responsabilidades que implica ser la docente a cargo, con el miedo de equivocarme y perjudicar a *mis* alumnos. Descubrí luego, que no sólo me pasaba a mí, que era algo común y que, de alguna manera, refleja el grado de compromiso hacia la profesión que se ha elegido. Pronto, me vi superada por ciertas situaciones a las cuales no podía enfrentarme con las teorías que había recibido en la formación docente.

Ya terminando mi carrera, en la prueba fundamental que significa el ser docente con un grupo a cargo por primera vez, me veía fallando en lo que sería mi espacio de trabajo por un largo tiempo. Las opciones eran muy simples: o encontraba una solución a los conflictos que me impedían desarrollar mi rol como pretendía o me buscaba una nueva profesión.

Los becarios nos unimos al Proyecto Convivencia en junio; hacía ya unos meses que ocupaba un puesto docente en el liceo donde ahora también iba a ser becaria. Había pasado mucho de mi tiempo libre buscando, inventando nuevas estrategias para abordar los problemas de conducta de un grupo sumamente conflictivo.

Luego del curso introductorio del proyecto, al volver al aula, el panorama se había transformado. ¿Había cambiado la realidad del grupo? Ciertamente no. Sin embargo, las ponencias y discusiones del curso me permitieron adoptar una mirada un poco más amplia. Suponía mirar al ser humano desde su complejidad –que no se acaba en lo que sucede en una hora de clase– atravesado, tanto positiva como negativamente, por múltiples factores, a los que se suman los diferentes conflictos, propios de la adolescencia. También me permitió una mirada nueva sobre la institución educativa, no restringida al aula, que toma en cuenta todos los actores, roles, espacios, y que se proyecta más allá de la institución.

Si quería comprender mejor por qué los alumnos actuaban de determinada manera, ya no me podía quedar únicamente con el pequeño mundo del aula, necesitaba de una mirada más compleja. Esa mirada me llevó a ver que las diferentes situaciones de mala conducta que se me presentaban en aula –de alguna manera, producto de una situación más compleja– son parte de la problemática que debe afrontar la institución en general, apostando a la negociación y resolución pacífica de los conflictos. Con esta postura, enfrenté el desafío de la beca.

Por otra parte, en el liceo se había comenzado, desde un nuevo proyecto de centro, otra forma de encarar la gestión institucional que suponía un paradigma de respeto al sujeto y que apostaba a la resolución pacífica de los conflictos. ¡En qué mejor marco se podía encuadrar el proyecto del cual, ahora, formaba parte!

En ese contexto comencé mi aventura, con más dudas que certezas, sin un plan de acción muy concreto y con un rol a construir. En esta construcción creo que influyeron mucho las identidades de los distintos becarios; cada uno aportó distintos matices de acuerdo a sus intereses, facilidades, dificultades, etcétera. Por mi parte, me sentía más cómoda actuando de una forma que me permitiera medir los resultados a corto plazo y que tuviera efecto en la mayor cantidad de población posible.

A instancias de la directora del liceo, que brindó un gran apoyo al proyecto desde un principio, surgió la idea de atender los distintos problemas de conducta que se dan en los diferentes espacios del centro con un enfoque que apostara a un mejor clima de convivencia. Desde un diagnóstico realizado en conjunto con distintos actores de la institución se priorizó hacer foco en el espacio del recreo; allí se percibía la mayor cantidad de conflictos entre pares.

Como punto de partida para realizar el trabajo se tomó la obra de Sara Rozemblum (1998). Se comenzó a trabajar en la conformación de un grupo que, previamente formado en la resolución de conflictos de manera no violenta, ayudara a sus compañeros a lograr una mejor convivencia en los momentos del recreo. Adaptando lo propuesto por la autora se pensó que los alumnos no mediaran en situaciones conflictivas sino que lo hicieran en actividades concretas.

Se eligió alumnos de los niveles superiores del liceo y se propuso una serie de actividades, que si bien eran los juegos tradicionales de siempre, permiten la internalización de ciertas normas de conductas básicas, trasladables a distintos ámbitos. Estos estudiantes podrán luego llevar lo aprendido a sus compañeros, involucrarlos en

el proyecto y, con esto, comenzar una cadena que tendría como objetivo la prevención de conflictos desde lo lúdico.

Cabe preguntarse en este punto qué aporte a mi formación como docente tiene esta experiencia. Con un conocimiento más profundo de la institución, de una realidad que va mucho más allá del salón de clase y que incide permanentemente en ella se puede encarar el trabajo docente desde el paradigma de la complejidad; analizando la totalidad del ser humano y su entorno, tomando el centro educativo y sus diferentes actores como marco de referencia para comprender los diferentes aspectos que atraviesan al alumno y conforman su subjetividad. Edgar Morin plantea que, tal como lo concebía Descartes, el mundo de la simplificación donde se buscaba una ley general que gobernaba todas las cosas hoy es inconcebible. El mundo es entendido por el autor como un “tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple” (Morin, 1996). Creo que debemos enseñar y actuar como docentes tomando en cuenta la complejidad de los sujetos, el grupo, la institución en donde nos encontramos –los múltiples factores que los atraviesan y cómo se constituyen mutuamente– si tenemos como objetivo formar ciudadanos comprometidos con la sociedad y capaces de decidir. Podremos mejorar así nuestra comprensión de los alumnos de modo que nuestra planificación tienda a ser más inclusiva, apuntando a los intereses generales del grupo pero sin olvidar la individuación de los alumnos.

Asimismo, la calidad de aquello que transmitimos es fundamental, si aceptamos que nuestro rol va más allá de la transmisión de conocimientos y que supone la formación de ciudadanos. Pero para ello se debe conocer al educando, para llegar a él desde un lugar que le posibilite la incorporación de las herramientas necesarias para un desarrollo pleno de la ciudadanía.

Al llegar a las últimas instancias de este proyecto, me pregunto si realmente podemos hablar de un “choque con la realidad” o de que se carece de la apertura a las teorías que se dedican a los nuevos fenómenos que vemos en el aula (a ese cambio de mentalidad y apertura de la estructuras arcaicas) y que, de alguna manera, nos aportan indicios para afrontar las diferentes situaciones, desde la originalidad que requiere la nueva realidad institucional y social, aceptando que ya no es igual al tiempo en que nosotros éramos los estudiantes y que, por lo tanto, las comparaciones no son pertinentes. Y desde esa aceptación habría que buscar nuevas estrategias de inclusión dentro del aula y la institución, para que todos se sientan parte del sistema educativo, como puerta de entrada para ser parte activa de una sociedad efectivamente cada vez más democrática.

## **Referencias bibliográficas**

---

- AA.VV. (1995) *Cómo educar en valores*, Narceas, Madrid.
- Morin, Edgar (1996) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
- Rozemblum de Horowitz, Sara (1998) *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*, Aique, Buenos Aires.

# Escribir y educar para la paz<sup>5</sup>

Joaquín Peña Zangaro

“la paz posee un marco cultural [...]. Está relacionada al acto de aprender, comunicar y educar. La paz no es un estado dado, sino algo a ser instaurado y construido por nosotros.” (Razende, 2007: 18)

## ¿Por qué escribir y educar para la paz?

La experiencia como becario me ha permitido enriquecer la mirada hacia el acontecer institucional y la comunidad que lo rodea; valiosa experiencia que me permitió adoptar una perspectiva más flexible, que la que creo me permite el rol docente. Me enfocaré aquí en la violencia como uno de los problemas de la realidad institucional, desde una propuesta transformadora.

El presente artículo surge como una reflexión que tiene como punto de partida la calidad de los vínculos interpersonales de los distintos actores de la institución, en los cuales percibí una tendencia a resolver los conflictos de manera violenta, tal vez debido al desconocimiento de formas pacíficas de resolución.

La realidad educativa está inmersa en una sociedad que nos avasalla con mensajes violentos. Por esto es necesario que se eduque para la paz: para abordar los conflictos de forma no violenta, negociar y entender las diferencias a través del diálogo y así contribuir en la construcción de una sociedad pacífica y solidaria.

Por esto *escribir y educar para la paz*; escribir, porque la violencia, al igual que la paz, son conceptos culturales y no naturales al ser humano. De este modo:

---

5 Este trabajo está inspirado en el proyecto que desde hace más de diez años lleva a cabo una red de educadores denominada “Educadores para la Paz”. Por más información acerca de esta red véase [www.educapaz.org.br](http://www.educapaz.org.br).



“La violencia es un hecho humano y un atributo de la sociedad. No existe como sustantivo, sino siempre como adjetivo que describe una característica y una expresión de las relaciones humanas y sociales. Muchos de los discursos sobre la violencia insisten en tratarla como una enfermedad o una epidemia o, aun más, en asociarla con las fuerzas de la naturaleza. Nada es más peligroso que pretender interpretar los hechos sociales en términos biológicos. La paz y la violencia no son fenómenos naturales, sino que pertenecen a la esfera de relaciones humanas y sociales y como tales deben ser tratadas. Aquí, la precisión conceptual puede ayudarnos a distinguir la fuerza como propiedad de la naturaleza, de la violencia, o como atributo social. En tanto hecho social, la violencia se relaciona a la forma en que se plantean las estructuras sociales.” (Razende, 2007: 49).

Si ha sido creada y sostenida por nosotros durante tanto tiempo esta “cultura de la violencia” también puede ser comprendida y sustituida por una “cultura de paz”.

Escribir es dar testimonio de lo que está sucediendo, ponerlo una vez más en la mesa de discusión y que todos podamos intervenir en un diálogo transformador.

Educar es un instrumento imprescindible para poder construir entre todos una nueva forma de relacionamiento en un marco de convivencia saludable. Es en la educación donde entendemos que se encuentra el principal elemento para el cambio pues nosotros, como “educadores para la paz”, estamos invitados a desenterrar esa cultura de paz “escondida y enterrada viva” (Bulding, 2007: 55) por la cultura de la violencia y formar promotores de paz en las futuras generaciones. Educar es una estrategia para comenzar a cambiar la realidad.

## La paz y la práctica educativa

En la institución en la cual desarrollé la experiencia he podido observar que el relacionamiento, tanto dentro como fuera de ella, presenta algunas conductas violentas. Las formas de comunicación que se utilizan entre los alumnos casi siempre son agresivas: el grito, la gesticulación, el insulto, la agresión física (por suerte cada vez más ausente pero que aún existe), la descalificación, la discriminación, y otros me llevan a comprender la necesidad de utilizar la “educación para la paz” como instrumento para mejorar las relaciones interpersonales.

Los docentes, las instituciones y los contenidos educativos también tienen su grado de violencia implícito y que muchas veces le es enseñado de una forma directa e indirecta al alumnado. Que un docente pronuncie algún juicio de valor que luego llegue a oídos del alumno es una acción violenta; que otro diga que ya “lo tienen cansado” dentro del aula también lo es y que en la sala de profesores se haga mención al “suplicio” que ocasiona dar clase en determinados grupos es otra de las acciones que suelen ocurrir y que transmiten violencia.

También puede considerarse violencia el hecho de intentar que el alumno adquiera un capital cultural (Bourdieu, 1997) que no siente propio, y que en la mayoría de los casos deja de lado su propia cultura.

En la actividad educativa aún impera la premisa del positivista Emile Durkheim:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez, necesario para la vida social. Tiene por objeto desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio específico al que esta especialmente destinado” (Durkheim, 1990).

Ahora, cabe preguntarnos: ¿estamos tan seguros de que lo que enseñamos es lo correcto? ¿Cómo podemos esperar que el alumno no se sienta violentado si no le permitimos participar de su propio proceso de aprendizaje?

