



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



# Significaciones imaginarias sociales acerca de la participación adolescente en la enseñanza media superior.

Explorando lo imaginario social sobre la participación  
adolescente en el caso del Liceo Nro. 35 Instituto “Alfredo  
Vásquez Acevedo” IAVA

Joaquín Echeverría Díaz

Maestría en Psicología Social

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo Setiembre 2022

Financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación





UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



# Significaciones imaginarias sociales acerca de la participación de los estudiantes en la enseñanza media superior

Explorando lo imaginario social sobre la participación de los  
estudiantes en el caso del Liceo Nro. 35 “Instituto Alfredo Vásquez  
Acevedo” IAVA

Tesis de Maestría presentada al Programa de Posgrado en  
Psicología Social, Facultad de Psicología de la Universidad de  
la República, como parte de los requisitos necesarios para la  
obtención del título de Magíster en Psicología Social

Director de tesis:

Mag. Prof. Alejandro Raggio

**PÁGINA DE APROBACIÓN**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes, aprueba la Tesis de Investigación:

SIGNIFICACIONES IMAGINARIO SOCIALES ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE EN LA  
ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR.

EXPLORANDO LO IMAGINARIO SOCIAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE EN EL CASO DEL  
LICEO NRO. 35 "INSTITUTO ALFREDO VÁSQUEZ ACEVEDO" IAVA

Autor: Lic. Joaquín Echeverría

Director de Tesis: Prof. Mag. Alejandro Raggio

Carrera: .....

Puntaje: .....

Tribunal

Profesor/a: .....

Profesor/a: .....

Profesor/a: .....

Fecha: .....

## **Agradecimientos.**

Me gustaría expresar mi agradecimiento a quienes me apoyaron, alentaron e hicieron posible la realización de este trabajo.

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis seres queridos: mi familia por su apoyo mientras estudiaba; a mi pareja, Ana; a mis amigos; sin ellos, sin su apoyo, no hubiese sido posible este trabajo.

A Alejandro Raggio por acompañar el proceso de este trabajo, por los señalamientos y por la libertad y confianza para trabajar y pensar el tema estudiado.

A Noela Bonaudi, compañera de proyectos, por los intercambios y las lecturas.

A la Facultad de Psicología a sus docentes, por las oportunidades brindadas y los valiosos aprendizajes adquiridos en mi tránsito en esta institución.

A la biblioteca de la Facultad de Psicología en especial a Adriana por su atención y por el asesoramiento con las normas APA.

A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación por financiar la investigación.

## Resumen

Esta tesis refleja un recorrido de indagación acerca del derecho a la participación de los adolescentes en las instituciones educativas. El objetivo principal de la investigación buscó explorar significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes asociadas a la participación de los adolescentes, en un centro educativo de enseñanza media en el cual se identificaron prácticas de participación. Los objetivos específicos buscaron comprender la institución de prácticas de participación adolescente, considerar el conocimiento de los actores institucionales de los aspectos normativos relacionados a la participación de los adolescentes y reflexionar como la participación contribuye al desarrollo psicosocial de los adolescentes.

En cuanto a la metodología se realizó una investigación cualitativa de carácter exploratorio tomando al estudio de caso como orientación metodológica. El centro educativo seleccionado fue el Liceo N°35 Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA). Las técnicas utilizadas fueron entrevistas en profundidad; observación etnográfica de los espacios del liceo y estudio documental de documentos y fotografías. Los sujetos de investigación fueron estudiantes y actores educativos adultos.

Como principales resultados de la investigación emergen cuatro grupos de sentidos en los cuales se reúnen significaciones imaginarias sociales acerca de la participación de los adolescentes. En estos, se da cuenta de una cultura institucional particular en la que la voz de los estudiantes se hace escuchar y es tomada en cuenta. Analizamos que esta cultura instituida logra la emergencia de prácticas instituyentes de participación y promueve un ambiente facilitador para el desarrollo adolescente. Resulta evidente que si se generan condiciones desde el mundo adulto que permitan la participación de los estudiantes, éstos participan aportando de manera creativa a la sociedad de la que forman parte.

**Palabras clave:** Educación secundaria, participación adolescente, participación estudiantil, derechos del niño.

## **Abstract**

This thesis reflects a journey of inquiry about the right to participation of adolescents in educational institutions. The primary goal of the study was to investigate established and establishing social imaginary meanings associated with adolescent participation in a secondary school where participation practices were identified. The specific objectives sought to comprehend the institution of adolescent participation practices, consider the knowledge of the institutional actors of the normative aspects related to the participation of adolescents, and reflect on how participation contributes to the psychosocial development of adolescents.

Regarding the methodology, qualitative research of an exploratory nature was carried out, using the case study as a methodological orientation. The selected educational center was Liceo N°35, Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA). The techniques used were in-depth interviews, ethnographic observation of the high school spaces, and documentary study of documents and photographs. The research subjects were students and adult educational actors.

As main findings of the research, four groups of meanings emerge, in which social imaginary meanings about adolescent participation are gathered. In these, a particular institutional culture is realized in which the voice of the students is heard and taken into account. We analyze how this institutionalized culture achieves the emergence of participatory practices and fosters a facilitating environment for adolescent development. It is evident that if conditions are generated in the adult world that allow the participation of students, they participate by contributing creatively to the society of which they are a part.

**Keywords:** Secondary education, adolescent participation, student participation, children's rights.

## **Tabla de siglas y abreviaturas**

**CDN** Convención de los derechos del niño.

**CES** Consejo de Educación Secundaria

**CERESO** Centro de Recursos para estudiantes sordos.

**CP** Consejos de Participación.

**IAVA** Instituto Alfredo Vázquez Acevedo.

**NNA** Niños, Niñas y adolescentes.

**ONU** Organización de las Naciones Unidas.

**UDELAR** Universidad de la República.

# Índice de contenido

Agradecimientos.....	1
Resumen.....	2
Abstract.....	3
Tabla de siglas y abreviaturas.....	4
Índice de contenido.....	5
1 Introducción.....	7
2 Antecedentes.....	9
2.1 La participación como el derecho de NNA a ser escuchados y tenidos en cuenta. Un recorrido sobre los avances normativos a partir de la CDN.....	10
2.2 El derecho a la participación de los adolescentes en las instituciones escolares. ....	14
2.2.1 Participación escolar. Práctica de desarrollo cívico y de promoción de democracia. ..	15
3 Fundamentos teóricos.....	33
3.1 Punto de partida epistemológico.....	34
3.2 Dimensiones que hacen a la participación.....	37
3.2.1 Dimensiones sociales de la participación.....	37
3.2.2 La participación de NNA desde un enfoque de los derechos de NNA.....	39
3.3 Elementos para pensar la institución de la participación en las instituciones educativas...43	
3.3.1 Significaciones imaginarias sociales e institución.....	43
3.3.2 Dinámicas de poder en las instituciones educativas.....	49
3.3.3 Formas en las que se concreta lo institucional.....	51
3.4 Participación en la enseñanza media. Adolescencias, juventudes.....	53
3.4.1 El desarrollo adolescente desde las neurociencias y la psicología evolutiva.....	55
3.4.2 La adolescencia y lo intergeneracional desde el psicoanálisis.....	57
3.4.3 Adolescentes como sujetos políticos. Generaciones juveniles, temporalidad, adolescencias y juventudes.....	59
4 Problema, preguntas de investigación y objetivos.....	64
4.1 Planteamiento del problema.....	64
4.2 Preguntas de investigación.....	68



4.3	Objetivos.....	69
5	Metodología.....	70
5.1	Diseño Metodológico.....	70
5.2	Fases del estudio.....	72
5.2.1	Diseño del proyecto y selección del caso.....	72
5.2.2	Familiarización con el campo, gestión de avales y permisos.....	73
5.2.3	Trabajo de campo.....	73
5.2.4	Análisis del material emergente y redacción de la tesis de investigación.....	73
5.3	Técnicas de investigación utilizadas.....	74
5.4	Tabla. Documentos utilizados para el análisis.....	79
5.5	Análisis de los datos.....	80
5.6	Aspectos éticos del estudio.....	81
6	Hallazgos de la investigación, resultados y análisis.....	83
6.1	Presentación general de las categorías de análisis.....	83
6.2	Categoría 1. De incidencia colectiva en el entorno político.....	87
6.3	Categoría 2 De apropiación del espacio educativo.....	122
6.4	Categoría 3 Reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho.....	146
6.5	Categoría 4 De representatividad.....	167
7	Conclusiones.....	179
7.1	La institución de prácticas vinculadas con el derecho a la participación de NNA.....	179
7.2	Los elementos normativos que se visualizan vinculados con la participación de los adolescentes.....	184
7.3	Características de la participación de los adolescentes que contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo adolescente y de la subjetividad política.....	185
7.4	Proyecciones y preguntas.....	187
	Referencias bibliográficas.....	189

# 1 Introducción.

Esta tesis es presentada en el marco de la Maestría en Psicología Social, desarrollada en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Da cuenta de un extenso proceso de estudio, aprendizaje e indagación acerca del derecho a la participación de los adolescentes dentro de las instituciones educativas.

Consideramos que el trabajo de investigación realizado establece un punto de encuentro entre el desarrollo de una perspectiva de derechos impulsada a partir de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), los desarrollos académicos vinculados con el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) y la cultura institucional de participación existente en un centro educativo de enseñanza media en el cual se identificaron distintas prácticas de participación. Este encuentro, es parte de un ejercicio de elucidación (Castoriadis, 2013) de pensar lo que se hace y saber lo que se piensa en relación con la participación de los adolescentes. Ejercicio de reflexión y pensamiento que busca acompañar un proceso de institucionalización de una perspectiva de derechos en nuestro país.

Este interés por conocer las características institucionales existentes dentro de un contexto local específico, considerando aspectos de la cultura institucional existente que hacen a las formas de pensar y decir acerca de la participación de los adolescentes, parte de la construcción de una postura teórico-epistemológica que valoriza los proyectos locales y los saberes de la comunidad, interesada en las *condiciones de posibilidad* (Boaventura de Sousa Santos, 1998) para el desarrollo de los derechos de NNA. Esto es de relevancia ya que, en la revisión de antecedentes, se evidencia que por más que se registren cambios en los marcos legales y normativos favorables a los derechos de NNA, se encuentran dificultades para la implementación de éstos en los centros educativos.

La investigación busca acercarse a la problemática señalada a partir del concepto de imaginario social (Castoriadis, 2013) que posibilita pensar las significaciones presentes sobre los adolescentes y sobre la participación de estos dentro de las instituciones educativas.

A partir de este proceso de reflexión entre antecedentes y teorías se construye el problema de investigación en el que se plantea la necesidad de reflexionar en torno a como logran instituirse prácticas de participación adolescente en las instituciones educativas preguntándonos *¿Cuáles son las características que hacen a las significaciones imaginarias sociales acerca de la participación adolescente, vinculadas con el derecho de los*

*adolescentes a la participación, que están presentes en un centro educativo de enseñanza media donde los adolescentes participan?*

De este problema se deriva el objetivo principal de la investigación: *explorar significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes asociadas a la participación de los adolescentes, en un centro educativo de enseñanza media en el cual se identifican prácticas de participación. Los objetivos específicos buscaron comprender la dinámica de institución de la participación de los adolescentes considerando la cultura institucional del centro y prácticas existentes; por otro lado, se buscó explorar el conocimiento de los actores institucionales de los elementos normativos que se visualizan vinculados con la participación de los adolescentes. Por último, señalar características de la participación de los adolescentes en las instituciones educativas que contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo adolescente y de la subjetividad política.*

La metodología utilizada es de tipo cualitativa (Taylor & Bogdan, 1994) tomando al estudio de caso como estrategia metodológica. Se utiliza un enfoque metodológico que se orienta a la exploración, a la apertura de sentidos que permitan ampliar las significaciones con las que se asocia a la participación de NNA. Para esto se realizaron un total de veinte entrevistas en profundidad, tres fueron entrevistas grupales a estudiantes del liceo de distintos ciclos, también se realizaron tres entrevistas grupales a estudiantes que participan de grupos que realizan prácticas de participación dentro del liceo y dos entrevistas individuales a estudiantes seleccionados, además se realizaron tres entrevistas a informantes calificados adultos y siete entrevistas a docentes del liceo y dos entrevistas al equipo de dirección. A su vez se realizó observación una observación etnográfica de los espacios del liceo y se estudiaron documentos y fotografías vinculados a la participación de los adolescentes en el centro educativo. Para el análisis de los datos recabados se utilizaron los principales lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002).

De los resultados obtenidos emergen cuatro grupos en los que la participación adquiere significado, podemos decir que, al tener incidencia en el entorno político, al apropiarse del espacio educativo, el ser reconocidos como sujetos de derecho y la representación de otros estudiantes, son los principales sentidos en los que hemos agrupado las distintas significaciones que surgen acerca de la participación de los adolescentes.

Como principales conclusiones se destaca que las cuatro dimensiones señaladas hacen posible distintas prácticas de participación adolescente. Asimismo, las prácticas de

participación instituidas construyen una trama de significaciones imaginarias sociales que conforman una cultura institucional (L. Fernández, 1994) que hace posible el ejercicio del derecho a la participación de los adolescentes y el desarrollo de prácticas instituyentes. Esta cultura se compone con la participación de distintas generaciones de estudiantes del centro educativo y desde la comprensión de los estudiantes como sujetos de derecho por los actores institucionales adultos, quienes facilitan la expresión de los estudiantes. Es de destacar que el contexto histórico social de militancia existente en el centro ha contribuido al desarrollo de esta cultura. La lucha y reivindicación de los derechos de los estudiantes ha logrado subvertir lógicas adultocéntricas instituidas acerca del rol en la política de los adolescentes disputando sentidos que hacen a concepciones tutelares contrarias a la concepción de los adolescentes como sujetos de derecho. Entendemos a partir de lo indagado que estas concepciones siguen en tensión en la sociedad, ya que se encuentran distintas resistencias a estas formas de participación. Por otro lado, se valora de importancia la existencia de un marco normativo que permite legitimar las prácticas de participación. También encontramos que las prácticas de participación colectivas promueven instancias que favorecen el desarrollo de los adolescentes. Se observa la importancia de lo colectivo para lograr prácticas de participación que garanticen efectivamente sus derechos. Es notoria la capacidad de los adolescentes de participar si existe un entorno que les permita expresarse con creatividad y autonomía.

Entendemos a esta tesis como una invitación a la reflexión por parte de los distintos actores involucrados en la educación para lograr una mejor promoción y acceso a los derechos de los adolescentes.

## **2 Antecedentes**

Con el fin de aproximarse a conocer el desarrollo y el impacto de la perspectiva de derechos, vinculados al derecho a la participación de los estudiantes en secundaria este capítulo se estructura en dos partes (secciones 2.1 y 2.2). En primer lugar, se busca hacer un recorrido sobre las producciones bibliográficas referidas al derecho a la participación de los NNA como derecho establecido en la CDN. Con el objetivo de dar cuenta de lo qué se entiende por el mismo y qué ha implicado considerar a los NNA como sujetos de derecho. Para esto se focaliza en los avances normativos y transformaciones que ha implicado la consideración de los NNA como sujetos de derecho en las instituciones educativas realizando un recorrido sobre el contexto normativo que hace al caso que se estudia. En el segundo apartado, se sistematizan los resultados de una búsqueda bibliográfica sobre antecedentes de investigación vinculados con la promoción y con prácticas de participación de los adolescentes

dentro de las instituciones escolares de enseñanza media. Los resultados de la búsqueda son ordenados en tres subsecciones. En primer lugar, investigaciones que destacan la importancia de la participación para fomentar instituciones educativas que promuevan los valores democráticos. En segundo lugar, se reflexiona a partir de investigaciones que analizan acciones que buscaron implementar la participación de los adolescentes en las instituciones educativas. Por último, se señalan investigaciones que dan cuenta de formas de participación política de los estudiantes en la enseñanza media, estas son relevantes para pensar el derecho a la participación de los adolescentes.

## **2.1 La participación como el derecho de NNA a ser escuchados y tenidos en cuenta. Un recorrido sobre los avances normativos a partir de la CDN.**

La concepción de los adolescentes como sujetos de derecho, con derecho a la participación, como ya se ha señalado, es una noción reciente en nuestras sociedades. La participación de los adolescentes dentro del ámbito educativo establece una perspectiva novedosa sobre los NNA. Esto pone en cuestión, interpela y transforma las perspectivas o paradigmas desde los cuales se piensa a los NNA y principalmente a los adolescentes (Krauskopf, 2000) transformando las relaciones de poder intergeneracionales<sup>1</sup>.

La participación como derecho expresado en la CDN (Naciones Unidas, Asamblea General, 1989) es considerada como el derecho de los NNA a ser informados, a ser escuchados, a emitir opinión y a ser tenidos en cuenta en las decisiones sobre los asuntos que los involucran, teniendo en cuenta sus capacidades en relación con su autonomía progresiva. A partir de esta concepción, es que se entiende la participación como derecho en esta tesis.

La participación como derecho de los NNA es consagrada con la CDN (Carmona Luque, 2010), tratado internacional de derechos humanos de los más ratificados dentro de las Naciones Unidas y de carácter vinculante para los países firmantes del mismo. Se ha destacado que la CDN culmina un proceso de construcción y atención a los derechos del niño desde las Naciones Unidas y desde múltiples organizaciones nacionales e internacionales. Se define como instrumento de progresividad en derechos humanos (Carmona Luque, 2010). Son precedentes de la CDN el accionar de personas, organizaciones nacionales e internacionales de la sociedad civil que fueron pioneras en la acción por la defensa internacional de los derechos de los niños. En este proceso es de destacar el caso de la activista Eglantyne Jebb, fundadora de la organización *Save the Children International Union*

---

<sup>1</sup> Ver Sección 3.2.2

(Unión Internacional de Socorro a la Infancia), organización influyente en la declaración de Ginebra de la Asamblea de la Sociedad de las Naciones, precedente de la Declaración de los derechos del Niño, que a su vez sentará las bases para la CDN (Carmona Luque, 2010)

A partir de la constitución de las Naciones Unidas se puede evidenciar la atención creciente sobre el niño en contextos o ámbitos de expresión específicos, en una multiplicidad de instrumentos jurídicos que se irán adoptando de manera progresiva en la inclusión de los NNA como seres humanos con derechos (Carmona Luque, 2010). Un hito en esta progresividad es sin dudas la CDN, tanto por su contenido, que busca garantizar una protección holística de los derechos de NNA, como por su carácter vinculante para todos los estados que ratifican la convención. Esto es relevante por el carácter de cooperación internacional para que la CDN sea aplicada en todo el mundo y por su obligatoriedad para los países firmantes, que se verán comprometidos a ajustar sus marcos normativos a los parámetros establecidos en la convención.

La participación, establecida como uno de los “principios rectores” (Giorgi, 2010, p. 8) o principios generales (Carmona Luque, 2010) de la Convención, es señalada como un elemento necesario para garantizar el conjunto de derechos que esta establece.

En este sentido, Mary Beloff (1999) destaca la transición de los cambios en materia jurídica que han realizado los estados a partir de la CDN, donde se da una transición de la doctrina de la situación irregular hacia la doctrina de la protección integral. Lo que significa un cambio en las perspectivas de atención asistencialistas y tutelares hacia la comprensión de la infancia y la adolescencia en términos de ciudadanía y de derechos. Es así como, varios autores hablan de un cambio de paradigma frente a las formas de considerar a los NNA (Beloff, 1999; Giorgi, 2010; Krauskopf, 2000; Viola, S, 2012). La participación entendida desde esta perspectiva es un elemento articulador para la práctica de los derechos humanos, esencial y sustancial para el sistema democrático (Giorgi, 2010).

Dentro de la CDN el derecho a la participación aparece formulado en el artículo 12, donde se señala que:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimientos de la ley nacional. (Naciones Unidas, Asamblea General, 1989)

El primer párrafo del artículo establece el alcance a nivel general. El segundo se centra en una manifestación concreta de su aplicación práctica. Es claro el esfuerzo en la atención de la libre expresión del niño en los asuntos que le afectan, en función de su edad y madurez. Se establece así la obligatoriedad a nivel legal de escuchar al niño en todo procedimiento que le afecte. Esto define una forma de participación específica en la que se debe tener en cuenta la opinión del niño en los espacios que integra. Otro concepto que se destaca en relación con el derecho a la participación es el de autonomía progresiva, expresado en el artículo 5, que señala que se debe garantizar la autonomía de los NNA de acuerdo con las capacidades de estos, alejándose de la concepción tradicional del niño, que lo consideraba dependiente de las decisiones de los adultos de su entorno social y familiar. Se puede entender que estos dos derechos, el derecho a la participación y la autonomía progresiva, están estrechamente vinculados. En esta línea, a nivel doctrinal (Carmona Luque, 2010), se ha señalado dos grupos de artículos dentro de la CDN que están referidos al derecho de participación del niño. Por un lado, los artículos centrados en formas y condiciones de participación en el artículo 12 (derecho de los NNA a expresar su opinión y juicio propio en los asuntos que les afecten), el artículo 13 (derecho a la libre expresión), artículo 14 (libertad de pensamiento), artículo 15 (libertad de asociación y reuniones pacíficas), 31 (derecho al descanso y al esparcimiento y a participar libremente en la vida cultural y las artes) y 40 (derecho a ser informados y juzgados de acuerdo a la ley frente a un proceso penal); por otro los referidos a los requisitos para la participación: artículos 5 (los estados orientarán a los adultos responsables para que NNA puedan ejercer sus derechos), 12 (derecho de los NNA a expresar su opinión y juicio propio en los asuntos que les afecten), 17 (acceso a la información) y 18 (responsabilidad de los padres en la atención a su desarrollo).

