

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Cuerpo y educación: voces, movimientos y  
miradas sobre el Bachillerato.**  
Arte y expresión

**Valeria Ruella Cáceres**  
Tutora: Natalia Moreira

**2019**

1

El cuerpo es material. Es denso. Es impenetrable. Si se lo penetra, se lo disloca, se lo agujerea, se lo desgarrar.

2

Un cuerpo es inmaterial. Es un dibujo, es un contorno, es una idea.

17

Cuerpo a cuerpo, codo a codo o frente a frente, alineados o enfrentados, la mayoría de las veces solamente mezclados, tangentes, teniendo poco que ver entre sí. Aun así, los cuerpos que no intercambian propiamente nada se envían una gran cantidad de señales, de advertencias, de guiños o de gestos descriptivos. Un aspecto buenazo o altivo, un crispamiento, una seducción, un decaimiento, una pesadez, un brillo. Y todo lo que se puede decir con palabras como "juventud" o "vejez", como "trabajo" o "aburrimiento", como "fuerza" o "torpeza"... Los cuerpos se cruzan, se rozan, se apretujan. Toman el autobús, atraviesan la calle, entran en el supermercado, suben a los coches, esperan su turno en la fila, se sientan en el cine después de haber pasado delante de otros diez cuerpos.

29

Un cuerpo, cuerpos: no puede haber un solo cuerpo, y el cuerpo lleva la diferencia. Son fuerzas situadas y tensadas las unas contra las otras. El "contra" (en contra, al encuentro, "cerquita") es la principal categoría del cuerpo. Es decir, el juego de las diferencias, los contrastes, las resistencias, las aprehensiones, las penetraciones, las repulsiones, las densidades, los pesos y medidas. Mi cuerpo existe contra el tejido de su ropa, los vapores del aire que respira, el resplandor de las luces o los roces de las tinieblas.

Jean-Luc Nancy (2007) 58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma.  
Buenos Aires: Ediciones de La Cebra.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I .....	5
1.1. Introducción .....	5
1.2. Justificación .....	5
1.3. Antecedentes .....	6
Marco teórico .....	8
II.1. Georg Simmel: sociología de los sentidos.....	9
II.2. Marcel Mauss: las técnicas del cuerpo .....	9
II.3. Maurice Merleau-Ponty: fenomenología de la percepción.....	10
II.4. Michel Foucault: cuerpo y poder.....	12
II.5. Adrián Scribano: cuerpos/ emociones .....	13
CAPÍTULO III.....	16
Marco histórico contextual .....	16
III.1. Educación artística en Educación Media Superior.....	17
III.2. Liceo departamental de Paysandú “Q.F. Élide Heinzen”.....	19
CAPÍTULO IV.....	21
Diseño de investigación .....	21
IV.1. Objetivo general.....	21
IV.2. Objetivos específicos .....	21
IV.3. Técnicas de producción de datos .....	22
IV.3.1. Encuentros Creativos Expresivos (ECE) .....	22
IV.3.2. Entrevista .....	24
IV.3.3. Fuentes secundarias de información .....	24
CAPÍTULO V.....	25
Análisis .....	25
V.1. Voces: cuerpos/emociones que se exponen y se narran .....	25
V.2. Movimiento I: habitar el espacio escolar y alterar el aula.....	33
V.3. Movimiento II: teatro, expresión corporal y danza .....	39
V.4. Miradas: ellos los que no quieren estudiar, los raritos .....	43
CAPÍTULO VI.....	47
Reflexiones finales.....	47
Bibliografía .....	50
Anexos .....	54
Pauta de entrevista 1.....	54
Entrevista 1- Transcripción .....	55

Resonancia de la Entrevista- Transcripción .....	64
Pauta de entrevista 2.....	66
Entrevista 2- Transcripción .....	67
Pauta de entrevista 3.....	73
Entrevista 3-Transcripción .....	74
Pauta de entrevista 4.....	89
Entrevista 4-Transcripción .....	90
Pauta de entrevista 5.....	104
Entrevista 5-Transcripción .....	105
Encuentro Creativo Expresivo .....	120
Transcripción del segundo momento: Coloreando Sensaciones .....	121
Transcripción del tercer momento: Collage Colectivo .....	129
Observaciones generales del ECE.....	137
Observaciones sobre el primer momento del ECE.....	138
Observaciones sobre el segundo momento del ECE.....	138
Observaciones sobre el tercer momento del ECE .....	139
Observaciones sobre el cuarto momento del ECE .....	139
Registro fotográfico ECE .....	140

## CAPÍTULO I

### **I.1. Introducción**

El presente trabajo da cuenta del proceso de elaboración de monografía de grado de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Plan 1992.

La propuesta se enmarca en la indagación social del cuerpo, en tanto campo posible de abordar desde disciplinas sociales y humanas en general, y desde la sociología en particular. Se propone explorar las representaciones y significaciones de la corporalidad en un ámbito concreto de actuación: el bachillerato diversificado Arte y Expresión en Educación Media Superior (EMS) del Consejo de Educación Secundaria (CES).

Se parte de la idea de que toda práctica educativa es intencional y tiene efectos sobre las corporalidades, moldea el cuerpo y deja huellas e inscripciones sociales y culturales sobre los sujetos. El cuerpo es un territorio de disputa política y la educación en tanto dispositivo de transmisión y normalización no está ausente del campo de producción de discursos de verdad. A la luz de los aportes teóricos, se analizan las representaciones que sobre el cuerpo producen y reproducen, quienes participan de la propuesta educativa en el departamento de Paysandú. A tales efectos se plantea un diseño cualitativo, porque interesan las perspectivas y experiencias de sujetos concretos, implicados en prácticas cotidianas específicas.

La estructura del trabajo se compone de seis capítulos. En los primeros cuatro, se desarrolla el problema de investigación, en el quinto se procesa el análisis y en el sexto, se realiza la reflexión.

### **I.2. Justificación**

Desde el año 2006 se desarrolla el bachillerato Arte y Expresión dependiente del CES, órgano de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) encargado de la educación secundaria en Uruguay: educación media básica y media superior. En el sistema educativo uruguayo, la nueva opción ha implicado la ampliación de la propuesta académica de educación media superior al incluir en su estructura curricular, lenguajes artísticos que ponen el acento en la experiencia corporal y estética. A su vez, es una propuesta que contempla intereses, saberes y capacidades de las y los adolescentes vinculados a la expresión artística, saberes e intereses que hasta el momento estaban marginados de la formación media superior.

La propuesta educativa resulta interesante para ensayar una indagación sociológica respecto a los posibles espacios de alteración en la organización escolar. Es una propuesta que al poner en circulación saberes vinculados a la experiencia artística y estética ha generado la apertura para la filiación y socialización de adolescentes cuyos intereses estaban marginados de la institución escolar de educación secundaria. Esta apertura, implica nuevas formas y maneras de habitar el espacio escolar y la generación de experiencias significativas.

Estos movimientos se producen en un marco de tensiones y resistencias, que es necesario indagar. En tal sentido, interesan las narraciones de experiencia, las representaciones y significaciones de los sujetos implicados. La sociología tiene elementos que aportan al análisis y comprensión de las sensibilidades, emociones, corporalidades y discursos en una institución que lleva las marcas de la modernidad, pero que asiste a ciertos procesos de alteración que las nuevas generaciones imprimen.

¿Cómo se procesan las tensiones y resistencias en la institución educativa para que los nuevos resignifiquen unas herencias? ¿Ha tratado la educación de otra cosa que no sea el cuerpo? ¿Qué metáforas sobre el cuerpo se procesan y reeditan en el ámbito educativo? ¿Cómo son recibidos quienes llegan al dispositivo escolar? ¿Qué prácticas de acogida se despliegan en las instituciones educativas? ¿Cómo se cuida la vida de los cuerpos/emociones de las adolescencias que habitan las instituciones educativas? Son interrogantes iniciales y generales que permiten trazar una indagación sociológica sobre el cuerpo, las emociones y las experiencias educativas que se construyen.

### **1.3. Antecedentes**

Una de las inquietudes que al inicio del trabajo se suscita es sobre la producción académica nacional vinculada al cuerpo y a la educación, en especial en el ámbito del bachillerato de arte. Se identifican trabajos vinculados al tema de interés que no provienen del área de las ciencias sociales, sino del campo de la psicología y la educación física.

La tesina de grado (Arigón, Calo, Lacoste, Mato, 2015) de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UdelaR), indaga sobre los conceptos cuerpo y técnica implicados en la asignatura Expresión Corporal y Danza (ECD) del Bachillerato Arte y Expresión. Los autores realizan entrevistas a referentes educativos a nivel nacional vinculados con la propuesta del bachillerato y recurren al análisis del programa. Concluyen que predomina una concepción dual del cuerpo heredera de la

modernidad; el cuerpo aparece en su formato instrumental, escindido de lo emocional, en tanto que la capacidad expresiva queda en un segundo plano. Mientras que la técnica, se asocia a las capacidades físicas, como la fuerza y la flexibilidad, que se espera que las y los estudiantes desarrollen. No obstante, se da cuenta de la emergencia de otra forma no hegemónica de comprender y concebir el cuerpo y la técnica, que se vincula a una visión que considera aspectos emocionales, comunicativos y perceptivos de la expresión corporal.

Desde el campo de la Psicología resulta de interés la tesis de maestría de Valle Lisboa (2016) de corte etnográfica realizada en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo. El trabajo se sustenta en un enfoque desde la psicología social y la danza para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se considera la importancia de la danza y la expresión corporal en la formación de la persona en tanto experiencia corporal y artística que promueve nuevas formas de comunicación, de autoconocimiento y de relacionamiento con el entorno. La danza en el sistema educativo es una disciplina cuyo aprendizaje estimula la construcción de nuevos sentidos, modos de conocer, ser y habitar el mundo, produce modos de subjetivación, incrementa la reflexividad y permite conectar los contenidos curriculares con la vida cotidiana de las y los estudiantes (Valle Lisboa, 2016).

La producción académica a propósito del bachillerato artístico, sobre la corporalidad y emociones es escasa en Uruguay, en particular desde el campo de la sociología. Sin embargo, se destaca, el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la UdelAR, que tiene entre sus líneas de trabajo, el análisis de la discapacidad desde el marco analítico metodológico de la Sociología de los Cuerpos/Emociones, cuya figura representativa es el Dr. Adrián Scribano. El trabajo de María Noel Míguez (Coordinadora del grupo GEDIS) sobre discapacidad en lo social y medicalización de la infancia (2012, 2018) es relevante para la academia uruguaya porque introduce el abordaje sobre el cuerpo y las emociones. Su trabajo resulta inspirador y motivante para realizar los Encuentros Creativos Expresivos (ECE) en el ámbito de la educación media superior e intentar desde la sociología, una indagación sobre las relaciones entre educación, cuerpo y emociones.

La investigación que aquí se inicia, con alcance parcial y provisorio, pretende aportar insumos para analizar y comprender experiencias educativas, y las relaciones que se procesan entre cuerpo y educación. Al mismo tiempo, podría aportar una mirada que complementa estudios macro sobre políticas educativas, pero con énfasis en la recuperación de las percepciones, emociones y voces de los actores involucrados en situaciones cotidianas concretas.

## CAPÍTULO II

### Marco teórico

Desde el inicio del pensamiento sociológico el cuerpo está implícito (Le Breton, 2002a), sin embargo, es a partir de los años sesenta y setenta que comienzan a surgir trabajos que pondrán el acento en los condicionamientos que producen, afectan y moldean la corporalidad. El cuerpo entendido como productor de sentido y “materia inacabada” comienza a interpelar al modelo biomédico, emerge un cuerpo simbólico que resiste y cuestiona las bases del cuerpo anatómico. La visión dualista que escinde mente y cuerpo “... *sirve de punto de partida para la sociología en la mayoría de las investigaciones, nació entre fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII*” (Le Breton, 2002a, p.28). Esta visión se relaciona con el desarrollo de la anatomía y la fisiología, en especial las prácticas de disección que convierten al cuerpo en un conjunto de piezas cuya funcionalidad se somete a estudio por separado. “*especialmente a partir de De corporis humani fabrica (1543) de Vesalio, nace una diferenciación implícita dentro de la episteme occidental entre el hombre y su cuerpo. Allí se encuentra el origen del dualismo contemporáneo.*” (Le Breton, 2002b, pp. 46-47).

La representación del cuerpo de la modernidad occidental, es la de un cuerpo-individuo anatomizado y subordinado a la razón. A su vez, el cuerpo simboliza el lugar de las pasiones y de lo mundano, se transforma así, en obstáculo para la búsqueda de la verdad, la objetividad y la racionalidad del conocimiento.

Desde las disciplinas del orden de la salud se ha construido un discurso dominante sobre el cuerpo, pareciera que las disciplinas del orden de lo social y humano no tuviesen algo para decir y hacer en el campo de estudio sobre el cuerpo. El enfoque biomédico de la corporalidad fundado en bases biológicas convierte a la trama simbólica en artefacto de lo biológico. Frente a esta situación, la sociología debe elaborar y sostener un discurso independiente para dar cuenta de las dimensiones social y cultural de la corporalidad.

La sociología aplicada al cuerpo toma distancia de las aserciones médicas que desconocen la dimensión personal, social y cultural en sus percepciones del cuerpo. Porque parecería que la representación anatomofisiológica quisiera escapar de la historia para volverse absoluta [...] La sociología no debe dejarse intimidar por una medicina que pretende decir la verdad del cuerpo o de la enfermedad, o por una biología con frecuencia inclinada a encontrar en el origen genético la causa de los comportamientos (Le Breton, 2002a, p.36).

## II.1. Georg Simmel: sociología de los sentidos

Simmel considera el nivel de la experiencia y las afectaciones recíprocas que suceden en las formas de socialización. Las formas modernas de socialización influyen en las percepciones, emociones y afectación corporal de los sujetos (Simmel, 2001). El ensayo *Las Grandes urbes y la vida del espíritu* (2001), da cuenta de los procesos de transformación de la sensibilidad de la vida en las metrópolis modernas, signadas por la tensión entre individuo y sociedad. “*Los más profundos problemas de la vida moderna manan de la pretensión del individuo de conservar la autonomía y peculiaridad de su existencia frente a la prepotencia de la sociedad...*” (Simmel, 2001, p.375). Algunas de las características del espíritu moderno se relacionan con: acrecentamiento de la vida nerviosa por la aglomeración de cosas y personas; emergencia del espíritu calculador (simbolizado por el dinero y el reloj); impersonalidad; individualidad; diferenciación; indolencia como sentimiento anímico predominante y que funciona como mecanismo de defensa frente a la constante estimulación sensorial.

El hecho que las personas se miren unas a otras, que se tengan celos, que se escriban cartas o que almuercen juntos, que se encuentren simpáticos o antipáticos [...] que las personas se vistan y adornen para otras, todas estas miles de relaciones que juegan entre una y otra persona de manera momentánea o duradera, consciente o inconsciente, evanescente o con consecuencias, nos entrelazan de manera ininterrumpida. (Simmel, 2012, pp.32-33).