Algunas veces, cuando el alumnado ingresa a la institución educativa, y más concretamente al aula, lo único que nos interesa es llevar a cabo nuestro programa y muy pocas veces nos detenemos en lo que ellos traen, esperan y necesitan de nosotros, dejando así de lado sus propios intereses en pos de los nuestros. Dejar de lado todo lo que los alumnos traen al aula es otra forma de violencia que, consciente o inconscientemente, podemos cometer.

Ante esto, la educación para la paz tiene un proyecto para promover una realidad educativa en el cual todos sus participantes sean formadores para y formados en la paz. Inspirados en Paulo Freire, los educadores para la paz proponen la formación de “círculos de cultura de paz”, que tienen como esencial elemento para el proceso educativo el diálogo. Estos círculos, también llamados comunidades, tienen como fin la participación, el intercambio de experiencias, el debate, el fomento y fortalecimiento de la convivencia y tolerancia, y están orientados a crear una cultura de paz, pues esta educación no es únicamente un proceso intelectual o un simple marco de acciones sino una conjunción de ambas, y comprende: “una educación para la solidaridad, la justicia, el desarme, el respeto a las culturas y las alternativas a la guerra y a la cultura de la violencia, a la cual no se puede llegar con una mera transferencia de conocimientos” (Razende, 2007: 19).

Por esto, y en el marco de la propuesta freiriana, considero que éste es un buen comienzo para solucionar algunos de los problemas antes expuestos (principalmente los de violencia). Estas comunidades, que promueven la participación, en las cuales se reúnen personas en torno a la preocupación por la paz, son un instrumento valioso para desarrollar una convivencia armónica, para conocer al otro, para aprender a entender al que piensa diferente en un ámbito dialógico, para formar relaciones de solidaridad. Estas comunidades permitirán, a partir de la premisa “Aprender haciendo”, crear y difundir entre todos una cultura de paz que nos enseñe a convivir en la pluralidad, la tolerancia, dejando de lado prejuicios y estereotipos, a trabajar con conflictos y

tratar de solucionarlos de una forma no violenta. Uno de los elementos principales de estos círculos es que se pueden estructurar en muchos ámbitos; el educativo es uno de ellos.

La educación para la paz les otorga a los jóvenes la posibilidad de “contribuir en la construcción de la paz a partir de sus capacidades, posibilidades y recursos” (Razende, 2007: 50).

### **Referencias bibliográficas**

Boulding, Elise (2007) “Raíces de la guerra y de la cultura de paz”. En: Razende Guimaraes, (2007) *Aprender a educar para la PAZ*, CLAI, Montevideo, 2007.

Bourdieu, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Durkheim, Émile (1990) *Educación y sociología*, Península, Barcelona.

Razende Guimaraes, Marcelo (2007) *Aprender a educar para la PAZ*, CLAI, Montevideo.

# Saber, espacio compartido y convivencia

Diego Grauer y Mauricio López

“Se necesita una cierta forma de ‘dictadura’ para plantear un tema en toda su extensión antes de que al alumno le toque decir esto o lo otro. Se supone que hay un saber que debe ser explicado y que recién luego de ser explicado, podría decirse que está bien dar lugar a opiniones. [...] cualquier opinión vertida antes de decirse todo lo que se quiere decir es una interrupción que socava las posibilidades de convencer. [...] mi propósito es ver que si una persona tiene razón, entonces no se debería interferir en su discurso. Y se supone que cuando se toma el poder a veces se tiene razón. Vamos a decir la verdad: ¿acaso el profesor no debe ejercer en una primera instancia una especie de dictadura con su palabra?” (Rodríguez, 2009).

El siguiente artículo pretende problematizar algunas cuestiones en torno a las prácticas docentes desde nuestra experiencia en el Proyecto Convivencia. Creemos que muchos de los problemas que obstaculizan la construcción de una cultura de convivencia saludable y la formación de ciudadanos críticos se relacionan íntimamente con cómo ejercemos nuestra práctica docente y, específicamente, en lo que respecta a los saberes, entendidos no sólo como lo académico sino incluyendo también los distintos saberes culturales, prácticas sociales, formas de conocer y hacer el mundo que interactúan en el aula y el centro educativo.

Entendemos las prácticas docentes como prácticas sociales, por lo tanto vulnerables a la distorsión ideológica, sujeta a la tradición y las costumbres (Carr, 1996). “*Muy a menudo, el vino nuevo se vierte en odres viejos*” (Nuttin, *Teoría de la motivación humana*, citado por Barbier y Galatanu, s/f: 1).

En este sentido, pensamos que el poder transformador sobre nuestras prácticas se encuentra en la medida en que seamos capaces de pensar y teorizar sobre ellas,

buscando la fuente de irracionalidad en el contexto institucionalizado y formas de vida social en las que se producen, entendiendo teoría y práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas.

Como estudiantes de Formación Docente tenemos incorporada una mirada sobre la práctica docente: la del practicante. El nuevo rol que desempeñamos este año, nos ubicó con un “pie adentro y otro afuera de la institución”, intentando evitar la corporativización docente, lo que facilitó tender otro tipo de vínculos con ellos y con los estudiantes, así como reflexionar sobre las prácticas docentes con una distancia mayor, lo que permitió objetivarlas desde un ángulo distinto.

La perspectiva cambió y, con esto, también los lugares en los que hicimos foco para observar. Son estos lugares, en particular el impacto de las prácticas docentes sobre el desarrollo de una cultura de convivencia, motivos de reflexión del presente trabajo.

Estas reflexiones tienen como sustento principal la experiencia, además de las categorías de análisis tomadas de algunos autores.

No pretendemos dar recetas, indicar el camino que debe seguir la educación, ni elaborar teorías reveladoras sobre la práctica docente; más bien buscamos transitar por algunas líneas de reflexión en torno a ella.

### **El problema. Un saber excluyente**

Partimos de la premisa de que, muchas veces, nuestras prácticas como docentes suelen ser autoritarias y arbitrarias respecto a los saberes, principalmente los de los alumnos, ubicando el saber académico como el único válido para conocer el mundo y a los docentes como sus depositarios.

Esta premisa rara vez es asumida de manera manifiesta por los docentes y lo que se escucha (o se lee) son discursos progresistas sobre nuestras prácticas, que posicionan al alumno como eje y al docente como facilitador del desarrollo de habilidades y competencias.

Tomando a Beillerot, Decia y Sánchez plantean que saber es poder hacer, es una acción que transforma al sujeto y que le permite actuar sobre la realidad que lo rodea. Estos saberes son producidos en un contexto histórico y social, por lo tanto son productos culturales y expresan modos de socialización y de apropiación. Esto pone de manifiesto la existencia de distintos saberes, construidos por los adolescentes, en tanto sujetos singulares, en contextos singulares (Decia y Sánchez: 10-11).

Al hacer foco en las prácticas de convivencia, este nos tocó escuchar repetidas veces en la sala de profesores frases como: “*Juan no sabe nada*”, “*No le entra*”, “*Pobrecito... no le da*”. A pesar de que pueda ser una manifestación de cansancio, de frustración por parte de nuestros colegas y no lo que “en realidad se piensa” de manera racional, entendemos que es sintomático de un pensar –quizá más inconsciente– sobre nuestros alumnos, que los sitúa como sujetos de no saber y que se manifiesta en nuestras prácticas docentes.

Es verdad que los alumnos no saben, si asumimos que el saber es uno y no el de ellos. Sin embargo, el alumno trae consigo distintos saberes, disciplinares, actitudinales, etcétera, que no son valorados la mayoría de las veces; cuando no permanecen en la intimidad del alumno, son recuperados por los docentes con el objetivo de destruirlos, ya que los suponen preconceptos, que quedan por fuera del dominio de lo formal y científico.

En los espacios de encuentro docente escuchamos, a modo de burla, las “barbaridades o bolazos” que con respecto a tal o cual tema dijo Fulano o Mengano. O de las genialidades y buenos razonamientos de Sultano o Perengano. ¿Buenos razonamientos o discursos que se acoplan a la lógica de nuestro planteo magistral?

Sea cual sea el caso, en ambos, se da lo que Barbier llama “prácticas de etiquetaje”, “que consisten en asignarle un lugar a otro en el universo de nuestras representaciones, a menudo para disminuir la incertidumbre acerca de nuestra propia acción y nuestro propio posicionamiento. Estas prácticas son más intensas cuanto más lo es la incertidumbre” (Barbier, en Decia y Sánchez: 4).

Hemos visto cómo en las reuniones de profesores es patente el esfuerzo por poner y generalizar una etiqueta respecto a un alumno en el juicio, la mayoría de las veces compartido por todo el plantel docente. Es de esta forma que el saber docente, que se plantea como legítimo, valida los saberes de los alumnos en tanto no entren en contradicción con él: “La legitimidad estaría dada por una intención de ubicar por el docente determinados saberes en el alumno, verdadera operación de poder dominante, tanto si la operación de legitimidad es peculiar a ese docente o cuenta con el consenso del cuerpo docente que discrimina los saberes. En este sentido dice Beillerot que el ‘proyecto’ de todo saber dominante es ‘convertirse en el saber unificador de los demás’” (Decia y Sánchez: 12).

Desde esta perspectiva, la “verdad” es una, ya está dada y se encuentra en el docente. Simplemente hay que depositarla en el alumno (discurso que parece superado) o al menos hay que acercarlo a ella, deslegitimando, desconociendo o descartando en el camino los saberes del alumno. En definitiva, los saberes son tomados como “una interrupción que socava las posibilidades de convencer”.

---

## El aula, un espacio de reflexión

Como planteamos más arriba, entendemos que esta “especie de dictadura [que el profesor instala] con su palabra” atenta contra la formación de personas-ciudadanos reflexivos y autónomos.

Decia y Sánchez señalan que el saber –poder hacer– siempre es fruto de un proceso de construcción intelectual y para alcanzarlo el sujeto debe elaborar un marco teórico que da nuevo estatus a los hechos y a menudo permite que otros hechos que hasta entonces eran “inobservables” se hagan evidentes aportando nuevas formas de ver la realidad (Decia y Sánchez: 10). Además,

“Si la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto “un contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa en tal situación” (Charlot, 2006).

En este sentido importa más la calidad de las preguntas que se hace el sujeto para aprehender la realidad que la información que sea capaz de acumular. Si tenemos como intención formar sujetos capaces de abordar la realidad de manera compleja (pensarla críticamente) para poder decidir, así como capaces de apropiarse de los contenidos curriculares, es necesario que puedan posicionarse desde distintos marcos referenciales que den sentido a esa realidad. Para eso es fundamental la capacidad de cuestionarse a sí mismo, sobre sus saberes, sobre los otros, y sobre el mundo, para poder entrar en otros sistemas de sentidos que a su vez transformen el del propio sujeto; ya que: “aprender es entrar en un conjunto de relaciones y de procesos que constituyen un sistema de sentidos –donde se dice quién soy yo, quién es el mundo, quiénes son los otros. Este sistema se elabora en el movimiento mismo a través del cual yo me construyo y soy construido por los otros –ese movimiento largo, complejo, nunca completamente acabado que se llama educación” (Charlot, 2006: 6).

Por lo tanto, el papel fundamental del docente, entendiendo el saber académico o curricular como un sistema de sentidos particular, es enseñar para que el alumno pueda aprender a aprender –es decir, cuestionarse sobre todo el conjunto de la realidad y sobre sí mismo– y despertar el deseo de hacer lo que Fenstermacher (1989) llama “*estudiantar*”: “permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje”, que, en definitiva, contribuyen a que vaya construyendo nuevos significados y saberes, en un proceso dialéctico.

Ésta es una tarea imposible de realizar en un espacio donde la verdad ya viene dada de antemano y donde se comprenden como no válidos o inexistentes los saberes del alumno. Lo que supone presentar además el saber académico como un corpus acabado y totalmente ajeno al alumno, donde no hay nada más que cuestionarse. El aula tiende a transformarse así en un lugar que no motiva la crítica y la reflexión.