En el Uruguay en los últimos 15 años, a partir del ascenso de los gobiernos progresistas en el país se pueden visualizar un conjunto de cambios legislativos en leyes y códigos y desarrollo de programas que reconocen el derecho a la participación. En ese sentido, nuestro país promulgó el Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley 17.823 en el año 2004 (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004), derogando de esa manera a la Ley N.º 9.342, de 1934 (Código del Niño); con este nuevo código se establece un marco jurídico que contempla lo proclamado en la CDN. Específicamente en el artículo 9 dentro del cual establece los derechos intrínsecos que se deben garantizar a NNA.

Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social.(Uruguay Poder Legislativo, 2004).

Estos cambios normativos introducen transformaciones en las formas de atención y protección a los NNA desde el Estado. Dentro de la órbita del estado con relación a políticas públicas y programas dirigidos a promover la participación de NNA, es de destacar el programa de participación infantil y adolescente (PROPIA) perteneciente al Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) que surge en el año 2006, con el objetivo de promover la participación integral de los NNA; es un programa abierto a una población heterogénea de NNA, enfocado tanto a los vinculados a INAU como los que forman parte de otras Instituciones educativas y organizaciones de la sociedad uruguaya. (PROPIA, 2013). Además, es de señalar que en el desarrollo de las políticas públicas enfocadas a la niñez y la adolescencia se ha contado con la participación de NNA y se integra la importancia de la participación de NNA en las mismas (Ministerio de Desarrollo Social & Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, 2016).

En el ámbito educativo en el Uruguay se pueden evidenciar cambios hacia una perspectiva de la protección integral de derechos de los NNA a partir de la ley de educación, ley 18.437, promulgada a fines de 2008 (Ley General de Educación, 2009). La cual, establece entre otros el derecho a la participación en el artículo 9 en el que se señala:

La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas. (Ley General de Educación, 2009).

Por otra parte, la ley establece en su capítulo 10 instancias formales de participación de los adolescentes en los espacios que señala como Consejos de Participación. Estos son espacios de participación, diseñados con el fin de tener en cuenta la voz de todos los actores educativos (docentes, dirección, estudiantes, familias y comunidad). Aparecen como órganos legítimos definidos para la participación de los adolescentes y la comunidad.

La Ley de educación vigente busca establecer una política de integración de nuevas poblaciones que no accedían a las instituciones escolares de enseñanza media y media superior. A partir de esta ley se extiende la obligatoriedad a todo el nivel medio ampliando la llegada de la educación a sectores que antes no podían acceder a ella. Esto planea la necesidad de cambios estructurales que habiliten dicha integración. La función de la enseñanza media ha estado en el siglo XX más enfocada en la selección que en la inclusión (Pérez Zorrilla, 2015). Se ha señalado que para la inclusión no solo basta la extensión de la obligatoriedad, esta no es suficiente para cumplir con los cometidos de integración de nuevos contingentes sociales (Pérez Zorrilla, 2015). Lograr esto implica promover la formación en



competencias (Pérez Zorrilla, 2015) y superar un modelo elitista de la educación media (Filardo & Mancebo, 2013), de carácter propedéutico (Darré et al., 2020). Estos elementos vinculados a la tradición de la educación media en el país aparecen en oposición con los derechos consagrados, esto ha sido constatado, en la visión de varios actores educativos, expresada en dinámicas institucionales particulares como circulares, reglamentos de evaluación, entre otras normativas que resultan contradictorias a una perspectiva de derechos que necesita de un lento proceso de construcción de consensos (Darré, Espiga, & García, 2020). La promoción de la participación puede ayudar a construir otras formas de ser de las instituciones educativas. Además de las modificaciones legales podemos entender que es necesaria una transformación de la cultura institucional. Esto implica considerar otras variables e incluir a las comunidades, actores educativos en la protección y la promoción de derechos.

Por más que se reconozca el derecho a la participación en las nuevas leyes, códigos y programas estatales hemos visto que son necesarios otros cambios. Un elemento importante en este cambio es el reconocimiento de los derechos de NNA por el mundo adulto. Se ha señalado que desde el nacimiento de los niños y niñas “es necesario que el mundo adulto reconozca y valore esas capacidades que el niño adquiere gradualmente desde el inicio de la vida para así habilitar su pleno ejercicio” (Giorgi, 2010, p. 28). Además, el derecho a la participación se encuentra con dificultades al integrarse dentro de las instituciones escolares, donde la distribución jerárquica y desigual del poder como los aspectos que hacen al currículo oculto son factores que pueden dificultar su ejercicio pleno (Giorgi, 2010). Este cambio de perspectiva señalado en el ámbito normativo se da en la región y en muchos de los países firmantes de la CDN, aunque no siempre el proceso de adecuación formal de las leyes ha implicado un cambio sustancial en los marcos legales ni en los modos de hacer efectiva la protección integral de derechos (Beloff, 1999). A continuación, se trabajarán un conjunto de artículos que expresan las complejidades que se despliegan al pensar la participación dentro del ámbito educativo.

## **2.2 El derecho a la participación de los adolescentes en las instituciones escolares.**

Con el fin de comprender cómo se instituye la participación de los adolescentes en las instituciones escolares se realizó una revisión sistemática de la literatura científica en distintas bases de datos para abordar el tema de estudio y conocer antecedentes de investigación. Para esto se realizaron búsquedas en bases de datos regionales Redalyc, Scielo y en Timbó

Foco, portal nacional impulsado por la ANII que recoge colecciones de bases de datos nacionales e internacionales. Se tomaron como términos de búsqueda “participación de los estudiantes”, “participación” “participación adolescente”, “escuela secundaria”, “educación media”, “Derechos del niño”, “voz de los estudiantes”, “educación democrática”. Estos términos se usaron solos o de a pares para ir encontrando literatura científica de interés sobre el tema, por ejemplo, se buscaron todos los términos en conjunto con “escuela secundaria” o “educación media” para afinar resultados. Además, se sumaron artículos y publicaciones trabajados desde el Subprograma “Intervenciones Socio-Educativas” del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. A partir de los documentos seleccionados, se avanzó en identificar los antecedentes de investigación sobre el derecho a la participación de los adolescentes en la enseñanza media superior. Se consideraron distintos tipos de estudios, ya que la temática propuesta es abordada desde distintas perspectivas teóricas y epistemológicas. Así surge el interés de tomar en cuenta múltiples perspectivas que aporten a entender las dimensiones que hacen a la participación de los adolescentes en la enseñanza media superior. Se decidió crear dos subsecciones dividiendo los artículos: por un lado, los que se focalizan en señalar a la participación en las instituciones educativas como forma de promover sociedades democráticas (sección 2.2.1). Por otro lado, los que buscan dar cuenta y reflexionar sobre el desarrollo de prácticas y políticas que buscan promover la participación de los adolescentes dentro de las instituciones educativas (sección 2.2.2).

### **2.2.1 Participación escolar. Práctica de desarrollo cívico y de promoción de democracia.**

En este apartado se relevan investigaciones y trabajos que dan cuenta de la participación adolescente en el ámbito escolar, que destacan la importancia del ejercicio de la participación en las instituciones educativas para la formación en ciudadanía y para el desarrollo de la democracia.

La incorporación de formas de participación en las instituciones escolares entra en contradicción y tensión con elementos fundacionales de las instituciones educativas. Existen características que son propias de las instituciones educativas vinculadas más a un modelo autoritario que a un modelo de construcción democrática. Estas instituciones tienen su origen en sociedades absolutistas, que responden a un modelo de obediencia, donde el profesor desempeñaba el papel de un Rey Sol (Delval, J, 2013). Se percibe que:

Las escuelas han aparecido en sociedades que no eran democráticas y se basan más bien en un modelo absolutista en el que el profesor desempeña el papel del Rey Sol. Esas escuelas se han consolidado durante mucho tiempo funcionando al servicio de la preparación de los ciudadanos en esas sociedades, y sabemos que la función de la educación, como había señalado Durkheim, es la socialización sistemática de la generación joven. La educación consiste, pues, en socializar a los nuevos miembros de la sociedad para que adquieran unas características parecidas a las de los miembros adultos de esa sociedad.

Hoy, podemos percibir que existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira, porque las escuelas no son instituciones que hayan nacido en sociedades democráticas, que tengan en su origen una vocación democrática, y lo que tendríamos que conseguir es constituir escuelas que sean democráticas, que preparen a los individuos para funcionar en una sociedad democrática como auténticos ciudadanos, y no como súbditos. (Delval, J, 2013, p. 4).

El autor citado, considera que existe una contradicción entre la educación que se proporciona en las escuelas y las sociedades a las que se aspira formalmente. Señala que deberíamos construir escuelas democráticas que preparen a los jóvenes para funcionar en una sociedad democrática. Enfatiza en que los conocimientos que se adquieren dentro de la escuela tienen valor dentro del mismo sistema educativo, pero no ayudan a entender el mundo externo ni a prepararse para el mismo. Se señala que una revolución que debe producirse en la escuela consiste en alcanzar una escuela democrática en la cual “se aprenda lo que se enseña y se aprenda a aprender, a investigar, a resolver situaciones nuevas.” (Delval, J, 2013, p. 5). Se destaca como objetivos para una educación democrática “que los individuos sean autónomos, felices, responsables y ciudadanos participativos” (Delval, J, 2013, p. 7). Plantea un modelo de felicidad vinculado al desarrollo de lo colectivo y lo común formando individuos que sean felices compartiendo su vida con los demás, sin ver a los otros como antagonistas sino como colaboradores, autónomos, capaces de gozar con el arte, la cultura y la convivencia. Asimismo, considera que fomentar la autonomía es necesario para desarrollar la participación ciudadana. Señala que la democracia no es un conjunto de conocimientos sino una práctica (Delval, J, 2013). Para esto, se considera fundamental conseguir la participación en la gestión de los centros y las aulas dejando de ser asistentes pasivos para convertirse en actores, propiciando el paso de la heteronomía a la autonomía. Destaca, para este paso que la autoridad no esté solo del lado de los docentes, transformándose el lugar del profesor, transfiriendo su autoridad a la autoridad del colectivo. En este sentido destaca la importancia de la participación en los conflictos y que los contenidos educativos propicien prácticas democráticas. Estos elementos exigen cambios y renovaciones en la organización de las escuelas y en las formas que se organizan las sociedades. Las escuelas en cuanto instituciones de la sociedad tienen vínculos muy estrechos con las sociedades de que son parte. El autor destaca que cuanto más autoritarias son las sociedades menos posibilidades de desarrollo democrático tienen. Señala que los cambios que se precisan son globales,

tienen que afectar a muchas cosas al mismo tiempo, por lo que no es posible limitarse solo a un aspecto para lograr cambios educativos, hay que tener en cuenta a la escuela como institución social compleja. En este sentido, se puede visualizar la importancia de los estudios que se proponen pensar la democracia en las instituciones educativas para promover y fomentar el derecho a la participación en las instituciones escolares.

A partir de un estudio de dos cohortes de estudiantes secundarios australianos, Reichert & Print (2018) aportan elementos de interés sobre las distintas formas de aprendizaje vinculadas a la participación. Se plantean pensar las diferencias entre actividades previstas y actividades reales en las escuelas. Considerando si el aprendizaje cívico formal y las actividades de aprendizaje informal se relacionan positivamente con la disposición de los estudiantes a participar en actividades cívicas y políticas en el futuro. Consideran que, las actividades extracurriculares como el gobierno estudiantil, los diarios o revistas escolares, las elecciones estudiantiles y los logros obtenidos en las mismas se correlacionan significativamente con las futuras intenciones de participar en el futuro. Consideran que la mera participación en actividades en la escuela puede convertirse en un hábito que familiariza a los jóvenes con los procesos democráticos de toma de decisiones y, por lo tanto, aumenta la probabilidad de que los estudiantes sean participantes activos en sus comunidades y en la vida política. Afirman que la participación de los estudiantes, en una variedad de actividades informales de aprendizaje cívico, podría desarrollar habilidades relacionadas con la participación de manera más amplia, lo que podría beneficiar la participación futura en general.

Continuando con esta perspectiva, Tortajada & Cámara (2018) realizaron una investigación con jóvenes de entre 15 y 17 años, que se propuso obtener elementos para acrecentar la participación. Consideran que la participación es fundamental para promover el desarrollo de un yo ciudadano. Señalan que es de importancia generar en la escuela mayor cantidad de espacios donde hablar de temas que les sean relevantes a los jóvenes. Destacan la relevancia de los espacios de debate y de encuentro. Enfatizan que los jóvenes demandan reconocimiento y ser tenidos en cuenta por parte de los adultos. En este sentido, consideran de importancia que los jóvenes puedan crear sus propuestas de participación frente a las que les vienen dadas de antemano, elaboradas por los adultos. Evalúan que el acceso a los mecanismos de participación es bajo. Consideran que la cultura de la sobreprotección y el adultocentrismo limitan las capacidades de participación de los jóvenes.

No solamente es de destacar que la participación es buena para el desarrollo de las conductas cívicas a futuro. La participación en el ámbito escolar genera elementos que son destacables en sí mismos. A partir de un estudio, que se propuso indagar las ideas de participación antes

y después de una intervención que buscó impulsar la participación, Pérez & Ochoa (2017) afirman que para la promoción de escuelas democráticas es imperioso considerar una educación antiautoritaria, basada en el reconocimiento y la libertad, colaborando con el desarrollo de la autonomía. Se valora a partir de los resultados obtenidos que las ideas, formas y espacios de participación son limitados. Consideran que es necesario para que haya una participación genuina que los estudiantes estén informados, que tengan la posibilidad de opinar y demandar que esas opiniones sean tenidas en cuenta. Además, resaltan la importancia del desarrollo de proyectos participativos y que los centros educativos puedan ser gestionados democráticamente. Esto a su vez implica que estén involucrados todos los sujetos que componen los centros educativos (Pérez & Ochoa, 2017). Es de destacar, tal como señalan los autores, que las escuelas han sido espacios donde tradicionalmente se adquieren y desarrollan aprendizajes al margen de la vida cotidiana de los alumnos, que son útiles solo al interior de las escuelas; además sus estructuras jerárquicas definen roles y prácticas acotadas, elementos que repercuten en la formación ciudadana de los estudiantes (Pérez & Ochoa, 2017). Por ello se puede evaluar que la formación ciudadana que se promueve dentro de estas estructuras educativas es una ciudadanía pasiva y obediente más que participativa y democrática. Así, el intento de promover el derecho a la participación de los adolescentes aparece restringido. Los adolescentes quedan subordinados y determinados por las decisiones de los adultos.

Es de destacar que en el contexto latinoamericano se han producido cambios normativos en relación con las leyes y programas que rigen la educación. Dentro de este contexto varias investigaciones se han preocupado por indagar los cambios surgidos. Se decidió agrupar los artículos dentro de tres conjuntos de sentidos en los que es entendida la participación: en primer lugar, la creación mecanismos institucionales de participación derivados de reformas educativas en la que se busca establecer un marco de derechos. Por otro lado, la participación pensada en relación con el concepto de convivencia escolar. Por último, se toman en cuenta investigaciones sobre participación política de los adolescentes en la escuela, que han promovido la participación escolar donde el espacio escolar aparece como oportunidad de agencia con lo político. Estas últimas, han abierto caminos por hacer escuchar los reclamos y perspectivas de los jóvenes tanto en las propias instituciones educativas como en la sociedad de la que forman parte. En esta sección se verá la existencia de formas de participación adolescente que pretenden desarrollar y promover su voz buscando que sea escuchada por las instituciones, aunque no sin dificultades o tensiones.

#### **2.2.1.1 Institución de mecanismos institucionales de participación**

Visualizamos en esta sección esfuerzos institucionales registrados en distintas investigaciones que buscan la incorporación de la participación de NNA en el ámbito educativo. Viscardi & Alonso (2013) consideran que el proceso de democratización de la infancia se verifica en la salida paulatina de mujeres y niños la opresión ejercida por el *paterfamilias* en los vínculos cotidianos. Este es un proceso gradual y en el cual son de importancia las instituciones educativas estatales ya que estas como instituciones del Estado cumplen un rol fundamental en la formación de ciudadanos (Viscardi & Alonso, 2013). La formación en ciudadanía desde esta perspectiva va más allá de su transmisión curricular, además de ser necesaria la transmisión de estos contenidos es de importancia su puesta en práctica. La escuela es el espacio donde NNA son por primera vez tratados como integrantes de colectivos donde existe un aprendizaje que se da al ser parte de una comunidad, asimismo se indica que en las escuelas se reproduce la estructura del Estado sin existir un paralelismo total (Viscardi & Alonso, 2013). En este sentido Viscardi & Alonso (2013) consideran que en nuestro país la formación ciudadanía abarca tres aspectos diferentes. En primer lugar, la formación en ciudadanía se puede encontrar en la perspectiva de Derechos Humanos plasmada en los distintos objetivos de las políticas educativas a implementar, por otro lado, también está presente en la conducción democrática de los centros educativos y en las reglamentaciones existentes y por último el tercer elemento a considerar serían los contenidos curriculares específicos. Entendemos que por más que existan cambios formales en las perspectivas políticas, en las reglamentaciones y en los contenidos aún persiste la dificultad de que se plasmen en la vida cotidianeidad de los centros educativos. Al respecto se señala que “es clave asumir que educar en ciudadanía tiene mucho que ver con el aprendizaje en la práctica y con la práctica de la democracia en el centro educativo” (Viscardi & Alonso, 2013, p. 119) Esta puesta en práctica evidencia un proceso de transformación social en el cual las transformaciones normativas son importantes aunque estas por sí mismas no son suficientes para asegurar el derecho a la participación de los NNA en el ámbito educativo.

Esto entendemos se evidencia también en los trabajos del investigador mexicano Pérez-Expósito (2014), quien señala que, a pesar de los cambios surgidos en el marco legal de su país en educación que destacan la importancia de la participación de NNA, su aplicación en los espacios cotidianos de los centros educativos es restrictiva. Puntualiza que la incorporación de lo normativo depende de los referentes escolares, del entramado cultural de los actores escolares y las prioridades que ellos definan. Considera que para lograr la participación en las escuelas es necesario que esta sea deseada por las instituciones. Marca la importancia de considerar el potencial de la participación para lograr aprendizajes en formación de ciudadanía, en habilidades para la comunicación, para la toma de decisiones, resolución de problemas interpersonales y sociales. Así también afirma que la participación

es un elemento importante para fortalecer los vínculos intrainstitucionales evitando problemáticas como el rezago, la deserción y la violencia escolar. Destaca que la instrumentación de lo normativo debe darse de forma cercana a las escuelas y no de forma abstracta que pretenda cumplir solamente con el marco legal. Sumado a esto, el mismo autor en un artículo posterior (Pérez-Expósito, 2015), considera que el alcance de la participación vinculante de los estudiantes es bastante estrecho. Los problemas de gobernanza, curriculares y pedagógicos están significativamente cerrados a la participación de los adolescentes. Considera que la participación limitada responde a la falta de organizaciones colectivas para la participación de los estudiantes en la escuela, así como la debilidad y la poca eficacia de las que están formalmente establecidas en la escuela secundaria. Además, la participación adolescente es pobre en términos de calidad, ya que las formas simuladas de participación, como la manipulación, la participación simbólica o tokenismo prevalecen sobre prácticas más auténticas y autónomas, lo que limita la voz y las acciones de los estudiantes.

En este sentido es de interés lo que señalan Franco & Manuel (2014) quienes consideran que existe un acuerdo en la literatura sobre la importancia de la participación, sin embargo, afirman que se necesitan, además de cambios en las estructuras de gobierno, transformaciones “en las prácticas culturales de los establecimientos escolares y en los sujetos que pueden impulsar ese cambio de abajo hacia arriba.” (Franco & Manuel, 2014, p. 533). En esta última dimensión es en la que parece haber mayores dificultades para lograr que se alcance la participación escolar. Los investigadores consideran que la participación no se logra a partir de los nuevos mecanismos institucionales, ya que estos son asimilados por la cultura escolar y terminan convirtiéndose en mecanismos de control y cohesión. Los mismos terminan siendo una carga adicional para las tareas de los educadores que lo perciben como una imposición en lugar de ser considerados como espacios para la participación abierta y democrática.