La percepción y los sentidos influyen en las formas de la interacción social. El sentido de oído, el olfato, la vista, el “sentido genésico” son relevantes, en la medida en que configuran formas sociales de relación y afectación recíproca. El rostro en tanto órgano de expresión y la mirada, tienen consecuencias sociológicas para comprender los procesos de interacción (Simmel, 2016). Hay interrogantes que podrían plantearse a propósito del campo de indagación que interesa en este trabajo: ¿Qué afectaciones recíprocas suceden en las experiencias educativas en el bachillerato de arte? ¿Qué lugar tiene el rostro, la gestualidad y la mirada en la interacción educativa? ¿Cómo actúa el espíritu objetivo en las prácticas educativas que suceden en el formato escolar, y qué tensiones se generan con en el espíritu subjetivo?

## II.2. Marcel Mauss: las técnicas del cuerpo

En 1934, ante la Sociedad de Psicología de París, Mauss brinda una conferencia sobre las “técnicas del cuerpo”. Allí expone que las técnicas se componen de elementos biológicos, psicológicos y sociológicos, y responden a la variación histórica y cultural.

Estos «hábitos» varían no sólo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda. Hay que hablar de técnicas, con la consiguiente labor de la razón práctica colectiva e individual, allí donde normalmente se habla del alma y de sus facultades de repetición. (Mauss, 1979, p.340).

Las técnicas del cuerpo son hábitos que regulan toda la vida social, así se encuentran técnicas para el sueño, reposo, movimiento (bailar, caminar, correr, nadar), también hay técnicas de cuidado e higiene del cuerpo y técnicas para el acto sexual.

Para elaborar la noción de técnica corporal recurre a diversos ejemplos, desde la práctica de natación, a tácticas de guerra, marchas militares, formas de caminar de las mujeres, maneras de comer y comportarse en la mesa, hasta técnicas y movimientos de carrera.

Las técnicas corporales tienen una finalidad práctica y su adquisición, fijación y transmisión se produce a través de la educación. *“El cuerpo es el primer instrumento del hombre [...] sin hablar de instrumentos diremos que el objeto y medio técnico más normal del hombre es su cuerpo.”* (Mauss, 1979, p.342). ¿Cuáles son las técnicas corporales que se transmiten en el liceo y más en concreto en el bachillerato de arte? ¿Cuáles son sus finalidades prácticas?

Las técnicas corporales se clasifican: 1) según la diferencia sexual; 2) según la edad, las técnicas que aparecen en diferentes momentos de la vida, técnicas del nacimiento, infancia, adolescencia y etapa adulta; 3) según formas de transmisión y enseñanza; 4) según rendimiento, habilidades, destrezas para la ejecución de las técnicas corporales.

A lo largo de la vida, los seres humanos van incorporando a través de la educación, diversas técnicas que regulan la vida social, los movimientos y usos corporales esperados. Es la adolescencia una etapa fundamental en donde se aprenden y fijan las técnicas corporales necesarias para la vida adulta. A propósito de nuestro campo de indagación podríamos preguntarnos: ¿Las técnicas corporales que se transmiten en el bachillerato de arte se reducen a la instrumentalidad y reproducción social? ¿Qué márgenes se encuentran para alterar el dispositivo escolar y construir otros usos y hábitos?

### **II.3. Maurice Merleau-Ponty: fenomenología de la percepción**

Desde el campo de la filosofía, el autor, propone pensar el cuerpo como ser-en-el-mundo. Ser un cuerpo es estar anudado al mundo, *“...poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos.”* (Merleau-Ponty, 1993, p.100). Para la descripción fenomenológica, el cuerpo encarna la experiencia de ser-en-el-mundo intersubjetivo, siendo la experiencia, previa al pensar.

*“El reflejo [...] y la percepción, en cuanto no plantea desde el principio un objeto de conocimiento y es una intención de nuestro ser total, son las modalidades de una visión preobjetiva que es lo que llamamos el ser-del-mundo.”* (Merleau-Ponty, 1993, p.97). La experiencia de la percepción del mundo vivido, en la que el sujeto se manifiesta desde el espesor de la carne y en donde cuerpo/razón son inescindibles, se concibe como medio de conocimiento pre-reflexivo. El mundo y el sujeto son inseparables pues no existe uno sin el otro, de esto trata el principio de bilateralidad: mundo y sujeto se construyen en relación. El sujeto es un *ser-en-el-mundo* junto a otros; un mundo cuyo sentido se construye intersubjetivamente y en donde el cuerpo perceptivo es el anclaje con el mundo que permite el relacionamiento con la experiencia práctica.

El cuerpo es nuestro medio general de poseer un mundo. Ora se limita a los gestos necesarios para la conservación de la vida y, correlativamente, propone a nuestro alrededor un mundo biológico; ora, jugando con sus primeros gestos y pasando de su sentido propio a un sentido figurado, manifiesta a través de ellos un nuevo núcleo de significación: es el caso de los hábitos motores, como el baile. (Merleau-Ponty, 1993, p.164).

Los diferentes fenómenos perceptivos, afectividad, lenguaje y sexualidad se comprenden a través del cuerpo viviente, porque la corporalidad no se halla desarticulada del mundo material. El cuerpo habita el mundo de las cosas y es la encarnación del mundo de la experiencia, en un tiempo y espacio concretos. El sentido se constituye a partir de la percepción con un cuerpo vivido en movimiento, abierto y expuesto al mundo sensible. *“Es necesario que el mundo esté a nuestro alrededor, no como un sistema de objetos de los cuales hacemos la síntesis, sino como un conjunto abierto de cosas hacia las cuales nos proyectamos.”* (Merleau-Ponty, 1993, p.396).

La visión fenomenológica de la percepción, aporta al pensamiento sociológico, insumos para la comprensión del cuerpo como unidad indivisible, esto es, un cuerpo hecho carne con el mundo, socialmente vivenciado y construido desde la experiencia corporal en un mundo intersubjetivo de configuración de sentido. ¿Qué tipo de experiencias y posibilidades de construcción del mundo intersubjetivo se procesan en el bachillerato de arte? ¿Cuáles son los proyectos compartidos a los que se comprometen los sujetos implicados en experiencias educativas concretas? ¿Cuáles son los sentidos que la propuesta educativa adquiere para las y los adolescentes?

#### II.4. Michel Foucault: cuerpo y poder

La analítica del poder que el autor plantea da cuenta que, con la desaparición progresiva del suplicio y del espectáculo del ceremonial de los métodos punitivos, el poder comienza a capilarizarse y a ejercerse mediante estrategias más efectivas para la normalización de los cuerpos, a través de prácticas de control minucioso y detallista. Se producen relaciones de poder que colonizan los espacios de la vida cotidiana, y el poder que se encuentra disperso, se vuelve más laxo y a su vez, más eficiente porque produce saber, efectos sobre el deseo e induce al placer, desplazándose así, de su instancia meramente represiva y negativa (Foucault, 2003).

El cuerpo se vuelve objeto privilegiado de dominio, se despliegan mecanismos de control y regulación para volverlo dócil y productivo. Las disciplinas, configurarán en el transcurso de los siglos XVII y XVIII una anatomía política del detalle que:

define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). (Foucault, 2003, p. 135).

Con el desplazamiento de las sociedades disciplinarias a las de control del siglo XIX, una nueva tecnología política comienza a desarrollarse y que Foucault llamará biopoder, que, se vincula con la administración y gestión de la vida. Las tecnologías de poder que intervienen sobre la materialidad de los cuerpos son denominadas: anatomopolítica y biopolítica. La anatomopolítica se dirige hacia el cuerpo-individuo y se refiere a las estrategias de control del comportamiento y actitudes de los sujetos, con el objetivo de intensificar rendimiento y productividad. El saber médico, pedagógico, psiquiátrico y criminológico, intervienen sobre los cuerpos localizándolos e institucionalizándolos en la escuela, en la prisión, en los hospitales, en la fábrica, con la intención de volverlos productivos; las sociedades disciplinarias producen la normalización de los cuerpos "...gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares y militares. Es a partir de un poder sobre el cuerpo como un saber fisiológico, orgánico ha sido posible." (Foucault, 1980, p.107). La biopolítica se relaciona con el crecimiento demográfico, con la natalidad, con la gestión y administración poblacional y con la invención de la población; es un poder que actúa sobre el cuerpo-especie. "Los rasgos biológicos de una población se convierten así en elementos pertinentes para una gestión económica, y es necesario organizar en torno a ellos un dispositivo que asegure su sometimiento, y sobre todo el incremento constante de su utilidad." (Foucault, 1999, p.333).

El poder no es propiedad sino que se ejerce en las relaciones sociales y toma a los seres humanos como cuerpos vivientes. Si hay poder, hay resistencia, esto es fundamental. Los puntos de resistencia (móviles, transitorios, distribuidos, que emergen en determinados momentos de la vida) dentro de la red de poder, configuran el otro término de las relaciones y producen irrupciones en la unidad, en lo que se presenta homogéneo.

Dicho lo anterior, algunas inquietudes surgen: ¿Cuáles son las tecnologías de poder que se despliegan en el liceo para la normalización y disciplinamiento de los cuerpos? ¿Qué estrategias de control del comportamiento y actitudes se materializan en las prácticas educativas? ¿Cuáles son las posibilidades de resistencia que permiten hacer circular y distribuir el poder?

## **II.5. Adrián Scribano: cuerpos/ emociones**

Desde la Sociología de los Cuerpos/Emociones situada en el contexto latinoamericano, el autor plantea que el cuerpo y las emociones son posibles núcleos de indagación para las ciencias sociales. El funcionamiento del sistema capitalista actual, configurado bajo una lógica de expropiación corporal, extracción de los recursos naturales y depredación, toma a los cuerpos como centro, y construye dispositivos de regulación de las sensibilidades para la evitación del conflicto. La vida cotidiana adquiere una dinámica que naturaliza el olvido, en donde las relaciones de poder y dominación producen y reproducen un cuerpo disponible. Disponibilidad expropiable que bloquea la autonomía, la capacidad de acción y transformación.

A la sociología de los cuerpos/emociones le interesa indagar los dispositivos de regulación de las sensaciones y los mecanismos de soportabilidad social que se producen y reproducen.

Los mecanismos de soportabilidad social se materializan en prácticas que atraviesan y operan directamente sobre el cuerpo, con la intención de provocar el ocultamiento, borramiento y evitación del conflicto social. Son prácticas del olvido, que promueven la aceptación, la resignación y justificación de la frustración. Los dispositivos de regulación de las sensaciones remiten a prácticas del sentir, a los procesos de elaboración, selección y clasificación de las percepciones distribuidas y determinadas socialmente. Los “...sistemas de dominación existentes [...] generan: a) los patrones de inercia de los cuerpos, b) su potencial desplazamiento, c) los modos sociales de su valoración, d) y sus tipos de usos sociales aceptados.” (Scribano, 2010, p.107-108).

Se reproducen maneras socialmente válidas y aceptadas con las que los sujetos tienen que percibir, narrar su cuerpo y presentarlo en el mundo. El sujeto y sus condiciones materiales de

existencia, de sentirse en cuerpo se procesan a través de procesualidades dialécticas entre las formas en que los sujetos perciben como lo ven los demás, como sienten “naturalmente” el mundo vivido y sus posibilidades de actuar en el mundo, esto es, de crear y transformar las condiciones de existencia. Estos dispositivos delimitan, predeterminan las percepciones y sensaciones esperables que se manifiestan como verdad categórica que traza las fronteras entre lo normal y lo anormal. Prescriben las formas de ser y estar en el mundo y de vivenciar el cuerpo, y por otro lado, legitiman la dominación y sujeción de los cuerpos. Podría indagarse los dispositivos de regulación de las emociones y sensaciones y los mecanismos de soportabilidad social que operan en el formato escolar. ¿Cuáles son los conflictos que se evitan y neutralizan? ¿Cuáles son las expresiones de dolor que se vivencian? ¿Cuáles son las conductas, sensaciones y percepciones que se naturalizan y prescriben en el bachillerato de arte inserto en una institución de la modernidad?

En el sistema capitalista que produce y reproduce situaciones de dominación, las sensaciones y el capital corporal se distribuyen de forma desigual. El autor propone unas categorías analíticas para abordar las tensiones que se generan en los procesos experienciales de vivenciar el mundo con y a través del cuerpo, que permiten analizar los cuerpos/emociones de los sujetos desde: la vivencia en tanto organismo, la experiencia vivida desde la capacidad reflexiva y desde la estructuración social.

El cuerpo individuo hace referencia a la lógica filogenética, a la articulación entre lo orgánico y el medio ambiente; el cuerpo subjetivo se configura por la autorreflexión en el sentido del “yo” como un centro de gravedad por el que se tejen y pasan múltiples subjetividades y, finalmente, el cuerpo social que es -en principio- lo social hecho cuerpo (sensu Bourdieu). (Scribano, 2010, p.109).

Desde el punto de vista metodológico, Scribano especifica una segunda distinción de categorías que permiten registrar y dar cuenta de las relaciones entre cuerpo y sensaciones: cuerpo imagen, cuerpo piel y cuerpo movimiento.

el cuerpo imagen es un indicador del proceso de cómo “veo que me ven”. Por su parte, el cuerpo piel señala el proceso de cómo “siento naturalmente” el mundo; y el cuerpo movimiento es la inscripción corporal de las posibilidades de acción. Las interacciones entre cuerpo imagen, cuerpo piel y cuerpo movimiento son tomadas como señaladores (indicadores) de la dominación social y como localizadores de enclasmiento. Los cruces entre éstos se insertan en los modos determinados que asumen las particulares políticas de los cuerpos, articulándose con los mecanismos de soportabilidad social y los dispositivos de regulación de las sensaciones. (Scribano, 2013, pp. 28-29).

El cuerpo imagen (cuerpo social) remite a las formas en que el sujeto expone el cuerpo en el mundo y se expone a la mirada de los otros con quienes interactúa. El sujeto ensaya repertorios de presentación y adecuación desde lo socialmente aceptable y esperable. El cuerpo imagen se configura como texto, como narración que se intenta gestionar y administrar conforme a valores socialmente determinados en un tiempo-espacio.

El cuerpo piel (cuerpo individuo) da cuenta de aquello que es vivenciado como forma naturalizada de las emociones y sentimientos. Se inscriben las formas del sentir el mundo. *“Concurren en este proceso ver, oler, tocar, oír y gustar como bases de una sociabilidad posible, como eslabones indiciarios de los dispositivos de regulación de las sensaciones.”* (Scribano, 2010, p.114).

El cuerpo movimiento (cuerpo subjetivo) se refiere a las fuerzas que operan para posibilitar u obtener la acción. Da cuenta del lugar que los sujetos ocupan en las relaciones de dominación y cómo se distribuyen socialmente las disposiciones corporales.

¿Qué es lo que el formato escolar espera de las y los estudiantes de bachillerato de arte? ¿Cómo vivencian las experiencias educativas las y los adolescentes que eligen esa opción? ¿Qué posibilidades se crean para promover la reflexividad, el ensayo de movimientos y narraciones que trasciendan y profanen el repertorio de emociones establecidas? ¿Cómo se regulan las sensibilidades y disponibilidad corporal en el bachillerato de arte? ¿Cuáles son los conflictos que se evitan en la institución?