Al respecto, Charlot plantea:

“Para que el proceso de relación con el saber (relación con el aprender) funcione se requieren ciertas condiciones:  
-una movilización interior que lo impulse y motive ‘me movilizo para alcanzar un objetivo que me motivó y que estoy motivado por alguna cosa que puede movilizarme...’;

-una actividad que lo comprometa, ‘un niño se moviliza en una actividad cuando se inviste, cuando el sujeto que aprende hace uso de sí como recurso, cuando es puesto en movimiento por móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor’.

-y un sentido: ‘algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado [...] podemos decir que tiene sentido un acto, un acontecimiento, una situación que se inscribe en este mundo de deseos que es un sujeto.’” (Charlot, 2006: 10).

Para que el proceso de aprendizaje “funcione” es necesario hacer visibles en el aula los saberes del alumno, sus concepciones del mundo, con el fin de ponerlos en discusión con otros saberes, de modo de poder lograr un espacio de significados compartidos, que pueda comprometer al sujeto y que adquiera sentido para él.

En el mismo sentido, Edwards y Mercer señalan:

“Para provocar en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro/a al alumno/a es imprescindible crear un espacio de conocimiento compartido, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas del pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde sus preconcepciones experienciales al ser activadas para interpretar a la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica. Así, en un proceso de transición continua, el alumno incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta. Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a: partir de la cultura experiencial del alumno y crear en el aula un espacio de conocimiento compartido” (Edwards y Mercer, 1994).

De este modo, se hace imprescindible la construcción del aula como un espacio público, donde los diferentes saberes y significados que allí conviven puedan confrontarse y discutirse de manera sincera y crítica. Sin embargo, Edwards y Mercer no se plantean o no dejan claro un espacio para el cuestionamiento de lo que ellos llaman “cultura académica o pública” (saber académico), de modo tal que este saber nuevamente se plantea como una verdad jerárquicamente superior o válida, que, una vez que entre en contradicción con los saberes del alumno –en tanto incapaces de solucionar los problemas que se le presentan– serán incorporados por éste.

Desde otro ángulo, Castoriadis (1997), al estudiar la relación entre filosofía y democracia, hace referencia al *ágora* griega como espacio transtemporal de construcción crítica de significados compartidos. El autor sostiene que dicho espacio no expulsa a nadie



y, al mismo tiempo, mediante el ejercicio de la crítica libre de imposiciones externas, permite la confrontación de las diferentes *doxas* que allí conviven. En este sentido, la filosofía como proyecto de autonomía individual y la democracia, como proyecto de autonomía colectiva, no coinciden en el tiempo, cosignifican.

Tomando el planteo del autor, el aula tiene como desafío construirse como un espacio público que permita la confrontación de los diferentes saberes, en un marco de respeto. Los alumnos deben poder apropiarse de ese espacio para desarrollarse como ciudadanos críticos. En este sentido, el papel del docente es importante en tanto logre ubicarse frente a la clase con humildad intelectual, ofreciendo la posibilidad de construir significados compartidos entre todos los participantes y estimular el ejercicio de la crítica, lo que daría una impronta radical y de compromiso al estatus de “facilitador” que se lee con frecuencia.

Este planteo no pone en cuestión el espacio del aula –y del liceo en general– como lugar de enseñanza y aprendizaje de un determinado saber disciplinar, entendiéndolo como socialmente legitimado y, por lo tanto, útil para el desarrollo pleno en determinada sociedad. Al contrario: para que el alumno pueda aprender es necesario que se apropie de esos sentidos; y para ello debemos construirlos juntos en el aula, integrando los saberes del alumno para interpelarlos. Pero también es necesario promover el análisis de la realidad desde otros lugares, sin desconocerlos como legítimos, para construir una mirada amplia que permita la crítica a los distintos saberes. El desafío que afrontan docentes y alumnos es el de incorporar dichos saberes desarrollando una actitud crítica, que permita cuestionarlos indefinidamente, ajustarlos a las realidades propias de cada contexto, y por qué no, generar nuevos.

### **El aula, un espacio de convivencia saludable. Realidades y desafíos**

---

Desde una perspectiva que pretende ver cómo influyen nuestras prácticas docentes en la convivencia se entiende que el autoritarismo en torno al saber, que muchas veces ejercemos en el aula, obstaculiza la construcción de un espacio de convivencia saludable, así como tampoco permite la proyección de la formación de sujetos-ciudadanos que puedan convivir en la sociedad.

La perspectiva que ha tomado el proyecto para abordar el problema de la convivencia supone entender a los conflictos –inherentes a los sujetos, a la sociedad y, por lo tanto, a las instituciones– no como algo negativo sino como dinamizadores del aprendizaje en convivencia. En este sentido, el problema estaría dado por la forma en que se expresan (de manera violenta) y de la elección de estrategias para su solución.

## Coincidimos con Bentancor:

“Para poder abordar los conflictos, para que estos se transformen, es necesario poder simbolizarlos, dotar de palabra e imagen lo que sucede o ha sucedido para después poder problematizarlo. La posibilidad de poner en palabras lo que acontece disminuye el pasaje a la acción de las emociones y genera la posibilidad de que lo nombrado pueda ser ‘trabajado’.” (Bentancor, 2009).

De esta forma, para que los conflictos sean encarados saludablemente, es necesaria la construcción de un sistema de sentidos, significados comunes, así como contar con un espacio donde se permita hacer públicas las distintas miradas, opiniones, intereses, para que puedan ser problematizados. Por lo tanto, un espacio de convivencia saludable debería ser un espacio que atienda la diversidad y que posibilite el empoderamiento de los sujetos, en tanto sujetos políticos –que pueden hacer uso de su voz–, en la dimensión de lo público.

En el tema que elegimos trabajar, el conflicto está dado por la tensión existente entre los saberes de los alumnos en tanto sujetos singulares y el saber del docente. El problema radica en la vía de solución del conflicto, la imposición de un saber como único, siendo el docente, por la legitimidad que lo inviste, el titular de dicho saber. Así se transforma en un saber dominante y unificador.

Entendemos que esto provoca ciertos obstáculos para la convivencia saludable. En primer término, posicionar al alumno como sujeto de “no saber” lo violenta, generando un sentimiento de frustración y desafiación; en tanto, el aula como espacio de saber pierde sentido, al plantearse éste como ajeno, sin hacerse explícitas las contradicciones que permitan la discusión y apropiación de saberes. En esta línea, Graciela Frigerio señala que “pensar tiene el sentido de reducir la frustración y el sufrimiento que se produce por la imposibilidad que todo sujeto tiene de suprimir la diferencia que siempre habrá entre el sujeto y objeto” (Frigerio, 1999). El alumno interioriza la imagen de “no saber” que el docente proyecta de él. Esto hace que perciba el espacio áulico como un “no lugar” (Marc Augé), un espacio que no genera sentimiento de pertenencia, asociándolo a un espacio de tránsito. Este sentimiento de ajenidad, de carencia de sentido, es el que creemos que genera frustración y, por qué no, aburrimiento (Abramovich, en Frigerio (comp.), 1999).

De este modo, el estudiante puede tomar una actitud pasiva, que el docente puede interpretar como positiva, en tanto no cuestiona el *establishment*. Pero también puede causar reacciones de violencia o “incivildades”<sup>6</sup>, en tanto no encuentra un puente comunicacional que permita la resolución de esos conflictos. Esto puede ser explicado por la institución y los docentes por factores externos a esta. En tal sentido, las causas se buscan en primera instancia en la familia, “las amistades”, el entorno. No descartamos la

---

6 Bernard Charlot define “incivildades” como aquellas conductas que no contradicen ni la ley, ni el reglamento del centro educativo, por ejemplo, empujones, groserías, palabras ofensivas, etcétera. (Charlot, 2008).

influencia de estos factores sino que asumimos la posibilidad de que nuestras prácticas docentes promuevan espacios de convivencia poco saludables.

Por otra parte, pero íntimamente ligado, al no poder generar en el aula un espacio plural de conocimiento compartido, en donde el saber se genera en las relaciones intersubjetivas, donde cada uno en tanto sujeto pone sus significados en público para que puedan ser interpelados; se obstaculiza la construcción de prácticas que permitan repensarse a uno, así como ponerse en el lugar de el otro, conocerlo, comprenderlo y darle un lugar de legitimidad. Del mismo modo, generar sentidos comunes que permitan el diálogo.

Todorov (1993) plantea la relación entre distintas culturas como un caso particular del problema hermenéutico general que es el de comprender al otro. En este sentido, señala que existen diferentes fases en este proceso. La primera supone la asimilación del *otro* al *yo* y no existe otra identidad que la mía. En este caso *yo* estructuro la información que me brinda *el otro* como *yo* estoy estructurado. La segunda implica la desaparición del *yo* en beneficio del *otro*: me transformo en *el otro* y me estructuro como él. Sigue habiendo una sola identidad, la del *otro*. En estas dos fases, la información crece de forma cuantitativa. En cuanto a la tercera fase, plantea que: “Durante [ésta], reasumo mi identidad pero después de haber hecho todo lo posible para conocer al otro” (Todorov, 1993: 38). Se produce un nuevo saber pero esta vez de forma cualitativa. Percibo mis categorías como algo tan relativo como las suyas en tanto subjetivas y en esto consiste el interés de mi interpretación: “La dualidad (la multiplicidad) quita el sitio a la unidad; el *yo* permanece distinto al *otro*” (Todorov, 1993: 39). Así, “En el transcurso de la cuarta fase, me separo otra vez de mí mismo pero de una forma muy distinta. Ya no deseo, ni puedo identificarme con el otro, pero tampoco consigo identificarme conmigo mismo. Podríamos describir el proceso en estos términos; el conocimiento del otro depende de mi propia identidad. Pero este conocimiento del otro determina a su vez mi conocimiento de mí mismo. Por otra parte, el conocimiento de sí transforma la identidad de este sí, y el proceso entero, pues, puede volver a empezar; nuevo conocimiento del otro, nuevo conocimiento de sí, y así hasta el infinito.” (Todorov, 1993: 39).

El autor plantea que este infinito tiende hacia un ideal:

“No puedo mantener mis ‘prejuicios’ de la misma forma que antes, aunque no pretenda quitarme de encima ningún ‘prejuicio’. Mi identidad se mantiene, pero está como neutralizada; me leo entre comillas. La misma oposición entre dentro y fuera ya no es pertinente, y el simulacro del otro que realiza mi descripción tampoco permanece sin cambios: se ha convertido en un lugar de entendimiento posible entre él y yo. A través de la interacción con el otro, mis categorías se han transformado de tal forma que se han vuelto hablantes para nosotros dos, y, como por qué no, para terceros también.” (Todorov, 1993: 39).

Creemos que la habilitación de ese espacio público en el aula –que supone pensar nuestras prácticas docentes para evitar que estas se vuelvan autoritarias en torno al saber, así como fomentar la actitud crítica frente a los distintos saberes– promueve el ejercicio intelectual y la práctica de repensarse a uno mismo, de tratar de comprender al *otro* en su subjetividad, para poder construir sentidos comunes; promueve el deseo de aprender y construir juntos. Supondría, entonces, educar en clave del ideal que plantea el autor en tanto problema hermenéutico general de la comprensión del *otro*.

De este modo, el *otro* adquiere un lugar de legitimidad, como un sujeto singular, con los mismos derechos y con espacio para su voz, permitiendo el diálogo y la elaboración de sentidos comunes.

A modo de cierre, entendemos que las prácticas docentes son complejas, atravesadas y construidas por una infinidad de variables. En tal sentido, comenzar a reflexionar sobre nuestra acción se convierte en un paso fundamental para su transformación.