Frente a la creación de mecanismos institucionales de participación Franco & Manuel (2014) consideran que es recurrente encontrar señalamientos sobre las tensiones que se presentan en el ámbito escolar al incluir estas formas de participación. Esto es constatado por Echeverriarza, Pereda & Silveira (2011) quienes se centran en indagar sobre el rol de la dirección en los centros de educación media en el escenario de la implementación de los Consejos de Participación (CP) y evalúan el marco normativo uruguayo. Las autoras señalan la presencia de incertidumbres normativas que se traducen en tensiones emergentes en las dinámicas específicas de cada centro educativo. Consideran que los Consejos de Participación necesitan armonizar con el proyecto del centro educativo, esto depende de lo que pueda realizar el director de cada liceo. También señalan que puede existir una buena implementación formal de la participación, pero existen factores informales que hacen que esta fracase. Un ejemplo de esto podría visualizarse a partir del Primer Censo de Convivencia

Participación y Formación Ciudadana (Viscardi & Alonzo, 2015) —publicado en el año 2015 año cercano a la promulgación de la ley 18.437 (Ley General de Educación, 2009) — donde el 69% de los centros dentro del Consejo de Educación Secundaria (CES) señalaban haber conformado CP. Es de destacar que los consejos no se han podido sostener en el tiempo ni acoplar su funcionamiento dentro de las dinámicas cotidianas de los centros educativos. De ello dan cuenta los resultados de esta tesis<sup>2</sup> y la observación sistemática realizada desde el subprograma: Intervenciones Socio-Educativas perteneciente al Programa de Estudios en Psicología Grupal e Institucional de la Facultad de Psicología Udelar.

Previo a la publicación de los resultados del Primer Censo de Convivencia Participación y Formación Ciudadana, Viscardi & Alonso (2013) ya mencionaban la importancia de prestar atención algunos datos preliminares que arrojaba el estudio. Los autores, analizan las respuestas de los directores de los centros donde los CP pudieron instalarse. Aunque señalan como aspectos positivos que los CP aportaron a la vida institucional de los centros, destacando en primer lugar, la colaboración con la gestión y, en segundo término, el fortalecimiento de la convivencia en el espacio escolar y del vínculo entre la escuela, las familias y la comunidad. También señalan, a partir de las respuestas de los directores, aspectos que dificultan la implementación de los CP. Destacándose las dificultades en la convocatoria, el desinterés, la falta de compromiso con las necesidades y aspiraciones de la institucionalidad educativa, la ausencia de una cultura de participación de la comunidad educativa y la resistencia de integrantes de la comunidad educativa a un mecanismo de participación con las características de los CP. Asimismo, los autores resaltan que, la ausencia de una cultura de participación de los estudiantes no es percibida como una dificultad por los directores de los centros. Hipotetizan, en primer lugar, que esto puede ser por que los estudiantes desarrollan actividades para ejercer efectivamente la participación; en segundo lugar, podría ser que los directores valoran que la participación de los estudiantes consiste en acompañar las ideas e iniciativas del mundo adulto. También, analizan que existen distancias entre los cometidos de los CP y las actividades que realmente realizan estos, destacando que, las actividades más difíciles de concretar son la promoción de la participación estudiantil y la mejora del proyecto institucional del centro. Los investigadores evalúan, que la selección de representantes para los consejos puede ser un obstáculo a la participación. Señalan que los consejos se debilitan por tener voz, pero no voto. Estos consejos son asesores del director del centro educativo. Consideran que este aspecto, dificulta la sustentabilidad de un proceso de elecciones y delegaciones representativas, ya que, no se les da voto a los integrantes del consejo, ni las recomendaciones realizadas en los CP son preceptivas. Se señala que

---

<sup>2</sup> Ver sección 6.1.3.1 de esta tesis.



particularmente en la educación secundaria existe mayor grado de resistencia a los CP por la existencia de culturas distintas de participación institucionalizadas. Encontramos en el ámbito local que una de las formas instituidas de ejercicio de la participación estudiantil tradicionalmente ha sido desde las agrupaciones gremiales estudiantiles que casi siempre se han establecido en oposición a las decisiones políticas de distintos gobiernos (Viscardi & Alonso, 2013), esto puede ser un aspecto que dificulte la implementación de los CP por ser impulsados desde las autoridades educativas. También se señala que otro de los mecanismos tradicionales y extendidos de participación estudiantil es el de los delegados de clase, este mecanismo se ha señalado que principalmente se constituye como un mecanismo de comunicación institucional (Viscardi & Alonso, 2013).

De acuerdo con lo señalado, podemos pensar la participación no solamente implica la creación y aplicación de mecanismos o normativas que destaquen la importancia de considerar la voz de los adolescentes, también para integrar nuevos espacios de participación como los CP será de importancia considerar como se tramitan en estos espacios las relaciones de poder (Viscardi & Alonso, 2013). Como señalan las investigadoras Echeverriarza, Pereda & Silveira (2011) dentro de la dinámica micro-política de las instituciones surgen riesgos y tensiones. Entre ellos destacan la necesidad de construcción de liceos más hospitalarios, la construcción de confianza entre los diferentes actores del centro educativo y las dificultades de cooperar con la sociedad. Sugieren para lograr la implementación de los CP realizar actividades que favorezcan el reconocimiento de la cultura y las modalidades de participación ya presentes en los liceos.

Podemos considerar que al introducir desde las autoridades educativas mecanismos de participación consultivos como los CP sin tener en cuenta aspectos culturales de los centros educativos estos son utilizados más para la manipulación o la participación simbólica que para la promoción de la participación. Con el fin de efectuar las nuevas reglamentaciones, la urgencia del mundo adulto cumple con estas sin realizar procesos ni experiencias participativas. Al respecto nos parece de relevancia lo trabajado por Julia Lucas (2018) que señala los cambios respecto del lugar que tiene la juventud en la política en las sociedades actuales. Las prácticas de participación de los más jóvenes “devienen en un objeto donde se disputan una serie de diversos sentidos y significaciones que no eximen al territorio escolar, sino que lo interpelan” (Lucas, 2018, p. 2). A partir de preguntarse por las formas y los sentidos que adquiere la participación en las escuelas a las que asisten jóvenes entre 16 y 17 años, destaca que dentro de los centros educativos los estudiantes no participan de la misma manera en todos los espacios que ofrece el contexto escolar. La participación varía de acuerdo con las características de las propuestas curriculares que ofrecen los docentes,

dependiendo del estilo o modelo de docencia que se despliegue. En este sentido, la autora (Lucas, 2018) destaca que dentro de la escuela pueden existir múltiples contextos y situaciones desarrollándose a la vez dentro del mismo edificio escolar. El estudio señala, que desde la perspectiva de los estudiantes se asocia a la participación con cumplir con las expectativas de los docentes, “hacer lo que pide el profesor” (Lucas, 2018, p. 11). Esto, da cuenta de la falta de instancias para que los jóvenes puedan expresarse. La participación, la apropiación de la cultura por parte de los jóvenes implica un cambio ontológico, que es parte de la producción de signos y sentidos a los cuales los jóvenes acceden. Estos signos y sentidos son inherentes a las interrelaciones en las que participan. Frente a esto, señala que se suelen mostrar distintas formas de participación según el espacio curricular al que se hace referencia. Dentro de la clase participar aparece asociado a estar presente en clase, o con hablar más públicamente dentro de la misma. La autora considera que aunque se enuncie un esfuerzo por las autoridades educativas y esté presente en el discurso de varios docentes, la participación, según los propios estudiantes, se vincula más a cumplir con las expectativas de los docentes que con promover la voz y la expresión de los estudiantes. Frente a otras propuestas elaboradas para dar mayor participación a los estudiantes como la creación de un Centro de Estudiantes se señala que una parte de los estudiantes mostraron interés, mientras que otra parte no encontraba sentido de participar en estas actividades, incluso preguntaron: “¿Esto para qué sirve?” o “¿Esto va con nota?” (Lucas, 2018, p. 18). La autora concluye que el sentido predominante que se encuentra asociado a la participación en la escuela se vincula con cumplir las expectativas de los docentes, con las normas y reglas escolares. Destaca, que para producirse una transformación es importante reflexionar acerca de los modos de promocionar la participación por parte de los adultos para que no se promueva aquello que se quiere combatir.

Se puede considerar que la dificultad de integrar la participación de los jóvenes en el ámbito educativo está relacionada con la pérdida de la eficacia simbólica del ideal de universalidad, en el cual nacieron las instituciones educativas en la modernidad (Viscardi, 2017; Viscardi & Alonso, 2013). Los adolescentes no se sienten llamados, ni incluidos en los ideales de las instituciones educativas. Viscardi (2017) señala que el debate entre la cuestión social y la integración en la educación está presente desde tiempos fundacionales de las instituciones educativas, donde permanece en las expectativas del sistema educativo la integración social. La autora destaca que los valores instaurados en el sistema educativo, propios de la matriz disciplinaria del sistema, han formado un conjunto de saberes y prácticas vinculados a una pedagogía de la educación que se ven interpelados hoy en día en los espacios educativos. Al no poder cumplir con la integración que se busca, tanto por las dificultades de manejar el conflicto escolar y por la propia exclusión que se genera dentro del sistema educativo, se

refuerzan modelos disciplinarios que dificultan la integración de la voz de los estudiantes en las instituciones educativas. La escucha y la voz de los estudiantes, así como la posibilidad del desarrollo de la autonomía son elementos de gran valor para la promoción de una perspectiva de derechos integral en las instituciones educativas. Sin embargo, se puede visualizar a partir de los estudios mencionados recientemente, la importancia de un cambio de elementos instituidos en las instituciones educativas para lograr condiciones propicias para la participación de NNA en estas instituciones.

#### **2.2.1.2 La participación para la convivencia escolar.**

También se ha destacado en estos conjuntos de cambios a nivel normativo vinculados con la inclusión de la participación desde una perspectiva de derechos la promoción de políticas de convivencia escolar. Se ha señalado que en la región la idea de convivencia escolar ha cobrado centralidad en las políticas educativas (Núñez, 2016). La convivencia en las escuelas “permite analizar los procesos de desigualdad que se configuran en la experiencia escolar de las y los estudiantes ya que este aspecto está vinculado con la posibilidad de acoger, de hacerle lugar a sus vivencias para que puedan transitar su escolaridad” (FLACSO, 2020, p. 50). Esto se vincula con la posibilidad ya señalada anteriormente de integrar nuevos contingentes poblacionales a la educación media, proceso que se destaca en la región de América Latina y el Caribe vinculado a una evidente renovación normativa en relación con los años de enseñanza obligatoria y que incorporan a la educación secundaria dentro de un amplio marco de derechos sociales. (FLACSO, 2020). A partir de la idea de convivencia se busca transformar a las relaciones intra-escolares sobre la base de la generación de acuerdos en la comunidad escolar, buscando desplazar la idea de disciplina por la de convivencia (Núñez, 2016; Viscardi, 2017). Se entiende que para defender el derecho a la educación es necesario considerar políticas alternativas a las disciplinarias, que permitan trabajar el conflicto social habilitando otras respuestas que no sean excluyentes de los NNA en el sistema educativo (Cristóforo et al., 2017). Se considera que para lograr convivencia y participación se “necesita voluntad política y disposición a un uso diferente de un mayor tiempo pedagógico” (Viscardi & Alonso, 2013, p. 22). Se entiende que esto implica transformaciones significativas dentro de los espacios educativos y además que si no hay voluntad política es muy difícil que se implementen estos cambios. No solamente alcanza con transformaciones en las formas de decir, además necesitan transformarse las formas de hacer de los actores educativos. Para esto se ha visto necesario disponer de horas docentes dedicadas a poner estos proyectos en práctica para que no queden solo en intenciones.

En el ámbito local es un ejemplo de esto el proyecto “Con-Parte proyecto de promoción de Convivencia y Participación” (Viscardi et al., 2020), tanto por las dificultades políticas enfrentadas como por las conclusiones a las que arriban sus responsables. Este proyecto se planteó intervenir a partir de la capacitación e inserción de docentes en ocho liceos públicos seleccionados, donde se proponían mejorar el clima escolar a partir de la idea de convivencia, de la construcción de acuerdos, poniendo en práctica formas de participación ciudadana que den protagonismo a NNA y sean acordes al nuevo código de la niñez y la adolescencia. Por razones políticas vinculadas a los cambios de dirección no se lograron liberar a tiempo los fondos para la contratación de los docentes planificados y el presupuesto designado al proyecto no pudo ejecutarse, por lo que perdió parte de su asignación presupuestal. El compromiso de los involucrados y la búsqueda de alternativas hizo que se pudiera continuar, se destaca el aporte de fondos de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Udelar y apoyo de la ANEP, con la que se siguió coordinando desde el proyecto, aunque con menor presupuesto del inicialmente pautado. Con la reformulación del proyecto se destacan dos ejes de trabajo: por una parte, el desarrollo de la participación y por otra dinamizar las actividades en el centro educativo mediante la realización de talleres artísticos. Siendo los espacios artísticos espacios tangibles donde se puede expresar la voz de los estudiantes. Se consideró que a través de este tipo de experiencias se construye un espacio lúdico creativo, facilitador de la expresión por parte de los jóvenes. Los autores del artículo que reseña el trayecto señalado consideran que este movimiento fue “de la técnica al arte” (Viscardi, et al., 2020, p. 50) dialogando entre fundamentos técnicos y utilizando el arte como mediador. Destacan que una pedagogía de la participación requiere de una construcción de identidad que solo puede hacer el mismo centro educativo. Esto lleva un tiempo significativo. No es posible cambiar el sentido de las prácticas en liceos y escuelas técnicas desde afuera, es necesario crear lazos de confianza y acuerdos de trabajo que permitan construir junto a la comunidad educativa, este proceso tarda años consideran los autores<sup>3</sup>. Concluyen que estos proyectos que habilitan, educan y posibilitan la expresión tienen un potencial transformador en los centros educativos. Se identifican como problemas para el desarrollo de la convivencia que esta sea vista como una práctica compensatoria, o como forma de abordar el conflicto escolar. Prevalece así una mirada de los adolescentes como problema. Además, se señala que es una política focalizada en las zonas más pobres de la ciudad, lo que imposibilita el trabajo en convivencia en otros centros educativos de mayor integración social.

---

3. Señalan que el tiempo que llevó desarrollar y poner en marcha la política educativa (5 años), fue en promedio el mismo que tomó implementar el programa de convivencia en los centros.

Según Núñez (2016), a partir de una investigación en nueve escuelas de tres centros urbanos de la Argentina, que indaga sobre estos cambios normativos en torno al concepto de convivencia y participación en el contexto escolar, destaca que no existe una sola manera de entender a la convivencia. Coincide con los autores señalados anteriormente en que esta no puede ser pensada como sustituto ni solución a la violencia. Considera que la convivencia implica que se puedan desarrollar maneras de estar con otros y de convivir en el espacio escolar reconociendo los conflictos. A partir de indagar sobre los cambios que introduce la idea de convivencia en el espacio escolar, Núñez (2016) señala que el ingreso masivo al espacio escolar de jóvenes de diferentes sectores sociales como las transformaciones en el propio mundo de los jóvenes modifican desde ya la experiencia de escolarización con respecto a generaciones anteriores. Lo que genera que las formas tradicionales de regulación de los vínculos se encuentren rebasadas. El estudio es realizado en tres distintos tipos de comunidades educativas que establecen distintos tipos de vínculos y climas que hacen a la convivencia escolar. En escuelas que cuentan con centros de estudiantes la presencia de ellos es parte sustancial del proyecto escolar, donde existe una percepción generalizada de un clima escolar habilitador de la participación. En dichas escuelas los reglamentos de convivencia encontrados son variados, cuentan con reglamentos de convivencia, aunque pocos señalan haber participado en su elaboración. Una explicación que se encuentra a esto es que ya existen otros mecanismos de atención a los conflictos valorados por los estudiantes que adquieren mayor importancia en la cotidianidad escolar. Se señala que se da una heterogeneidad de reglamentos y la gran cantidad de ellos hace que no sean del todo accesibles para los jóvenes. En escuelas donde no existen centros de estudiantes se destaca la dificultad de crearlos. Según las reglamentaciones de las propias escuelas, contrarias a las normativas vigentes, que restringen el acceso a la política a los adolescentes, estableciendo a la política como cuestión propia de los adultos. Los reglamentos de convivencia de estos tipos de escuelas se enfocan en la regulación de los cuerpos y en concepciones clásicas de disciplina escolar. En otro tipo de escuelas señaladas por el autor como “conexas”, donde no siempre se encuentran centros de estudiantes en funcionamiento o existen otros mecanismos de participación como los delegados de clase, se destaca que es importante la existencia de una predisposición por parte de los adultos de generar vínculos cercanos con los estudiantes. Que exista participación de los estudiantes en iniciativas como el armado de reglamentos de convivencia generan un mayor apego con la institución y conocimientos de las normas. Además, también se destaca la generación de acuerdos con profesores intra-aula. El autor considera que estas iniciativas desplegadas logran construir dentro de la escuela instancias de diálogo, encuentro y circulación de la palabra entre los actores educativos. En relación con la percepción de justicia, el autor destaca que cada institución genera distintos arreglos institucionales en los que están en juego relaciones de poder frente a los recursos que

generan distintos grados de participación, respeto y pertenencia. Los jóvenes se reapropian de distintas formas de las reglas de juego existentes en cada institución, lo que se traduce en distintas formas de construcción de ciudadanía. Se menciona que las escuelas que ya vienen realizando trabajos colectivos encuentran terrenos más fértiles para el desarrollo de acuerdos de convivencia (Núñez, 2016).

### 2.2.1.3 Prácticas de participación políticas de los adolescentes en la Enseñanza Media.

En el contexto regional podemos encontrar registros de que han existido prácticas de participación de los adolescentes en la enseñanza media superior vinculadas con la participación política y los movimientos sociales juveniles. El interés de los adolescentes por la participación política puede evidenciarse en prácticas de participación, que son anteriores al interés de la sociedad en la promoción de los derechos de NNA establecidos en la CDN, donde jóvenes de distintas generaciones a partir de acciones colectivas han tenido incidencia en la vida política de sus contextos y dando cuenta del espacio escolar como agencia de condiciones de posibilidad para la participación política.

La participación política de los jóvenes presenta un repertorio de acciones colectivas de gran valor para la construcción de sociedades democráticas. Aunque se coincide con los autores que trabajan estos temas en que existe poca producción académica vinculada al movimiento estudiantil en secundaria. Un primer elemento que se evidencia es que los trabajos referidos a la política estudiantil se encuentran mayormente vinculados al ámbito universitario. Desde una perspectiva histórica Larrondo (2019) señala que la historia de la participación política de los estudiantes de enseñanza secundaria ha sido un área de vacancia notoria en el campo académico iberoamericano. Núñez & Otero (2019) alegan que esto parecería estar vinculado con aspectos propios de las escuelas secundarias, donde el movimiento estudiantil secundario aparecería con menores posibilidades de desarrollo de autonomía e independencia con respecto a la política institucional que otros movimientos sociales como el movimiento estudiantil universitario.

Es destacable que como sujetos políticos los adolescentes pertenecientes a secundaria han desarrollado prácticas que los vinculan con acciones políticas. Se conocen en la historia de la educación secundaria de nuestro país movimientos que han implicado estar presentes en la vida gremial y cultural, que a partir de la organización colectiva han sido partícipes en momentos claves en términos políticos. En el Uruguay se destaca en conjunto al crecimiento de la educación secundaria en el país el surgimiento de *asociaciones de estudiantes* (Nahum, 2008) según los registros la primera ya se encontraba establecida el año 1907 en el liceo de Paysandú, esta primera fue tomada por ejemplo en los demás institutos del interior, llegando

a su punto culmine en 1930 con el *Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios*. Estos movimientos gremiales fueron productores de publicaciones donde además de aspectos políticos y gremiales aparecen aportes artísticos, literarios, científicos, históricos, pedagógicos, que ampliaban la experiencia educativa de los institutos con sus aportes. Teniendo en cuenta esta actividad es que se señala que los liceos “fueron las escuelas de educación cívico-democrática” (Castellanos, 1967, como se citó en Nahum, 2008, p. 87). A fines de los años 60 se destacan grandes movilizaciones del movimiento estudiantil secundario donde una de sus principales reivindicaciones era la reducción del precio del boleto estudiantil (Nahum, 2008). Se destaca que previo a 1968 la actividad gremial era bastante moderada, esta incrementó debido al panorama mundial (guerra fría, Mayo francés, entre otros) y la situación de crisis social y económica. Elementos que suscitaron la emergencia de movilizaciones en la calle y enfrentamientos con la policía que se fueron incrementando y recrudecieron por las duras reacciones del Poder Ejecutivo a las protestas (Nahum, 2008). En 1968 se señalan grandes movilizaciones en el mes de mayo contra la represión policial, en el mes de junio contra las medidas prontas de seguridad. En el mes de agosto en una protesta por el boleto estudiantil se da la primera muerte de un estudiante, Liber Arce, reconocido como el primer mártir estudiantil (Nahum, 2008). Varela Petito (2002) señala un funcionamiento político institucionalizado y activo en el Instituto Vázquez Acevedo IAVA entre los años 1967-1968 a fines de la década de los 60. Destaca a la Asociación de Estudiantes de Preparatorios (AEP) como espacio de participación. Su funcionamiento era similar a la política nacional de ese entonces, en la cual funcionaba un ejecutivo colegiado. Da cuenta citando fuentes de la época de la existencia de una asamblea general cómo órgano máximo de decisión, un Consejo Ejecutivo encargado de hacer cumplir las resoluciones de las Asambleas y un total de 12 secretarías auxiliadas por sus respectivas comisiones: secretaría General, Finanzas, Bolsa del Libro, Prensa y Propaganda, Gremiales, Cultura, Relaciones sindicales y Asuntos Universitarios, Deportes, Actas y archivos, fiestas, asamblea de delegados, asambleas de carreras. En los años en que se enfoca el autor da cuenta de gran cantidad de agrupaciones que participaban en elecciones para componer la estructura de la Asociación, estas agrupaciones contaban con distintas orientaciones políticas, algunas más tradicionales de derecha, otras más cercanas a ideas de izquierda y otras más orientadas a la izquierda radical que rechazaban las elecciones, que eran propias del ambiente de escepticismo en torno a los partidos políticos y a la eficacia del sistema liberal de gobierno. Varela Petito señala que en el año 1967 “la vida gremial en el IAVA era considerable, sistemática, institucionalizada, abierta y participativa” (2002, p. 51). Esto se verá transformado hacia el año 1968, año de fuertes movilizaciones, los estudiantes fueron protagonistas participando y convocando a movilizaciones que muchas veces eran enfrentadas por la policía. Dentro de ese contexto se realizaron grandes movilizaciones en contra del alza de

precio del boleto estudiantil y en contra de la implementación de las medidas prontas de seguridad. En ese año las movilizaciones se realizaron de forma masiva sumándose estudiantes que no participan en agrupaciones ni eran simpatizantes de estas. A las movilizaciones se sumaron ocupaciones del centro. Las tensiones políticas de la época desestabilizaron los vínculos intra-institucionales como la relación con la dirección y también se fue debilitando la estructura de la Asociación de Estudiantes Preparatorios, hacia formas consideradas de democracia directa, cercanas al pensamiento de izquierda de ese momento según señala Varela Petito (2002). De setiembre a octubre el Poder Ejecutivo cierra los locales de enseñanza media y de enseñanza pública.