## CAPÍTULO III

### Marco histórico contextual

La educación secundaria hacia 1900 tenía en Uruguay, un carácter exclusivamente urbano, no era gratuita y se vinculaba a la formación de las carreras liberales. En su origen, estaba en la órbita de la Universidad que contaba con tres Facultades: Derecho, Matemática y Medicina, mientras que la Cátedra de Filosofía era parte de los estudios de enseñanza secundaria. Es en 1880 ante la propuesta de Alfredo Vázquez Acevedo que se crea la sección Secundaria. Durante la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez se produce la ampliación del aparato estatal, y se necesitaba un sistema de instrucción de alcance nacional que formase a los cuadros burocráticos. Es así, que en 1912 se promulga la Ley de Creación de Liceos Departamentales y en 1935 se promulga la Ley N° 9523 que crea el ente autónomo de Enseñanza Secundaria; el Consejo de Educación Secundaria (CES).

El crecimiento poblacional y cierto desarrollo de la sociedad presentaron nuevas exigencias. Surgió la diferencia entre una educación “preparatoria” para la Universidad y un “liceo” destinado a promover una “cultura general” acorde a la imagen que de sí misma tenía la clase media, ajena a los trabajos manuales y desiosa de alcanzar empleos administrativos, públicos o privados, que eran por ese entonces, alrededor del 1900, los que tenían más prestigio.” (Nahum, 2008, p.21).

El formato escolar produce y reproduce los ciudadanos que una sociedad necesita. Cuando se habla de formato escolar se hace referencia a una institución surgida en la modernidad, con elementos que perduran a través del tiempo. Esos elementos según Southwell (2011), dan cuenta del interés por el orden y el disciplinamiento, y se refieren a: una impronta propedéutica, enciclopedista y meritocrática; una estructura jerárquica; el saber compartimentado en asignaturas; evaluaciones para el pasaje de grado; agrupamientos en base a edad; predominio del conocimiento objetivo, alejado del mundo de la vida cotidiana; predominio del aula; regulación de las formas de habitar el espacio escolar y regulación de los tiempos. Todas características que aún persisten en Educación Media Superior (EMS).

EMS corresponde al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria o Bachillerato Diversificado que dependen del CES, y los Bachilleratos técnicos y tecnológicos de Enseñanza Técnico-Profesional dependientes de CETP- UTU (Consejo de Educación Técnico Profesional- Universidad del trabajo del Uruguay). El nivel de EMS o bachillerato, comprende desde 4° a 6° grado y teóricamente se espera a adolescentes de 15 a 17 años.

Con la reformulación de 2006 es que en EMS del CES se crea la opción de bachillerato diversificado “Arte y Expresión”. Esta nueva opción, supuso la ampliación de la propuesta académica y la integración de saberes y prácticas artísticas hasta el momento ausentes del currículo de bachillerato del CES. Uno de los principios rectores de esta transformación se fundamenta en la necesidad de promover la filiación educativa, el ingreso, permanencia y egreso de adolescentes en el sistema educativo. No obstante las modificaciones e instrumentación de nuevos planes y programas, la filiación educativa de las adolescencias sigue siendo un desafío para el sistema educativo en especial en el nivel de enseñanza media y media superior.

La Ley General de Educación, Ley N° 18.437, declara a la educación como un derecho humano básico. Entre los principios rectores establece la universalidad y obligatoriedad desde nivel inicial hasta educación media superior, en el entendido de que la educación es un factor de integración, que contribuye a la equidad social. La educación artística aparece como eje transversal de una educación integral para la construcción de sentido por parte de los sujetos, porque se entiende que promueve la sensibilidad, creatividad y percepción.

No obstante los esfuerzos realizados, datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) registrados para el informe 2015-2016 señalan que a los 17 años, solo el 34 % de los adolescentes cursa el grado que se espera, el 39% está rezagado y el 27% no estudia. *“Los jóvenes de niveles socioeconómicos más altos tienen casi cinco veces más posibilidades de terminar la educación media superior que aquellos más pobres.”* (INEEd, 2017, p.46). La inequidad educativa subsiste y el egreso de educación media superior de adolescentes del quintil más bajo es un desafío para el sistema educativo y para las políticas públicas en su conjunto.

### **III.1. Educación artística en Educación Media Superior.**

La educación artística en bachilleratos de UTU se brinda a través de las diversas propuestas de la Escuela Figari (cerámica, joyería, talla en madera, dibujo y pintura) y la opción Audiovisual y Sonido del bachillerato tecnológico. En la órbita del CES, la educación artística no estaba contemplada dentro de las opciones de bachillerato. La reforma educativa del 2006 genera en educación media superior del CES, cambios en los planes de estudio, en las estructuras curriculares y las formas de evaluación.

EMS del CES consta de tres años, el primer año es común para todos los estudiantes, el segundo año consta de un núcleo común que comprende las asignaturas: Literatura, Matemática, inglés,

Filosofía y Educación Ciudadana, y se diversifica en las opciones: Humanística, Científica, Biológica y Arte y Expresión. En el último año o sexto año, hay también un núcleo común que comprende las asignaturas: Literatura, Estudios Económicos y Sociales, Inglés y Filosofía, y se diversifica en las opciones: Social-Económica, Físico-Matemática, Ciencias-Biológicas, Arte y Expresión, Social-Humanística, Matemática-Diseño y Ciencias-Agrarias.

La implementación de Arte y Expresión supuso la apertura a campos del saber vinculados a la danza, el teatro y audiovisual. Nuevos lenguajes, campos disciplinares y prácticas que hasta el momento no tenían valor pedagógico, comienzan a habitar el formato escolar. Para Iribarne (2012) la fundamentación teórica que sustenta la creación del bachillerato de arte se basa en los aportes de la investigación pedagógica y la psicología cognitiva respecto a la noción de inteligencia y procesos cognitivos. En relación a la inteligencia, destaca la noción de Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples, en alusión a las diversas formas de resolver problemas y relacionamiento con el entorno: lingüística-verbal, lógica-matemática, musical, espacial, corporal cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. El sistema educativo ha privilegiado las dos primeras formas de relacionamiento con el saber y resolución de problemas. En tanto que, los procesos cognitivos que se relacionan con las formas de acceso al conocimiento, de aprender y crear tienen un carácter plural, singular y específico.

Plural porque la información puede ser tratada de forma diversa desde la consideración científica y la interpretación lógico-matemática hasta la idea de un relacionamiento centrado sobre aspectos cualitativos y expresivos. Específico y singular porque la correspondiente atribución de sentido está condicionada tanto por sus características específicas y propias como por los diferentes enfoques referidos a los procesos cognitivos y las estrategias pedagógicas. (Iribarne, 2012, p.123).

La formación científica ha dominado el sistema educativo público mientras que la formación artística vinculada a la percepción, a la estética, a otras formas de prácticas pedagógicas y corporales han quedado marginadas a la categoría de complemento; de actividad extracurricular. Heredero de la tradición dualista cartesiano, el formato escolar escinde cuerpo y mente, privilegia el trabajo intelectual y desvaloriza el aprendizaje desde el cuerpo. El cuerpo es algo que hay que moldear, disciplinar, mientras que las emociones tienen que ser dominadas. El bachillerato de arte se presenta como posibilidad de alterar lo instituido, *"...es un llamado de atención sobre la acción demarcatoria que dejaba fuera de la escuela y de la vida social una de las dimensiones más sobresalientes de la cultura, y a muchos individuos cuyas inteligencias e intereses se marginaban"* (Prince, s/f: 19). Es una brecha en medio de la razón instrumental de la modernidad.

la escuela tiene como funciones preparar para la vida profesional, proporcionar una cultura general, etc.; pero su función primera consiste en interiorizar las normas oficiales del trabajo explotado, de la familia cristiana, del Estado burgués. En la escuela, se aprende también a interiorizar el modelo de la fábrica. En ella, como en ésta, se aprende a “humillarse” ante los superiores, y en segundo término, o si es necesario, se aprende un oficio. (Lourau, 2007, p.14).

El liceo en tanto organización, tiene el encargo particular sobre ciertos cuerpos, de producir y reproducir un orden social, de moldear sensibilidades y ello se materializa en prácticas, reglamentos, discursos, distribución de espacios, formas de comportamiento, currículos y contenidos. No obstante, también hay movimientos de resistencia de lo instituido, puntos de fuga que en los intersticios habilitan desplazamientos para dinamizar alteraciones. La implementación del bachillerato artístico ha significado cierta alteración a la organización escolar, al tiempo que ha permitido que adolescentes cuyos intereses no estaban contemplados en el currículo, puedan finalizar el ciclo de EMS.

La matrícula de la orientación artística se encuentra en constante expansión. En los liceos públicos del CES, en 5º año aumenta de 398 estudiantes en 2006 a 2013 estudiantes en el año 2016, mientras que para 6º año en 2006 se registran 289 estudiantes y en 2016 ascienden a los 1391 estudiantes (Pereira, 2018).

### **III.2. Liceo departamental de Paysandú “Q.F. Élida Heinzen”**

El Liceo Departamental de Paysandú es uno de los 73 centros educativos distribuidos a lo largo del territorio nacional en donde se implementa la opción diversificada de bachillerato artístico. El 16 de febrero de 1912 nace el liceo N° 1 de Paysandú por decreto del Poder Ejecutivo, que crea los liceos departamentales. En abril inicia sus clases el liceo departamental con la dirección de Jorge Carbonell Miga, en el edificio de la Logia Masónica Fe de Colón (actualmente funciona allí la Casa de Cultura de la Intendencia de Paysandú, Leandro Gómez esquina Luis Batlle Berres). Desde 1942 desarrolla sus actividades en las instalaciones de la zona céntrica de la ciudad, en calle 18 de Julio entre Silván Fernández y Carlos Albo. Actualmente es un liceo multiturno: matutino, vespertino y nocturno. En sus inicios se impartía la enseñanza de todos los grados de Educación Secundaria (de 1º a 6º), desde el año 2000 que se desarrollan exclusivamente los cursos correspondientes a Educación Media Superior: 4º, 5º y 6º.

La propuesta educativa en los turnos matutino y vespertino está destinada a adolescentes que se encuentran de entre los 15 y 18 años. Quienes superen esta edad tienen la opción de cursar sus estudios de educación media superior en el turno nocturno. Actualmente hay 1896 estudiantes, 620 estudiantes en el turno matutino, 496 en el turno vespertino y 780 estudiantes

en el turno nocturno. El equipo de Dirección se compone por Directora y Sub Directora. También hay personal administrativo, cuatro adscriptas por turno, personal de servicio, docentes encargados de Biblioteca (Profesor Orientador Bibliográfico-POB) y más de ciento treinta y seis docentes.

**Imagen 1: Liceo Departamental**



Fuente: Diario El Telégrafo, 5 de mayo de 2018. Paysandú.

## CAPÍTULO IV

### Diseño de investigación

Se plantea un diseño cualitativo porque interesa la perspectiva y significación que los participantes atribuyen y construyen en sus prácticas y acciones cotidianas. Interesa explorar el significado que unos sujetos en particular, implicados en unas experiencias educativas en un contexto concreto, realizan sobre el referente cuerpo y sobre las relaciones entre cuerpo y educación. Lo que interesa *“son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestados en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual grupal o colectiva.”* (Sampieri, 2006, p.583).

La población de interés se conforma por los estudiantes de 6° año de Bachillerato de Arte y Expresión Plan 2006 del Liceo N° 1 del departamento de Paysandú, 2 docentes de aula, adscripta del grupo, ex inspectora departamental del CES y coordinador de Artes Escénicas y Audiovisuales del CES. El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de julio y setiembre de 2019.

#### IV.1. Objetivo general

Comprender cuáles son las representaciones y significados que se le adjudican al cuerpo y a la experiencia educativa en la propuesta educativa del bachillerato diversificado opción Arte y Expresión.

#### IV.2. Objetivos específicos

- 1-Identificar en documentos institucionales disponibles de bachillerato artístico, las nociones sobre cuerpo, y la relación entre cuerpo y educación.
- 2- Conocer las experiencias e interpretaciones de las y los adolescentes que cursan el último año de bachillerato de arte.
- 3- Indagar sobre las percepciones y significados que referentes educativos, construyen sobre la experiencia educativa de bachillerato de arte.

### **IV.3. Técnicas de producción de datos**

Además de las notas de campo como herramienta auxiliar de investigación para dar cuenta de los acontecimientos no verbales, descripción de eventos e impresiones primeras, se utiliza: 1- el dispositivo Encuentros Creativos Expresivos (ECE) con las y los estudiantes de sexto año, 2- entrevista semiestructurada a referentes educativos y 3-revisión de documentos oficiales.

#### **IV.3.1. Encuentros Creativos Expresivos (ECE)**

Es un dispositivo teórico metodológico que permite el acercamiento a los cuerpos/emociones. Es un espacio en donde la expresividad y la creatividad de los sujetos implicados en la investigación, se performan en actos creativos e interpretaciones que permiten captar los procesos de estructuración social.

Los ECE son un conjunto de prácticas de indagación que se articulan con un conjunto de prácticas de creatividad, conectadas por la activa participación de los sujetos que intervienen en las mismas. En los ECE se potencian las conexiones posibles entre sensaciones, emociones, escenas biográficas y sensibilidades sociales procurando articular la vivencia individual con las experiencias colectivas/grupales. (Scribano, 2013b, p.90-91).

Los ECE se inscriben en el marco teórico metodológico de la Sociología de los cuerpos/emociones latinoamericana, son un dispositivo metodológico que apuesta al conocimiento con los otros (Scribano, 2016). Desde este marco se entiende que la comprensión y aprehensión del mundo que los sujetos realizan se da a través del cuerpo, en función del capital corporal de sensaciones, percepciones y emociones.

Los ECE son espacios de indagación pueden valerse de la fotografía, la música, la plástica, teatro y/o danza. Tienen unidades organizativas: momentos de expresión, componentes expresivos y estrategias de registros. Los momentos de expresión tienen el objetivo de promover la expresividad individual y colectiva; los componentes expresivos se refieren a la selección de recursos y materiales a utilizar (papeles, revistas, témperas, lápices, etc.) y las estrategias de registro se refieren a los recursos a utilizar para materializar el proceso (video, foto, audio).

Se realizó un encuentro con estudiantes que cursan 6° año de bachillerato Arte y Expresión en el turno matutino del Liceo N°1. Del encuentro participaron 13 de los 20 estudiantes que tiene el grupo. El objetivo general de este encuentro fue promover un espacio reflexivo, para que emerjan las emociones, opiniones, percepciones y sensaciones de las y los estudiantes respecto

al lugar que ocupa la educación artística en sus trayectorias biográficas, y cómo experimentan y vivencian colectivamente, el ser estudiantes del bachillerato de arte en el Liceo N°1 de Paysandú. El ECE se organiza en 4 momentos (Scribano, 2013). En el primer momento se explican los objetivos del encuentro, se acuerda forma de registro y se mira un fragmento (5 minutos) del capítulo “El arte” del programa *Mentira La Verdad*, luego se abre una ronda de impresiones primeras, a modo de ingresar en tema. En el segundo momento, hay una actividad “Coloreando sensaciones” en la que se asocian colores y sensaciones. Cada participante elige los materiales y colores para realizar las creaciones individuales. Este momento es guiado por la pregunta: ¿Qué lugar ocupa la educación artística en tu vida? Que se articula con una línea de tiempo que comprende el antes, ahora y después. Luego se construye un mosaico de sensaciones con lo que cada participante va narrando al colectivo.