Creemos que pensar sobre el “autoritarismo” de nuestras prácticas en torno al saber –en el cual todos incurrimos a veces– nos puede permitir construir otras nuevas que apunten a la formación de un espacio profundamente democrático en el aula, contribuyendo a la formación de sujetos críticos y un espacio de convivencia saludable. Pero además –entendiendo la acción educativa como acción política– se trata de una apuesta a la construcción de una ciudadanía radicalmente democrática, en tanto apunta a la formación de ciudadanos empoderados y respetuosos de la diversidad, sujetos capaces de reflexionar para elegir y actuar, al mismo tiempo que permiten el empoderamiento del *otro*.

De todas las variables que, señalábamos arriba, determinan nuestras prácticas, la relación con el saber (el nuestro y de los alumnos) es una. No pretendimos reducir las realidades diversas que los docentes vivimos en las distintas aulas e instituciones al aspecto que fue motivo de análisis de este artículo. Sobre las variables sistémicas mucho se ha escrito y reflexionado, y de ninguna forma desconocemos su impacto en la cotidiana de la práctica docente. Sin embargo, estamos convencidos de que, desde el aula, sí se puede contribuir a la democratización de la sociedad y la forma en la que nos paremos frente al saber de los alumnos y el nuestro es fundamental para facilitar u obstaculizar el proceso. Para esto será necesario repensarnos a nosotros, los docentes, y animarnos a abrir esos espacios en la clase a pesar de la incertidumbre, nuestra formación, las instituciones a las cuales pertenecemos, etcétera. Es un camino largo y complejo que no admite recetas ni simplificaciones.

En tal sentido, no es nuestra intención deslegitimar la acción docente sino contribuir a la reflexión sobre nuestras prácticas, ya que entendemos necesario transformarlas.

## Referencias bibliográficas

---

- Barbier, Jean-Marie y Olga Galatanu (s/f) *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*, s/d.
- Bentancor, Gabriela (2009) "Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes" Programa de apoyo al fortalecimiento de Políticas Educativas Efecto 2: "Prevención de Violencia y Emergentes de Riesgo en Centros Educativos". Mimeo, Montevideo, 2009.
- Carr, Wilfed (1996) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Alertes, Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius (1997) *Un mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.
- Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación y globalización*. Trilce, Montevideo.
- Decia, Alfredo y Alejandro Sánchez Blanco (comps.) *La prueba diagnóstica como "insumo para la planificación" o como "clausura de la conciencia didáctica*. Disponible en: <http://www.maristas.edu.uy/up/SantaMaria/File/sobrepruebasdiagnosticas0.pdf>.
- Edwards, Derek y Neil Mercer (1994) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Barcelona.
- Fenstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. (comp.) (1989) *La investigación de la Enseñanza. Vol. I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós, Barcelona.
- Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (comps.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Rodríguez Cabezal, Mariela. "Educar, un acto revolucionario". *Revista de la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay*, Montevideo, junio de 2009.
- Sánchez, Alejandro. "La historia como 'plaza pública'. Enseñanza, investigación y practicantes en Educación Media. En: *La Gazeta. Revista de la APHU*, N° 41, junio de 2006.
- Todorov, Tzvetan (1993) *Las morales de la historia*. Paidós, Barcelona.
- Zavala, Ana (2005) "Enseñamos, narramos, teorizamos...". En: Zavala, Ana y Magdalena Scotti (comps.) (2005) *Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son... teorías*. ClaeH, Montevideo.

# Reflexiones en torno a la práctica docente

Victoria Berretta

El trabajo que realizan los docentes dentro del aula no sólo abarca los contenidos conceptuales referentes a cada disciplina. Tomamos aquí a la enseñanza como un conjunto de contenidos. Algunos hacen referencia a los aspectos conceptuales, por los cuales los alumnos trabajarán adquiriendo determinados conocimientos que les permitan reflexionar y explicar cuestiones específicas de la disciplina de cada profesor. Otros contenidos hacen referencia a los conocimientos procedimentales que los alumnos deberían adquirir para poder manejarse frente a determinadas actividades; serían como un conjunto de habilidades o estrategias que los alumnos deben aprender para su mejor desempeño; los contenidos procedimentales pueden o no ser específicos de una disciplina en particular. Por último, existen unos contenidos destinados al área actitudinal; éstos hacen referencia a la enseñanza de determinadas actitudes o comportamientos que se deberían adoptar, dentro y fuera del aula.

El presente artículo intenta reflexionar sobre la enseñanza de los contenidos actitudinales en la institución educativa. A nuestro entender, éste es un tema transversal a toda la práctica docente. Entendemos que es necesario que todo profesor, sin importar cuál sea su materia específica, haga un especial hincapié en el desarrollo y enseñanza de los contenidos actitudinales de sus alumnos.

Si bien se reconoce la importancia de los contenidos conceptuales y procedimentales, creemos que si no se trabaja sobre los contenidos actitudinales dentro del aula será muy difícil poder desarrollar los primeros. En este sentido, el trabajo con los aspectos actitudinales siempre debe estar presente, más allá de que predomine el conocimiento conceptual o procedimental. Es decir: cuando un docente organiza y planifica sus clases, no sólo piensa en los contenidos que se trabajarán y las actividades que se pretende realizar sino que también se proyecta la forma en la que se realizarán dichas tareas,

su línea de acción y la de sus alumnos; en definitiva, la forma y el ámbito en el que se debería trabajar. El logro de un buen clima de convivencia dentro del aula es fundamental para el buen funcionamiento de la clase, a su vez de que favorece la adquisición de los aprendizajes en cuestión.

A nuestro entender, la tarea docente debe actuar más allá de su materia específica; salirse del encasillamiento por el cual nos limitamos a la enseñanza de una disciplina. La tarea del docente debe estar orientada a formar individuos capaces de relacionarse. Es necesario trabajar con las pautas o normas de convivencia dentro del aula y de la institución, para poder conocer cuál es su alcance y sus respectivas consecuencias.

Es posible que lo planteado anteriormente sea visto como una especie de utopía por algunos docentes que se encuentran *cansados* en su experiencia, o por aquellos que no se encuentran *preparados* para abordar estas cuestiones. Sin embargo, todos los docentes somos conscientes –o deberíamos serlo– de que nuestro trabajo repercutirá en el futuro de varias personas. Es por esta razón que, si queremos asentar o cambiar las bases de nuestra sociedad, es necesario que, desde nuestro lugar, brindemos el espacio para trabajar con las distintas actitudes que se deben o se pueden adoptar.

Entendemos que esta postura pueda ser relacionada con la visión de concebir la institución educativa como un instrumento socializador, y en parte lo es. La acción de dicha institución permite trabajar sobre las normas que rigen la sociedad. Desde este punto de vista, podemos establecer una continua relación entre lo que sucede en el aula y el conjunto del centro educativo, debido a que la primera se encuentra inmersa en una institución que la determina, la hace ser lo que es. A su vez, todos aquellos que tenemos la posibilidad de trabajar en una institución educativa podemos apreciar más directamente la capacidad de expansión, por así decirlo, que tienen todas aquellas cuestiones que suceden dentro de ella; es decir, cuando hablamos de un liceo determinado, sabemos que mucho de lo que sucede en su interior repercute en su exterior, debido al lugar que ocupa en el barrio. Desde este punto, el aula integrada por individuos, como grupo social, debe tener presente determinadas normas, para su libre desarrollo, ya sea para asentar unas o cambiar otras. Pero, a su vez, debemos aceptar que como todo grupo humano, surgirán desacuerdos o conflictos, debido a que todos los integrantes son diferentes y pueden elaborar teorías distintas. Así, “cabe destacar que las conductas no deseadas son una característica inevitable y normal en cualquier organización y grupo social, del mismo modo que lo es la necesidad de establecer mecanismos de control y regulación” (Rué, 1997).

Siguiendo estas líneas de análisis, podemos entender que las pautas actitudinales no sólo se crean dentro del aula sino que la institución educativa, para su funcionamiento, también exige a todos sus miembros la adecuación a determinadas normativas. Por esta razón, nos parece sumamente importante que estos aspectos no queden solamente en una responsabilidad del docente. Todos los actores que participan en el centro educativo deberían hacerse responsables sobre estas cuestiones que, en definitiva, son para un bien común. El problema que se puede plantear aquí es cuando la institución como tal se desliga de estas responsabilidades, alegando tal vez que son cuestiones que no les

competen o a las que no pueden dedicarle tiempo o espacio para estas *nuevas* propuestas. En este caso hablamos de un modelo “identificado como de neutralidad pasiva. Implica por parte de la institución docente o del agente educador, una actitud de abstención, de inhibición o asepsia ante diversas situaciones y temáticas, las que son excluidas del aula, y en virtud de lo cual, se silencia el tratamiento de determinados conflictos de valor o situaciones humanas sujetas a controversia entre visiones particularistas” (Corbo, 2007: 115).

Al momento de hablar de *nuevas* propuestas, hacemos hincapié en la posibilidad de que existan, dentro del propio desarrollo de la institución, espacios en los que se pueda trabajar en torno a los contenidos actitudinales, ya sea mediante talleres, charlas o juegos; lugares donde se aproveche a los profesionales que pertenecen al liceo para trabajar con los alumnos sobre estas cuestiones; y donde los propios alumnos puedan abordar temas de su interés. Creemos que una buena oportunidad para trabajar con estas cuestiones, fue el proyecto en el que tuvimos la oportunidad de participar y que enmarca el presente artículo. Pero a veces la propia institución no brinda los espacios adecuados, muchas veces por falta de tiempo, para no salirse de su propio plan.

Volviendo al aula, si aceptamos que las dos principales tareas de un profesor serían *mantener el orden y facilitar el aprendizaje*, entendemos, como lo expresa Joan Rué, la disciplina como todos aquellos mecanismos que utilizará cada docente para lograr aquellos fines. Por lo tanto, ésta se encontrará íntimamente relacionada al contexto en la que se utiliza debido a que cada grupo humano es diferente y, como tal, genera necesidades únicas derivadas de la interacción entre sus miembros.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, otorgamos papeles activos tanto al docente a cargo del grupo como a los alumnos. Rué plantea la necesidad de generar un *clima moral* dentro del aula, según el cual las relaciones entre profesor y alumnos estén basadas en el respeto, la cooperación y la reciprocidad (Rué, 1997). Es en este sentido que volvemos a la importancia que se plantea de desarrollar en los alumnos determinados conocimientos de tipo actitudinal. Así, la enseñanza de valores y actitudes dentro del aula se vuelve una *macro* tarea dentro de las funciones docentes y el respeto mutuo es uno de los principales elementos.

Para que estos objetivos funcionen es necesario que sea el docente quien priorice y pregone con su ejemplo. Para poder establecer el respeto dentro del aula y las relaciones cordiales es fundamental que sea éste el primero en demostrar respeto para con los alumnos. Sin embargo, creemos que no es una tarea que se debe hacer en solitario sino que es una actividad que debe adoptarse desde todo el conjunto de la institución educativa. Es por esta razón que más arriba hablábamos de la necesidad de que todo el centro se involucre. Si lo que se quiere crear es una nueva cultura escolar en donde la convivencia entre sus miembros pueda desarrollarse de la mejor manera posible, es necesario reconocer que lo mejor sería que las decisiones y las estrategias a seguir se tomaran y se aplicaran por el conjunto del cuerpo docente participante en dicha institución. Por lo tanto, y de una forma más macro, no sólo hablamos de la acción del docente en solitario desde su aula sino que también hacemos referencia



a la participación de toda la institución y las situaciones-aula muchas veces deberían convertirse en cuestiones del centro. Esto se debe a que las primeras suelen repercutir en el desarrollo de la segunda. El acuerdo entre los docentes y no docentes del liceo al momento de diseñar nuevas estrategias y organizar los puntos necesarios de acción es un factor fundamental para alcanzar el mayor éxito en los resultados.