Las sucesivas intervenciones de secundaria previas al golpe de estado buscaron prohibir la participación. Esto se puede evidenciar en medidas como: la “prohibición de carteles de contenido izquierdista, cierre del salón de actos, prohibición de los alumnos de permanecer en los pasillos en horas de clase [...] cierre de la biblioteca y la pretensión de impedir, policía mediante, toda actividad gremial” (Varela Petito, 2002, pp. 146-147). Con el fin de disolver la potencialidad de lo colectivo generado en esos años por los estudiantes se distribuyeron varios estudiantes del IAVA en distintos centros de estudios en la capital.

Por más que el autor desarrolla en el libro una perspectiva histórica y narrativa, podemos encontrar elementos que dan cuenta de formas de participación que evidencian un creciente interés por la política y la participación en los adolescentes. Otro aspecto es que dentro del IAVA la participación fue ganando espacios y formas de funcionamiento que eran acordados y posibilitaban la discusión y el abordaje de temas variados; a medida que la conflictividad política fue creciendo se dificultaron las prácticas tradicionales de participación.

Que existan registros de participación política de los estudiantes de secundaria no es exclusividad de la realidad uruguaya. Estudios realizados en Argentina (Larrondo, 2013, 2019) evidencian la presencia de un movimiento estudiantil secundario institucionalizado desde el retorno de la democracia, la autora estudia desde una perspectiva histórica el período de tiempo que va desde 1982 a 1990. En este estudio se destaca un gran esfuerzo institucional en la promoción de prácticas democrático-republicanas tanto a nivel gubernamental como en todo el campo social donde los jóvenes fueron protagonistas. Se señala a los centros de estudiantes como espacios orgánicos de la participación de estudiantes secundarios, también movilizaciones barriales y culturales como formas de participación política en las cuales se visualizan como objetivos la defensa de los derechos humanos y las protestas contra el pago de la deuda externa al FMI. Podemos considerar a las escuelas como espacio de desarrollo democrático. La autora considera de relevancia el amplio consenso por el respeto a las



“normas del juego” democrático para el desarrollo y el cuidado de una democracia aún amenazada en esa década. En los testimonios recogidos por la investigadora se manifiesta una conciencia generacional de estar construyendo democracia. Destaca la importancia de crear espacios democráticos y aprender a trabajar en conjunto desde las diferencias. En este sentido también destaca la construcción de coordinaciones inter escolares, las cuales funcionaban como espacios de diálogo y disputa entre distintas juventudes políticas. Se señala que el retorno a la democracia implicó una aceptación de la participación escolar bajo ciertos formatos y condiciones. Esto a su vez implicó el rechazo a las identidades partidarias y a las formas de enfrentamiento contencioso y violento promoviendo el ejercicio de traducir demandas y formatos de participación a modelos que fuesen admisibles en el ámbito escolar y convocantes para sus compañeros. Además, se enfatiza la construcción de la memoria en torno a la “noche de los lápices”<sup>4</sup> como clave en la configuración identitaria del movimiento estudiantil secundario. Destaca a la década de 1980 como un ciclo en el que tuvieron centralidad los centros de estudiantes como instancia representativa al interior de las escuelas.

A partir de los años 90 se señala una crisis del sistema representativo formal que hace que emerjan prácticas políticas novedosas desplegándose otras formas de participación política vinculadas con prácticas culturales y estéticas propias de las culturas juveniles (Larrondo, 2013). Aparecen formatos novedosos de participación que se organizan a partir de vínculos horizontales que intervienen en la escena pública por la acción directa. Estos vínculos conforman una multiplicidad de identidades, de formatos de participación, de actividades y acciones que no se pueden englobar en un solo actor colectivo y que van más allá de la forma “clásica” de los centros de estudiantes. Se señala desde una perspectiva histórica que la participación estudiantil en secundaria se encuentra vinculada y no puede entenderse sin la historia de los movimientos sociales y partidos políticos que han sido protagonistas en el siglo XX y XIX en las disputas por el sentido del estado y las políticas educativas (Larrondo, 2013). Se afirma que cuando los estudiantes participan de modo organizado y ocasionalmente salen a la calle el sistema educativo suele leer estas acciones en términos de

---

4. La noche de los lápices alude a una serie de secuestros y desaparición de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata por las fuerzas militares en tiempos de la dictadura militar argentina. Estos son narrados en el libro escrito por María Seoane y Héctor Ruiz Núñez y el filme dirigido por Héctor Olivera titulados *La noche de los lápices* en el año 1986. La narrativa resultante de estos artefactos culturales ha tenido una gran aceptación en la sociedad. Esta ofrece una interpretación de los hechos con gran capacidad para contrarrestar las narrativas disponibles en ese momento para los hechos sucedidos sostenidas por militares y el gobierno de la época en la «teoría de la guerra» y «teoría de los dos demonios». Mostrando que las desapariciones no se dan en un contexto de guerra, que eran adolescentes que solamente luchaban por el boleto escolar. La historia por la casuística de los hechos sucedidos y por las pruebas que aporta revela la brutalidad de la violencia represiva frente a la gran vulnerabilidad de las víctimas (Raggio, 2011).

conflictividad/amenaza. Larrondo (2019) considera importante ampliar el campo de estudios sobre los vínculos y cambios en la vida cotidiana que afecta a las distintas presencias de estilos y formas de participación escolares, de forma de entender un rompecabezas complejo que hace a la diversidad de la participación y la militancia en las escuelas secundarias. Esto contribuye al conocimiento de la vida escolar y de las culturas políticas de la sociedad.

En continuidad con lo señalado anteriormente Núñez & Otero (2019) a partir del estudio de una escuela secundaria preuniversitaria de la ciudad de Buenos Aires señalan que las distintas instancias de participación política conforman mecanismos de sociabilidad política que tienen un impacto notable en la conformación de ciudadanos. Consideran que las protestas estudiantiles de los últimos años combinaron un modo de involucramiento político distinto al de generaciones anteriores. La deslegitimación de la violencia es considerada como una de las principales diferencias. La escuela es el escenario de una temprana militancia estudiantil donde los estudiantes en su recorrido van siendo interpelados frente a distintos tópicos de la militancia misma. Esto lo visualizan a partir del surgimiento de distintas comisiones temáticas con una “agenda” de diferentes tópicos que interpelan a los estudiantes, como comisión cultura, deportes, género, etc. La escuela también aparece como el espacio donde se combinan acciones tradicionalmente presentes en el movimiento estudiantil secundario, por ejemplo, las marchas, con otras más novedosas vinculadas con la cultura como murales, programas de radio. Frente a las preguntas de los investigadores acerca de qué lleva a que los jóvenes se aproximen a la militancia y cuáles son los aspectos en que enfatizan su involucramiento en las acciones políticas, los autores señalan que un primer tipo de acercamiento que facilita el ingreso es a través de los vínculos preexistentes y grupos de amigos, otra vía de llegada se da a partir del tránsito por otros espacios o agrupaciones de participación políticos externos a lo escolar. A partir del mapeo de las listas de elecciones de Centro de Estudiantes los investigadores visualizan una jerarquía implícita donde los que se postulan son los que cursan los grados más altos (4to. y 5to.). Además, destacan que muchos de los que participan son considerados como “militantes totales, ya que participan tanto dentro como fuera de la escuela” (Núñez & Otero, 2019, p. 40). Entre las demandas de los jóvenes los autores destacan dos tipos, aquellas que están vinculadas a diferentes aspectos de la propia institución como su infraestructura, demandas pedagógico vinculares como los códigos de vestimenta, elecciones de tutores u horas de apoyo, becas. Por otro lado, destacan demandas que se relacionan con un contexto más amplio que dan cuenta de dinámicas socio-políticas que interpelan a los estudiantes y hacen que estos se involucren, como la defensa de la educación pública a través de la participación en marchas, la reivindicación del feminismo, la denuncia de la violencia de género y acciones vinculadas a los derechos humanos. Los autores consideran que para analizar la participación política es necesario

desmitificar la politización derrumbando supuestos impuestos por los medios de comunicación. Consideran que los estudiantes organizados plantean una serie de reivindicaciones que buscan una mayor democratización del espacio escolar. Señalan que estudiar los procesos de politización en la escuela secundaria implica explorar los entrecruzamientos entre normativas, políticas públicas, los actores escolares y las acciones políticas entre los jóvenes en un ámbito donde se expresan tensiones, negociaciones y conflictos. Así señalan que las prácticas de participación política de los jóvenes pueden ser tanto innovadoras como tradicionales. En este sentido hablan de una heterogeneidad de formas de participación política juvenil y de demandas que precisan de nuevas investigaciones que reflexionen sobre la cultura política local.

A partir de los artículos revisados se puede visualizar que integrar la participación de los adolescentes a los centros educativos implica plantearse cambios estructurales en las formas en que están organizados y se piensan los espacios educativos que permitan reconocer culturas de participación existentes. Podemos destacar que promover sociedades democráticas se encuentra vinculado con las posibilidades de que los NNA, en las instituciones que habitan, puedan expresarse, ser escuchados y tenidos en cuenta. Pero no alcanza con definiciones. Esto no solamente necesita de cambios legales y normativos, que, aunque son necesarios para la transformación que se busca no son suficientes. Es necesario un cambio en las subjetividades, en las formas de hacer, pensar, decir en las que se compone el imaginario social de una educación y una sociedad. Donde los modelos disciplinares y adultocéntricos entran en tensión con las nuevas perspectivas de progresividad de derechos establecidas por la CDN y con los procesos de politización de los adolescentes en el centro educativo. La evidencia que se recoge en los antecedentes de esta tesis da cuenta de que el derecho a la participación de NNA no puede ser solamente pensado desde los adultos ajenos a las instituciones, que cuentan con poca integración de las perspectivas de las poblaciones más jóvenes, de las comunidades y las culturas que componen el ámbito de los centros educativos. Además, es necesario comprender a la politización como parte de los ámbitos en los que la participación de los adolescentes se presenta. A continuación, se buscará pensar fundamentos teóricos que ayuden a reflexionar con relación a los problemas mencionados.

### 3 Fundamentos teóricos

En este capítulo incluimos la selección de enfoques, teorías o conceptos pertinentes en los que se sostiene esta tesis, que nos permiten construir el problema de investigación junto con los antecedentes e interpretar los datos obtenidos del trabajo de campo para dar respuesta a las preguntas que se despliegan en esta investigación. El capítulo se encuentra dividido en cuatro secciones, cada una con sus sub-secciones correspondientes.

En primer lugar, se comienza con un posicionamiento desde el punto de vista teórico-epistemológico desde el que se busca establecer un punto de partida desde el cual empezar a pensar el tema a indagar. Este es tanto un punto de partida como un posicionamiento teórico, ético y epistemológico desde donde se orientará el trabajo de esta tesis.

En la segunda sección se trabajarán desarrollos teóricos pertinentes para pensar la participación de los estudiantes de enseñanza media. Focalizamos en primer lugar, en desarrollos teóricos acerca de la participación de interés para comprender aspectos que hacen a la participación. En segundo lugar, abordamos autores que trabajan la participación desde un enfoque de los derechos de NNA.

En la tercera sección de este capítulo, se detallan elementos teóricos de interés para pensar lo institucional de la participación. Para esto, se parte de las consideraciones de Castoriadis (2013) acerca de *la institución imaginaria de la sociedad*, dando cuenta de las nociones de *imaginario social* y de *significaciones imaginarias sociales*, conceptos claves en el desarrollo de la investigación. También focalizamos en las características que hacen a las instituciones educativas que entran en tensión con el derecho a la participación de NNA. Dentro de esta tensión se destacan aspectos que hacen a las relaciones de poder en las instituciones educativas, destacándose las características disciplinares, biopolíticas, adultocéntricas que pueden estar presentes en estas instituciones. Considerando que es en *los establecimientos institucionales*, en el *estilo institucional* y a la *cultura institucional* (L. Fernández, 1994) como dimensiones donde estas tensiones se despliegan.

Por último, en la cuarta sección focalizamos en características que hacen a las adolescencias y a las juventudes de interés para pensar la participación de estos sujetos dentro de las instituciones educativas, deteniéndonos en las características de estos sujetos, en particular, en aspectos que hacen al desarrollo adolescente y a las características culturales y políticas que hacen a las juventudes.

### 3.1 Punto de partida epistemológico.

La estrategia de investigación que ha estado presente en el trabajo de esta tesis es construida a partir de la articulación de una multiplicidad de contenidos teórico-metodológicos. Consideramos que indagar acerca de la participación adolescente implica dar cuenta de un objeto complejo que involucra relaciones intergeneracionales, aspectos culturales e institucionales. Frente a esto los contenidos teóricos a trabajar conforman una composición, un encuentro de teorías, nociones y conceptos múltiples que funcionan como caja de herramientas (Foucault & Deleuze, 2000). Son herramientas conceptuales tanto para pensar la realidad como para intervenir en ella. Pensar, investigar-intervenir desde esta perspectiva implica pensar las teorías no solo para comprender la realidad, sino que estas sean de utilidad para transformarla. El uso del concepto de caja de herramientas nos es de relevancia para pensar la práctica de investigación como *máquina de visibilidad*, en tanto dispositivo teórico, que genere condiciones de posibilidad para pensar de manera creativa la participación adolescente a partir de la experiencia de investigación.

Con esta perspectiva buscamos realizar un ejercicio de elucidación (Castoriadis, 2013), en el cual buscamos pensar lo que se hace y saber lo que se piensa en relación con la participación de los adolescentes. La elucidación se plantea como una tarea abierta. Se trata de construir instrumentos para pensar problemas, sin tomar a la teoría como un sistema de verdad absoluto o de relatos totalizadores.

En la construcción de la mirada teórico-epistemológica que hace a esta investigación nos es de interés tomar pensamientos críticos acerca de la política ya que la participación, como se señalará más adelante<sup>5</sup>, supone considerar una dimensión política. Annabel Lee Teles (2010) es crítica a la tradición del pensamiento filosófico-político centrado en el individuo. Esta tradición de pensamiento ha establecido una separación entre individuo, colectivo y naturaleza, al respecto la autora señala:

La tradición del pensamiento filosófico-político ha tenido como punto de anclaje el concepto de individuo, a partir del cual, se estableció una peculiar relación entre el individuo y lo colectivo. Consideró a los seres humanos como personas, separadas entre

---

<sup>5</sup> 3.2.1 Dimensiones sociales de la participación.

sí y del mundo. La sociedad fue entendida como la suma de los individuos y la política como la forma de ordenar, mediante la regencia de la unidad, a la multiplicidad caótica de los individuos y sus relaciones. (Lee Teles, 2010, p. 45)

Esta forma de ver el mundo instaura una separación de los seres entre sí y de la naturaleza, donde se establecen jerarquías entre los individuos construyéndose arquitecturas políticas particulares, “modelos de configuración relacionales, en los cuales se desarrollaron formas de organización que privilegiaron la jerarquía, la manipulación de las conductas y la dominación” (Lee Teles, 2010, p. 45). La autora señalada (Lee Teles, 2010) critica al modelo político vigente. Considera que este está regido por el Estado y las organizaciones gubernamentales en las cuales se localiza el poder, el gobierno y la representación. Así la cuestión política y de poder queda exclusivamente en manos de los políticos y los técnicos especialistas. Este modelo político, se señala, es sostenido por los medios de comunicación que se focalizan en las agendas de los grupos de poder, mediatizando la vida política de acuerdo con los intereses de estos grupos, siendo la política abstracta en relación con la vida cotidiana de los sujetos.

En cambio, frente a la crítica al modelo político señalado, propone pensar la política en tanto relación y composición afectiva. Esto implica entender a la política y al pensamiento como creación, dando cuenta de cómo el arte, los vínculos, los afectos, constituyen y crean formas de hacer política. Entender a la política como construcción colectiva de territorios políticos implica descentrarse del modelo político vigente. Esta perspectiva: “no concierne a las formas de organización, sino a la potencia productiva que genera condiciones para el ejercicio de la vida colectiva” (Lee Teles, 2010, p. 83). Entendemos que esta mirada nos permite comprender a la incidencia política del ejercicio de la participación de los adolescentes considerando a los afectos, los vínculos y a distintas modalidades de expresión como constructores de la política y de la vida comunitaria.

De acuerdo con lo señalado consideramos relevante establecer una perspectiva epistemológica que se enfoque en la vida comunitaria buscando dar respuestas a problemas locales interesándonos por considerar cómo el derecho a la participación de los adolescentes se da en un ámbito específico buscando comprender su potencia política a partir de las tramas relacionales que se despliegan en este ámbito en particular. Así nos interesamos por los conocimientos de las propias comunidades pertenecientes a la cultura a estudiar, entendiendo que las propias comunidades desarrollan creativamente formas de participación. Esta postura está enmarcada en lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) considera como *una*

*epistemología del sur*. Epistemología que parte de la reflexión crítica frente a la crisis del paradigma dominante en la ciencia moderna vinculada a un modelo totalitario de la ciencia, que busca dar repuestas universales. La crisis de este paradigma, según el autor, estaría dada tanto por los avances mismos del conocimiento científico, como a su vez por la reflexión sobre las condiciones sociales en las que la ciencia se produce. Esta crisis de la ciencia hace necesario el desarrollo de nuevas epistemologías y concepciones acerca de la ciencia que buscan superar limitantes tanto teóricas como sociales. (Boaventura de Sousa Santos, 2009). El autor señala la importancia de considerar al conocimiento como *total y local* (Boaventura de Sousa Santos, 2009). Total, en contraposición, con la parcelación y disciplinarización del saber científico que hace del científico un ignorante especializado. Siendo total, también es local en contraposición con un conocimiento universal. A este tipo de conocimiento le interesa reconstruir los proyectos locales, a partir del interés de desarrollar conceptos y teorías que sirvan para comprender la realidad y aportar en otros contextos donde estos conocimientos sean de valor, tanto por su ejemplaridad como por su aporte al conocimiento e imaginación de otras formas posibles a las ya conocidas. Boaventura de Sousa Santos (2009) señala que el conocimiento producido desde esta perspectiva es un conocimiento sobre las condiciones de posibilidad.

Las condiciones de posibilidad de acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local. Un conocimiento de este tipo es relativamente a metódico, se constituye a partir de una pluralidad metodológica. Cada método es un lenguaje y la realidad responde en la lengua que es preguntada. Solo una constelación de métodos puede captar el silencio que persiste en cada lengua o pregunta. (2009, p. 49)

Estas perspectivas de pensamiento han ido orientando la investigación realizada. Ampliando la posibilidad de pensar a la participación de los adolescentes más allá de los aspectos normativos. Permitiendo conocer y dar cuenta de aspectos desarrollados localmente que hacen a la participación de los adolescentes y que promueven una perspectiva de derechos en sus prácticas. Para esto, tanto en el presente capítulo como en el capítulo metodológico<sup>6</sup> consideraremos teorías y metodologías que buscan la producción de conocimientos que aporten a ampliar las condiciones de posibilidad vinculadas a la participación de los adolescentes. Los enfoques teóricos que seleccionamos corresponden a elementos que permitan abrir sentidos y no capturar a estos dentro de saberes ya establecidos.