El tercer momento es una instancia de expresión colectiva, que fue guiado por la pregunta: ¿Cómo experimentan/viven el ser estudiantes del bachillerato de arte en el liceo N°1? Surge así un collage que llamaron “Heterogéneo” para dar cuenta de esa existencia en común. En el cuarto momento en plenario, se narra lo experimentado durante todo el encuentro.

Se registra audio del segundo y tercer momento, se toman notas de campo durante todo el ECE y se realiza registro fotográfico, en esta tarea participa la docente de Literatura que acompaña el encuentro.

**Tabla 1: Esquema general del ECE**

<b>Primer momento</b>	<b>Segundo Momento</b>	<b>Tercer Momento</b>	<b>Cuarto Momento</b>
Motivación/consenso Presentación de los motivos y objetivos del ECE.	Actividad expresiva individual: “Coloreando sensaciones”.	Actividad expresiva colectiva: confección del dibujo o collage.	Interpretación/ narración expresado en todo el encuentro.
Proponer “el registro” de las actividades por parte de los participantes.	Ubicación de los “papeles” en la línea del tiempo. Mosaico de sensaciones	Interpretación/ narración de lo expresado.	Narración de lo experimentado
Disparador: Video breve, 5 minutos. ¿Qué es el arte?	Interpretación/ narración de lo expresado.	Plenario de actividad colectiva.	Cierre
Manifestación de impresiones sobre el video.			

Fuente: Elaboración propia, en base a Scribano (2013b)

### IV.3.2. Entrevista

La entrevista en investigación social, es una de las técnicas fundamentales para recoger información, relevar opiniones e ideas relativas a un objeto de estudio determinado. Es una instancia de comunicación interpersonal que sucede en un marco de artificialidad, diferente a una conversación informal. Según Oxman (1998) la entrevista consta de una estructura básica: apertura, orientación, objeto de conversación, conclusión y terminación.

Uno de los dilemas metodológicos al investigar sobre el cuerpo es que los sujetos a entrevistar han reflexionado poco al respecto, puesto que el cuerpo suele estar entre paréntesis en la vida cotidiana (Grosso & Boito, 2010).

Se realizan entrevistas semiestructuradas a referentes educativos, con la intención de abordar algunos de los siguientes aspectos: percepciones sobre la educación artística y los objetivos del bachillerato de arte; percepción sobre la implementación de la propuesta educativa; percepciones sobre el vínculo educativo; consideraciones sobre mejoras en el desarrollo de la propuesta; ideas o nociones sobre la relación cuerpo y educación; visualización de cambios o alteraciones que la propuesta haya generado en el dispositivo escolar. *“Este tipo de entrevista tiene como ventaja su flexibilidad para hacer los ajustes necesarios al momento de interrogar, sin embargo tiene el inconveniente de que a mayor número de ajustes, mayor es el riesgo de perder consistencia en los datos recogidos.”* (Ortiz, 2007, p. 26).

Se realiza entrevista a adscripta del grupo, ex inspectora departamental de educación secundaria, dos docentes de asignaturas específicas (Teatro, Expresión Corporal y Danza) y coordinador nacional del CES del área artística.

### IV.3.3. Fuentes secundarias de información

Pueden ser calificadas como fuentes secundarias, las informaciones que se encuentran *“recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente proveer de información o documentación a los órganos del Estado o al público.”* (Valles, 1999, pp.121-122).

Para los objetivos trazados, se consideran documentos escritos oficiales producidos por el CES que remiten a la fundamentación del plan de bachillerato artístico y también programas de asignaturas específicas.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Plan 2006 B.D. CES. <https://www.ces.edu.uy/index.php/plan-2006-bachillerato>

## CAPÍTULO V

### Análisis

En la investigación cualitativa, trabajo de campo, procesamiento y análisis de los datos suceden en simultáneo y se implican mutuamente (Scribano, 2008). Una vez que se obtiene la información y los registros del trabajo de campo, se transcriben las entrevistas y los audios surgidos del ECE. Al mismo tiempo se inicia un proceso de clasificación y categorización.

El análisis toma una organización que permite dar cuenta de la relación cuerpo y educación sobre la base de las miradas, movimientos y voces expresadas por los sujetos implicados en el Bachillerato de Arte, que se ven atravesados por emociones, percepciones y sensaciones que se pretenden recuperar en este trabajo.

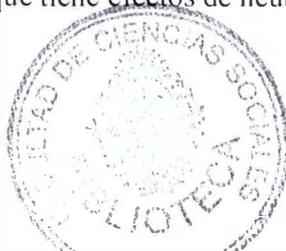
El foco del análisis está puesto en: las percepciones y sensibilidades de las y los estudiantes (Voces); posibles alteraciones que el bachillerato de arte genera en la organización escolar (Movimiento I); el cuerpo en las asignaturas teatro, expresión corporal y danza (Movimiento II); la construcción de las y los estudiantes del bachillerato de arte como otro (Miradas).

Es importante señalar que para el trabajo de campo se necesitaron varias instancias en el centro educativo, más allá del tiempo requerido de una entrevista o reunión para acordar encuentros. Ello permitió observar ciertos aspectos del funcionamiento liceal, la circulación de los cuerpos por el espacio, la distribución espacial de los lugares y también se hizo posible mantener conversaciones informales con docentes y estudiantes, que, enriqueció el trabajo.

#### **V.1. Voces: cuerpos/emociones que se exponen y se narran**

Con estudiantes del grupo de 6° del Bachillerato de Arte, se trabajó desde el ECE, porque interesaba recuperar las narraciones y experiencias de las y los adolescentes en relación a las percepciones, emociones y sensaciones sobre la vivencia de ser estudiante del bachillerato de arte; la voz protagónica de la adolescencia, sin interlocutores. Interesaban los discursos y además, las sensaciones y emociones implicadas del sentir singular y colectivo que se materializan en expresiones creativas.

El cuerpo se inscribe en tramas de producción y reproducción de las formas sociales que delimitan, clasifican y prescriben formas, prácticas y técnicas corporales para estar en el mundo. Estas técnicas se interiorizan en los procesos de socialización y el dispositivo escolar juega un rol fundamental en la transmisión y disciplinamiento de los usos del cuerpo, gestos, movimientos, posturas, tonos de la voz, que tiene efectos de neutralización de la diversidad de



los cuerpos vivientes. Pero los sujetos, en los procesos de aprehensión entablan un relacionamiento con el mundo que no es pasivo, los sujetos de la experiencia corporal se exponen e implican; la afectación hace que a los sujetos les pasen cosas y no que las cosas pasen.

Desde el abordaje de la sociología de los cuerpos/emociones se hace necesario articular los procesos de estructuración social con las políticas de las sensibilidades que se refieren al *“conjunto de prácticas sociales cognitiva-afectivas tendientes a la producción, gestión y reproducción de horizontes de acción, disposición y cognición”* (Scribano, 2017, p.245) y que organizan la vida de los sujetos que disponen de un capital cultural para sentirse en cuerpo, sucediéndose una procesualidad dialéctica entre cuerpo social, cuerpo individuo y cuerpo subjetivo; cuerpo imagen, cuerpo piel, cuerpo movimiento. Otra procesualidad dialéctica se establece entre los mecanismos de soportabilidad (que se regocijan en la costumbre, en el hacer como siempre, en el sentido común de lo dado como natural) y los dispositivos de regulación de las sensaciones (que actúan en la evitación del conflicto, el olvido, y las percepciones, sensaciones y emociones se encuentran socialmente determinadas y clasificadas) que se encaminan hacia la in-acción de los sujetos individual y colectivamente.

La sensibilidad se anestesia, las sensaciones se “normalizan”, las percepciones se reglamentan y el mundo aparece como “único” e inmodificable (a pesar de sus propias transformaciones “funcionales”). Más allá de su “natural” rasgo de estar metamorfoseándose permanentemente, lo que se puede hacer deviene máxima ética sobre lo que se debe hacer. Lo dado es, justamente, eso: lo que Otro da por sentado en una relación de dominación que también damos por sentada. (Scribano, 2016, p.35-36).

Se considera necesario comprender y analizar los mecanismos de dominación social que afectan al sujeto singular y colectivo mediante un proceso de recuperación de las sensibilidades y las emociones a través de experiencias creativas expresivas, que permitan indagar sobre la geometría de los cuerpos.

En el encuentro se manifiesta que experiencia y narración se inscriben en el cuerpo. Hablamos y habitamos las situaciones con palabras, también con el cuerpo. La experiencia los solicita por igual, porque trasciende las fronteras del sujeto cartesiano en tanto acontecimiento de exposición, que reclama un-estar-dispuesto al movimiento de implicación que conecta lo vivido y lo pensado, y reenvía a territorios de transformación a fin de no abrumar y obturar las posibilidades de experiencia. No hay experiencia sin narración, ni narración sin experiencia. La modernidad ha convertido a la experiencia en experimento, pero no son intercambiables. El orden de la experiencia remite a la generación de sentidos de la vida

compartida (Merleau- Ponty, 1993) y tiene un carácter social intersubjetivo de construcción de significación del mundo común que se habita. La experiencia implica un cuerpo expuesto a la percepción y supone transformación, por lo tanto interrumpe la linealidad de la historia, la naturalización del mundo de hacer-como-siempre-así-y-no-de-otra-manera y reenvía a universos de construcción y resignificación de sentidos de la compartida vida vivida.

Las narraciones de las y los estudiantes fueron expresadas de diferentes maneras, algunos con la pasión expuesta a flor de piel, traducida en la expresividad del rostro y las manos. Otros asistían con timidez reflexiva, como si fuese la primera vez que valoraban el lugar que el arte tiene en sus vidas, mientras que otros, realizaban reflexiones en voz alta buscando la mirada y sonrisa cómplice. Fueron sujetos dispuestos y abiertos a la experiencia de la expresión creativa colectiva y singular, sin preocupaciones por el resultado. Se instala la escucha, el diálogo y la reflexión, el espacio aula se llena de risa compartida y miradas de complicidad, de emociones y vivencias que se exponen con la voz de las y los adolescentes que fueron sujetos entregados a la experiencia creativa y a la narración. Al mirar el video<sup>2</sup> motivador en el primer momento, un vídeo que se pregunta por lo que el arte es, surgen ideas e impresiones primeras:

*“es lo que sentimos”; “es un expresión subjetiva y también cultural”; “es lo que caracteriza a una cultura”; “¡No se puede decir esto es arte y esto no! ¿Quién tiene esa autoridad?”; “No hay una definición fija del arte”; “El arte tiene que ver con la belleza y con lo que nos afecta”; “se relaciona con los gustos”; “tiene que existir amor por la creación”; “y la creación es una forma de protesta”; “es una necesidad”; “es una forma de expresión y comunicación” (Notas de campo del ECE, primer momento).*

El fragmento de un video más extenso, finaliza con la pregunta ¿Qué es el arte? Sin titubeos, lo primero que emerge se relaciona con el sentir. El arte es una forma que permite expresar lo que sentimos, no lo que siento “yo” como sujeto singular. Es significativa la pregunta sobre quién tiene la autoridad para clasificar y definir lo que el arte es. La pregunta por los absolutos, por la autoridad y la interpelación sobre el sentido normalizador, es coloreada en cada momento del encuentro: se convierte en un gesto recurrente. En “Coloreando Sensaciones” (segundo momento del ECE), la metáfora cromática deviene herramienta de análisis social puesto que los colores se consideran vehículos conductores de la expresividad emocional. Las sensaciones coloreadas (papeles) se ponen en relación con una línea de tiempo para intentar una reflexión del proceso y proyección: antes, ahora y después. La metáfora cromática funciona por aproximación, por traspaso que permite dar cuenta y expresar emociones al conectarse con

---

<sup>2</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vVFEZcqG7cQ>

episodios vividos. Scribano (2013b) realiza una sistematización de asociaciones colores/emociones y plantea que se ha “encontrado [...] con dos restricciones: toda asociación es dependiente de su contexto (geopolítico y geocultural); y no existen, a la fecha, procedimientos consensuados para una aplicación “automática” de las asociaciones sugeridas.” (Scribano, 2013b, p.38). En términos generales, en el antes suelen predominar los colores oscuros como el marrón, negro y gris que dan cuenta de sensaciones y percepciones no deseadas que se quieren olvidar, en tanto que para el tiempo ahora, los colores frecuentes son el verde y el azul que hacen alusión a la esperanza, y en el después, son frecuentes los colores amarillo, rosa, blanco y naranja que dan cuenta de un “un estar mejor” y de futuro promisorio.

**Imagen 2: Momento individual, “Coloreando Sensaciones” y línea de tiempo antes, ahora, después: ¿Qué lugar ocupa la educación artística en tu vida?**



Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2: Mapeo cromático ¿Qué lugar ocupa la educación artística en tu vida?**

Antes	Ahora	Después	
Violeta: color diferente, transmitir inocencia, creatividad, sueños con el arte, no buscaba el orden.	Marrón: realidad, "todo normal", sin sonrisas	Anaranjado: mediación entre imaginación, creatividad y realidad	1
Verde: alegre, me representa	Azul: búsqueda, dedicación, esperanza	Anaranjado: sueños, "quiero que mi carrera vaya por ese lado y también mi vida" (música)	2
Celeste: hacia todas las artes	Negro: Perfeccionar, proporciones.	Verde: esperanza en lo que quiero seguir	3
Celeste: aprender	Negro: búsqueda	Verde	4
Verde: forma de relacionarme con el arte, sentir cosas que tenía escondidas	Violeta: encontrarme, descubrir	rojo: viajar, conocer, tener nuevas emociones	5
Verde: arte y naturaleza	Marrón	Marrón y naranja: florecer, crecimiento.	6
Violeta: no le daba importancia al arte. Particularidad de los ojos, tapados.	Violeta: crecimiento, llegar a ser mariposa. Ojos que comienzan a ver	Violeta: nuevas experiencias. Ojos descubiertos, que visualizan el arte como forma de vida.	7
Anaranjado: el arte siempre en la vuelta en mi casa	Rojo: el arte me acompaña, me puedo expresar, pasión	Marrón: conocer el mundo	8
Azul: me sentía una oruga, no me daba cuenta que me gustaba el arte	Violeta: estoy creciendo para ser una mariposa	Anaranjado: saber lo que me gusta, hacer lo que me gusta	9
Negro: el arte siempre estuvo en mi casa	Rojo: el arte me afecta: me hace sentir cosas y está siempre en mi vida	Violeta: representa al feminismo, cambio	10
Violeta: mi hermana me transmitió el gusto por el arte	Amarillo: me gusta escribir	Anaranjado: quiero estudiar comunicación, publicidad, periodismo	11
Amarillo: el dibujo era mi forma de comunicar, iba al psiquiatra	Gris: organización, encontré valor	Rosado: lograr libertad, amor	12
Rosado	Verde: la música me acompaña	Violeta: viajar, los idiomas son arte.	13

Fuente: Elaboración propia

Lo que la institución espera e instituye como norma (cuerpo social), como las y los estudiantes sienten que los ven (cuerpo individuo) y el sentir subjetivo (cuerpo subjetivo) se suceden en el sujeto en una procesualidad dialéctica sobre la base del capital corporal disponible.