Sin embargo, también debe reconocerse que las realidades a las que se atienen varios profesores hacen que les resulte muy difícil generar un sentimiento de pertenencia y responsabilidad para con una institución determinada, debido a que tienen pocas horas en muchos liceos. Además, algunas veces la participación de docentes depende más bien de su experiencia profesional que de la posibilidad de cambiar el ámbito educativo.

Cuando hablamos de que exista la posibilidad de que participen todos los actores del centro no sólo nos referimos a los docentes que en él trabajan sino que también apuntamos también al cuerpo de dirección, a los funcionarios no docentes de la institución, adscriptos, equipo multidisciplinar, a todos los que, de alguna u otra manera, sí se pueden ver como *fijos* dentro de la institución. La oportunidad de trabajar sobre las cuestiones actitudinales para promover una convivencia cordial es una cuestión que trasciende al accionar docente dentro de su aula y, además, debería involucrar a todos aquellos que participan en el centro educativo como responsables de generar nuevas actitudes. Sin embargo, como se ha visto anteriormente, los obstáculos están presentes. Los obstáculos de tipo institucional, generalmente, no permiten que se desarrollen actividades destinadas a desarrollar esta tarea. Apostamos a que las instituciones educativas logren abrirse a lo nuevo, a la posibilidad de generar y aprovechar oportunidades diferentes a las que brinda el espacio-aula.

Ahora bien, anteriormente planteamos que los conflictos eran hechos inherentes a los grupos humanos debido a que en ellos siempre se pueden producir determinados *choques* en lo que respecta a las diferentes necesidades o ideas. Es por esta razón que creemos necesario *desestigmatizar* los conflictos, convirtiéndolos, en la medida de lo posible, en nuevas oportunidades para aprender, como lo exponen Adell y Sánchez Enciso. Estos autores plantean la necesidad del conflicto: “las personas aprendemos a regular nuestro comportamiento social (el propio e individual y aquel del que participamos como consecuencia de nuestra pertenencia a un colectivo articulado) cuando se producen desajustes que ponen en peligro los objetivos afectivos, éticos o pragmáticos que queremos conseguir” (Adell y Sánchez Enciso, 1997).

El conflicto puede ser tomado como una experiencia positiva, a través de la cual todos los seres humanos podemos aprender. Nuestras experiencias de trabajo sobre los conflictos nos han permitido entenderlos como instancias que, si son tratadas de forma adecuada, pueden estimular el crecimiento interno de cada persona. A su vez, si entendemos el conflicto como un hecho que forma parte de las relaciones humanas, es necesario trabajar sobre éste para diseñar posibles estrategias de resolución. Por otra parte, si planteamos esta línea de análisis a la práctica docente, podremos entender

la importancia de la experiencia que cada profesional genera frente a determinadas situaciones<sup>7</sup>.

Así, podemos apreciar la necesidad de trabajar en torno a la resolución de conflictos. Aprovechar estas oportunidades puede tener un saldo altamente positivo. Pero también se hace necesario ocuparnos de dichas cuestiones de antemano y no solamente cuando se dan determinados hechos conflictivos. Desde la acción docente, dentro de cada aula, creemos necesario otorgarles importancia a dichas cuestiones. El trabajo diario permite que se den un conjunto de condiciones armónicas para el desempeño de otros aspectos de igual importancia. Por tanto, la participación docente en el desarrollo de las cuestiones actitudinales es un ingrediente fundamental, debido a que su acción es, muchas veces, la más notoria dentro del aula. La actitud del profesor puede ser tomada como ejemplo para actuar. Desde la institución educativa se pueden brindar instancias que permitan la reflexión, tanto de los alumnos como del cuerpo docente, sobre los problemas de su interés. Sólo si se abren estos espacios el centro se podrá hacer consciente de algunas necesidades y exigencias que, muchas veces, pasan desapercibidas. Esta oportunidad de interacción se vuelve necesaria para que el conflicto no se torne algo negativo; a través de ella se estimula el diálogo y la participación de todos los involucrados para la elaboración de las pautas que regirán la convivencia dentro de una institución.

Es en este sentido que volvemos a plantear la necesidad del trabajo en conjunto de todo el centro educativo, para poder obtener un resultado coherente a los objetivos que se persiguen. La colaboración de todos sus miembros se vuelve fundamental al momento de realizar la práctica. No sólo hablamos de la participación de los alumnos, la cual es necesaria para poder recoger sus verdaderas necesidades y exigencias, sino que también nos referimos a la participación y, por sobre todo, a la colaboración del cuerpo docente y no docente que forma parte de la institución.

## Referencias bibliográficas

---

- Adell, P. y J. Sánchez Enciso (1997) "El conflicto: una oportunidad para aprender", *Revista Aula. De innovación educativa*. N° 66, enero de 1997; pp. 57-59.
- Corbo, Daniel et al. (2007) *La Educación como ética de la libertad*. Honrad Adenauer Stiftung-Fundación Ciudad de Montevideo. Disponible en [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_10858-544-1-30.pdf](http://www.kas.de/wf/doc/kas_10858-544-1-30.pdf).
- López Ruiz, J. I. (1999) *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Aljibe, Málaga.
- Rué, Joan (1997) "Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula", *Revista Aula. De innovación educativa*. N° 66, enero de 1997; pp. 53-56.

---

7 Esto es lo que López Ruiz señala como conocimiento empírico, haciendo referencia al *saber hacer*, que se genera a partir de la experiencia en el desarrollo de la práctica en un determinado contexto (López Ruiz, 1999).

# Apuntes sobre el proceso de construcción de la identidad docente

Ana Laura Gallo

Más que certezas a interrogantes este artículo pretende ser puntapié inicial de futuras investigaciones, acaso como esbozo o proyecto de un trabajo futuro más hondo.

La experiencia realizada en el marco del Proyecto Convivencia nos permitió trabajar en torno a la mirada institucional, logrando ejercitar una nueva perspectiva, conocer las dinámicas institucionales desde un nuevo rol y con una distancia que permite tener un contacto diferente con la institución y las dinámicas que en ella se desenvuelven.

En el presente artículo nos interesa trabajar en torno a la sala de profesores y su rol en la construcción de la identidad docente en los centros educativos. Específicamente, indagaremos cómo incide este espacio en los procesos de cambio y continuidad dentro de las instituciones educativas y en el proceso de construcción de la identidad docente.

En primer lugar, presentamos algunas consideraciones utilizadas en este trabajo sobre el conocimiento, la educación y el estudio de las instituciones. Seguidamente, hacemos un breve pasaje por diferentes autores y cómo trabajan el tema elegido; sin duda esto marca un corte subjetivo. Luego, desarrollamos nuestro planteo personal, marcando una serie de interrogantes sobre la temática a la vez que las conclusiones extraídas de la experiencia realizada en el centro dentro del marco del proyecto, para finalizar con algunas reflexiones en prospectiva.

Partimos del supuesto de que una institución no es un ámbito de paz sino que, como cualquier espacio social, está atravesada por el conflicto, como lucha de intereses, alineación de fuerzas, tensión y, en definitiva, como elemento dinamizante de la vida social y factor de cambio. Éste puede manifestarse más o menos explícitamente, pero siempre está presente. Consideramos al conocimiento como una construcción social,

como inacabado y en constante construcción, como no neutral. Desde el momento de la selección de un determinado objeto de conocimiento estamos haciendo una elección influida por una postura tomada previamente sobre el mundo y las cosas.

Tomamos especialmente los aportes de Julián López Yáñez, que hace una conjunción entre las perspectivas de análisis cultural y la fenomenología crítica. Considera la escuela como terreno de hechos sociales pero simbólicamente construida; en su planteo, son claves los conceptos de cultura, comunicación y poder. Este autor trabaja el concepto de conflicto no excluido de la construcción cultural de la escuela sino como arte y parte en este proceso. El autor sostiene: “los procesos organizativos son el campo de batalla en que se manifiestan los procesos sociales, no son influidos sino atravesados por ellos” (López Yáñez, 1997: 25). Los enfoques en torno al poder son los considerados críticos, los enfoques centrados en la cultura son los considerados interpretativos; el aporte de este autor es la conjunción de los dos elementos para el abordaje del estudio institucional. A su vez, elabora una serie de categorías para el análisis de la cultura institucional que refieren a los componentes de la cultura institucional.

Consideramos a la institución escolar como una micropolítica, es decir “un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos, y las alianzas de los participantes” (Ball: 95).

Tomando a Amparo Ruiz del Castillo y a Raúl Rojas Soriano (2001), consideramos la investigación como una practica inherente a la formación docente, que redundo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adherimos a las posturas que sostiene el modelo del docente-investigador. Creemos que este modelo contribuye a la profesionalización docente pues parte del supuesto de la formación permanente.

Pablo Martinis (2008) estudia el proceso de construcción de la identidad docente dentro de las instituciones educativas. Resaltamos algunos conceptos que tomamos de su planteo. El proceso de construcción de la identidad docente tiene como escenario la escuela como institución educativa. En este proceso, los docentes tienen ideas previas<sup>8</sup> sobre qué debe ser un docente y al llegar a las institución educativa se encuentran con ideas instituidas sobre el significado de ser docente; es decir: “opera en la institución educativa una síntesis de diversos procesos de construcción identitaria” (Martinis, 2008: 9). Ambas formas de entender el significado de ser docente para el autor son social, histórica y simbólicamente construidas. El autor señala, además, que en el interior de la institución se teje una red simbólica que marca las pautas deseables para las prácticas dentro de ella, así cómo los tipos ideales de docentes.

Para Martinis (2008), estos modelos no son totalmente cerrados sino que plantean intersticios por los que los elementos externos pueden subvertir su equilibrio. Sostiene que la construcción de las identidades docentes es un proceso dinámico en el que intervienen: el entrecruce de ambos modelos, el medio en el que se desarrolla y la forma en que es asimilado el nuevo docente por sus colegas. De este modo, lo instituido influye en la construcción de la identidad del docente pero no la determina totalmente.

---

8 Nos referimos a que antes de llegar al centro educativo ya tienen una idea formada de cómo debe ser un docente. El término utilizado es tan sólo un “guiño didáctico”, no es estricto. También los docentes tienen ideas previas.

El proceso de construcción de la identidad docente no es totalmente libre pero tampoco totalmente determinado.

Los marcos que limitan la libertad en este proceso son históricos, en la medida en que cada institución construye históricamente las pautas que la rigen y, por lo tanto, pueden cambiar. Para el autor no existen identidades fijas sino dinámicas; en un proceso dinámico, el individuo toma de lo social aquello que considera útil, con cierto marco de acción.

La red simbólica que teje las pautas de comportamiento, las ideas de lo deseable dentro de la institución y el imaginario institucional les dan un relativo equilibrio a las identidades instituidas. Cuando llegan elementos externos que cuestionan dicho equilibrio, sobreviene una crisis que puede dar lugar a un cambio. Consideramos muy pertinentes los aportes de este autor a la hora de reflexionar sobre el proceso de formación de la identidad docente. Desde este planteo, las identidades docentes son humanamente construidas y, por tanto, históricas, dinámicas y modificables. Destacamos esto en tanto contempla el cambio.