---

6 Ver Capítulo 5, en especial la sección 5.1.

Junto a los autores trabajados, entendemos que la producción de conocimiento no está aislada de los grupos o instituciones a estudiar, sino que apoyados en estas perspectivas teóricas destacamos la inclinación por acercarnos a estos grupos, interesándonos por lo que estos tengan para decir y aportar. Con relación a la participación de los adolescentes valoramos de relevancia comprender las perspectivas de estos mismos y de los actores institucionales vinculados a prácticas de participación y reflexionar acerca de cómo estos se relacionan dentro de la red institucional de la que son parte.

### **3.2 Dimensiones que hacen a la participación.**

En esta sección se despliegan elementos teóricos que son de utilidad para comprender factores que hacen a la participación de los adolescentes inscriptos en la educación secundaria. Para esto la sección se encuentra dividida en dos subsecciones. En primer lugar, se piensa a la participación desde los aportes de los estudios de la participación ciudadana y de la psicología comunitaria acerca de la participación donde se continúa pensando en relación con el problema del poder y sobre los vínculos intergeneracionales, temas que se comenzaron a desplegar en la sección anterior. Luego se incorporan desarrollos sobre la participación como derecho de NNA atendiendo a los desarrollos teóricos que señala la importancia de considerar los paradigmas presentes a la hora de visualizar a los adolescentes (Krauskopf, 2000) y a las conceptualizaciones que hacen a distintas formas de participación de NNA (Hart, 1993).

#### **3.2.1 Dimensiones sociales de la participación.**

Podemos encontrar señalado desde muchos ámbitos la importancia del desarrollo de mayor participación ciudadana como elemento para mejorar a las sociedades y promover el desarrollo de prácticas democráticas. Wiesenfeld (2015) da cuenta de esto destacando la existencia de múltiples facetas y componentes que hacen a la participación comunitaria. Señala que la participación es una palabra que ha permeado en los discursos cotidianos, en los discursos técnicos oficiales y en los ámbitos académicos. En la producción académica acerca de la participación es visible la amplitud, ambigüedad y complejidad que presenta la palabra. Wiesenfeld (2015), considera que el desarrollo de este término es análogo a un fractal, aludiendo a que el conocimiento desarrollado produce una apertura a infinidad de alternativas de acuerdo con las formas de comprensión y de acción que se producen según los distintos contextos y actores sociales involucrados. Esta mirada ha convocado a que los



abordajes que se realizan opten por aproximarse desde el paradigma de la complejidad y no se pueda considerar al fenómeno de la participación sujeto a regularidades y certezas. Estas características constituyen un reto importante para quienes estudiamos estos fenómenos que por momentos nos podemos ver inmersos en la complejidad misma que hace a los procesos de participación.

Al considerar a la participación Ferullo (2006) indica que *no es posible no participar*, de alguna forma se está participando dentro del entramado social, las formas de participación de acuerdo con cómo sean tendrán distintos efectos en quienes participan. En los procesos de participación las sobredeterminaciones personales y contextuales están presentes e inciden en la implicación y la afectación de los sujetos que participan (Ferullo, 2006). Se señala que en la participación se encuentran involucrados aspectos *psicológicos* relacionados con la afectación de los sujetos, los procesos identificatorios, ya que, mediante la participación el sujeto se estructura e inscribe en lo social (Ferullo, 2006). Otro aspecto para tener en cuenta es que la participación supone un ejercicio del *poder* en los sujetos que participan. El poder en cuanto relación asume distintas formas dependiendo del contexto donde se desarrolla la participación, por tanto, la participación siempre supone una dimensión *política*, toda participación será un acto de ejercicio de poder que asume diferentes formas y alcances según el caso (Ferullo, 2006).

Podemos considerar que para estudiar la participación es importante tener en cuenta el contexto en el que los sujetos reconocen sus posibilidades de participación: “todo proceso de participación es producto de un aprendizaje social que queda inscripto en el sujeto y puede ser leído, entre muchas otras maneras, como matriz de interacciones aprendidas.” (Ferullo, 2006, p. 46). Pensar en la participación en la adolescencia será de interés para pensar el desarrollo de estos sujetos y su subjetivación en vínculo con la sociedad.

Como se verá más adelante,<sup>7</sup> pensar en participación adolescente implica un momento donde los procesos identificatorios y de inscripción social se encuentran intensificados. Consideramos que la participación, desde una perspectiva de derechos, puede aportar a promover un desarrollo que genere y posibilite la autonomía de los sujetos, aunque también puede dificultarla, esto dependerá de las formas de participación que sean posibles y permitidas para los NNA.

---

<sup>7</sup> Ver sección 3.4 del presente capítulo.

### 3.2.2 La participación de NNA desde un enfoque de los derechos de NNA.

Para ganar especificidad teórica sobre el tema que aborda la tesis y considerar la dimensión del poder que hace a la participación se consideran de relevancia los aportes de Hart (1993). El autor considera las diferencias de poder a nivel generacional que están presentes al desarrollarse la participación. Y hace énfasis en el rol de los adultos para la participación de los NNA. Entiende a la participación como “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (Hart, 1993, p. 5). Considera que al reconocer los derechos de los niños comenzamos a visualizar las habilidades de los niños para hablar por sí mismos y expresarse. Desarrollándose la confianza y competencia para participar con la práctica de la misma participación. La práctica es un elemento que habilita la adquisición progresiva de confianza, competencias y capacidades por parte de los NNA para un sano ejercicio de su derecho a participar y el desarrollo de capacidades para el ejercicio de ciudadanía. Se considera que no es realista esperar que al llegar a la mayoría de edad los NNA repentinamente se conviertan en adultos participativos y responsables dentro de la sociedad sin que hayan tenido alguna experiencia previa de participación. Hart (1993) destaca que son muchos los ejemplos que dan cuenta de que los jóvenes son capaces de organizarse, siempre que exista motivación y exista un sentido de pertenencia hacia los proyectos de participación a desarrollar. Aunque se evidencie la capacidad de los adolescentes de participar por sí mismos no podemos subestimar la importancia del rol de los adultos en la participación, ya que son importantes las enseñanzas y orientaciones que estos últimos puedan brindar para que los jóvenes aprendan a participar.

El rol de los adultos es de gran importancia para pensar la participación. Este se ve reflejado en la clasificación que hace de las distintas formas de participación llamada *escalera de la participación*. La escalera de la participación (Hart, 1993) es un diagrama que ordena de mayor a menor ocho distintas formas de participación. Aunque se ha criticado a la metáfora de la escalera de la participación señalando que esta metáfora puede ser confusa o ambigua, ya que los primeros escalones de la escalera no deben confundirse con formas previas de participación y que por el contrario estos bloquean o distraen los procesos de participación. Esta es de utilidad para reconocer prácticas de participación legítimas y reflexionar sobre el rol de los adultos al momento de pensar la promoción de la participación.

Los primeros tres escalones señalan formas de participación en las que el derecho a la participación NNA es vulnerado o no tenido en cuenta. En el primer nivel, encontramos la *manipulación*. Práctica donde NNA forman parte sin saber de qué se trata la actividad que desarrollan y sin comprender sus propias acciones. En segundo nivel se ubica la *decoración*,

NNA participan a partir de incentivos (camisetas, refrescos, espectáculos) beneficiando alguna causa de manera indirecta con su presencia. Aunque es muy similar al primer escalón la diferencia con la manipulación es que los adultos no pretenden hacer creer que los NNA hayan inspirado la causa. En tercer lugar, señala la *participación simbólica*, donde se otorga a NNA la oportunidad de expresarse, aunque esta no tiene ninguna incidencia real en las decisiones que se toman. Por más que estas acciones busquen el bienestar y mejor interés de los NNA, se alerta que estas experiencias pueden dejar la enseñanza de que la participación es una simulación o una farsa.

Por otro lado, los siguientes cuatro escalones señalan formas de participación nombradas como *modelos de participación genuina*. Dentro de estos modelos se podría decir que el derecho a la participación comienza a ser tenido en cuenta. En primer lugar, el primer tipo de participación considerado dentro de esta clasificación se señala como: *asignados, pero informados*. En este tipo de participación los NNA participan entendiendo las intenciones del proyecto, el porqué de su participación en el proyecto y quien toma las decisiones, no tienen un papel decorativo y su participación es voluntaria. En un segundo nivel establece el modelo llamado: *consultados e informados*, la participación de NNA establece que el proyecto es: “diseñado y dirigido por adultos pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio” (Hart, 1993, p. 14). En el escalón siguiente se ubican los proyectos *iniciados por los adultos, pero con decisiones compartidas con los niños*. Estos son proyectos realmente participativos donde más allá de que hayan sido pensados por los adultos los mismos se dan el espacio y valoran de relevancia incluir a NNA en la toma de decisiones. Ya llegando al penúltimo nivel de la escalera nos encontramos con proyectos *iniciados y dirigidos por los niños*. Dentro de esta clasificación se comprende a los proyectos que son enteramente gestionados por NNA sin intervención de los adultos. Este tipo de participación, según señala el autor es más difícil de encontrar. Casi no se encuentran proyectos comunitarios iniciados por niños, el autor destaca que esto no es por falta de iniciativa de los NNA, sino que no se encuentran proyectos porque los adultos no son capaces de responder a las propuestas que plantean los más jóvenes. Por último, se señala a los proyectos *iniciados por los niños con decisiones compartidas con los adultos*, en esta categoría de participación se visualizan proyectos de participación que parten de iniciativas de NNA. En estos los adultos han tenido la capacidad de interesarse por proyectos desarrollados por los NNA y logran aportar a estos (el autor señala ejemplos de profesores o maestros). Generalmente solo los adolescentes mayores se inclinan por incluir a los adultos en sus proyectos. El autor considera que proyectos como estos son muy escasos, no porque los adolescentes no tengan interés de participar, por el contrario, como se señaló en el nivel anterior, la falta de interés en comprender las inquietudes particulares de los jóvenes es de los adultos. Esta constatación

es central en los desarrollos del autor (Hart, 1993) la intencionalidad de los adultos en la participación es un aspecto central para el derecho a la participación y será un elemento que organice la jerarquía que se establece en la *escalera de la participación*.

En escalones más altos de la escalera<sup>8</sup> es importante que los adultos puedan comprender los intereses de los NNA, sean capaces de ser creativos, de estar abiertos a incorporar sus intereses y permitan que estas prácticas o proyectos se desarrollen. El escalón intermedio que hace referencia a prácticas y proyectos en los que NNA son consultados e informados, es necesario que exista interés y se generen espacios informativos en la planificación de los proyectos. Por último, en los primeros escalones de la escalera, donde encontramos a la manipulación, la decoración y la participación simbólica, los adultos aprovechan la participación de NNA para su beneficio o el beneficio de sus proyectos. Además del rol de los adultos Hart (1993) señala que es de importancia el hecho de que existan espacios de juego libre, no programado, en los que NNA puedan explorar y desarrollar prácticas, habilidades y confianza.

En las últimas décadas, como hemos visto en el capítulo de antecedentes, se señala la importancia en leyes y en normativas que sea tomada en cuenta la voz de los adolescentes en los espacios que estos habitan. Es interesante pensar la categoría adolescencia problematizando cómo es comprendida por los actores y sujetos adultos que se encuentran en vínculo con los sujetos adolescentes.

Al respecto Krauskopf (2000) considera, a partir de los enfoques de programas y políticas dirigidos a los adolescentes, que han existido distintas visiones paradigmáticas sobre la adolescencia que se han modificado en el tiempo y que todavía coexisten. Así señala que existen tres grandes grupos de paradigmas, por un lado, los llamados *tradicionales*, donde se priorizan las visiones de la adolescencia como *período preparatorio* para la adultez, como una etapa de transición entre la niñez y la adultez. Este grupo con una fuerte mirada adultocéntrica deja un vacío al no considerar las características propias de esta etapa. Además, se señala que el saber en esta perspectiva se encuentra en el lugar de los adultos, siendo los adultos los que preparaban a los jóvenes para el futuro, sin reconocer derechos y capacidades. Esto según la autora era posible en sociedades que se mantenían estables donde: “la transmisión tradicional era eficiente cuando el pasado de los abuelos era el futuro de los niños. Hoy ya ni puede serlo el pasado de los padres” (Krauskopf, 2000, p. 12). Las transformaciones del

---

8. Por escalones más altos de la escalera de participación se entienden a las prácticas o proyectos: iniciados por los adultos con decisiones compartidas con los niños, los iniciados y dirigidos por los niños y los iniciados por los niños, con decisiones compartidas por los adultos.

mundo actual y del conocimiento hacen que los adultos también estén en formación continua y en revisión de sus propios conocimientos.

Un segundo grupo que la autora llama de *transicionales* destacan a la adolescencia como *etapa problema*, como *una edad difícil* centrándose en problemas de salud mental, de salud reproductiva, de violencia (Krauskopf, 2000). Considerando a la adolescencia como una *etapa de riesgo* y focalizando la atención en los problemas de los que son portadores. Esta visión será limitada e ineficaz con relación a la promoción de un desarrollo integral de los adolescentes.

Por último, define un tercer grupo de concepciones *modernas*, que consideran a la *juventud como actor protagónico para el desarrollo*, entendiendo a los adolescentes como sujetos de derecho a la ciudadanía (Krauskopf, 2000). Esta última visión de los adolescentes posibilita pensar y considerar a los adolescentes como sujetos políticos. Así se puede considerar que en los últimos años a nivel regional existe una legitimidad normativa a que los adolescentes se expresen políticamente. La juventud desde esta perspectiva es visualizada de manera positiva como un actor protagonista en la renovación permanente de las sociedades que fortalece su capital social. Este nuevo paradigma considera la autora, comienza a mediados de siglo XX y se consolida con la CDN. El enfoque de derechos que acompaña esta perspectiva amplía el concepto de ciudadanía formal (derecho al voto), expandiendo el concepto de ciudadanía como capacidad de intervenir protagónicamente en el presente, construyendo democracia.

Es de destacar que este nuevo paradigma normativo que considera a la juventud como actor protagónico para el desarrollo y a los adolescentes como sujetos de derecho a la ciudadanía entra en tensión con significaciones imaginarias sociales instituidas adultocéntricas. Krauskopf, (2000) plantea que la exigibilidad de los derechos de NNA replantea las formas de interacción que caracterizaban a las relaciones intergeneracionales. Destacando como elementos negativos al *adultismo*, entendido como la rigidización de las posturas adultas frente a los instrumentos con los que cuentan para relacionarse, expresarse, los más jóvenes; los *bloques generacionales* entendidos como la dificultad que tienen ambos grupos generacionales de escucharse mutuamente y prestarse atención empática, esto hace que emerjan discursos y realidades en paralelo dificultando la construcción conjunta. Destaca como elementos favorables para promover el avance de la perspectiva de derechos al diálogo intergeneracional, elemento necesario para el desarrollo humano en las sociedades contemporáneas. Para esto considera relevante la visualización de los jóvenes mostrando el aporte de estos a la sociedad, habilitando la participación protagónica de estos.

Para integrar la participación en el ámbito escolar, como hemos visto en el capítulo de antecedentes, son necesarias transformaciones en el ámbito educativo. Como forma de entender los avances en estas perspectivas es que a continuación se buscará dar cuenta de fundamentos teóricos que nos permitan visualizar la dinámica social que hace a la institución de los adolescentes como sujetos de derecho.

### **3.3 Elementos para pensar la institución de la participación en las instituciones educativas.**

Ya hemos señalado la complejidad de sentidos y formas que puede asumir la participación desde distintas perspectivas y conceptualizaciones (Wiesenfeld, 2015). También que está, en tanto acción social, se encuentra presente en los vínculos sociales entendiendo que siempre que hay un vínculo social se está participando (Ferullo, 2006). Como se instituye y se significa la participación serán aspectos de relevancia en los que buscaremos adentrarnos para pensar en relación con el derecho a la participación de los adolescentes. En la presente sección buscaremos dar cuenta de elementos que hacen a lo institucional que son de interés para pensar la participación adolescente en la enseñanza media superior. Comenzamos con un primer apartado donde damos cuenta del enfoque con el que pensamos la institución y lo institucional. También, señalaremos elementos de relevancia para la operacionalización en la investigación del concepto *significaciones imaginarias sociales* que será central dentro de la presente investigación.

En un segundo apartado, trabajamos en relación con características de las instituciones educativas que entendemos hacen a la problemática que se trabaja en esta tesis, como es el vínculo de las instituciones educativas con las sociedades disciplinarias y el adultocentrismo presente en las relaciones intergeneracionales, elementos que son de interés para pensar la participación de los adolescentes en las mismas.

#### **3.3.1 Significaciones imaginarias sociales e institución**

Es relevante, de acuerdo con los antecedentes trabajados acerca de la participación adolescente, poder incluir elementos teóricos que nos permitan pensar la incorporación de la participación en el ámbito educativo. Al pensar en la institución de la participación en este ámbito encontramos de importancia adentrarnos en lo imaginario social (Castoriadis, 2013). Concepto de importancia en tanto es señalado y ha sido de gran utilidad para pensar el cambio

social (A. M. Fernández, 2007; Rubio, 2018), aspecto que como se ha visto en el capítulo de antecedentes de esta tesis es necesario para ampliar el acceso al derecho a la participación y nos permite reflexionar sobre las formas en las que se instituye la participación en el ámbito educativo.

El concepto de *imaginario social* (Castoriadis, 2013) hace referencia “al conjunto de significaciones imaginarias sociales por las cuales un colectivo —grupo, institución, sociedad— se instituye como tal” (A. M. Fernández, 2007, p. 39), construyendo universos de sentidos acerca de las relaciones sociales y sus formas contractuales. Estas significaciones imaginarias sociales, en tanto producciones de sentido, *imaginan* el mundo en el que se despliegan teniendo la capacidad de inventar lo nuevo (A. M. Fernández, 2007). Lo imaginario social es para Castoriadis (2013) un elemento central desde el que se entiende a la institución como acción social creativa que crea a la misma sociedad.

Podemos pensar a la participación como institución de la sociedad<sup>9</sup>. Conocer las significaciones imaginarias sociales vinculadas con la participación en las instituciones educativas será de interés para pensar como esta se instituye. Según Castoriadis (2013) la institución no es algo fijo, esta se encuentra en movimiento de *auto alteración permanente*, aunque también señala que las sociedades pueden automatizarse, estas siempre se están instituyendo, incluso en su propia automatización. El desarrollo teórico de Castoriadis en gran parte se basa en pensar alternativas a este proceso de automatización, proceso que será considerado en conjunto al concepto de alienación. Se señalará que la alienación aparece instituida y condicionada por las instituciones. En primer lugar, las instituciones son alienantes en su contenido específico, en tanto sancionan una estructura de clase y una división antagónica de la sociedad. Por otro lado, también plantea que:

La institución, una vez planteada, parece autonomizarse, de que posee su inercia y su lógica propias, de que supera, en su supervivencia y en sus efectos, su función, sus «fines» y sus «razones de ser». Las evidencias se invierten: lo que podía ser visto al «al comienzo» como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierte en una sociedad al servicio de las instituciones. (Castoriadis, 2013, p. 176).

---

9 Ferrullo (2006), desde la psicología social comunitaria, señala que la participación es un concepto joven en el pensamiento occidental asociado a la modernidad. Esta aparece vinculada al surgimiento y consolidación de la noción de individuo reflejando las ligaduras existentes entre individuo y sociedad. Lo novedoso acerca de la participación en las últimas décadas, señala la autora, ha sido el logro de visibilidad de pensar con relación a este vínculo señalado y la producción de saberes que han permitido concebir y valorar a la misma. Podemos entender en concordancia con la autora que los desarrollos señalados en torno al derecho a la participación de NNA implican una valoración de la participación de NNA para el acceso a sus derechos.

De acuerdo con los antecedentes de esta tesis podríamos considerar que una de las dificultades en la incorporación de la participación estaría vinculada a esta característica de las instituciones señalada por Castoriadis. Ingresar nuevos contenidos y formas de relacionarse, como puede ser incorporar el derecho a la participación, no son compatibles con lógicas instituidas preexistentes de las propias instituciones. Para seguir avanzando en comprender esta dinámica, es de interés detenernos en cómo define Castoriadis (2013) el concepto de institución.