En el ECE, estos procesos se exteriorizan a través de las creaciones y narraciones de los sujetos: *“Yo creo que en el futuro me va a pasar de que puedo volver...mediar entre esas dos cosas, entre la realidad y un poco también entre esa imaginación que tenía”* (Estudiante 1). Siendo “la realidad” el ahora, un ahora reglado, pautado, que se aleja de ese antes/infancia en donde primaban creatividad e imaginación. El “mediar”, podría dar cuenta de la interiorización de lo socialmente válido, en un futuro que se visualiza en el punto intermedio entre lo que socialmente es esperable y lo deseado subjetivamente.

El cuerpo individuo se manifiesta: *“creo que estamos todos más o menos en esa etapa, de buscar un camino por dónde ir, a qué dedicarse.”* (Estudiante 2). Esa búsqueda, se relaciona con viajar para conocer el mundo y con la continuidad educativa vinculada a disciplinas artísticas: música, artes plásticas, publicidad, teatro, fotografía. Aunque esa búsqueda y esos sueños de futuro se encuentren con frecuencia franqueados por la deslegitimación social del arte como forma de vida. Preguntas que las y los estudiantes, entre risas y con voz grave, solemne e irónica al mismo tiempo reproducen, da cuenta de ese orden social: *¿De qué trabajás? ¿De qué vas a vivir?* Lo importante para el cuerpo social es el mercado laboral.

*“el Arte es algo que te hace sentir y a los niños los elegí porque como ese sentimiento que tenía de chico todavía lo sigo teniendo, al irme encontrando con informaciones nuevas...quiero seguir relacionado con la música...también...viajar...ir a otros lugares, poder conocer, tener nuevas emociones, distintas aparte de las que tenemos.”*(Estudiante 5).

### **Imagen 3: momento colectivo ¿Cómo experimentan/viven el ser estudiantes de bachillerato de arte?**



Fuente: Elaboración propia

Del Collage Colectivo surge “Heterogéneo”, que sintetiza y caracteriza el sentir, las emociones y percepciones del cuerpo individuo y subjetivo que se resiste a procesos y prácticas normalizadoras ejercidas en el liceo (cuerpo social).

*“Desde principio de año tenemos un problema con, bueno...tuvimos un problema con el tema del uniforme... la dirección quiere que todos seamos iguales... que nos vistamos con la túnica porque la túnica nos va... a tapar la ropa que tenemos y a hacer que todos seamos iguales que sé yo. Pero, como que, desde el año pasado, y este, seguimos insistiendo en no traerla porque...no nos parece. Y bueno, “Heterogéneo” es lo contrario a uniforme y por eso se eligió ese título.”*(Interpretación del Collage).

“tengo que justificar” la elección por el bachillerato de arte, mientras que estudiantes que realizan las orientaciones tradicionales no tienen que dar cuenta de la elección.

*“Por ejemplo, nos pasó en una obra este año... ¿cómo fue?, Naza. ¿te acordás? ...que estábamos paradas nosotras y había alguien sentado acá que empezó a comentar cosas malas, mientras estaba ahí, o sea, ni siquiera tuvo la decencia de esperar a salir para decir cosas.”*(Interpretación del Collage).

*“yo creo, capaz, por ser un Bachillerato nuevo, “nuevo”...lo ven así como poco convencional. Pero es un Bachillerato, o sea, yo termino esto y termino el Liceo.”* (Interpretación del Collage).

*“a mí me pasó un montón de veces que me dicen: “Ahh... ¿qué estás haciendo? Y yo le digo: estoy haciendo Arte”, y me dice: “y ¿qué pensás hacer después?”...y te lo dicen porque, en serio, no saben. No piensan que haya nada después y eso está de menos”* (Interpretación del Collage).

Los cuestionamiento, las críticas son frecuentes, cada vez que realizan presentaciones de las propuestas artísticas se encuentran discursos y miradas que generan dolor. Ese malestar es gestionado grupalmente, porque se considera la manera eficaz de seguir adelante y administrar el enojo y dolor. Hay un sentido de grupalidad que se fue construyendo en el transcurso del tiempo, priman las acciones de cuidado, de escucha y formas de relacionamiento que están atravesadas por la creación compartida. La exposición y lugar que el cuerpo y las emociones tienen en los procesos de aprendizaje y creación compartidos, conllevan a la generación de gestos que promueven el diálogo hospitalario.

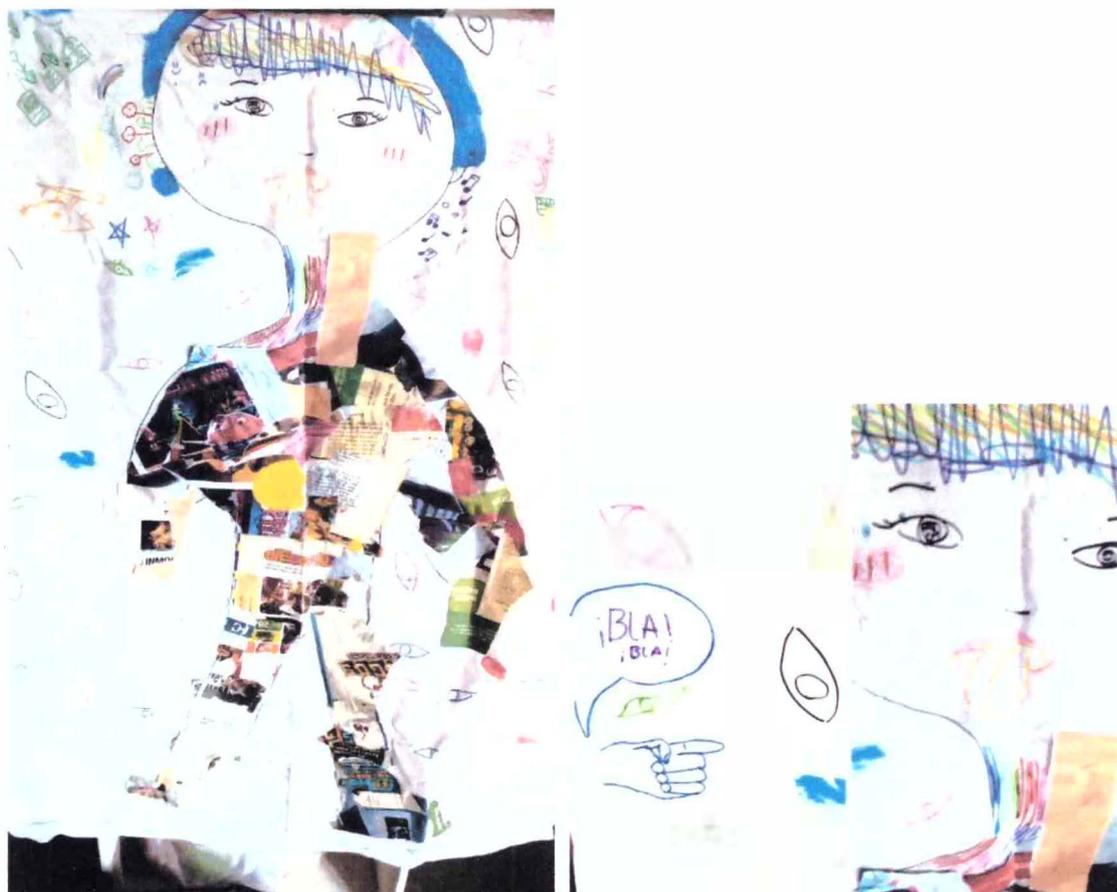
*“el Arte está en todos nosotros y creo que eso es algo que también nos reúne y, como decía él, compartimos cosas y...aprendemos de los otros también.”* (Interpretación Collage).

*“nadie te va a decir: “eso es espantoso, ¿qué estás diciendo?”, al contrario, si aunque sea ven algo que decís: “a mí me parece tal cosa...”, te lo dicen pero con muy buena gana, siempre para que crezcas. Sin embargo, capaz en otro Bachillerato vos podés tirar una idea y...como es todo muy de cada uno con su meta, digamos, no comparten y se queda con eso guardado. Acá, sin embargo, te escuchan...”* (Interpretación Collage).

Las y los estudiantes van descubriendo posibilidades, nuevos gustos, también van encontrando dificultades con sus familias que a veces no comprenden que se pueda estudiar arte o que pueda

ser legítima una profesión vinculada al arte. En la elección por el arte surgen opiniones que les desacreditan, opiniones que a veces vienen de sus pares y eso genera dolor. Expresiones que “están de menos” escuchar, “te desprecian ¿entendés?” “¡Ay! Ya sé por qué los que hacen Arte se mueren de hambre” (Interpretación Collage). De alguna manera, la burla se vuelve por un lado, mecanismo de resistencia grupal frente a las fuerzas que operan para evitar el conflicto y neutralizar voces y corporalidades que no se ajustan a la norma, y por otro lado, deviene mecanismo para enfrentar el dolor.

### Imágenes 4 y 5: Homogéneo



Fuente: Elaboración propia

El dedo índice, azul, seguro de su autoridad de verdad señala y ordena. Habla sin conocer y mira desde el prejuicio. Se construyen discursos desde un deber ser que es resistido y burlado desde la grupalidad, es un discurso que para las y los estudiantes es “bla bla” y es bloqueado por la música que florece por los oídos. Se le quita espesor a una narrativa moralizante y

normalizadora. El sentir y actuar colectivo potencia la resistencia: le saca la lengua roja y amarilla, alegre, activa y apasionada al cuerpo social. Heterogéneo es un cuerpo de diversas texturas, policromático, que manifiesta la pluralidad de posibilidades de la existencia, de ser, de estar con y junto a otros en los escenarios de la vida cotidiana.

*“Esa lengua... representaría... eso de que nosotros al ser, también, libres de poder venir, con la elección de no traer la túnica porque nos queremos hacer notar también... no hay...ese prejuicio de traer la túnica o no. La lengua fue más que nada porque...a la vez que vemos todas esas miradas...no le damos mucha importancia y es ...una burla también porque nos hace ver un poco el lado chistoso de las demás personas que están ahí siempre observando, y ... dando palo”* (Interpretación Collage).

*“Yo lo que sentí desde el principio, teniendo la experiencia de hacer otro Bachillerato, es que en el salón de Arte no se siente como parte del Liceo, es como que una vez que estás ahí es otro mundo, porque la Dirección nunca va, y es como que el salón mismo ya está apartado de los otros salones. Ehhh...capaz por coincidencia, pero, capaz por casualidad justo el salón está re apartado de las otras clases y todo eso, entonces es como otro mundo. Y bueno, eso, se siente como que la dirección no está presente ni nada...yo no sé ni cómo es la directora físicamente”* (Interpretación Collage).

Otra vez el aula, que aparece en ese caso como el mundo, el nuestro; el de las y los estudiantes de arte. La arquitectura opera por lejanía protectora, las paredes se vuelven el resguardo de una trama de significados, percepciones y emociones compartidas que parecieran no ser parte de la vida institucional; es otro universo que está espacialmente alejado. Algunas de las expresiones que surgen en el cuarto momento, al evaluar el ECE, dan cuenta de la fragilidad o inexistencia de espacios de encuentro para tramar y narrar experiencias singulares y colectivas:

*“nunca nos preguntan lo que pensamos sobre el arte”; “no nos preguntan cómo nos sentimos”; “no nos preguntan cómo vivimos el ser estudiantes de arte”; “¿vas a venir otra vez?”; “en el liceo no es común que tengamos estas propuestas para conversar y expresar lo que sentimos”* (Del plenario ECE, cuarto momento).

Una vez que el ECE finaliza, las y los estudiantes realizan una invitación a participar de una pintada de mural en la fachada del liceo en relación a la Memoria de los mártires estudiantiles. La actividad fue coorganizado junto a estudiantes de quinto año de bachillerato artístico y gremio estudiantil del liceo. La pared versa: Con lucha y organización, educación para la liberación. Esa invitación quizá constituya otro momento del ECE, un momento en el que se traman experiencias significativas para quien investiga en donde los sujetos se revelan y se resisten a ser considerados como objetos de investigación.

## **V.2. Movimiento I: habitar el espacio escolar y alterar el aula**

Uno de los aspectos de indagación remite a la percepción que referentes institucionales tienen sobre las alteraciones que el bachillerato de arte ha generado en el liceo. En tal sentido, se

señalan algunos elementos que han modificado la organización liceal y han generado resistencias. Interesa este abordaje en la medida en que las organizaciones son escenarios de la corporalidad, esperan un sujeto arquetípico, moldean y normalizan los cuerpos/emociones.

El nuevo marco normativo, Ley General de Educación (Nº 18.437) de 2008, establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Además de cumplir la función de enseñanza, el liceo tiene que democratizarse y promover la inclusión educativa. Hay una convivencia de funciones y encargos, no exenta de contradicciones, desafíos, resistencias y tensiones, con sujetos que conviven en un dispositivo que lleva las marcas del discurso pedagógico de la modernidad con mecanismos de selección de la élite.

Hay una historia, una trayectoria institucional en el Liceo Nº 1 vinculado al encargo educativo de la modernidad; es el cuerpo social en el despliegue del mandato institucional que prescribe y normaliza unas formas y maneras de ser y estar. Es una organización signada por el tiempo estándar del reloj, de los 45 minutos. Hay docentes preocupados y ocupados por el cumplimiento de los programas y las inspecciones así lo exigen, en tanto el sistema de evaluación docente se hace eco de ello. Otros docentes pasan el tiempo por la institución, por las aulas, sin que algo de lo académico se ponga en juego. En conversaciones con estudiantes, es frecuente escuchar: *“ese profe llega a clase, prende la tele y nos pone a ver Los Simpson, la profe viene y habla de sus viajes pero se enoja si conversamos entre nosotros”* (Notas de conversación con estudiantes, Pintada de Mural). También hay docentes ocupados en la construcción de un mundo común y en la generación de encuentros y diálogos con las nuevas generaciones, con interés en la promoción de la filiación social a través del acto educativo.

Cuando se habla de formato escolar se hace referencia a un dispositivo surgido en la modernidad, para el ámbito urbano, con elementos estructurales estables a través del tiempo: prácticas educativas condicionadas por un currículo preestablecido, secuenciado, que tiene que cumplirse; presencia de un docente que es quien porta el saber y un grupo de alumnos que hay que iluminar; organización del aula en un tiempo y espacio concreto; agrupamiento por edades; sistema de evaluación basado rendimiento y conducta; régimen asignaturista; y un inventario de normas y técnicas corporales de presentación, uso de vestimenta (uniforme), comportamiento y posición en el aula, movimientos y gestos. En suma, técnicas corporales de control y regulación del cuerpo adolescente.