Por su parte, Núñez Prieto hace un recorrido por las diferentes identidades predominantes en diferentes momentos de la historia en Europa y América Latina, centrándose especialmente en Chile, estudiando la conformación de las identidades docentes y señalando que en diferentes momentos históricos han prevalecido determinadas identidades. Sostiene que actualmente en América Latina estos diferentes modelos muchas veces coexisten. Nos centraremos en el análisis dedicado a América Latina por ser el que más nos representa. El autor plantea diferentes etapas históricas a las que corresponden diferentes modelos de identidad docente predominante. Una primera etapa corresponde con los primeros años de independencia y los primeros intentos de educación pública y en ella predomina el modelo de docente que el autor llama, *del apostolado*: toda la responsabilidad de la educación recae sobre el docente, que debe llevar adelante el trabajo de civilizar, *luchando contra la barbarie*. Una segunda etapa está marcada por la consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Aquí predomina el modelo de docente como funcionario público. Luego sobreviene la etapa de la masificación de los centros educativos. La matrícula se amplía y los Estados deben afrontar la nueva realidad. Allí prevalece la didáctica tecnicista: el docente es visto simplemente como un técnico que debe llevar a la práctica las teorías elaboradas por especialistas. El autor agrega un último modelo, que corresponde a la etapa actual de la educación. Sostiene que, caídos los modelos modernos, es necesario reconstruir los objetivos de la educación y la identidad docente. Parte de las teorías de la globalización y la sociedad del conocimiento. Plantea, como modelo actual en formación, el modelo de docente profesional, la docencia como profesión. Afirma que es un modelo abierto y en construcción. El autor plantea: “los procesos constitutivos de identidad colectiva no son sucesivos y excluyentes entre sí; son procesos de continuidad y cambio” (Prieto Núñez, s/f: 5).

Con la intención de ampliar el panorama en cuanto a modelos docentes, Esperanza Bausela Herreras trabaja sobre el modelo de investigación acción. La autora define

este concepto como un modelo que debe “entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (Bausela Herreras, s/f: 1). Desde la perspectiva de la autora, este modelo implica aplicar la reflexión a las experiencias realizadas. Desde este enfoque es necesario entender el análisis como un elemento propio de la actividad educativa, buscando tener una mirada crítica sobre las propias prácticas, que permita planificar, sistematizar y, de ser necesario, reorientar el trabajo, siempre con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Bausela considera especialmente los trabajos de investigación-acción cooperativos. Sostiene que son mejores los resultados con el trabajo colectivo, ya que permite compartir experiencias y objetivar las críticas. La investigación-acción se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Una característica de este proceso es la búsqueda del cambio social desde la educación. Sobre este modo de entender el de trabajo docente, la autora agrega que “no se puede reducir al aula porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella [...] y necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible”. Además, “es una tarea que consume tiempo, porque lo consumen la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis.” (Bausela Herreras, s/f: 3).

La autora propone tres modelos de investigación acción: el técnico, el práctico y el crítico. El primero busca mejorar las acciones y la eficacia del sistema, el segundo comprender la realidad y el tercero participar en la transformación social. Algunos autores consideran que el primer modelo no estaría dentro de la investigación-acción y argumentan que este enfoque no puede admitir el trabajo docente como el de simples técnicos limitados a ejecutar las directrices previamente elaboradas por los expertos. El segundo modelo pretende comprender la realidad para la acción mediante el trabajo cooperativo. El tercer modelo es el que admite mayor participación. Coincidimos con la autora en que la investigación-acción es un camino hacia la profesionalización docente, ya que favorece la formación permanente.

En el período de la experiencia del Proyecto Convivencia tuvimos oportunidad de trabajar con diversos actores institucionales, tanto docentes como no docentes, en diferente nivel de colaboración y compromiso<sup>9</sup>.

No pretendemos elaborar aquí un racconto de carácter descriptivo de las experiencias realizadas. Nos interesa que sirvan de impulso para analizar un tema interés pedagógico: la identidad docente y su proceso de construcción colectiva.

En el marco de la experiencia realizada en el proyecto, inicialmente hicimos una tarea de observación, con la intención de orientarnos en relación a las diferentes modalidades de trabajo en el centro y de conocer la opinión de los distintos actores sobre el trabajo coordinado, el trabajo en equipo y el trabajo en red. A partir de esto pudimos apreciar una mayor apertura a este tipo de trabajo por parte de los docentes

---

9 Se realiza aquí una generalización que permita el estudio; por supuesto, el caso concreto no excluye las excepciones.

de docencia indirecta, los docentes de educación física, los docentes adscriptos y los funcionarios no docentes.

Sin ánimo de sostener generalizaciones que puedan llevarnos a conclusiones apresuradas y erróneas, nos aventuramos a intentar analizar la experiencia realizada con la intención de buscar posibles líneas explicativas a esta situación. Partimos del supuesto didáctico que sostiene que la práctica y la teoría deben retroalimentarse; creemos que de ese modo ambas se ven enriquecidas.

Una vez que observamos que los docentes de docencia directa del centro educativo en que realizamos la experiencia sentían rechazo por el trabajo grupal y el trabajo en red, nos preguntamos qué elementos pueden influir en este proceso. A continuación esbozamos algunos elementos que pudimos extraer de la experiencia y que, creemos, pueden relacionarse con esta situación.

Un factor que los docentes consideraban es el tiempo: muchos docentes de docencia directa aducen tener poco tiempo para realizar tareas dentro de la institución y fuera del aula. Algunos docentes de docencia indirecta afirman que en otros centros educativos en que ellos tienen docencia directa no pueden realizar esta modalidad de trabajo.

Por otra parte, existen espacios remunerados fuera del aula que se prestan para realizar este tipo de actividad, como, por ejemplo, la coordinación docente. Éste es un ámbito que la mayoría de los docentes del centro considera mal aprovechado: muchos docentes no concurren o se lo utiliza con fines diferentes a los que le dieron origen. Esto puede ligarse también al factor tiempo: los docentes realizan diversas tareas no remuneradas fuera de la institución (planificación, corrección de escritos, llenar libretas, etcétera); muchas veces no les alcanza el tiempo y utilizan la coordinación para realizar alguna de estas actividades.

Otro elemento que se ha señalado reiteradamente por parte de los docentes del centro es el multiempleo, es decir, el trabajo simultáneo en diferentes centros. Esto deriva de la forma de trabajo en Secundaria: algunos docentes aseveran no poder desarrollar apego a una institución dada debido a los constantes cambios de lugar de trabajo; algunos colegas consideran que no saber dónde trabajarán el siguiente año dificulta la posibilidad de comprometerse en un trabajo a largo plazo que implique modificaciones institucionales.

A continuación nos interesa plantear algunos elementos que surgen de la experiencia de trabajo en el centro.<sup>10</sup>

Nuestro planteo gira en torno al siguiente tópico: la sala de profesores como factor en la construcción de la identidad del cuerpo docente en los centros educativos y su incidencia en la dinámica cambio-permanencia. Con la intención de reflexionar sobre

---

10 Nos centraremos en los elementos que, a la interna de la institución, pueden influir en la dinámica institucional. Consideramos que los elementos externos, que de hecho se expresan y muchas veces estallan en trabada lucha dentro de la institución, son parte de complejos procesos dignos de ser estudiados en futuras oportunidades. En este artículo nos limitaremos a trabajar sobre aquellos que pudimos observar desde esta experiencia.

este tema, realizamos una serie de preguntas y desarrollamos nuestro punto de vista en base a los autores leídos y a la experiencia.

Nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿qué papel juega la sala de profesores en el proceso de construcción de la identidad docente?, ¿cuál es su rol en las dinámicas institucionales?, ¿cómo afecta a los procesos de cambio y continuidad? ¿Es la sala de profesores un agente conservador de lo instituido?

Las sala de profesores, como todo espacio social y escenario de la micropolítica, es, ante todo, un espacio de poder, de conflicto y de lucha; diversos intereses se enfrentan en ella en distintos momentos. Mediante estas dinámicas, en la sala de profesores se construye la identidad docente de ese centro; es allí donde se configura el perfil del docente característico del centro educativo.

Como señala Martinis, el docente llega a una institución educativa con determinadas ideas sobre cómo debe ser un docente. A la vez, dentro del centro se encuentra instituido determinado modelo ideal de docente. Cuando se dé el encuentro entre ambas posturas, y dependiendo del medio, de cómo sea tomado el nuevo docente y del docente mismo, el resultado será la reconstrucción de la identidad del docente.

Creemos que la sala de profesores como espacio propio de los docentes y como vehículo de comunicación de discursos y mensajes, tanto instituidos como instituyentes, es un escenario que ofrece al menos dos alternativas al estudio de la construcción de la identidad docente. Es probable que pueda ser agente importante en las dinámicas institucionales, fluctuando entre cambio y continuidad; en ese caso, probablemente incida en la construcción de la identidad docente. La segunda alternativa indica que, aun si la sala de profesores no fuera un agente de incidencia directa en el proceso de construcción de la identidad docente, es un claro escenario de micropolítica, atravesado por luchas de poder. Por lo tanto, es posible observar en ella las dinámicas institucionales y, dentro de ellas, el proceso de construcción de la identidad docente.

Por otra parte, la sala de profesores es uno de los espacios dentro de la institución educativa que marcan la especificidad de estas instituciones. Es interesante no sólo como espacio para comprender la configuración de la identidad docente de un centro educativo dado sino, además, para estudiar especialmente el rol del docente como promotor del cambio o de la perpetuación de lo instituido dentro de una institución educativa. En este sentido, sería interesante plantear un estudio comparado de diversos espacios dentro de una institución educativa y su incidencia en estas dinámicas.

Creemos que puede ser pertinente el estudio de la construcción de discursos dentro de la sala de profesores; algunas veces los discursos tienden a establecer una relación dicotómica, contruidos en torno a la polarización “nosotros”/“ellos”, donde “ellos” son, en general, los alumnos que muchas veces se ven como enemigos; otras veces “ellos” rotan a otros actores, considerados también como enemigos de los docentes. En este marco se desarrollan dinámicas que refuerzan vínculos a la interna del cuerpo docente del centro por medio de la construcción de diversos enemigos. Algunas veces el discurso en la sala de profesores tiende a volverse unívoco y quien expresa discordancia es censurado.



A la vez, por medio del discurso, en la sala de profesores se crean y sostienen mitos. López Yáñez (1997) estudia las relaciones entre el poder, la cultura y la comunicación, en las instituciones educativas. Este autor elabora una serie de categorías para el análisis de la cultura institucional a las que llama componentes de la cultura. Destaco su estudio sobre el lenguaje, en el que sostiene que en la institución educativa se construyen metáforas, mitos, leyendas, historias.

Otro componente de la cultura son los llamados *reglamentos implícitos*, es decir, pautas no contempladas en los documentos pero que rigen la conducta de los actores institucionales: valores, criterios que se utilizan para juzgar los hechos, acciones y personas, asunciones, creencias básicas de los miembros de una cultura, significados comunes.

Otros componentes son la *fuerza institucional*, importancia de la cultura de una institución y su influencia sobre la conducta, y la orientación, es decir, cómo resuelve la cultura el equilibrio delicado entre estabilidad y cambio y cómo se proyecta al futuro en este sentido (orientación retrospectiva, orientación prospectiva).

Finalmente, destaco especialmente del planteo del autor la *trama social*, dentro de la cual me interesan especialmente los que el autor llama *personajes*, que juegan un rol en el desarrollo de la institución: héroes y antihéroes, narradores, sacerdotes, y murmuradores y espías. Otro componente de la trama social son las *coaliciones*, redes de conflicto y negociación que signan la lucha por el poder dentro de las instituciones y constituyen la micropolítica institucional.

Coincidiendo con este autor, partimos entonces de la consideración de la institución educativa como un espacio de lucha y tensión culturalmente construido. Dentro de la sala de profesores, entendida como una micropolítica, se dan una serie de dinámicas que, sobre todo mediante el discurso, consagran líderes dentro del grupo y enemigos fuera de él; a su vez, se realiza una serie de hábitos que podrían asemejarse a rituales de la nación o efemérides. Estos elementos conjugados refuerzan el sentimiento de pertenencia al grupo y contribuyen a la construcción de una identidad común que refuerza determinado estado de cosas. ¿Cuál o cuáles son los elementos que pueden reforzar esta dinámica?