Según el autor, las instituciones son producciones de la sociedad sostenidas en una red de significaciones imaginarias sociales en auto alteración permanente. La institución según Castoriadis (2013), es definida por tres elementos principales. En primer lugar, una red simbólica socialmente sancionada. Por otro lado, un componente funcional. Por último, el componente imaginario. Para comenzar hemos de considerar que, lo simbólico o red simbólica es propia de los sujetos y de la sociedad de que forman parte dentro de un contexto histórico social. Todo lo que se presenta como histórico social está entrelazado con lo simbólico. Aunque no se agota en ello, los actos reales individuales y colectivos como el trabajo, la educación, los productos materiales no son símbolos, pero no podrían existir fuera de una red simbólica socialmente sancionada. Así Castoriadis (2013) señalará que “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 2013, p. 187). Además, esta red simbólica, como hemos señalado, es *socialmente sancionada*. Los sujetos son productos y productores de los símbolos y sentidos de la sociedad. En tanto socialmente sancionadas las instituciones dan cuenta de su componente *funcional*, de ser creadas para cumplir con determinados fines que tienen determinado valor para la sociedad. Por más que las instituciones estén vinculadas a una serie de funciones vitales que permiten asegurar su existencia estas no se reducen simplemente a esas funciones. Castoriadis (2013) es crítico de una visión económico-funcional de la sociedad que considera que las instituciones pueden ser explicadas íntegramente de acuerdo con la función que los individuos cumplen en estas. No descarta el componente funcional, pero señala que este se encuentra fuertemente ligado a lo simbólico. La funcionalidad toma prestado su sentido fuera de ella misma. Las necesidades funcionales se apoyan en lo simbólico para detectar y significar estas soluciones. El mismo proceso de detección de las necesidades es un proceso de construcción simbólica, de producción de significaciones acerca de lo real y de los medios de satisfacción de estas necesidades. Pero



las instituciones tampoco pueden simplemente comprenderse como una red simbólica<sup>10</sup>. El discurso está preso del simbolismo, pero no quiere decir que esté sometido. El discurso apunta a algo distinto al simbolismo, es un *sentido*, el cual puede ser percibido, pensado e imaginado (Castoriadis, 2013). Las respuestas funcionales son respuestas racionales dadas en lo imaginario por medios simbólicos. Para dar cuenta de esta dinámica Castoriadis (2013) integrará la *significación imaginario social* para la cual son necesarios unos significantes colectivamente disponibles y significados compartidos que vayan más allá de lo individual.

Este elemento, que da a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica, que sobredetermina la elección y las conexiones de las redes simbólicas, creación de cada época histórica, su manera singular de vivir, de ver y de hacer su propia existencia, su mundo y sus propias relaciones; este estructurante originario, este significado- significante central, fuente de lo que se da cada vez como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa, origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivos- este elemento no es otra cosa que lo imaginario de la sociedad o de la época considerada. (Castoriadis, 2013, p. 234)

El componente imaginario estaría vinculado con los otros dos componentes de la institución (simbólico y funcional), los cuales son fuente de lo *imaginario social*. Sin este último, la especificidad y unidad de lo simbólico, como la finalidad de lo funcional permanecen incompletos e incomprensibles. (Castoriadis, 2013).

Por lo señalado podemos considerar que para indagar sobre el derecho a la participación no nos alcanza con pensar solamente el aspecto funcional de esta, en tanto principio rector de los derechos de NNA (Giorgi, 2010; Naciones Unidas, Asamblea General, 1989). La participación de los estudiantes de secundaria, en tanto institución de la sociedad, se expresa en elementos simbólicos y culturales. Como hemos visto<sup>11</sup>, existen registros de asociaciones de estudiantes en el Uruguay desde 1907 y ya desde el primer tercio del siglo XX se han desarrollado, a partir de la participación de los estudiantes, actividades culturales como actividades artísticas, literarias, que se ha señalado que amplían la experiencia educativa generando instancias de educación cívica y democrática (Nahum, 2008). Podemos considerar así que la participación está vinculada a lo simbólico, pero que además la participación es una instancia intersubjetiva creativa de producción simbólica y cultural que aporta la producción de lo imaginario y al desarrollo de la autonomía. Aportando un dinamismo contrario a la alienación o a la automatización anteriormente señalada.

---

10. En este punto Castoriadis realiza una fuerte crítica al «estructuralismo» en particular a los desarrollos de Lévi-Strauss que a partir de ciertos esencialismos desconocen el rol de lo histórico social en la construcción de lo simbólico, así como la multiplicidad de construcciones simbólicas posibles.

11 Ver sección 2.2.1.3Prácticas de participación políticas de los adolescentes en la Enseñanza Media.

Para comprender esta producción de lo imaginario social se vuelve de especial interés considerar los desarrollos (Castoriadis 2013) acerca de este término. Lo imaginario social produce como forma de dar cuenta y de representar el devenir de lo *histórico social*, es pensado como creación incesante “de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de «alguna cosa». Lo que llamamos «realidad» y «Racionalidad» son obras de ello” (Castoriadis, 2013, p. 11). Las significaciones sociales instituidas no son lo que se piensa o se representa consciente o inconscientemente, no es imagen de algo, o de alguna cosa. Estas están *en y por las cosas* expresándose en el hacer representar presentes en las sociedades. Al respecto se señala:

Lo imaginario social existe como hacer/representar lo histórico-social; en tanto tal, instituye y debe instituir las «condiciones instrumentales» de su existencia histórico-social, que son el hacer/representar como identitarios o consustanciales a la lógica de conjuntos, a saber, el *teukhein* y el *legein*; pero esta institución misma, la institución de las «condiciones instrumentales» del hacer y un representar, es también un hacer y un representar —un dar existencia como presentación, una figuración-figura—, la institución de las «condiciones instrumentales» del hacer y del representar, e incluso un hacer y un representar, un dar existencia como representación, una figuración-figura; la institución del *legein* y del *teukhein* como tal es ella misma *legein-teukhein*.<sup>12</sup>(Castoriadis, 2013, p. 394)

De acuerdo con lo citado podemos considerar que los elementos que van a componer lo imaginario social son: *las acciones sociales y el representar expresado en códigos del lenguaje*. Estos elementos son los que adquieren mayor relevancia para el estudio de las significaciones imaginarias sociales y han estado presente los análisis de distintos autores como forma de dar cuenta de estos (Rubio, 2018). Además, las significaciones imaginarias sociales, tanto acciones como lenguaje, están en desarrollo permanente construyendo significados y alterando los mismos significados y sentidos que se producen.

Decir que las significaciones imaginarias sociales son instituidas o decir que la institución de la sociedad es institución de un mundo de significaciones imaginarias sociales, quiere decir también que estas significaciones son presentificadas y figuradas en y por la efectividad de los individuos, de actos y de objetos que ellas «informan». La institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que «materializa» un magma de significaciones imaginarias sociales, en referencia al cual y solo en referencia al cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos e incluso pueden simplemente existir; y este magma tampoco puede ser dicho separadamente de los individuos y de los objetos a los que da existencia (Castoriadis, 2013, p. 552)

Castoriadis, al introducir la imagen de un magma de significaciones imaginarias sociales busca romper con un modo único de ser de las cosas, elaborando una imagen que permite

---

12. El *teukhein* y el *legein* representan para Castoriadis dos instituciones que hacen a la vida social, el *teukhein* sería la acción social y el *legein* como la representación social en códigos del lenguaje.

pensar la dinámica social y la multiplicidad. De un magma podemos extraer conjuntos, o ciertos significantes, que pueden tener una identidad con un significado dado, pero jamás puede ser reconstruido en su totalidad. Los conjuntos pueden reorganizarse en otros conjuntos, ya que estos, son extracciones de un magma general de significados que están siendo instituidos. Se podría pensar a las instituciones como conjuntos que organizan ciertas significaciones sociales de acuerdo con cierta lógica *conjuntista-identitaria*. Estos conjuntos no son estáticos, allí es donde aparece la relevancia de pensar lo *instituyente*. La historia sería incomprendible sin la *imaginación productiva o creadora*, lo que el autor llama de *imaginario radical*. Sin embargo, también habrá elementos imaginarios sociales instituidos los cuales conllevan el riesgo de la autonomización de las sociedades.

Considerando el componente dinámico que tienen los imaginarios sociales Castoriadis (2013) distingue dos tipos de imaginarios sociales, en primer lugar, un *imaginario social efectivo* que hace alusión al conjunto de dimensiones que: “consolidan lo establecido (...) operan como organizadores de sentido” (A. M. Fernández, 2007, p. 40). En segundo lugar, un segundo imaginario social *radical instituyente* el cual posibilita la emergencia de nuevos organizadores de sentido.

En relación con el poder podemos considerar que dentro del plano simbólico se establecen luchas que buscan transformar o conservar el mundo alterando sus significaciones, lo imaginario social en tanto institución de significaciones es inseparable del problema del poder (A. M. Fernández, 2007). Lo *instituyente* se encuentra con la resistencia de lo *instituido*, el cual hasta que no sea trastocado opera como *régimen de verdad* (A. M. Fernández, 2007).

A esta altura del desarrollo podemos considerar que las significaciones que se introducen a partir del derecho a la participación y sobre los adolescentes como sujetos de derecho se instituyen en un entramado simbólico preexistente en las instituciones y en la sociedad en general. La participación de los adolescentes, en el ámbito educativo interpela y pone en tensión significaciones fundacionales de las instituciones educativas como los modelos de obediencia de los estudiantes al profesor heredados de un modelo absolutista de la sociedad (Delval, J, 2013)<sup>13</sup> y también a disparidades de poder en que hacen a las relaciones intergeneracionales.

A continuación, se buscará pensar la especificidad de elementos de las instituciones educativas que permitan comprender esta problemática. Y dar cuenta de conceptos que sean de utilidad para visualizar elementos que forman parte de la dinámica que hace a la institución de significaciones acerca de la participación de los adolescentes.

---

13 Ver sección: 2.2.1 Participación escolar. Práctica de desarrollo cívico y de promoción de democracia.

### 3.3.2 Dinámicas de poder en las instituciones educativas.

Al considerar la participación de los adolescentes en las instituciones educativas se nos hace ineludible pensar en las características de las sociedades modernas como sociedades disciplinarias, esto está presente en el ámbito educativo, lo que dificulta la promoción de la participación de los adolescentes<sup>14</sup>. Dentro de las sociedades disciplinarias Foucault (2002), señala a la escuela, junto con el cuartel, el hospital y el taller como uno de los emplazamientos destinados a diagramar los cuerpos de las sociedades modernas en el espacio. En estos espacios, se despliega un “conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos” (Foucault, 2002, p. 139). Foucault (2002), señala que en la modernidad surgen grandes encierros para indigentes y vagabundos, pero también aparecen otros encierros “insidiosos y eficaces” (Foucault, 2002), la escuela en conjunto con el cuartel, el hospital, el taller, las fábricas, configuran formas de separar a los cuerpos, los localizan en determinados encierros según edad y capacidad para producir. En palabras de Foucault: “A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo [...] Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico” (2002, p. 141). Así, las instituciones educativas son unas de las formas de división y emplazamiento de los cuerpos en un espacio particular. Podemos entender que la disciplina organiza el espacio, que se configura a partir de las prácticas que se materializan dentro de este generando ciertos saberes y cierta organización del poder.

Se ha señalado que a estas formas disciplinarias los sistemas educativos han sumado un “conjunto de saberes que permiten una ciencia social de la educación y se concretan en la pedagogía y sus prácticas” (Viscardi, 2017, p. 131). Esta pedagogía basada en elementos disciplinares sería la que estimula el tipo de “respuestas de defensa social, de culpabilización y estigmatización del otro y de patologización del conflicto escolar” (Viscardi, 2017, p. 131). Por lo tanto, podemos considerar que las formas disciplinarias están presentes y configuran el espacio escolar, aunque no son las únicas formas de poder que se despliegan.

Entendemos que una tecnología de poder no suplanta a otra. En la educación podemos visualizar tecnologías de poder que funcionan simultáneamente. En este sentido Foucault (2001) señala cómo el doble juego entre las tecnologías de disciplina, por una parte, y las tecnologías que apuntan a la regulación de la población se articulan juntas para hacer que el poder se extienda por la superficie. Se destaca que las instituciones educativas son espacios delimitados donde aplicar procesos de poder sobre la población. Nos interesa señalar que los

---

14 Ver sección: 2.2.1.2La participación para la convivencia escolar.

mecanismos de biopoder pueden dar muerte real o simbólica a quienes no se adapten a lo que establece el régimen. Foucault señala “cuando hablo de dar muerte no me refiero simplemente al asesinato directo, sino también a todo lo que puede ser asesinato indirecto: el hecho de exponer a la muerte, multiplicar el riesgo de muerte de algunos o, sencillamente, la muerte política, la expulsión, el rechazo, etcétera.” (Foucault, 2001, p. 232). Esta forma de dar muerte a quienes no se adapten al régimen que establecen las instituciones educativas puede verse reflejado en los jóvenes que no se adaptan a las normas que se establecen en los marcos institucionales siendo expulsados de los mismos.

Podemos ver que el poder no solo se aplica sobre los cuerpos organizándolos en el espacio, sino que se ajusta más a los comportamientos esperados de los sujetos en el espacio. Esta transformación de las formas disciplinarias tradicionales la encontramos vinculada a las *sociedades de control* (Deleuze, 2006). En ellas el control se ejerce a corto plazo, aunque también de forma continua, ya no necesita de puertas y muros. Entendemos que estas formas de control se basan más en la regulación de comportamientos esperados y en el rechazo a aquellos que amenazan el orden de lo instituido. Podemos ver esto en los intentos de generar contratos de convivencia o vínculos institucionales que, como se ha señalado en el capítulo de antecedentes, repiten aspectos que hacen a las normas instituidas o a las posturas adultas, rechazando la posibilidad de que se expresen las voces de los adolescentes (Lucas, 2018; Núñez, 2016). Dussel (2005) señala que actualmente las formas disciplinares tradicionales han perdido la eficacia. Señalando una renovación de las formas burocrático disciplinares hacia formas reflexivas que buscan la idea de contrato o negociación con los niños y jóvenes. Estas formas pueden generar a partir de la participación de los jóvenes nuevas formas de vigilancia y control de los jóvenes. Será importante entonces conocer cuando indagamos acerca de las prácticas de participación el rol de los adultos en la participación de los adolescentes teniendo en cuenta si esta apuesta por la autonomía o por generar desde o frente a la participación formas de control.

Vinculado a esto último, entendemos de interés considerar el *adultocentrismo* que puede estar presente en las dinámicas del poder en la participación de los estudiantes de secundaria. Este concepto que hace a las relaciones intergeneracionales es entendido como una forma de dominio basada en las diferencias de edades (Duarte Quapper, 2012). Duarte (2012) señala la existencia de una división social por clases de edad. Esta división por edades constituye asimetrías de poder y de autonomía, que son sostenidas en significaciones imaginarias sociales instituidas y en prácticas concretas que instituyen estas diferencias entre grupos etarios. El autor (Duarte Quapper, 2012), considera al adultocentrismo como modo de dominación que le otorga a las clases de edades adultas la capacidad de controlar a quienes

define como menores delimitando accesos a bienes sociales que incide en la posibilidad de despliegue como sujetos y encubre sus posibles aportes. Así, los adultos se encuentran encargados del control y la formación de los menores, a estos últimos les corresponde formarse para lograr ser aceptados dentro del sistema. Tarea que en un principio estuvo encargada a la institución familiar y luego fue encargada a la institución escolar, estableciéndose a la educación como rito de paso que establece diferencias entre roles y posición social. Instituyéndose así modos de ser niño, niña y joven asociados con la sumisión y la obediencia.

Podemos considerar que para lograr mayor participación se vuelve necesario producir otras formas de concebir a los sujetos en la educación que no queden capturados en lógicas adultocéntricas y en las dimensiones de control de las instituciones educativas. Lograr la participación de los adolescentes desde una perspectiva de derechos implica cuestionar, plantear líneas de fuga a las formas de organización. Así incorporar y promover el derecho a la participación de los adolescentes implica la posibilidad de plantearse otras lógicas a las ya instituidas en la sociedad.

Destacamos que las instituciones educativas, además de ser espacios de control para los individuos pueden ser espacios donde los sujetos adquieran mayores posibilidades de libertad. En este sentido Lidia Fernández (1994) destaca que dentro de las instituciones educativas “se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad” (L. Fernández, 1994, p. 25). La autora señala que existen un conjunto de normas y órdenes que enajenan al sujeto, donde se le impone una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo a partir de la transmisión de conocimientos el sujeto logra acceder a sus potencialidades.

De acuerdo con Lidia Fernández (1994) podemos entender a las instituciones como objetos culturales que expresan cierta cuota de poder social donde se concretaran normas y valores presentes en los aspectos instituidos de la sociedad.

### **3.3.3 Formas en las que se concreta lo institucional.**

Las instituciones en tanto conjuntos de signos y símbolos culturales se materializan en los *establecimientos institucionales*, estos son espacios donde las instituciones se singularizan, definiendo un espacio geográfico, imaginario y simbólico (L. Fernández, 1994). A partir de la socialización que se da dentro de estos establecimientos es que también se da la posibilidad de lo grupal y lo colectivo como forma de regulación del comportamiento individual y como productor de subjetividad. En este sentido nos parece de interés centrarnos en estudiar la

institución de la participación desde los establecimientos institucionales en tanto nos permite observar cómo la participación se instituye en espacios concretos.

Los establecimientos institucionales construirán una identidad y singularidad institucional a partir de ciertos componentes básicos a partir de los cuales Lidia Fernández (1994) señala que un establecimiento educativo puede tener origen. Estos son: el espacio material, los conjuntos de personas, el proyecto, las tareas definidas y los sistemas de organización que regulan las relaciones. La operación del tiempo sobre estos componentes irá construyendo productos materiales y simbólicos que dan forma a *la cultura institucional*. Al introducir una perspectiva temporal en el análisis de los *establecimientos institucionales* se puede dar cuenta un *estilo institucional* (L. Fernández, 1994) que obra como mediador entre las *condiciones preexistentes* de cada establecimiento institucional, sus *resultados* derivados de esas condiciones instrumentales son derivados de la producción institucional tanto a nivel material como simbólico. El concepto de *estilo institucional* busca dar cuenta de aspectos dinámicos del funcionamiento institucional. Lidia Fernández (1994) señala que la interacción entre *las condiciones preexistentes, el estilo institucional y los resultados derivados* a través del tiempo constituirán la *cultura institucional* de cada establecimiento. Podemos considerar que el *estilo y la cultura institucional* son aspectos que tendrán incidencia en las formas en las que se da la participación de los adolescentes en los *establecimientos institucionales*.

Las formas en que la participación se materializa en los establecimientos institucionales serán de interés en la consideración de las *significaciones imaginarias sociales* (Castoriadis, 2013) acerca de la participación de los adolescentes. Lidia Fernández (1994) señala que aspectos mencionados dentro de la cultura institucional como la *novela institucional* considerada como la producción cultural que sintetiza el registro de los acontecimientos sucedidos a lo largo del tiempo y la *identidad institucional*, en tanto definición consensuada de lo que el establecimiento es, protegen al establecimiento institucional de estímulos disruptivos de la misma cultura institucional y significan un modelo propio para cada establecimiento.

Otro concepto de interés para pensar sobre cómo constituye el estilo y la cultura institucional será el de *habitar* (Álvarez Pedrosian & Blanco Latierro, 2013). El término habitar utilizado por Heidegger (en Álvarez Pedrosian & Blanco Latierro, 2013) aparece vinculado con construir.

Hay dos formas de construir: erigir lo que no crece y cuidar aquello que crece: esta es su asociación con la vida. Construimos porque habitamos, construimos edificios y construimos sentidos para la vida y ambos están en estrecha relación; forman parte del entramado relacional que construye al sujeto, desde los sentidos y las materialidades que adquiere. El construir que nos remite al cuidado también refiere a la preservación, el

resguardo, el sostén. De aquí asociamos el habitar con la morada, la residencia, porque esta representa su espacio de contención. Pero el habitar no remite solamente al hogar: implica también aquellos espacios donde se transita. Así, habitamos la ciudad, los puentes, las calles, las instituciones, la comunidad, la cultura. Al habitar ligamos vitalmente los objetos a los sentidos: un puente no es un puente si no cumpliera esa función vital que motivó su construcción y su uso; sería una cosa simplemente. (Álvarez Pedrosian & Blanco Latierro, 2013, p. 3)

Se considera que construir y habitar se encuentran en estrecha relación, al habitar se ligan los objetos con los sentidos, esta construcción no solo es material sino también simbólica donde se da sentido a los espacios en que transitan los sujetos transformándose los espacios en lugares. Entienden los autores que el habitar implica siempre un habitar colectivo vinculado con la vida cotidiana, la producción social de la vida y los vínculos sociales que nos ligan como sujetos. Por lo que podemos considerar que las formas en que se dé la participación de los estudiantes estarán vinculadas con como habitan estos el espacio educativo y construirán el espacio que hace al *establecimiento institucional*.

Entendemos que hasta el momento hemos abordado contenidos y desarrollos teóricos que nos permiten construir una mirada con la cual observar la institución de la participación y dar cuenta a partir de los establecimientos institucionales de prácticas locales que nos son de interés para considerar como este derecho es ejercido. Como forma de completar los fundamentos teóricos en los que hacen a esta tesis consideramos de importancia dar cuenta, en la próxima sección, de ciertas conceptualizaciones acerca de las adolescencias y las juventudes que son de interés para pensar el derecho a la participación dentro de las instituciones educativas.

### **3.4 Participación en la enseñanza media. Adolescencias, juventudes.**

En esta sección se buscará abordar características que hacen a las adolescencias y juventudes, que consideramos de interés para pensar la participación de estas en las instituciones educativas. Como se ha visto, la participación de los adolescentes desde una perspectiva de derechos implica replantearse el rol de los adultos y de los jóvenes en la sociedad sostenidos en paradigmas y modelos adultocéntricos (Krauskopf, 2000). A continuación, como forma de ir transformando esta mirada, se consideran elementos teóricos sobre las adolescencias y juventudes, sobre los vínculos intergeneracionales y también del desarrollo adolescente.