La existencia de normas y técnicas corporales se relaciona con lo que Barrán (1995) denomina la invención social del adolescente, un sujeto construido como una amenaza para la economía corporal, sobre quien se debe ejercer vigilancia y control del deseo. Se despliegan así,

tecnologías (Foucault, 2002) para disciplinar el cuerpo, para hacerlo dócil y obediente, tecnologías que se materializan en normativas, arquitectura, mobiliario, usos del cuerpo. El aula es el recinto sagrado del saber compartimentado, en un tiempo de cuarenta y cinco minutos, las y los adolescentes, tienen que aprender los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas. El modo expositivo y la exigencia por el cumplimiento del programa se imponen, el parcial se torna una instancia de evaluación que parece decir todo sobre el proceso de aprendizaje y todo sobre el sujeto. El sujeto se captura y se define a través de una calificación en una prueba, es un cuerpo instrumental, productivo y silencioso que debe rendir lo que el sistema exige. El aula continúa siendo el lugar privilegiado para el encuentro educativo. No obstante, la implementación del bachillerato artístico en el liceo N° 1 a lo largo del tiempo ha generado posibilidades de alterar la organización escolar y la noción de aula cerrada.

*¿Hay clases de apoyo para diferentes asignaturas? ¿Hay coro en el liceo? ¿Se realizan actividades deportivas? ¿Cuándo hay reunión de delegados? ¿Llegaron las boleterías? ¿Cómo me inscribo para la beca? ¿Ya está el calendario de exámenes? ¿Viene el profe? ¿A dónde vamos? ¿En qué horario está abierta la biblioteca? ¿Podemos ir a la sala de informática? (Expresiones de estudiantes, notas de campo).*

Son inquietudes frecuentes que plantean estudiantes. Hay ciertos asuntos que parecen resolverse en el momento, sin que se tramiten unas previas, opera un cierto no saber, una comunicación pobre sobre lo que sucede en el liceo. *“Las culturas balcanizadas son un rasgo característico de las escuelas secundarias, sobre todo por la fuerte departamentalización por áreas de conocimiento en que se basa su organización.”* (Fullan, 1994, p.153).

Cabe preguntar por los gestos de hospitalidad y recibimiento de las adolescencias que llegan a las instituciones educativas. Las funciones que convocan al mundo adulto son la transmisión, la mediación y la distribución de signos culturales que permiten diagramar otros mapas de filiación e inscripción de los sujetos. Pensar nuevos escenarios de movilidad y socialización para y con las adolescencias, esto es, habilitar lugares de reenvío para que los sujetos puedan habitar, ensayar narraciones y experiencias de inscripción social.

El bachillerato de arte se presenta como una oportunidad de filiación social para adolescentes cuyos intereses se vinculan a lenguajes artísticos.

*“Lo primero que creo...que al abrirse la oportunidad, un sin número de estudiantes... Uno los veía en la cursada de las demás orientaciones, y que muchos de ellos fracasaban o permanecían durante largo tiempo re cursando, y uno cuando dialogaba con ellos, uno sentía que había una necesidad de desarrollo que no era posible en las orientaciones, tanto en la biológica como en la humanística o en el caso de las ingenierías, incluso en el caso de arquitectura, ¿no? Uno sentía que en esos estudiantes había una necesidad de encontrar un contexto que favoreciera ese*

*gusto que tenían por el arte... Pero además por el arte de manera integral, como una manera integradora, como la estamos viviendo hoy en día, ¿verdad?" (Entrevista 1).*

*"...a partir de la creación de los Bachilleratos Artísticos, una serie de alumnos, una cantidad de alumnos que tenían...un gran caudal de ideas y de formación además. Porque sabés que hay una cantidad de chiquilines, que vienen a hacer el Bachillerato Artístico, que ya tienen formación en Música, en Danza, en Teatro y yo creo que era el gran faltante en Secundaria." (Entrevista 2).*

En educación secundaria, la educación artística como opción de estudio, se incluye recién en el siglo XXI. Y ello no es fortuito, puesto que hay una concepción heredera de la modernidad respecto a la necesidad de producir cuerpos eficientes, productivos y dóciles; cuerpos sujetos a dispositivos de control y normalización. Los liceos llevan la marca racionalista y enciclopedista y han sido uno de los dispositivos encargados de regular sensaciones, emociones, pensamientos y hábitos del cuerpo adolescente. No en vano se ha consagrado la transmisión y aprendizaje de ciertos saberes vinculados a la escritura o a la matemática, quedando al margen del currículo, disciplinas vinculadas al arte, a la experiencia corporal y estética.

No todas las disciplinas tienen un peso equiparable; todas las materias enseñadas se disponen según un orden de prestigio puramente escolar, un orden fundado sobre la toma de distancia respecto a las utilidades sociales inmediatas; en lo alto la abstracción, abajo la práctica; en el plano superior la deducción, en el inferior la inducción. (Dubet, 2002, p.151).

Acaso la educación artística sea una herramienta de profanación de la racionalidad instrumental moderna, y de alguna manera habilite espacios de creación y construcción de subjetividades que escapen y se resistan a la regulación que se impone desde el cuerpo social.

La institución escolar puede considerarse como dispositivo de poder y saber para la regulación, administración y gestión de prácticas y gestos corporales, formas de comportamiento y de circulación por el espacio. La institución escolar tiene el encargo de la transmisión de las técnicas corporales requeridas por una sociedad. Así es como en la institución escolar hay unas formas de transitar por el aula que tiene determinado orden espacial con asientos alineados y con un pizarrón al frente, se prescriben formas de caminar, de sentarse, una postura, un uso de la voz, de responder al timbre que marca los tiempos de entrada y salida del aula, recreos pautados, listas, pruebas, formas del saludo y de responder en la estructura jerárquica.

El aula, con el ingreso del bachillerato de arte comienza a ver alterada su simetría y su organización, eso repercute en la disposición corporal y en las formas de interacción y afectación recíproca. El aula comienza a:

*"...asumir una plasticidad... que altera esa frontalidad y ese mirarse, que a mí me preocupa mucho...Ese mirarse a la nuca. Que lo que hace es enfatizar...el monólogo. En el monólogo: el docente habla y el alumno escucha, ni siquiera los alumnos interactúan entre sí." (Entrevista 1).*

Y con el monólogo se anulan creatividad y expresividad, deviene un cuerpo constreñido e inmóvil en el banco, se evita así el acercamiento y el contacto. Hay predominio de la observación, del sentido de la vista y el tacto asiste a procesos de borramiento u ocultamiento. El liceo cambió, se *"transformó en un espacio más humano, más agradable, más comfortable, más equilibrado, más integrador."* (Entrevista 1), se vuelve un espacio en donde comienzan a generarse intercambios entre estudiantes y *"una interacción a nivel del colectivo docente, que empezaba, a veces, a descubrir, la acción didáctica de sus propios colegas, exteriorizada"* (Entrevista 1).

El aula del bachillerato de arte se extiende a lugares que no suelen ser usados a tales efectos, como el patio, un pasillo, un corredor, una escalera, la sala de actos comienza a tener otro dinamismo, ya no se usa solo para actos patrios. Nuevos espacios se conquistan, se habitan, se vuelven materia sensible y materia didáctica y se generan nuevos itinerarios de desplazamiento y circulación.

*"he trabajado en el patio...trabajamos en el salón o en el salón de actos...tenemos tres espacios para trabajar...entonces claro, a los demás molesta "¿por qué yo tengo que estar en un salón, encerrado frente a un pizarrón y estos están en el patio gritando? Y no es que están gritando, estamos trabajando, de otra manera que no es la convencional y eso a veces es mal visto...Nosotros tenemos el concepto de que una clase es ordenada cuando el profesor está escribiendo y no vuela una mosca, y acá pasa exactamente lo contrario. Acá somos los ruidosos, los revoltosos, los que salimos afuera, los que estamos en el patio metiendo ruido, los que trabajamos con la música...eso a veces cuesta entender..." (Entrevista 3, docente de aula).*

Hay alteraciones al espacio escolar y alteraciones entre los cuerpos que generan efectos humanizantes en el mundo intersubjetivo. La vida cotidiana del liceo comienza a asumir una nueva sensibilidad que se materializa en murales, instalaciones e intervenciones artísticas, que *"hermosean"* (Entrevista 1) el espacio cotidiano y allí se plasman expresiones de estudiantes. El bachillerato de arte es una opción que se encuentra cercana a la comunidad y establece otros diálogos con el exterior, no se limita al aula y en todo caso, cualquier espacio dentro de la organización puede constituirse en aula y eso *"sacudía un poco la dinámica de una institución"* que *"va cambiando la dinámica diaria"* con intervenciones artísticas de una *"estética muy potente, desafiante"* (Entrevista 1). Ello irrumpe en la escena escolar y genera ciertas resistencias en algunos docentes y estudiantes de otras opciones de bachillerato, lo que ha

requerido negociaciones constantes. El conflicto es manifiesto, las formas y maneras que se plantean desde el bachillerato de arte, alteran el liceo, el aula y a los sujetos.

En las entrevistas surge la idea de que el bachillerato de arte establece diálogos con la comunidad y los contenidos se vinculan con la vida de las y los estudiantes, lo que permite elaborar nuevos sentidos. *"Le permite al estudiante un motivo para estar feliz dentro del liceo hoy, que no es menor..."* (Entrevista 5).

*"eso es una de las grandes dificultades que tiene, que sigue teniendo el Sistema Educativo uruguayo...a veces uno siente que la vida va por un lado y los contenidos, tal como se didactizan, no son una herramienta para que el estudiante se comprenda y comprenda su entorno, y por lo tanto le encuentre sentido al aula, a lo que sucede en el aula. Yo creo que en el caso del Artístico, hay una proximidad mayor"* (Entrevista 1).

Hay grados de afectación en el mundo adulto:

*"...me he hecho hasta más sensible con respecto a algunos aspectos del Arte, que no los tenía incorporados, porque ellos me han enseñado a ver algunas otras cosas. Por ejemplo el acompañarlos a una Bienal... ir a una exposición de pintura...he aprendido muchísimas cosas de ellos y con los profesores de ellos también."* (Entrevista 2).

El bachillerato de arte supuso alteraciones a la organización escolar, a la forma de concebir el aula y habilitó el ingreso de lenguajes artísticos y estéticos, de nuevas formas de circulación dentro del espacio escolar, y por sobre todas las cosas, dio acogida a estudiantes cuyos intereses no habían sido considerados por el modelo propedéutico. El proceso de implementación de la nueva orientación se produce en un marco de resistencias y tensiones.

*"...con los modelos educativos que durante tantos años, tantos siglos, han ido acompañando las ideologías predominantes. Esas ideologías que evidentemente están muy vinculadas al poder, ¿no? Entonces, me parecía interesante ver el Bachillerato Artístico como un espacio de expansión en ese sentido. Y que esa expansión que afecta el aula y proyecta el aula en el exterior, también genera cambios en quienes están integrados a ese contexto educativo...podemos pensar que genera cierta tensión (al) paradigma original del Sistema Educativo...Entonces, me parece interesante una propuesta que desde el Sistema Educativo Público busque generar o profundizar esas tensiones..."* (Audio de whatsapp enviado por Entrevista 1).

*"El bachillerato de arte le lavó la cara al CES, le ha sacudido el polvo al liceo, ha permitido explorar nuevas posibilidades didácticas...ya no es más eso de "voy a dar" la clase magistral, la clase es un ámbito de construcción colectiva..."* (Entrevista 5).

La institución escolar (cuerpo social) que se materializa en la organización escolar, tiene por cometido la socialización e instruir sobre los valores, formas, usos y maneras que se consideran socialmente válidos, con pretensiones de universalidad y homogeneidad. La interiorización de lo social a través del trabajo que se realiza sobre los sujetos cumple por función el

disciplinamiento de los cuerpos, emociones y en el control de sí. Los mandatos y encargos institucionales operan en el orden de lo sagrado, del ritual, de lo “natural”.

De alguna manera la organización escolar (no la institución) se ve alterada en su funcionamiento con la introducción de una nueva opción de bachillerato diversificado. El bachillerato de arte altera el aula magistral de “dictar la clase”, el poder comienza a circular de otra manera y las y los estudiantes no son simples receptáculos del conocimiento. Aparecen discursos desde las y los estudiantes que eran impensadas en el marco del liceo N° 1, que interpelan lo sagrado, por ejemplo el uso del uniforme o hacer actividades en el patio, pintar las paredes. Es un bachillerato que a su vez, ha permitido explorar nuevas posibilidades didácticas:

*“El tránsito de una asignatura canonizada e histórica como literatura y con una didáctica muy estructurada, de la clase magistral a estas actividades desestructuradas, que apuestan al vínculo, a la presencia del cuerpo...siento que la responsabilidad se diluye más y se comparte más”* (Entrevista 5).

Se producen movimientos para ampliar posibilidades expresivas y en esa búsqueda, la adolescencia deja inscripciones expresivas visibles que manifiestan otro modo de ser y estar en el liceo. Hay un sujeto activo que no pasa y no quiere pasar desapercibido.

No obstante estos movimientos de alteración, el predominio del espíritu objetivo sobre el espíritu subjetivo actúa con todas sus fuerzas ante la emergencia de lo nuevo, y de las fuerzas que intentan profanar el lugar de lo sagrado para crear posibilidades de los devenires de ser cuerpo anudado a la experiencia.

*“Siempre estás pidiendo para fortalecer el bachillerato...no nos respetan, ni la dirección ni los colegas. Vivís dando explicaciones...hay una desconfianza hacia la expresión artística que permanece en este liceo...Mostramos que somos re felices haciendo lo que hacemos y eso molesta...Es un trabajo de todos los días, trabajar para tener reconocimiento.”* (Entrevista 4, docente de aula).

### **V.3. Movimiento II: teatro, expresión corporal y danza**

Con la integración del teatro, expresión corporal y danza, en tanto asignaturas específicas, se produce un segundo movimiento que se relaciona con alterar el cuerpo que históricamente ha consagrado la institución escolar; un cuerpo con actividades, expresividad y emociones controladas, con dominio de las pasiones y que actúa por efecto de la supremacía de la razón. Interesa en este momento, analizar las concepciones que sobre el cuerpo se desprenden de dos de las asignaturas específicas, Expresión Corporal y Danza, y Teatro. A tales efectos, se recurre

al discurso oficial que se materializa en los programas curriculares, para articularlo con las percepciones y discursos de los actores implicados en la organización escolar. Los programas componen un discurso sobre el cuerpo y sobre la educación del cuerpo.

En Expresión Corporal y Danza (ECD) se pretende:

contribuir al desarrollo humano, físico y social del joven; proporcionándole herramientas y conocimientos que amplíen su potencial creativo [...] El desarrollo del potencial creativo de los seres humanos permite elevar la autoestima a partir de un conocimiento integral de sí mismo, favorece la socialización, el reconocimiento de las diferencias, la formación de ciudadanas/os críticos y creativos, protagonistas de su vida y de la historia [...] el trabajo corporal creativo facilita los tiempos de adquisición de conocimientos, desarrollando a su vez [...] actitudes y valores [...] por ejemplo: el sentido de pertenencia, la perseverancia y el respeto. (Programa de ECD, Reformulación 2006).