Muchos colegas sostienen que el espacio a estudiar es un lugar donde ellos descargan su tensión, hacen catarsis; consideran que esto se debe a que el limitado tiempo entre clases y clase no permite entablar largas y profundas discusiones. Otros sostienen que las diversas situaciones que se imponen desde fuera y dentro de la institución a los docentes los llevan a reforzar vínculos entre sí y a generar rechazo frente a elementos exteriores.

Por otro lado, algunos señalan que las diversas situaciones de tensión que el docente vive dentro del aula, requieren de un momento de confraternización con los colegas que le permita sentirse comprendido; este momento es el recreo, su escenario la sala de profesores.

Nosotros consideramos que la sala de profesores, como espacio considerado propio por los docentes, es escenario de la construcción de su identidad. Cabe preguntarse

si el estudio de las dinámicas que tienen lugar en la sala de profesores y su relación con otros ámbitos institucionales puede ayudar a la comprensión de los procesos que tienen lugar en las instituciones educativas. ¿Es posible, desde este espacio, trabajar para mejorar la labor docente y la mirada que los docentes tienen sobre sí mismos y sobre su trabajo? Las modificaciones que se realicen en este sentido, ¿pueden incidir en la mejora del clima institucional? ¿La sala de profesores es sólo un síntoma de un problema más amplio que no se resuelve desde lo institucional?

Creemos que un futuro trabajo de investigación en este sentido debería ser realizado desde los docentes mismos. Reivindicamos el valor de la reflexión sobre la acción y consideramos que son los propios actores quienes deben evaluar sus prácticas, de este modo las conclusiones obtenidas serían más fructíferas.

Como docentes, creemos que sería positivo pensar en una alternativa que, valorando la implicancia de este espacio en el proceso de construcción de la identidad del rol, trate de utilizarlo como un espacio dinámico que permita la incorporación de diferentes visiones sobre educación y sobre el quehacer docente. De este modo contribuiríamos a transformar este espacio en promotor de diálogo abierto y crítico de nuestras prácticas, para así potenciar el trabajo colectivo. Sería interesante, desde el espacio de la sala de profesores, armar equipos de trabajo y discusión sobre problemáticas concretas de los centros educativos. Consideramos que esto, contribuiría a la profesionalización docente.

Muchas veces se señala que el docente sufre tensión, no sólo por el trabajo concreto en el aula sino, además, por la falta de reconocimiento social de la tarea. Una alternativa sería pensar en construir el rol docente desde lo colectivo pero de una forma crítica, integrando la discusión y la formación permanente, dirigiéndonos hacia la profesionalización docente.

Una alternativa en este sentido puede ser ver a la sala de profesores como espacio propio de los docentes, reivindicando las instancias de vínculo que permite, tratando, desde allí, de reforzar posibles trabajos en equipo que apunten a la reflexión sobre las propias prácticas y la profesionalización docente.

Creemos que este espacio es una herramienta que puede ser provechosa a la hora de construir la identidad colectiva de los docentes de un centro educativo. Consideramos interesante el papel vinculante que puede tener este espacio para el trabajo de docentes- investigadores. Creemos necesario cambiar nuestras prácticas en dirección a resignificar este espacio. Una alternativa de trabajo en esta dirección puede ser maximizar el aprovechamiento del espacio de “coordinación”; sabemos que muchos centros lo están implementando y el trabajo en el centro en que participamos se dirige en esa línea.

No fue nuestra intención dar una respuesta acabada y final o una receta mágica, sino apenas esbozar reflexiones e interrogantes para la discusión. No buscamos condenar a nuestros colegas, sólo problematizar las prácticas educativas y apuntar a la reflexión sobre la acción. Esperamos nunca dejar de ser críticos con nuestras prácticas y siempre buscar la relación entre práctica y teoría, esa relación dialéctica que en educación

llamamos didáctica: práctica hecha reflexión, vuelta a ser acción, en un proceso inacabado. Partimos de la didáctica crítica y consideramos al conocimiento como una construcción. Vaya, éste, como un aporte en esa dirección.

### **Referencias bibliográficas**

---

- Ball, Stephen J. “La micropolítica de la escuela”, en: Coll, César (dir.). *Colección Temas de educación*, Paidós, México.
- Bausela Herreras, Esperanza (s/f) “La docencia a través de la investigación acción”, *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN 1681-5653). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bauselas.PDF>
- López Yáñez, Julián (1997) “La cultura de la institución escolar”, *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA, Buenos Aires. Disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/julian/11.pdf>.
- Martinis, Pablo (2008) *Tesis de maestría en ciencias sociales con orientación en educación. Los procesos de construcción de la identidad de los docentes en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos*, FHCE, Montevideo.
- Prieto Núñez, Iban (s/f). *La identidad de los docentes una mirada histórica*. Disponible en: <http://www.oei.es/docentes/articulos/identidad.docentechileNúñez.pdf>
- Ruiz del Castillo, Amparo y Raúl Rojas Soriano (2001) *Vínculo docencia investigación, Para una formación integral*. Plaza Valdes, Bogotá.

# Relaciones humanas en Secundaria.

## Análisis reflexivo

Yhon Camargo

“la inteligencia como puro pensamiento lógico sin afectividad es vacía y la afectividad sin inteligencia es ciega” (Edgar Morin<sup>11</sup>)

Durante el período en que estuve trabajando en el liceo pude confirmar que es de suma importancia realizar actividades con temas como la violencia, valores en el aula (principalmente la empatía, responsabilidad y el respeto al otro, que después se proyectan a los otros ámbitos de su convivencia) y las emociones; pero el inconveniente que se genera para su abordaje es el cumplimiento de los programas curriculares, los cuales acotan el espacio para la realización de estas actividades. Considerando que estamos formando personas para convivir en sociedad y no formando simplemente números (calificaciones), la implementación de estos trabajos en el aula tiene como objetivo hacer reflexionar, concientizar y sensibilizar a los estudiantes en estas temáticas, para lograr formar mejores seres humanos con adecuados sentimientos, fomentando principalmente la empatía.

Por otro lado, para mejorar el clima de aula y las relaciones en ella, se debe tener en cuenta las características y el contexto de donde provienen los adolescentes, principalmente entender que son sujetos activos y participativos –lo que muchas veces es olvidado por los docentes en el momento de la planificación– de modo de despertar el interés del estudiante hacia la búsqueda del conocimiento.

También la metodología de trabajo adoptada en el aula podría llegar a ser un generador de aburrimiento en el estudiante y esto consecuentemente repercutiría en las relaciones con el docente, llevando a situaciones conflictivas y a largo plazo

---

11 Morin, Edgar citado por Mabel Quintela “¿Qué es eso de pensamiento complejo?” *Revista Conversación. Revista de reflexión y experiencia educativa.* s/d. pp.73.

repetición y/o deserción. El estudiante comienza a charlar, a molestar y el docente, posteriormente, lo retira del aula, pensando que así resuelve el problema. Sin embargo, la decisión que toma en ese instante es la propagación de una situación conflictiva. Lo que se debería hacer es fomentar el diálogo con el estudiante, para saber la causa de su comportamiento (actitudes), para determinar, a la vez, el origen del problema y buscar posibles acuerdos o soluciones entre los involucrados.

Además, en la función desempeñada ayudando a los estudiantes que concurrían al PIU, percibí que sus dificultades para estudiar se debían al hecho de no saber la forma de hacerlo. Considero que la solución sería implementar técnicas de estudio en el programa PIU y también a través del aula, con los docentes, lo que favorecería el aprendizaje, obteniéndose mejores resultados académicos, menores índices de repetición y deserción, y logrando, de esta manera, un clima de cooperación, adquisición de competencias y mejores relaciones entre docente y estudiante.

La implementación de las técnicas de estudio contribuiría al aprendizaje de los estudiantes, pues estarían más comprometidos e interesados con sus tareas, a la vez acompañarían la metodología adoptada por el docente. Esto generaría un mayor grado de atención en clase, logrando atrapar al estudiante y así fomentando clases atractivas, que tenderían a una disminución de las conversaciones entre estudiantes y de las situaciones de indisciplina en el aula.

A modo de conclusión, a partir de las actividades del proyecto, considero que no se debe juzgar al estudiante por una actitud inapropiada sin antes conocer su realidad.

Además, en esta convivencia a través de diferentes situaciones pude conocer y establecer relaciones en las cuales percibí aspectos del rol docente que son de suma relevancia para desempeñarse en esta tarea y que creo definen el ser docente: la empatía y la tolerancia.

Por lo tanto, lo que queda en el adolescente después de haber pasado por un centro educativo no son tanto cadenas de argumentos o bloques de información, sino el recuerdo del clima afectivo e interpersonal que pudo convivir:

“algún día la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás...” (Goleman, citado por Gamboa de Vitelleschi, 2006: 109).

## **Referencias bibliográficas**

---

- Gamboa de Vitelleschi, Susana (2006) *Juegos por la no violencia*. Bonum, Buenos Aires, 2006.
- Quintela, Mabel “¿Qué es eso de pensamiento complejo?” *Conversación. Revista de reflexión y experiencia educativa*, Montevideo.

# Reflexiones en torno a la convivencia y la deserción

Leticia López

El denominado fenómeno de deserción, si bien ha sido tema de discusión y tratamiento hace ya varios años, ha alcanzado su punto de auge en la actualidad. Pretendemos promover otro camino de discusión. Tal vez lo conveniente no sea hablar de la deserción como tal sino, en cambio, mirarla desde otro ángulo y pensarla desde la perspectiva de la convivencia en los centros educativos. Para esto nos preguntamos en qué medida el clima de convivencia es o no favorecedor de la permanencia de los adolescentes en los centros. La discusión podría volcarse hacia qué tipo de convivencia debería existir en los centros educativos, de manera que influya beneficiando a los estudiantes.

Cuando los estudiantes abandonan las instituciones, afirman, en su mayoría, que ya se aburririeron de estar tanto tiempo en el liceo, que necesitan trabajar *ya*, que los profesores jamás los dejarán aprobar el curso porque los *detestan*, que no se *bancan* a los compañeros...

Un fenómeno interesante es el pasaje por distintas instituciones, que se da como alternativa anterior a la deserción (cambio de liceo, ingreso a instituciones privadas que brindan diferentes cursos, pases a UTU, etcétera).

Nos limitaremos a desarrollar algunas reflexiones sobre estos casos citados. Principalmente, sobre el oleaje de adolescentes que abandonan el liceo y recurren a inscribirse en instituciones que ofrecen cursos a corto plazo, inclinados hacia el abordaje de las herramientas y técnicas del mercado y, en su gran mayoría, con la promesa de salida laboral.

En este fenómeno del pasaje por instituciones hay tres puntos a destacar: por un lado, la necesidad ferviente de realizar estudios que no ocupen demasiado tiempo cronológico, lo cual se comprende por la ansiedad “crónica” que los habitantes de esta

era padecemos, donde el tiempo se desvanece, lo que hacemos se vuelve efímero y la vida cotidiana nos agobia y nos resulta apremiante. Por otro, parecería que la promesa de salida laboral constituyera algo que va más allá de las necesidades económicas que pueda tener el adolescente, y esto concierne para nosotros en el *sentido de estar* en determinada institución. Tener la certeza de lo que sucederá al final los inspira para permanecer allí. Por último, podemos preguntarnos por qué abandonan: ¿realmente buscan formarse en áreas distintas a las que el liceo o UTU les ofrece? ¿O, tal vez, lo que buscan sea un lugar distinto para estudiar? Puede ser que se deba a múltiples motivos, o quizá a que las instituciones no son capaces de ofrecer *un lugar*. Pero si el lugar en tanto espacio incidiera en el abandono, podría deberse a que el liceo no los sostiene y por eso buscan algo nuevo. Que el liceo deba *sostener* no adhiere a conceptos como “guardería” y/o “reclutamiento” de los jóvenes, sino a una transformación a nivel humano, un cambio sistemático y estructural que repercuta fortaleciendo las relaciones interpersonales dentro de la institución educativa.