Al estudiar la participación en la enseñanza media superior nos es de interés considerar elementos que han buscado conceptualizar la adolescencia y la juventud, ya que esta tesis busca aportar elementos para pensar la implementación de la participación en sujetos que podrían considerarse dentro de estas categorías. La adolescencia podría concebirse a partir de los 12 años hasta los 18 años aproximadamente y la juventud desde los 15 años a los 29 años (Dávila, 2004). Los adolescentes, jóvenes que se encuentran en la enseñanza media, se encuentran entre los 15 y 18 años aproximadamente por lo que se los puede entender como pertenecientes a ambas categorías, es pertinente hacer referencia a elementos de ambas categorizaciones para pensar su participación.

Las *adolescencias y juventudes* son entendidas desde lo plural, como unidades estalladas formadas por múltiples singularidades (Viñar, 2009). Se ha destacado también la necesidad de pluralizar el término adolescencia; Viñar (2009), considera que la adolescencia no puede ser estudiada como tal aislada de lo histórico y lo cultural. Se puede considerar que en la pubertad comienzan cambios a nivel biológico y neurobiológico que “cada individuo y grupo humano deben transitar, tramitar o resolver. Y que, una vez desatada la tormenta puberal, biología y cultura interactúan en un paradigma complejo sin prioridad lógica de uno sobre otro.” (Viñar, 2009, p. 20).

Amorín (2008) destaca que la adolescencia es una categoría social que guarda una estrecha vinculación con la clase social de referencia porque remite al modo de preparación para la adultez de los sectores medios y altos de la sociedad, en los sectores populares varios factores pueden obstaculizar la adolescencia como puede ser la exclusión de los sistemas de consumo, el embarazo temprano, la inserción temprana en el mundo laboral. Por lo señalado no podemos pensar en un modo singular, ni determinista lineal acerca de la adolescencia.

Similares reflexiones se consideran acerca de la juventud. Se ha señalado que fuera de definir a la misma como categoría etaria o biológica es de interés definirla como “categoría sociohistórica definida en clave relacional” (Vommaro, 2014, p. 20). También se ha señalado que “al analizar las formas de asociación juveniles se presenta el desafío de cómo pensar la igualdad desde la diversidad, de qué manera concebir una igualdad que no homogenice, que no sea unívoca, ni totalizadora, que asuma la diferencia, pero que a la vez no la consagre como desigualdad, que asumir la diferencia permita construir igualdades” (Vommaro, 2019, p. 1196). Estas apreciaciones son de interés para considerar movimientos sociales juveniles que atraviesan las prácticas de participación de los adolescentes en la enseñanza media. Donde para su abordaje es importante considerar “la diversidad de prácticas, sentidos y universos simbólicos y de significación que convergen en esta categoría, cruzada a su vez por variables como clase, género, etnia, cultura, región, contexto sociohistórico, entre otras” (Vommaro, 2014, p. 20). Por lo señalado podemos ver que es relevante tener una mirada amplia y que

considere la multiplicidad de elementos que hacen a los sujetos adolescentes y jóvenes inscriptos en la educación. En los siguientes apartados se buscará dar cuenta de aspectos que aporten a ampliar la mirada y a comprender aspectos sobre las adolescencias y las juventudes que ayuden continuar pensando sobre la participación de estas en la enseñanza media.

### **3.4.1 El desarrollo adolescente desde las neurociencias y la psicología evolutiva.**

Consideramos relevante señalar que la definición de adolescencia, sus períodos y su alcance están en discusión, existen diferentes concepciones sobre qué edades o períodos componen a la misma. Se considera a la adolescencia como una fase distinta de la maduración biológica (Sawyer et al., 2018). Un primer momento para definir el comienzo de la adolescencia y en el que parece haber mayores niveles de acuerdos es el comienzo de la pubertad, donde se señalan cambios biológicos que generan el pasaje de la niñez a la adolescencia. En este sentido Sawyer et al., (2018) señalan que el *homo sapiens* es una especie de lenta maduración, destacando en esta maduración un período de dependencia al que llaman infancia, un período de crecimiento conocido como niñez el cual es seguido por una fase juvenil prepúber seguida de una pubertad tardía. A su vez estos autores señalan que “la adolescencia podría conceptualizarse como una fase de crecimiento cerebral que comienza antes de los signos visibles de la pubertad (alrededor 6-8 años) y continúa por otras dos décadas” (Sawyer et al., 2018, p. 2). Como podemos ver desde estas perspectivas del desarrollo focalizadas en los desarrollos neurocognitivos encuentran dificultades al considerar un rango de edad determinado para hablar de adolescencia, quizás haya mayores acuerdos en destacar a la pubertad como comienzo, es mucho más difícil definir su final que se ubica cada vez más cercano a los 25 años.

Es de considerar que no solo los aspectos del crecimiento y desarrollo neurocognitivo están presentes en el desarrollo adolescente. Se señala también que su finalización está vinculada a la transición de roles sociales, especialmente vinculados con el matrimonio y la crianza de los hijos, así como también la transición hacia la independencia económica (Sawyer et al., 2018). Condiciones que se encuentran relacionadas con aspectos que hacen más a las características sociales de los individuos, que a aspectos del crecimiento biológico. Por lo que aseveran que es de mayor interés pensar las características de estos sujetos en esta etapa, que aclarar discusiones sobre el origen y finalización exactos. Pero más allá de los límites exactos de la adolescencia, que parecen difíciles de definir de acuerdo con los referentes teóricos consultados, un elemento que insiste y nos llama la atención sobre el tema que hace

a la investigación es la importancia señalada al desarrollo de los vínculos sociales de los sujetos en esta etapa.

Dahl & Suleiman (2017) señalan que los cambios neuronales que se producen en la pubertad tienen impacto en circuitos neuronales involucrados en el procesamiento de emociones, riesgos, recompensas y relaciones sociales. Los cuales están asociados con explorar la propia independencia, encontrando experiencias nuevas y emocionantes que son muy gratificantes. Dahl & Suleiman (2017) destacan que a la edad de 16 años la maduración del razonamiento lógico se considera completa. Sin embargo, el desarrollo de los aspectos neurológicos que hacen a la regulación afectiva, las relaciones sociales y el funcionamiento ejecutivo continúan en desarrollo por lo menos por 10 años más. Estos cambios están fuertemente asociados a la exploración de nuevas experiencias. Los autores señalan que estos cambios ofrecen una ventana de oportunidades para el desarrollo y la intervención temprana, se destaca que el cerebro en esta edad tiene gran plasticidad y se adapta rápidamente a los cambios y desafíos. Destacan que los adolescentes están muy motivados por el aprendizaje en participar en roles sociales, por comprender las jerarquías sociales con pares, por establecer y comprender el comportamiento sexual y romántico. Este interés amplifica emociones autoconscientes que incluyen un fuerte deseo de aceptación, pertenencia, admiración y respeto, así como una mayor sensibilidad a los sentimientos de rechazo, falta de respeto, vergüenza y humillación (Dahl & Suleiman, 2017). Podemos comprender que estas características generan condiciones favorables para pensar a los adolescentes como sujetos participativos, más allá de las características biológicas. Los autores (Dahl & Suleiman, 2017) destacan que son fundamentales las relaciones sociales que se establezcan y la formación de políticas que incentiven de manera positiva estos espirales de desarrollo frente al riesgo de espirales negativos de comportamiento que pueden desencadenar aspectos psicopatológicos y desadaptativos.

Las características señaladas presentes en el desarrollo adolescente como la alta recompensa a nuevas experiencias, la plasticidad cerebral, la motivación por el aprendizaje de roles y jerarquías sociales, así como la alta emotividad a sentimientos de aceptación, admiración, respeto y la alta sensibilidad a los sentimientos de rechazo (Dahl & Suleiman, 2017) indican que, los aspectos vinculados a la socialización tienen una fuerte intensidad en la adolescencia, lo biológico vemos como se ha señalado que afecta, es afectado por el ambiente y lo social, dando la importancia acerca de lo vincular y los aprendizajes sociales presentes en esta etapa. Entendemos que la participación desde una perspectiva de derechos colabora con el desarrollo de los adolescentes. Desde el ejercicio del derecho a la participación los adolescentes pueden hacerse escuchar, realizar proyectos colectivos y ser

sujetos activos en las sociedades, por lo que podemos considerar al ejercerse el derecho a la participación se estará fomentando el desarrollo adolescente.

Podemos considerar que no es posible pensar el desarrollo adolescente por fuera de la realidad social. En este sentido, los autores que trabajan el tema destacan la importancia del contexto y de lo social para la adolescencia. Consideramos de relevancia los desarrollos de Amorín (2008) quien entiende al desarrollo como “compleja entidad bio-psico-ambiental” (p.69), lo bio-psico-ambiental alude a campos, registros, categorías cuyas fronteras pueden ser difusas y se encuentran recíprocamente vinculadas, el autor señala que esta división es de interés teórico, se comprende que estas dimensiones interaccionan constantemente y están en mutua construcción.

### **3.4.2 La adolescencia y lo intergeneracional desde el psicoanálisis**

La consideración de la importancia de los aspectos sociales y vinculares también la podemos encontrar en la visión de los adolescentes que se señala desde autores de perspectiva psicoanalítica. Alejandro Klein (2014), tomando la teoría del desarrollo de Winnicott destaca que el desarrollo es un proceso de crecimiento del sujeto. “en el caso del adolescente no hay nada que lograr especialmente, solo crecer” (Klein, 2014, p. 170) Esta perspectiva según el autor se aparta de la noción de que niños, niñas y adolescentes tienen que adaptarse a la sociedad. En esta perspectiva el crecimiento está visto como un proceso imperfecto, gradual de madurez y responsabilidad.

No solamente de adaptación a la sociedad y sus instituciones, aunque sí de dependencia. El sujeto con la experiencia irá desarrollando la capacidad de actuar de manera espontánea. Las instituciones de las que dependen los adolescentes (familia, educación) tienen que adaptarse al sujeto para promover que este crezca sin perder su espontaneidad.

Al respecto nos parece interesante lo señalado por Klein (2014) quien señala que la salud mental se encuentra vinculada con la capacidad de crecer en un *ambiente facilitador no intrusivo*.

Para Winnicott un logro de salud mental se podría tomar como la capacidad de adaptación sin gran pérdida de la espontaneidad. Como se insistirá más adelante, la salud mental se relaciona en Winnicott a la capacidad de madurar y crecer desde un ambiente facilitador no intrusivo (Klein, 2014, p. 170).

Al pensar en la participación esto es un aspecto fundamental a tener en cuenta y a promover desde el rol de los adultos, o sea, generar las condiciones para que los adolescentes puedan participar, pero a su vez no interferir en el desarrollo progresivo de la autonomía de los sujetos.

Es a considerar la importancia del desarrollo de la autonomía tanto para el acceso al derecho de la participación como también para el desarrollo de los sujetos adolescentes que participan. Este ejercicio de la autonomía desde la creatividad a su vez aporta al desarrollo social Winnicot, señala Klein (2014), que la sociedad depende del crecimiento colectivo de los individuos siendo este construida y reconstruida a cada momento. Si tenemos en cuenta la perspectiva señalada la participación de los adolescentes a partir de ejercer su derecho a la participación en la sociedad es de beneficio tanto para el crecimiento de los adolescentes como para la sociedad misma.

Entendemos que el crecimiento de los adolescentes estará condicionado por el ambiente en el que se sitúan, el cual es importante que pueda proporcionar elementos de un *ambiente facilitador* (Winnicott, 1979). Este será posible en tanto satisfaga las dependencias, otorgue oportunidades para el desarrollo creativo y espontáneo de los y las adolescentes. Entendemos que son de especial relevancia los vínculos sociales que se establezcan y los roles de las instituciones y adultos en acompañar este crecimiento. Klein (2003) destaca que la adolescencia para que se dé como etapa necesita de una actividad de construcción de psiquismo. Viñar (2009), señala que los adolescentes buscan conocer al mundo más allá de los significados y las significaciones de las instituciones que lo contuvieron. La credulidad infantil en el mundo adulto se pierde y entra en cuestión para los adolescentes, quienes buscan elaborar por sus propios medios su visión del mundo. Por lo expuesto anteriormente entendemos que esta elaboración propia que hace al desarrollo desde la espontaneidad y la creatividad puede ser fuente de producción de significaciones imaginarias sociales instituyentes.

Teniendo en cuenta la importancia de la construcción de sentidos propios por parte de los adolescentes nos parece relevante destacar los señalamientos realizados por Klein (2003) quien considera que lo intergeneracional *debe ser transcripto, traducido*. En este sentido podemos considerar a la confrontación con el mundo adulto como un elemento estructurante y no necesariamente patológico. Klein al respecto de la confrontación señalará que es un:

Movimiento que implica la creación de la historia personal, no como dato Inerte-biográfico, sino como investimento del campo de lo transformacional, con constitución de un objeto incierto, que abre y consolida la dimensión de la investigación, el apoderamiento y la autonomía (Klein, 2003, p. 124).

Se destaca la importancia del rol de los adultos frente a la confrontación y la agresividad, se considera que los adultos deben aceptar la confrontación, sostenerla. La confrontación aparece como espacio transicional específico de la adolescencia.

Lo trabajado vuelve a destacar que la dimensión vincular en la adolescencia es una dimensión de central interés. Las formas en que se establezcan vínculos y los aprendizajes sociales de esta etapa establecerán distintas posibilidades de desarrollo. En este sentido la participación se ha visto como “necesidad para el pleno desarrollo psicosocial del ser humano” (Giorgi, 2010, p. 15). Este señalamiento destaca la potencialidad de la participación y la necesidad de que esta esté presente para generar un ambiente de vínculos sociales que sea facilitador del desarrollo adolescente. El efecto de participar en las sociedades constituirá aspectos identitarios y de pertenencia social, se destaca que al formar parte de colectivos se desarrolla la autoestima y la autonomía (Giorgi, 2010). También, podemos pensar estos espacios colectivos y a los espacios institucionales de participación como espacios transicionales de confrontación entre adolescentes y adultos que puedan ayudar al crecimiento de los sujetos adolescentes.

### **3.4.3 Adolescentes como sujetos políticos. Generaciones juveniles, temporalidad, adolescencias y juventudes.**

El desarrollo señalado en la sección anterior tiene una relevancia a nivel simbólico en la sociedad constituyendo un problema político. Es de relevancia al pensar la participación en la educación secundaria considerar el interés de los jóvenes inscriptos en la enseñanza media por temas políticos. Destacamos que los adolescentes como sujetos políticos, dentro de la educación secundaria participan, generando acciones políticas vinculadas con los movimientos sociales juveniles<sup>15</sup>. Entre estas acciones se destaca la organización y participación en movilizaciones en momentos claves en términos políticos en el país que son parte de la historia política.

Se ha señalado que las juventudes latinoamericanas en la actualidad producen experiencias de politización juvenil muchas veces a partir de sus espacios cotidianos articulando con esferas culturales, políticas y sociales. Estas experiencias ocupan espacios públicos y disputan territorios y sentidos (Vommaro, 2014). A partir de estas prácticas puede

---

15 2.2.1.3Prácticas de participación políticas de los adolescentes en la Enseñanza Media.

considerarse que se modifica el espacio público produciendo otros sentidos dentro de los establecimientos educativos, transformando lógicas disciplinares e instituyendo nuevas significaciones e imaginarios sociales acerca de este mismo espacio. Entendemos que instituciones estatales como las instituciones educativas pueden ser ámbitos de oportunidades para que esta participación política se desarrolle.

Podemos esperar que los establecimientos educativos, al constituir un espacio público de encuentro entre los jóvenes, sean un espacio donde confluyan y se desarrollen aspectos que hacen al desarrollo de una subjetividad política. Rodríguez (2012) —a partir de una reseña del libro *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula* (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012)— señala que la formación de una subjetividad política estaría dada por “percibirnos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones” (Rodríguez, 2012, p. 321). Ruiz Silva & Prada Londoño (2012) destacan cinco elementos que serán constitutivos de la subjetividad política, estos son: *La identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección*. La identidad según los autores se presenta como campo de batalla de disputas de sentidos. La lucha por la identidad se entiende como una lucha por el reconocimiento de sujetos que buscan comprometerse con su propia historia. La narración hace posible la construcción de relatos donde se teje la vida individual y colectiva articulando acontecimientos en el tiempo a partir de los cuales se configura una manera de ser propia. En esto la memoria es un aspecto relevante ya que a partir de compartir y hacer públicas las memorias se da la posibilidad significar lo vivido y lo recordado. Frente a lo designado por ciertos poderes que pretenden establecer que es lo que debe ser recordar la posibilidad de narrar la memoria implicara la posibilidad de rescatar de los recuerdos traumatizantes y transformarlos en proyectos de justicia y de pensar el futuro. “la subjetividad política implica hacer el ejercicio de poder ser capaces de con-movernos por/con/para el otro, y así buscar maneras para el nunca más” (Rodríguez, 2012, p. 325). Así llegamos al cuarto elemento constitutivo de la subjetividad política que sería el posicionamiento, el posicionamiento se señala como un acontecer profundamente político, relacional, que implica posicionarse desde una identidad en un lugar y tiempo particulares permitiendo que se despliegue la singularidad política (Rodríguez, 2012). Por último, se señala la subjetividad política implica la proyección de plantearse horizontes políticos realizables y proyectos comunes. Los autores señalados (Rodríguez, 2012; Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012) señalan la importancia de que en el aula se puedan trabajar estos aspectos constitutivos de la subjetividad política. Podríamos suponer también, desde la mirada que venimos construyendo, que los establecimientos institucionales (A. M. Fernández,

2007) pueden constituir un ambiente facilitador (Winnicott, 1979) para el desarrollo de subjetividades políticas.

Un elemento que se ha encontrado de interés para pensar los movimientos juveniles en su singularidad y como productores de subjetividades políticas es la noción de generación. Aunque la noción de generación como objeto de estudio se enfrenta a la dificultad de no encontrar formas estandarizadas de medirse, se destaca frente a ciertos momentos histórico-políticos la existencia de generaciones que pueden identificarse en los movimientos sociales y con la existencia de identidades políticas que son parte de generaciones políticas (Longa, 2017). Al respecto Lewkowicz (2014) señala que:

“Una generación se constituye cuando el patrimonio legado se disuelve ante el embate de las circunstancias. Un saber transmitido se revela insolvente. Tenemos un problema: de esto no se sabe. Si nos constituimos subjetivamente como agentes de lo problemático del problema, advenimos como generación. Si este problema es nuestro patrimonio, ahora sí, generacional, entonces la hegemonía de la generación previa cae sin que medie asesinato, ni plan, ni sustitución: se abre otro mundo, habitamos una situación inédita, fundamos un espacio de subjetivación. El ser problemático es la condición de la generación. La ruptura es solo un efecto, si se lo quiere leer así. Pero un efecto que se lee como tal solo desde fuera, en trascendencia - pues en la inmanencia solo hay toma de posesión del tiempo por fundación de un ser colectivo problemático” (Lewkowicz, 2014, p. s/n)

Tomando esta perspectiva generacional señalada por Lewkowicz (2014) entendemos que una generación puede ser comprendida a partir de la identificación entre un conjunto de sujetos que comparten una experiencia y un problema en común. De esta manera, el vínculo generacional, ligado a una vivencia, a un problema común y a la consideración de un nosotros, se conforma y constituye un proceso de subjetivación que construye una identidad política particular que se diferencia de las generaciones precedentes. Podemos esperar que los colectivos de jóvenes que participan dentro de los establecimientos educativos al compartir la experiencia de participar romperán con elementos establecidos por generaciones anteriores y se reconocerán como sujetos de cambio de situaciones o problemáticas sociales concretas que los afectan.

Melucci (1996) ha señalado que los jóvenes que participan en movimientos sociales construyen procesos de resignificación de los códigos existentes en la sociedad a partir de los conflictos que se despliegan desde las acciones de los movimientos sociales. Estas acciones constituyen “*desafíos simbólicos*” que afectan a las instituciones políticas modernizando la cultura y la organización de las propias instituciones. Afirma que lo antagonista de los



movimientos sociales juveniles es eminentemente una intención comunicativa con el resto de la sociedad. Se evidencia que la juventud como grupo político desde los años 60 ha sido uno de los actores centrales en diferentes oleadas de movilización colectiva. Estos movimientos sociales llevados adelante por jóvenes ofrecen otros códigos simbólicos al resto de la sociedad, que subvierten la lógica de los códigos sociales dominantes. Del estudio de estos movimientos sociales juveniles emergen patrones constantes en ellos, que hacen a las formas de producción de sentido. A partir de esto Melucci (1996) define tres modelos de acción comunicativa:

A) *Proféticos*: en estos grupos se señala que el cambio es posible y es parte de la experiencia de quien lo proclama. La lucha por el cambio es parte de la vida y estructura del grupo. A medida que los movimientos juveniles luchan por alterar los códigos, difunden culturas y estilos de vida que podrán ser institucionalizados.

B) *Paradójicos*: la autoridad del código dominante aparece en su exageración mostrando la paradoja del ejercicio de la fuerza.