En Teatro:

Las actividades inherentes a esta disciplina habilitan que los estudiantes exploren, descubran y potencien sus propias posibilidades expresivas en una interacción enriquecedora [...] El teatro y el lenguaje teatral es un espacio ideal para desarrollar contenidos actitudinales como la tolerancia, la aceptación de la diversidad, la no-discriminación y el respeto por las opiniones ajenas [...] el aprendizaje teatral genera en los jóvenes un impacto modelador en la conducta. (Programa de Teatro, Reformulación 2006).

Desarrollar actitudes y valores, modelar la conducta, "*desarrollar contenidos actitudinales*". En otras partes de los programas se hace alusión a la constancia, desarrollo de la tenacidad, compromiso con el trabajo. Hay en ello, algo del orden de la intervención y de la fabricación. Meirieu (1998) se refiere a la revolución copernicana en pedagogía en alusión al no-poder del educador sobre el sujeto. Ello remite a la renuncia que el educador/profesor tiene que hacer de convertir al sujeto, reconociendo que el otro no puede ser moldeado y fabricado; no se interviene sobre el sujeto en tanto objeto maleable, puesto que el otro se hace sí mismo y en esa autonomía se apropia del saber, lo hace suyo y lo resignifica.

En ambos programas, se busca a su vez, la exploración de posibilidades creativas, experimentación, improvisación escénica, sensibilización con lenguajes y estéticas expresivas, se apuesta a promover la capacidad perceptiva y sensorial, la interpretación y valoración del mundo interior. Las emociones se entienden como motor creativo para la composición e investigación del movimiento, y se genera un abordaje lúdico creativo para fomentar la autopercepción del cuerpo. Hay también, una apuesta al desarrollo de la conducta y a la normalización de comportamientos. Se valora compromiso, tenacidad, perseverancia, capacidad de concentración, fuerza, agilidad, flexibilidad, destreza; el cuerpo que pueda

*“canalizar su potencial hacia la realización de actividades positivas.”* (Programa de ECD, Reformulación 2006).

Por su parte, la técnica aparece en ambos programas. Se hace alusión a: entrenamiento, secuencia, coreografía, repetición, control de gestos y de la voz, técnicas del movimiento, dominio del código teatral, ensayo, control de la respiración, realización de guiones, técnicas de montaje escénico. Elementos que dan cuenta de técnicas corporales específicas que forman parte de un campo del saber concreto. En este caso técnicas del teatro, expresión corporal y la danza, se incorporan a través de un proceso de transmisión educativa, y tienen una finalidad práctica. *“La técnica organiza y es un recurso didáctico porque es lo más fácil de enseñar.”* (Entrevista 5) *“Yo trabajo de la práctica a la teoría, considero la teoría como la técnica...”* (Entrevista 4, docente de aula).

La expresión corporal tiene para aportar una visión holística en tanto lo físico y lo emocional del sujeto se encuentran integrados. El cuerpo se concibe como *“una unidad que comprende lo sensible, lo psíquico, lo motriz y lo social articulado de tal manera que ya no se dejará ser dicotomizado, ni en ese aspecto “mente-cuerpo”, ni en el concepto de “la técnica”, o “la poética” y “el contenido”* (Stokoe, 1988, p.19).

Se considera que en el bachillerato artístico el cuerpo cobra centralidad en ambas asignaturas:

*“Con lo que eso significa para una población adolescente...la autopercepción del cuerpo es un tema complicado para un adolescente. Es importante que el estudiante desarrolle una percepción más completa sobre su cuerpo y sobre las posibilidades expresivas de su cuerpo, porque no es una instancia de exploración corporal solamente, es explorarlo para ver qué posibilidades expresivas tiene ese instrumento, porque es un instrumento creativo.”* (Entrevista 5).

Se espera que el cuerpo que baila y el cuerpo que actúa, pueda vivenciar, experimentar y sentir diferentes ritmos y estados anímicos. En ECD se considera la historicidad de los ritmos, sus características y el contexto social en donde surgen, si bien se declara que se valoran de igual manera los aspectos teórico y prácticos, *“el 90% es práctico”* (Entrevista 3, docente de aula). En tanto que en teatro las emociones y el trabajar desde allí es central. En ambas asignaturas, la producción y creación colectiva son elementos que se valoran.

Aparece la idea de un cuerpo útil, un cuerpo cuyas condiciones físicas se consideran una limitante en la capacidad expresiva, pero también de un cuerpo que tiene un saber para compartir.

*“Me ha pasado de tener alumnas que son acomplejadas con su cuerpo...que dicen ¡ay yo no puedo, no sirvo para bailar, me siento incómoda!...Cuando son así, les doy tiempo porque tampoco podés exigirle...después veo en qué pueden ser útil, que creo esa es nuestra labor...he tenido gurisas que son de la formación clásica...que las utilizo, que saben los nombres de cada*

*paso como para que aporten desde lo que saben, porque mentira que yo soy el profesor y me la sé toda... eso es lo bueno...el profesor es que guía ...pero el profesor también aprende y eso es lo que cuesta entender” (Entrevista 3, docente de aula).*

Por otra parte, se considera que el cuerpo es una herramienta expresiva que se conjuga con capacidades físicas, pero que, primordialmente es una fuente de comunicación:

*“El cuerpo es mi único y mi mejor amigo...es lo que intento transmitirles. Si nosotros no exploramos, no cuidamos, no atendemos nuestro cuerpo, es imposible que podamos cuidar y atender el cuerpo de un otro. En esa medida, cuando ellos empiezan a encontrarle el valor a su cuerpo, por ejemplo, pueden descalzarse, porque los pies son un tabú, pueden sacarse la túnica...pero lo más importante es que pueden comunicarse, porque el cuerpo ...es el primer comunicador con el que contamos...ese valor del cuerpo no lo tienen...el cuerpo es algo que hay que tapar, porque no se puede ver, es algo que hay que vestir de determinada manera para no desentonar...no nos aceptamos y lo que yo trabajo es la aceptación de mi cuerpo para poder entablar una comunicación con el cuerpo del otro...” (Entrevista 4, docente de aula).*

También la idea del cuerpo útil, se manifiesta en la posibilidad futura de un trabajo; de la utilidad para el mercado laboral. El cuerpo útil se advierte en los requerimientos institucionales por mostrar y exhibir lo que se hace.

*“Porque me ha tocado grupos que no les gusta presentar nada...y es respetable porque no todos los gurises son iguales...como hay gurises que te piden para ir a bailar hasta un té bingo...siempre nos llaman a los de arte cuando hay eventos importantes, ¿enseguida se acuerdan que existimos los de arte! ...porque cuando hay una inauguración de algo...o que viene alguna autoridad...enseguida se acuerdan que arte existe y ahí nos llaman para ver si hacemos un bailecito...” (Entrevista 3, docente de aula).*

En las entrevistas se manifiesta que hay dificultades para trabajar la gestualidad, la mirada, el contacto corporal. Lo lúdico, la exploración y la experimentación generan diversión y disfrute, tienen la potencia para crear y para vencer timidez y miedos. En tanto que la improvisación se aborda desde la toma de consciencia y reflexión respecto a que no se puede vivir en territorios del cálculo exclusivamente y que hay experiencias que son irrepetibles. La improvisación arroja elementos para componer. Las emociones son relevantes para componer, para tomar consciencia de lo que se quiere comunicar y transmitir; hay un cuerpo no dissociado de las emociones. La emoción que con frecuencia surge es el miedo, y de alguna manera el teatro adquiere una función terapéutica.

*“el pedido es, hagamos una obra de terror...y se asustan de sus propias creaciones...el miedo aparece a través de terror. Ellos generan situaciones de miedo para otros, para sanar o encauzar sus propios miedos...ellos necesitan poner en palabras o en acciones sus miedos, que son muchos, para poder...sentir que a todos nos pasa y no sentirse tan solos con sus miedos...” (Entrevista 4, docente de aula).*

En la evaluación educativa emerge un cuerpo que tiene que rendir cuentas a través de muestras, al que se le exige el aprendizaje de ciertas actitudes: compromiso, responsabilidad, asiduidad. Pero también hay espacios de autoevaluación (Teatro) para dar cuenta de sí a través de narraciones de experiencias en donde vivencias, procesos individuales y colectivos puestos en palabras, estimulen la reflexión sobre lo experimentado durante el transcurso del año, para que cuerpo y emociones aparezcan escindidos.

#### **V.4. Miradas: ellos los que no quieren estudiar, los raritos**

Interesa abordar otros elementos vinculados a la relación cuerpo y educación, que se refieren a la construcción social del otro y el papel que desempeña la mirada en los procesos de afectación recíproca. Toda institución supone un sujeto, es decir, espera que los sujetos que llegan cumplan con determinados requisitos y características. Pero el que llega, el otro, es otro que no puede ser encapsulado y definido por categorías con pretensión de verdad. Las instituciones educativas esperan un sujeto/estudiante de bachillerato desde el deber ser, pero este no responde plenamente a lo esperado, y las tensiones entre cuerpo social, cuerpo individuo (estudiantes de bachillerato de arte) y cuerpo subjetivo (singularidad de la experiencia) se manifiestan.

*"...nosotros todavía tenemos unos preconceptos y traemos prejuicios con respecto a los alumnos que eligen Arte...Son los que no les gusta estudiar, escuchas por ahí, son los que no son buenos para hacer otra cosa, por eso se dedican a esto...Ha costado bastante tiempo ir cambiando y eso forma parte de lo que hay que cambiar en las cabezas de todos, ¿verdad?...de los adolescentes que no hacen Arte, porque también ellos tienen su perspectiva de sus compañeros que hacen Arte, pero también en los adultos, ¿verdad?" "...los docentes siempre nos resistimos un poco los cambios" (Entrevista 2).*

*"Es justo reconocer que ha habido una cierta incomodidad generada en el perfil de estudiante del bachillerato artístico, es un estudiante...más confrontativo, más demandante, con mayor consciencia de sus derechos, cosa que está bien, pero con menos consciencia de sus responsabilidades. Son vistos como los raros...desde una mirada muy superficial y frívola..." (Entrevista 5).*

Adolescentes *"...difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, difíciles y resistentes, curiosos, soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes, indiferentes, huidizos, frontales y desinteresados..."* (Kantor, 2008, p.16), conviven en un espacio que los adjetiva. Esta nueva opción de bachillerato motiva a

adolescentes que no encontraban un lugar en las orientaciones tradicionales, no obstante, son estudiantes adjetivados y mirados como los diferentes; los raritos.

*“Y son un poco más bohemios que los otros adolescentes, ¿verdad? Como que ellos han marcado algunas tendencias en este Liceo: la forma de vestirse, se resisten al uso de la túnica, la forma de peinarse” “Hasta hoy, a veces, vos te encontrás con gente que dice: “¡ay no! Yo no tomo Arte porque...no hacen nada, no les gusta hacer nada”.* (Entrevista 2).

*“...a los gurises no los quieren, hay prejuicios sobre la ropa que usan, los tatuajes, el color del pelo, los piercing...las formas en que hablan” “son estudiantes que discuten todo”.* (Notas de campo. Conversación, entrevista 2).

*“Es muy loco saber que vienen contra la voluntad de sus padres...tenemos cada año más alumnos que hacen dos bachilleratos. Uno para cumplir con la familia y el bachillerato artístico para hacer lo que les gusta. ¿Vos sabés lo que es venirte de mañana y de tarde, estar todito el día en un lugar, que convengamos que de grato no tiene demasiado?”* (Entrevista 4).

Una anécdota del último paseo realizado, a la muestra Picasso en Montevideo:

*“Fuimos con dos grupos, arte y arquitectura, son bien diferentes”, “los estudiantes del bachillerato en general tienen otra filosofía de vida, no consumen lo que hay en los shopping, algunos no comen carne, no van a McDonald's” “ahí vos te das cuenta lo diferente que son” “hay profesores que no aguantan eso, les toman el pelo” “¡yo no sé para que toman las horas de bachillerato si les molestan los chiquilines!”* (Notas de campo. Conversación con Entrevista 2).

Estudiantes de bachillerato de arte son reconocidos por su apariencia, por sus inscripciones y marcas corporales, por la vestimenta, por gustos y forma de vida, son los que fuman marihuana y los que consumen alcohol. Hay cuerpos que traman un discurso que se resiste al uso del uniforme y reivindican marcas subjetivantes como los tatuajes, piercing, teñido del cabello, rastas. Elementos que no son novedosos en sí, pero que, a algunos adultos inquieta dentro del aula.

Una de las quejas más comunes en los adolescentes actuales es que sienten que sus rasgos, su voz, su presencia no producen una marca distintiva que se haga perceptible a los otros. Muchos buscan en la superficie del cuerpo inscribir una marca que produzca opacidad, generar un contenido oculto que deslumbe, que aplaque el sentimiento de transparencia y la angustia de no existencia. (Janin & Kahansky (comps.), 2017, p.112).

Se encuentran en la institución algunos adultos inmersos en los rituales burocráticos de las prácticas educativas, esperando un estudiante ideal inexistente y en la primera ocasión en que algo sale de su “normal” y tranquilo funcionamiento, responsabilizan a las y los adolescentes por los malestares de un sistema educativo que se resiste a cambiar.

La adolescencia es hoy, tiene un presente hoy y al mismo tiempo va siendo. El mundo adulto es quien tiene que recobrar la responsabilidad de hacerle sitio a las nuevas generaciones. Las y

los adolescentes están preocupados y ocupados en ser, es necesario acompañar y sostener la construcción de subjetividad desde la oferta de otros mundos posibles antes que, a la asignación obturada de destinos y calificativos. ¿Realmente a las y los estudiantes de arte no les gusta estudiar? ¿Son irrespetuosos, altaneros? Lo que olvidan algunos adultos es que el otro no es un objeto sino que es un sujeto que se construye y que "...lo "normal", en educación, es que la cosa "no funcione": que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo "normal" es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar..." (Meirieu, 1998, p.73).

Estas observaciones dan cuenta de la tensión que se produce entre el espíritu objetivo y el espíritu subjetivo, esto es, entre el individuo y lo que la sociedad espera (Simmel). Estas tensiones se manifiestan en el escenario educativo, por un lado, hay una apertura del sistema educativo formal hacia el arte, pero a su vez, quienes escogen la propuesta se sienten mirados, desacreditados; son los otros. Sienten que lo que hacen tiene escaso valor, que la continuidad educativa en nivel terciario y universitario en disciplinas artísticas vale menos que otras elecciones tradicionales, como estudiar derecho, medicina, arquitectura o ingeniería.