Espacio, empleo del tiempo e intereses curriculares son apenas tres de los múltiples factores que podrían favorecer la deserción o, de lo contrario, la permanencia en el centro si lográramos transformarlos.

Partiendo de nuestra base, donde la convivencia es lo que debe abordarse a partir de posturas críticas y constructivas a fin de reducir la población que abandona el liceo, considerando que el problema de la convivencia no se ha institucionalizado para llegar a ser pilar fundamental de todo proyecto de centro, creemos que un factor clave para comenzar a transformar consiste en tener en cuenta el erróneo concepto de convivencia que maneja la mayoría de las instituciones.

Por momentos se sostiene que la convivencia es buena cuando el índice de deserción es bajo, cuando el liceo tiene una brillante trayectoria, cuando la mayoría de sus funcionarios son de alto grado y reconocidos en el ambiente, cuando existe la menor cantidad de conflictos, considerando como tales sólo a aquellos conflictos notorios (como peleas físicas), y viendo al conflicto como algo negativo, que atenta a la buena convivencia y por ello debe evitarse y hasta reprimirse. Así entendida, la convivencia no es más que *un sticker plus* para la institución y no uno de sus objetivos centrales, como debería de ser. Pensada desde esta perspectiva, la convivencia podría atentar contra lo actitudinal y lo académico, incidiendo en la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

Podríamos hablar de la existencia de un *nosotros*, de varios *ellos* y de múltiples *yo* en la institución. Vemos que ésta, en su totalidad, conforma un *nosotros*, que se va a fundar en la cultura institucional, en su historia, sus valores, sus normas, sus pautas para la convivencia. La institución por sí sola no se sustenta sin la existencia de *ellos*, que actúan desde *el interior* (alumnos, docentes y no docentes) y otros que participan desde el exterior (las familias, el barrio y las organizaciones sociales) y en cada grupo existen determinados *yo* (individualidades), que lo hacen posible.

Trabajar la convivencia en un centro educativo corresponde, entonces, al trabajo minucioso de hacer notorias esas individualidades que conforman la institución, la

que, por el hecho de no *perder* ese *nosotros*, por momentos las rechaza, buscando homogeneizarlas.

Que existan individualidades es algo natural e inherente a la especie humana y a las instituciones. Sin embargo, por momentos son negadas, fundamentalmente cuando se contraponen a las lógicas institucionales constituyéndose en movimientos promotores de cambio y tienden, a veces, a resultar *neutralizadas*, dado que la institución, parece confiar ciegamente en la fortaleza de su estructura y en la capacidad de su gestión. La expresión “*ciegamente*” está referida a aquella posible situación de *temor* a perder el “*nosotros*”, la forma.

Y he aquí la parte inconsciente de la acción neutro-naturalizadora, que se fundamenta en prácticas y valores desactualizadas a la demanda social, quien, entre otras cosas, esta exigiéndole cambios a la institución.

Por este motivo, nos resulta necesaria la existencia de espacios en una institución, que no sean parte de lo ya estipulado como un *ellos*. He aquí la necesidad de un agente, que, si bien en parte está vinculado a la educación (requisito imprescindible), no se ha corporativizado aún en la institución. Este agente, por tanto, será capaz de ver más allá de dichos intereses y procurará actuar como bisagra o articulación entre *ellos* y *ellos*, entre *yo* y *yo*, y entre *nosotros* y *nosotros*; agente que puede ser considerado como facilitador de las interrelaciones y promotor de la reestructuración de las prácticas institucionales.

Esa neutralización de la diferencia suele relacionarse, a nuestro juicio, con aquella visión negativa y de rechazo hacia lo distinto y hacia lo conflictivo.

El trabajo en la convivencia de cada centro, estaría avocado a la visión del conflicto como parte de un proceso de aprendizaje y a la integración del conflicto como parte de la institución. Aquí encontramos una postura diferente sobre la convivencia si la comparamos con la más recurrente en algunas instituciones que consideran que la institución *convive* por el hecho de que ese *nosotros* se perpetúa en el tiempo.

Consideramos que la resistencia al cambio, a la renovación, por parte de las instituciones, fundada en la creencia de que el cambio implica destrucción, remite a considerar sólo un aspecto.

Siguiendo la perspectiva de Morin, entendemos el cambio como posibilidad, lo que implicaría la transformación de una realidad en y con los materiales y mecanismos que esa realidad ofrece, desde una lógica de *feedback*. A medida que esa realidad va cambiando se transforman los mecanismos y los materiales que brinda, transformando y transformándose en un proceso dialógico del cual emerge la noción de lo nuevo como causa y, a su vez, efecto de lo que tomamos por destruido.

Al abordar la convivencia es necesario evitar caer en la lógica de *lo abstracto* o *lo concreto*, que, por los principios de reducción y disyunción, sistematiza, cientifiza y estipula lo que no puede ser tratado de este modo simplista sino desde su propia complejidad. Nos estamos refiriendo al factor humano sobre el cual debemos trabajar cuando nos interesamos en tratar la convivencia. Por ello el *profesionalismo* en convivencia debe ser considerado como la capacitación de un agente dispuesto a estar,



como sostiene Morin, sujeto al azar, a cambios, diferencias, conflictos, incertidumbres, sorpresas, aspectos que, por su naturaleza, no son cuantificables sino que aluden al inevitable carácter existencial del ser humano, que lleva en sí, desde su nacimiento hasta la muerte, la fragilidad y la incertidumbre de su existencia.

El trabajo en convivencia debe partir de la creencia de que el docente –y cualquier adulto– es capaz de proveer herramientas y estrategias para que el adolescente se piense y de ese modo se autoconstruya, en un movimiento dialéctico, que él mismo sea protagonista de sus decisiones, pensamientos y afecciones. Creemos que, logrando dar este espacio al adolescente, comenzamos a favorecer y posibilitar su inclusión en el centro.

Si desde la institución promoviéramos otros espacios, habilitando al reconocimiento de las individualidades, esto podría significar un primer paso para comenzar a pensar la convivencia y los climas educativos como factores que inciden en los aprendizajes y en la posibilidad de que los jóvenes permanezcan en los centros.

Si bien el problema es la deserción, podemos tomarla como efecto de varios factores que pueden estimularla. Si la deserción es el efecto, no deberíamos más que atacar a su o sus causas. Por lo tanto, un proyecto de centro quizás no deba tener como objeto disminuir la deserción a secas: lo más adecuado sería considerar dicho objeto como el trabajo en la promoción de una convivencia saludable, que promueva el logro de aprendizajes, la generación de sentimiento de pertenencia para con la institución y el respeto por las individualidades. Si la institución se vuelve capaz de generar espacios *para* el adolescente, tal vez éste ya no tenga por qué deambular en su búsqueda. Una forma, quizá, adecuada para que estos espacios sean espacios del adolescente y éste los sienta como tal sería que el propio adolescente fuera el constructor de dichos espacios.

# La experiencia de las becas y su aporte a la formación

Victoria Berretta, Ana Gallo, Diego Grauer,  
Leticia López y Mauricio López

Uno de los objetivos de las becas, quizás el más trascendente, fue el formativo y se completó en dos vertientes. Por un lado, las becas nos permitieron ubicarnos en la institución con una perspectiva distinta a la tradicional; por otro, sistematizar lo observado y lo hecho permitió agudizar el ejercicio de reflexión acerca de las prácticas docentes e institucionales.

En cuanto a la primera vertiente, fuimos definiendo el rol en función de nuestras expectativas y desafíos, y las necesidades del centro. En la gran mayoría de los casos, los becarios, señalamos que nos encontrábamos con un pie adentro y otro afuera de la institución. El pie adentro estuvo representado por el hecho de constituirnos como una “figura nueva” en el liceo. Desde este nuevo lugar, los vínculos generados con el resto de los actores (docentes, estudiantes, funcionarios no docentes), también fueron nuevos. Nos interesa destacar el vínculo que pudo generarse con los estudiantes. Percibimos la necesidad de un adulto en el centro que trabaje directamente la temática de convivencia. En este sentido, el tiempo de escucha del cual disponíamos favoreció la generación de climas de confianza, donde los alumnos se expresaban con comodidad y espontaneidad. Este tipo de vínculo se vio favorecido por la resignificación de los espacios del liceo por parte de los estudiantes, intentando promover la apropiación de dichos espacios.

De cierta forma nos presentamos como una fuerza instituyente. El trabajo no fue fácil: confirmamos con la experiencia de la beca que las instituciones, y en particular los liceos, tienen incorporada una cultura institucional que muy poco espacio o facilidades brindan a un nuevo habitante. Tuvimos que navegar en esos intersticios que lo instituido deja o aprovechar lo que se nos imponía desde la lógica institucional y acomodarlo a nuestras expectativas. El trabajo en las horas libres con los estudiantes, el aprovechamiento de

espacios no tradicionales con fines educativos, como el patio del liceo, la incorporación de lo lúdico como dimensión importante a la hora de promover climas de convivencia saludable son ejemplos de lo señalado.

Otro elemento que cabe destacar es el trabajo en duplas. Éstas favorecieron el enriquecimiento personal de los integrantes, así como las actividades propuestas. Pocas veces en la carrera nos encontramos con la posibilidad de trabajar una temática específica en conjunto con un colega de otra disciplina, con un marco referencial distinto, producto de la propia formación y experiencia. Esto significó el desafío de articular diferentes visiones a la hora de planificar las actividades.

El pie afuera de la institución se manifestó en las instancias de evaluación, en las que se compartieron experiencias entre todos los participantes del proyecto (becarios y equipo coordinador). El intercambio de lo que estaba sucediendo en los diferentes centros facilitó la incorporación de nuevas perspectivas que enriquecieron el trabajo de cada dupla.

Después de la experiencia, las discusiones en las reuniones de equipo, la práctica de las relatorías, creemos que la convivencia saludable supone, en una dimensión amplia, el empoderamiento de todos los sujetos en un mismo plano de legitimidad, es decir, la posibilidad de los sujetos de reflexionar y de decidir sobre los asuntos de su vida como sujetos autónomos; pero, a la vez, supone aprender a reconocer a los otros el mismo empoderamiento. Los otros también tienen voz en el espacio de lo público. En tal sentido, supone la aceptación de los conflictos y contradicciones, y su resolución de manera dialógica, en la discusión. Por lo tanto, implica la incorporación de la diversidad o, en rigor, de las diversidades.

Pensamos que una de las tareas principales de la educación, así como de nosotros como docentes, debe recaer en la generación de espacios y prácticas de convivencia saludable en las instituciones educativas, apostando a contribuir a la formación de sujetos críticos, capaces de resolver sobre sus asuntos. Es decir, implica pensar en un nuevo ciudadano, distinto al homogéneo que se pensó en la educación moderna, un ciudadano radicalmente democrático.

Realmente nos sentimos privilegiados de haber participado del proyecto. Nuestra formación no incorpora otra mirada que no sea la docente al momento de pararse en una institución. Pensamos que incorporar nuevos roles en la formación docente complementaría de manera positiva la existente.











*Central de  
Impresiones Ltda.*

Democracia 2226 - Telefax: 203 19 72\*  
e-mail: [consultas@imprenta.com.uy](mailto:consultas@imprenta.com.uy)

Decreto 218/96 - D. L. 352398/2010  
Junio de 2010