La organización escolar es vivida por las y los adolescentes como un ojo avizor: "*siempre nos están mirando*" "*Están pendientes de nosotros*" "*Siempre a ver qué están haciendo , como para buscar la excusa para siempre decir algo sobre artística, y tirarnos abajo...*" (Interpretación Collage). Hay una mirada que clasifica y categoriza a quienes optan por el bachillerato de arte; una mirada moralizante que construye una visión dualista: ellos y nosotros. Estudiantes del bachillerato de arte se construyen bajo la figura del otro, una suerte de extranjero que co-habita escenarios educativos. Si ese otro, tiene que soportar la mirada constante y padecer la hostilidad del adjetivo y menosprecio por lo que hace, y si se espera y predestina que algo tiene que salir mal irremediablemente (*buscar la excusa y tirarnos abajo*) es porque los mecanismos institucionales de acogida no son hospitalarios e intentan anular la diferencia que se encarna en el cuerpo subjetivo. Otra dificultad que estudiantes y docentes manifiestan y que de alguna manera refuerza la consideración del otro, y los lugares asignados para esos otros, se refiere a los materiales y condiciones para trabajar:

*"que a nadie le importa...por ejemplo, no es que no tengamos recursos, pero por ejemplo: el teatro, a nadie le importa si el teatro se cae a pedazos, no hay instrumentos..." "el año pasado juntamos plata nosotros para que vengan a afinar el piano. Ya está desafinado de vuelta."*  
*"Cuando hicimos (luz negra), el año pasado también, juntamos plata para tener los materiales para poder presentar..." "El año pasado cuando se hizo el mural del salón nosotros pusimos la plata para la pintura. Y ta, un montón de cosas, y...o sea, te desprecian, ¿entendés?"*  
(Interpretación del Collage ECE).



*“Existe la sensación de que teatro y danza se puede hacer en cualquier lado...ah ésta gente se arregla porque le ponemos onda... ¿Se le ocurriría abrir un científico sin un laboratorio de química? No. Entonces no habrá un artístico si no tiene un salón de teatro y danza. Hay mucho voluntarismo, el tema de los espacios es uno, acondicionamos un salón te dicen, pero no es acondicionar un salón...” (Entrevista 5).*

Sin embargo los insumos para los laboratorios de biología, física y química están disponibles. Cabría preguntarse por qué hay esas diferencias, por qué no se consideran los requerimientos y materiales para trabajar que tiene el bachillerato de arte, por qué los estudiantes deben encargarse de resolverlo.

El desprecio es la marca del dolor social a la que se exponen los sujetos, mientras que hay adultos que sin medir acciones y palabras continúan su tránsito por la organización evitando el conflicto, sustentados en un discurso del siempre ha sido así. *“En la enseñanza secundaria, todos los actores, o casi todos, llevan consigo la nostalgia de un liceo tradicional, aquel que conocieron o aquel que soñaron.”* (Dubet, 2002, p.150).

De lo que se trata, es de no clausurar preguntas con adjetivos que predestinan y obturan la experiencia de la adolescencia que, obstinadamente ejercita movimientos para hacerse sitio dentro una institución que anticipa o prescribe una identidad estática desde el deber ser.

## CAPÍTULO VI

### Reflexiones finales

Llegada esta instancia cuyo propósito es arribar a ciertas reflexiones, se tramita un relato de experiencia sobre el proceso de investigación; los desafíos, las búsquedas y dificultades vividas, las percepciones y emociones en juego en tanto sujeto implicado con un cuerpo/emociones, que ha intentado situarse entre el sujeto y el objeto. El habitar “el entre” es encontrarse por momentos, a la intemperie frente al enigma de una relación compleja. Allí en la relación sujeto objeto sentipensante se tramó una investigación junto a otros; se configuraron encuentros. En tal sentido, se generaron espacios de reflexión sobre los modos de pensar, de sentir, de hacer, de aprender, de conocer junto a otros, y ello ha permitido desplegar prácticas de indagación hacia la superación de las formas tradicionales de hacer ciencia.

Al principio del proceso todo era todo, desorden, desconcierto, encontrarse con bibliografía nueva, que no había sido tratada durante el proceso de formación de grado, pues el cuerpo y las emociones en tanto, núcleos de sentido, susceptibles de ser abordados desde la sociología, no se hallaban en el horizonte de sentido. El cuerpo se ofrecía borroso, en el orden de lo natural, de lo marginal, inaccesible y enigmático al mismo tiempo. La experiencia de implicación en un proceso de investigación que sitúa al cuerpo/emociones en primer lugar, ha requerido el despliegue de unas tecnologías del yo, esto es, ciertas operaciones sobre el pensamiento, la conducta y el cuerpo. ¿Qué operaciones, que reflexiones e interpretaciones se han procesado? ¿Qué afectaciones han surgido en un proceso de investigación que se hace junto a otros? ¿Qué experiencias y construcciones narrativas se han generado? ¿Cuáles han sido las transformaciones procesadas en tanto sujeto corporal emocional que investiga?

Realizar una investigación social sobre la relación cuerpo y educación, basada en la expresividad y creatividad a través del dispositivo teórico metodológico ECE, con la intención de recuperar emociones, sensaciones y las voces de los sujetos (objeto), implicó el ejercicio y esfuerzo para trascender la hegemonía de producción de conocimiento y los cánones reproducidos en el espacio de formación universitaria, para iniciar un itinerario de apertura hacia nuevas formas de hacer ciencia, en donde las interpretaciones y análisis de los sujetos se tramaron con los de quien investiga.

Una de las ideas fuerza que se ha sostenido en este trabajo es que el bachillerato de arte ha implicado cierta alteración en el dispositivo liceal. La presencia que marcan estudiantes de bachillerato de arte, esos otros, raritos, genera conflictos en una institución no acostumbrada a ser interpelada por la adolescencia. Se espera que las clases se den, sean dictadas de manera

magistral, sin que el otro ponga y exponga algo de sí. Pero la presencia radical del rostro del otro es inevitable, las y los estudiantes realizan objeciones con sus modos de sentir, de habitar el espacio, de relacionarse con el mundo adulto. Las y los estudiantes de bachillerato de arte, no pasan inadvertidos, manifiestan un cuerpo/emociones que desborda lo unitario. Se presenta un cuerpo vivido, una subjetividad y experiencia corporal que al desbordarse de la clasificación del modelo de estudiante esperado por la institución, deviene cuerpo adjetivado, el otro deslegitimado y que se pretende fabricar. Pero debiera advertirse que:

Educación como arte es un acto de resistencia a los modos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por esto, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una relación que se vuelve puramente instrumental. (Skliar & Téllez, 2008, p.43).

Otro aprendizaje, es que el cuerpo y las emociones son posibles para la indagación sociológica y el ámbito educativo, es un espacio propicio para ello. La educación es un derecho humano fundamental consagrado en el marco normativo del país, para efectivizarlo, es necesario crear condiciones de posibilidad y justicia social para que las nuevas generaciones tramen narraciones y experiencias significativas de filiación social.

La incorporación de nuevos lenguajes y saberes artísticos en EMS, irrumpe el formato tradicional y auspicia alteraciones en las prácticas educativas, en la habitabilidad del espacio escolar y en la circulación y movimientos de las corporalidades. El arte conmueve el espacio escolar, pone en movimiento emociones y sensaciones que el formato escolar heredero de la modernidad, se ha encargado de sujetar; de dominar.

El cuerpo no es una cosa, una entidad dada por la biología, establecida unívocamente a través del tiempo y en las diferentes culturas, antes existen, variaciones y discursividades polisémicas. El discurso biomédico ha colonizado el mapa conceptual y se ha abrogado el monopolio de la verdad para decir lo que el cuerpo es.

La vertiente de pensamiento que manifiesta que los sujetos son producto de su cuerpo, entiende desde un enfoque biologicista que el orden de las cosas responde a razones biológicas. Así los sujetos no tienen posibilidad de transformar sus condiciones de vida y existencia: el destino está fijado desde el inicio de la conformación morfológica. De esta manera las diferencias sociales se naturalizan y justifican bajo una lógica biológica. La noción de raza, por ejemplo, surge sobre este fundamento. El ejercicio de recuperación del cuerpo desde el campo discursivo de la sociología convoca a desplegar una reflexión que se aparte del pensamiento biologicista.

con miras a proponer itinerarios disruptivos que provoquen gestos fundantes y auspicien bienvenidas a la alteridad radical del rostro y presencia del otro.

El capitalismo global tiene un modus operandi que consiste en la expropiación de las fuerzas corporales, despliegue de mecanismos de regulación de sensibilidades y la evitación del conflicto que se capilariza en el espacio público y en los ámbitos de la vida cotidiana. Esto afecta los cuerpos, emociones, subjetividades y a los modos de gestión y administración de la vida. En tanto esto acontece, la sociología no puede mantenerse al margen de desarrollar reflexiones y producción de conocimiento desde el cuerpo y las emociones como horizonte de sentido, para comprender la estructuración social, y promover cambios junto a otros, en escenarios signados por la injusticia social.

## Bibliografía

Arigón, C, Calo, E, Lacoste, N y Mato, L. (2015). *Expresión corporal y danza en el bachillerato artístico: un cuerpo con historia*. Tesina. Universidad de la República (Uruguay). Instituto Superior de Educación Física. Montevideo. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20538>

Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan Carles (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan-Carles *El aprendizaje simbólico del cuerpo*. En *Revista Complutense de Educación*, 2000, vol. 11, nº 2: 59-81.

Barrán, José Pedro (1990) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay, tomo 2. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Banda Oriental.

----- (1995) *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos, tomo 3, La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.

Benjamín, Walter (1989) *Experiencia y pobreza*. En: *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.

----- (1996) *La tarea del traductor*. En: *Teorías de la traducción. Antología de textos*. Universidad de Castilla-La Mancha.

----- (2008) *El Narrador*. Santiago de Chile: Metales Preciosos.

Bravin, Clara (2015) *Desarrollos para una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo. Estudio de caso sobre la Institución y el sujeto en acto en la Formación Docente*. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Consejo de Educación Secundaria (2006). Programa Reformulación de Bachillerato 2006. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20103>

----- (2008). Historia de Educación Secundaria 1935-2008. Disponible en: [https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia\\_de\\_Secundaria.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf)

----- (2012). Informe Bachillerato de Arte y Expresión. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/component/phocadownload/category/37-atd?download=244:libro-xxxi-atd-agosto-2012>

Dubet, François (2013) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Duch, Lluís & Mèlich, Joan-Carles (2005) *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Madrid: Trotta.

Duch, Lluís et.al (2008) *Lluís Duch, antropología simbólica del cuerpo y corporeidad cotidiana*. México: CRIM/UNAM.

Ferrer, Christian (2005) *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. La Plata: Terramar.

Figari, Carlos & Scribano, Adrián (comps.) (2009) *Cuerpo(s). subjetividad (es) y conflicto(s): hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad-CICCUS.

Foucault, Michel (1980) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

----- (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

----- (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (2007) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México, D.F.: Siglo XXI.

Fullan, Michael (1994) *La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental*. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re304/re304-06.html>

Grosso, José Luis & Boito, Maria Eugenia (comps.) (2010) *Cuerpos y Emociones desde América Latina*. Córdoba: CEA-CONICET; Doctorado en Ciencias Humanas - Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Catamarca. EBook. Disponible en: <https://issuu.com/accioncolectiva/docs/cuerpoyemociones>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEed, Montevideo.

Iribarne, Gustavo (2012) *Bachillerato Artístico* en: *Arte y Educación. Geografía de un vínculo*. MEC. Montevideo.

Janin, Beatriz & Elsa Kahansky (comps.) (2017) *Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.

Kantor, Débora (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.

Larrosa, Jorge (2017) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2018) *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (comps.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Le Breton, David *El Cuerpo y la Educación*. En *Revista Complutense de Educación*, 2000, vol. 11, nº 2: 35-42.

----- (2002a) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión

----- (2002b) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/educacion/>

- Lourau, René (2007) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mauss, Marcel (1979) *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- McMillan, James & H- Schumacher Sally (2005) *Investigación educativa 5ª*. Madrid: Pearson Educación.
- Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Merleau-Ponty, Maurice (1993) *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta.
- Míguez Passada, María Noel (2012) *Discapacidad en lo social. Un enfoque desde las corporalidades*. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/274075322\\_Discapacidad\\_en\\_lo\\_social\\_Un\\_enfoque\\_desde\\_las\\_corporalidades](https://www.researchgate.net/publication/274075322_Discapacidad_en_lo_social_Un_enfoque_desde_las_corporalidades)
- (2018) *El sonido de los sentidos: infancia, sordera y psicofármacos*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Ministerio de Educación y Cultura (2012) 1ª Bienal de Educación Artística. Disponible en: [https://cultura.mec.gub.uy/innovaportal/file/10064/1/1era\\_bienal\\_educacion\\_arte.pdf](https://cultura.mec.gub.uy/innovaportal/file/10064/1/1era_bienal_educacion_arte.pdf)
- Nancy, Jean-Luc (2007) *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: Ediciones de La Cebra.
- Ortiz, Frida (2007) *La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Oxman, Claudia (1998) *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pereira, Joaquín (2018) *Educación artística, elección de bachillerato y capacidades. Efecto de la creación del bachillerato artístico en la matrícula universitaria*. Instituto de Economía. Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración. Universidad de la República. Disponible en: <http://www.iecon.ccee.edu.uy/download.php?len=es&id=602&nbre=die-03-18.pdf&ti=application/pdf&tc=Publicaciones>
- Ricoeur, Paul (1991) *Finitud y culpabilidad*. Buenos Aires: Taurus.
- (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Scribano, Adrián (2007) *La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones*. Publicado en: Mapeando interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones. Adrián Scribano (Comp.) CEA-UNC-Jorge Sarmiento Editor. Pp. 118-142.
- (2010) *Estados represivos: Políticas de los cuerpos y prácticas del sentir*. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/242763896\\_Estados\\_represivos\\_Politicasy\\_practicas\\_del\\_sentir](https://www.researchgate.net/publication/242763896_Estados_represivos_Politicasy_practicas_del_sentir)
- (2012) *Sociología de los cuerpos/emociones*. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad-RELACES. N°10. Año 4. Diciembre 2012-Marzo de 2013. Córdoba. pp. 93-113.
- (2013a) *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

----- (2013b) *Encuentros creativos expresivos: una metodología para estudiar sensibilidades*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

----- (2016) *Cuerpos, Emociones y Sociedad en Latinoamérica: Una mirada desde nuestras propias prácticas*. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad-RELACES. N°20. Año 8. Abril 2016-Julio 2016. Córdoba. Pp. 12-26.

Simmel, Georg (1986) *Sociología, 1. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza.

----- *El individuo y la libertad. Ensayo de crítica de la cultura. Las grandes urbes y la vida del espíritu*. Revista de Estudios Sociales, núm. 10, octubre, 2001, pp. 107-109. Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia.

----- (2012) *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.

Skliar, Carlos & Téllez, Magaldy (2008) *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Southwell, Myriam (2011) *Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89419159007.pdf>

Stokoe, Patricia (1988) *Expresión corporal: Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Ed. Humanitas.

Turner, Bryan (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Valle Lisboa (2016) *La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de Arte y Expresión. Estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo*. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9903/1/Valle%20Lisboa%2C%20Laura.pdf>

Valles, Miguel (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.