C) *De representación*: los movimientos juveniles contemporáneos frecuentemente hacen uso de formas de representación como el teatro, el video, los medios de comunicación. En estas representaciones el mensaje toma la forma de una reproducción simbólica, que separa los códigos de los contenidos que habitualmente los enmascaran.

Melucci señala que los movimientos sociales juveniles son medios que hablan a través de la acción, “su mensaje principal es el hecho mismo de que existen y actúan”<sup>16</sup> (Melucci, 1996, p. 10). Son un laboratorio en el que se prueban y ponen en práctica nuevos modelos culturales, formas de relación, puntos de vista alternativos (Melucci, 1996, p. 12). Estos funcionan para el resto de la sociedad como un medio comunicativo cuya función principal es revelar a la sociedad lo que un sistema no dice de sí mismo (Melucci, 1996).

Los movimientos sociales juveniles toman forma de red de diferentes grupos dispersos, fragmentados, sumergidos en la vida cotidiana que emergen esporádicamente en repuesta de problemas específicos. Estos no son parte de sujetos específicos, los actores individuales pueden variar, el campo que define a los movimientos sociales juveniles se sostiene sobre los problemas que los hacen emerger como tales, donde los diferentes actores que ocupan este campo exponen para el conjunto de la sociedad cuestiones relativas al sistema en su totalidad y no solo a un grupo o categoría social. Los jóvenes se movilizan para recuperar el control de sus propias acciones, para reclamar el derecho a auto definirse frente a criterios de identificación impuestos desde fuera. Melucci (1996) considera que cuando la democracia es

---

16 Traducción propia.

capaz de mantener un espacio para que las voces de los jóvenes sean escuchadas los movimientos sociales juveniles pueden convertirse en actores importantes en la innovación social y política de las sociedades contemporáneas.

## **4 Problema, preguntas de investigación y objetivos.**

En el presente capítulo se integran elementos planteados en capítulos anteriores a partir de los cuales se diseñan el problema, las preguntas y los objetivos que se plantean para la investigación que hace a esta tesis.

El capítulo se encuentra dividido en tres secciones. En primer lugar, se desarrolla el planteo del problema. En la segunda sección, se desarrollan las preguntas de investigación. Por último, como síntesis del problema y la pregunta señalados, se detallan los objetivos de la presente investigación.

### **4.1 Planteamiento del problema.**

Tal como hemos señalado, la perspectiva de derechos establecida en la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, Asamblea General, 1989) introduce una noción novedosa sobre el rol de niños, niñas y adolescentes en la sociedad. A más de 30 años de aprobada la CDN se puede encontrar evidencia de múltiples esfuerzos por promover el derecho a la participación, el cual es uno de los pilares fundamentales para garantizar los derechos de NNA. El derecho a la participación hace que se deba garantizar que NNA sean escuchados y tenidos en cuenta dentro de las instituciones que transitan y están inscriptos. Este imperativo se materializa en el contexto regional en transformaciones legales y normativas que buscan ampliar derechos (FLACSO, 2020). En el ámbito local podemos ver estas transformaciones reflejadas en el Código de la Niñez y la Adolescencia (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004) y la Ley General de Educación (Ley General de Educación, 2009), así como en distintos programas e iniciativas que se han propuesto la promoción del derecho a la participación (PROPIA, 2013; Viscardi et al., 2020). Es de destacar que por más que se hayan producido transformaciones en los marcos legales y normativos se ha evidenciado dificultades para instituir la participación de estos en el ámbito educativo (Echeverriarza et al., 2011; A. Franco & Manuel, 2014; Lucas, 2018; Núñez, 2016; Pérez-Expósito, 2014, 2015).

Observamos que muchas veces los intentos de generar prácticas de participación terminan reproduciendo modelos disciplinares (Foucault, 2002) y adultocéntricos (Duarte Quapper, 2012) que poco tienen que ver con lo que se ha señalado como el derecho a la participación de NNA establecido en la CDN.

Existen otros enfoques desde los que históricamente fue abordado el trabajo con adolescentes (Krauskopf, 2000), los cuales poseen un enfoque adultocéntrico que coexiste con las perspectivas de derechos y dificulta su promoción. La participación como derecho ha buscado implementarse a partir de intentos estatales, desarrollando programas y políticas. Estos movimientos que se proponen desde la órbita estatal hacia los actores educativos muchas veces no logran compatibilizar con las dinámicas institucionales (Echeverriarza, Pereda, & Silveira, 2011; Lucas, 2018; Núñez, 2016). Por otro lado, si observamos las comunidades educativas podemos encontrar prácticas de participación adolescente que no tienen relación con los intentos normativos de promover su participación. Por lo que reconocer las prácticas existentes, que se observan en los establecimientos institucionales en su cotidianidad, resulta de interés para acompañar y promover prácticas donde este derecho se ejerce.

Desde la perspectiva epistemológica en la que nos posicionamos encontramos valor en destacar prácticas locales como forma de dar cuenta de las condiciones de posibilidad (Boaventura de Sousa Santos, 2009) de la participación de los adolescentes en un ámbito concreto. De acuerdo con Ferrullo (2006) participar es una acción que siempre estamos realizando, que se interrelaciona con el vínculo entre individuo y sociedad y por lo tanto con aspectos tanto psicológicos como de poder. También existen múltiples significados técnicos sobre lo que es la participación (Wiesenfeld 2015). Esto hace que para considerar cómo el derecho a la participación se ejerce sea necesario observar aspectos sociales, culturales, vinculares y políticos.

Frente a lo señalado nos parece de relevancia explorar y reconocer prácticas de participación existentes y las significaciones imaginarias sociales en las que se sostienen estas. Ya hemos señalado en capítulos anteriores cómo existen prácticas políticas y de participación adolescente en el espacio cotidiano de los centros educativos. Los adolescentes dentro de las instituciones educativas han participado en colectivos como por ejemplo los colectivos gremiales, participando dentro de la política, tanto generando reclamos dentro de los espacios institucionales, como manifestándose sobre la coyuntura política del país. (Larrondo, 2013, 2019; Núñez & Otero, 2019; Varela Petito, 2002). Reconocer y pensar las prácticas existentes es también un insumo importante para promover el derecho a la participación. A partir de esto se podrán pensar y diseñar acciones más efectivas, que trabajen en conjunto con la cultura institucional. Aspecto que ha sido señalado en capítulos anteriores como una de las principales dificultades al momento de implementar espacios de participación.

Como forma de dar cuenta de una perspectiva que contemple lo local y la multiplicidad de elementos que se encuentran vinculados a la participación valoramos relevante explorar *las significaciones imaginarias sociales* (Castoriadis, 2013) que se encuentran relacionadas con el derecho a la participación de los adolescentes dentro del ámbito cotidiano de un centro educativo. Consideramos que dentro de lo cotidiano de los establecimientos institucionales están produciéndose un conjunto de significaciones imaginarias sociales a explorar, ya que los mismos actores educativos (adolescentes y adultos) producen prácticas de participación. Explorar los elementos que se encuentran vinculados a cómo se instituye la participación y sus prácticas se vuelve de total interés para pensar el derecho a la participación. Nos planteamos como pregunta principal de esta investigación la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características que hacen a las significaciones imaginarias sociales acerca de la participación adolescente que están presentes en un centro educativo de enseñanza media donde los adolescentes participan?

Evaluamos de importancia centrar la investigación en un establecimiento educativo de enseñanza media superior en el cual se puedan encontrar prácticas de participación instituidas, donde se puedan observar qué significaciones y sentidos se producen con relación a estas dentro de la comunidad educativa. Entendemos que de esta forma podemos visualizar cómo se instituyen en la práctica. Para dar cuenta de esto consideramos de relevancia el concepto de cultura institucional (L. Fernández, 1994) a partir del cual nos preguntamos: ¿Qué aspectos de la cultura institucional del centro a indagar contribuyen a la emergencia de prácticas y significaciones imaginarias sociales relacionadas al derecho a la participación de los adolescentes?

De acuerdo con lo señalado en los fundamentos teóricos de esta tesis, entendemos que las significaciones imaginarias sociales son creación incesante de figuras, formas e imágenes. Lo imaginario social lo podemos encontrar en las acciones sociales y en las formas en las que estas se representan en el lenguaje (Castoriadis, 2013). Por lo que para dar respuesta a la pregunta principal señalada nos preguntamos: ¿Cómo se relacionan las formas de hacer, pensar, decir, instituidas e instituyentes establecidas acerca de las prácticas de participación de los adolescentes por parte de los actores educativos (adolescentes y adultos) con el derecho a la participación de los adolescentes?

Esto es de valor tanto para considerar las características que hacen a las significaciones imaginarias sociales, vinculadas con la institución de prácticas que promuevan el derecho a la participación, como para reflexionar sobre las resistencias y posibilidades que se presentan en los establecimientos educativos para instituir prácticas de participación de los adolescentes. Por lo que es de interés preguntarnos: ¿Qué aspectos favorecen o dificultan la

emergencia de significaciones imaginarias sociales instituyentes o radicales sobre la participación adolescente?

Como hemos visto, son varios los cambios normativos con respecto al derecho a la participación de los adolescentes, sin embargo, su aplicabilidad no siempre se corresponde a lo que sucede en los espacios cotidianos. En primer lugar, nos interesa dar cuenta de los Consejos de Participación, ya que estos han sido diseñados por la ley como espacios formales para la expresión de la voz de los actores educativos. Indagar acerca de los Consejos de Participación además busca aportar al trabajo que se viene realizando desde el Subprograma “Intervenciones Socio-Educativas” del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del cual este proyecto es parte. De acuerdo con lo señalado nos es de interés indagar: ¿Qué elementos normativos se visualizan vinculados con la participación de los adolescentes? y ¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales más características presentes en los actores educativos (adolescentes y adultos) que se desprenden acerca de los Consejos de Participación?

Por último, hemos visto cómo el contexto social y las formas de participación en la adolescencia pueden propiciar elementos para el desarrollo de los sujetos favoreciendo un *ambiente facilitador* (Winnicott, 1979) de este crecimiento. Como forma de señalar y pensar acerca del desarrollo adolescente a partir del trabajo de campo será de interés interrogarnos: ¿Cuáles características de la participación de los adolescentes en las instituciones educativas contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo y crecimiento de los adolescentes? Además, podemos suponer que a partir de la participación en los establecimientos institucionales se pueden crear condiciones para el desarrollo de una subjetividad política (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012). Por lo que consideramos de relevancia preguntarnos: ¿Qué acciones y significaciones imaginarias sociales vinculadas con la participación de los adolescentes podemos encontrar de relevancia para el desarrollo de subjetividades políticas?

## 4.2 Preguntas de investigación.

### Pregunta principal:

¿cómo son las características que hacen a las significaciones imaginarias sociales acerca de la participación adolescente, vinculadas con el derecho de los adolescentes a la participación, que están presentes en un centro educativo de enseñanza media donde los adolescentes participan?

### Preguntas específicas:

¿Qué aspectos de la cultura institucional del centro a indagar contribuyen a la emergencia de prácticas y significaciones imaginarias sociales relacionadas al derecho a la participación de los adolescentes?

¿Cómo se relacionan las formas de hacer, pensar, decir, instituidas e instituyentes establecidas acerca de las prácticas de participación de los adolescentes por parte de los actores educativos (adolescentes y adultos) con el derecho a la participación de los adolescentes?

¿Qué aspectos favorecen o dificultan la emergencia de significaciones imaginarias sociales instituyentes o radicales sobre la participación adolescente?

¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales más características presentes en los actores educativos (adolescentes y adultos) que se desprenden acerca de los Consejos de Participación?

¿Qué elementos normativos se visualizan vinculados con la participación de los adolescentes?

¿Cuáles características de la participación de los adolescentes en las instituciones educativas contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo y crecimiento de los adolescentes?

¿Qué acciones y significaciones imaginarias sociales vinculadas con la participación de los adolescentes podemos encontrar de relevancia para el desarrollo de subjetividades políticas?

## 4.3 Objetivos.

### 4.3.1 Objetivo general

- Explorar significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes asociadas a la participación de los adolescentes, en un centro educativo de enseñanza media en el cual se identifiquen prácticas de participación.

### 4.3.2 Objetivos Específicos

- Comprender elementos que hacen a la dinámica de institución de significaciones imaginarias sociales vinculadas con derecho a la participación de NNA considerando cultura institucional existente y las formas de hacer, pensar, decir instituidas e instituyentes establecidas por parte de los actores educativos (adolescentes y adultos) acerca de las prácticas de participación de los adolescentes.
- Explorar el conocimiento de los actores institucionales de los elementos normativos que se visualizan vinculados con la participación de los adolescentes.
- Señalar características de la participación de los adolescentes en las instituciones educativas que contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo adolescente y de la subjetividad política.



## **5 Metodología.**

En el presente capítulo se presentan los lineamientos metodológicos con los que se abordó el trabajo de campo de investigación que se presenta en esta tesis. El capítulo se encuentra dividido en seis secciones principales.

En la primera sección se exponen argumentos que hacen a las elecciones metodológicas realizadas dando cuenta así del diseño metodológico construido para la investigación. En la segunda sección se detallan las fases o etapas del presente estudio. En la tercera sección se da cuenta de las técnicas de investigación utilizadas detallando acerca de cómo se realizaron las mismas, dentro de esta sección se presenta la tabla de documentos que sintetiza los documentos utilizados y se establece la codificación que será utilizada para hacer referencia a los mismos dentro del Capítulo 6. En la quinta sección del capítulo se presentan los lineamientos en que se basó el análisis de los datos y se detallan las etapas realizadas dentro del mismo. Por último, en la sexta sección se señalan los aspectos éticos que han estado presentes durante el estudio realizado.

### **5.1 Diseño Metodológico**

Para cumplir con el objetivo principal de explorar las significaciones imaginarias sociales vinculadas a la participación de los adolescentes fue necesario un enfoque metodológico que permitiera acceder a estas producciones. Se consideró adecuada una metodología del tipo cualitativa (Taylor & Bogdan, 1994). Esto con el fin de dar cuenta de cómo se producen y se instituyen sentidos sobre la participación de los adolescentes en el correr de la cotidianidad del espacio educativo. A partir de este tipo de metodología se facilita la comprensión de los aspectos micro sociales y de las perspectivas de los actores educativos involucrados, tanto adultos como adolescentes.

Para esto se construyó una metodología tomando al estudio de caso como forma de selección de un objeto de estudio y de los sujetos a estudiar. Se realizó un estudio de caso único, de interés principalmente intrínseco (Stake, 1999). La elección del caso se basó en dar con un establecimiento educativo de EMS en el que se encontraran distintos tipos de prácticas de participación adolescente. En ese sentido el primer interés es de tipo intrínseco, de comprender el caso en sí mismo y cómo se dan y piensan las prácticas de participación. Aunque no se puede descartar el valor instrumental de los resultados que pueden aportar a pensar y comprender casos similares en liceos con similares características o centros educativos similares en otros países. Se evaluó de pertinencia esta metodología (el estudio

de casos) en relación con la rentabilidad. Se trata de un aspecto de importancia dado los recursos con los que contaba la investigación a saber: un solo investigador y un período de 24 meses que constituyen los tiempos formales establecidos por la Maestría en Psicología Social de la Facultad de psicología de Udelar. Se evaluó de importancia poder acceder a un centro educativo en el que se encontraran prácticas de participación en el ámbito cotidiano. El estudio de caso no es un estudio de muestras ni posee valor estadístico (Stake, 1999), su valor para esta investigación se encuentra en focalizar en las interacciones sociales y las formas de significación que se dan de las mismas en la vida cotidiana, en el espacio y las temporalidades del espacio escolar. Elementos que pueden aportar a pensar más allá de las generalizaciones encontradas en la literatura sobre la institución del derecho a la participación adolescente.

Acompañando al estudio de caso se toma a la cartografía como orientación metodológica, en el entendido que la misma permite desarrollar una investigación cercana a lo desarrollado acerca de la problematización recursiva (A. M. Fernández, 2007), y la elucidación (Castoriadis, 2013)<sup>17</sup>. Al momento de realizar el trabajo de campo se optó por pensar el estudio como un proceso (Passos, E et al., 2009) a partir del cual se fueron definiendo distintas herramientas que se valoraron de interés para conocer de forma holística el problema y acercarse a los significados sociales y perspectivas de quienes forman parte de la comunidad educativa, tanto adolescentes como adultos. Para esto se llevó registro en un cuaderno de campo de las intervenciones realizadas.; cada vez que se realizó una entrevista, una coordinación. A su vez se fueron realizando análisis de las entrevistas en el propio proceso de investigación, estos análisis fueron afinando los guiones de entrevistas siguientes de acuerdo con los resultados que podían visualizarse de las entrevistas anteriores.

Este tipo de enfoque metodológico se orienta a la exploración, a abrir caminos y sentidos por lo que los datos recabados son una mirada posible, una deriva seleccionada dentro de la experiencia investigativa. No se busca así llegar a una verdad revelada, sino comprender y ampliar las significaciones que se le da a la participación por los actores institucionales.

Este encuadre frente a la investigación ha sido valioso para conocer desde la perspectiva propia de los actores institucionales. Se logra explorar qué es la participación para ellos y a partir de esto reflexionar en relación al derecho a la participación de los adolescentes, donde su promoción es pensada muchas veces alejada de los espacios cotidianos.

Así es de considerar la importancia del método cartográfico como forma de acompañar procesos (Pozzana de Barros & Kastrup, 2009), más que de guiar a los colectivos o juzgar

---

17 Ver sección 3.1.

sus prácticas. Tanto el trabajo de observación de actividades de participación plasmado en el diario de campo, así como el ajuste de las planificaciones de las entrevistas a medida que se avanza en las mismas ha permitido reconocer las prácticas de participación adolescente que son definidas por los propios actores institucionales como tales, descubriendo qué aspectos son predominantes acerca de la participación, cuáles son sus prácticas y también y a la vez dar lugar para alojar lo inesperado, aspecto central al pensar de la propuesta de la problematización recursiva (A. M. Fernández, 2007). Esto ha llevado a estar atento al trabajo que se realiza y a ir diseñando un plan de trabajo de acuerdo con los elementos que van surgiendo en el transcurso de este. De esta manera se desarrolla una metodología abierta que se va construyendo en el proceso de investigación-intervención.

## **5.2 Fases del estudio**

El diseño operativo de la investigación se basó en cuatro etapas diferenciadas: 1) Diseño del proyecto, selección del caso y metodología. 2) Familiarización con el campo, gestión de avales y permisos. 3) Trabajo de campo. 4) Análisis del material emergente y redacción de la tesis de investigación.

Se entienden las etapas como una forma de ordenar y diferenciar las distintas tareas realizadas que hacen a la investigación. Aunque por momentos se realizaron etapas en conjunto como el análisis y el trabajo de campo.

### 5.2.1 Diseño del proyecto y selección del caso.

La primera fase de la investigación estuvo vinculada a pensar un proyecto que pudiese aportar al acumulado de investigaciones realizadas por el subprograma: Intervenciones Socio-Educativas perteneciente al Programa de Estudios en Psicología Grupal e Institucional de la Facultad de Psicología de la Udelar. Dentro de la incorporación del investigador al subprograma mencionado se valoró de pertinencia acceder a un establecimiento educativo donde se pudiesen encontrar prácticas de participación adolescente. En otras investigaciones del subprograma se destacaba la dificultad de la implementación de la participación de los adolescentes en los centros educativos por lo que se diseñó un proyecto que pudiera acceder a pensar cómo se instituyen las prácticas de participación en un caso específico. Con el fin de acceder a una mayor rentabilidad en el estudio de estas prácticas se diseñó un proyecto de

investigación basado en el estudio de caso seleccionando como caso el Liceo N.º 35 Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA). Este centro fue seleccionado, ya que en él se pudieron encontrar previamente múltiples prácticas de participación iniciadas y dirigidas por adolescentes como: un gremio estudiantil, proyecciones de cine; también prácticas institucionales iniciadas por adultos que integran la participación de los adolescentes en el ámbito institucional.

#### 5.2.2 Familiarización con el campo, gestión de avales y permisos.

A partir de la aprobación del proyecto el investigador se puso en contacto con la dirección y la inspección del liceo en encuentros en el liceo con el equipo de dirección. Estos actores manifestaron su interés y acuerdo con el proyecto a la vez que informaron que para su realización era necesario que el mismo contase con el aval del Consejo de Educación Secundaria (CES), por lo que se ingresó un expediente solicitando el aval a dicho consejo. Una vez conseguido el aval del proyecto se firmó con el CES un acuerdo de confidencialidad para proteger a los indagados en el estudio. A su vez en paralelo a esta gestión se realizó la presentación del proyecto, de los asentimientos y consentimientos informados al Comité de Ética de Investigación de la Facultad de Psicología.

#### 5.2.3 Trabajo de campo.

Luego de obtenido los avales correspondientes se comenzó el trabajo de campo. Este se detalla con mayor profundidad en el apartado siguiente que da cuenta de las técnicas de investigación. En esta etapa se realizaron entrevistas en profundidad y se acompañaron instancias de participación de los adolescentes en el liceo recabándose y construyendo los documentos utilizados en el análisis de los datos<sup>18</sup>.

#### 5.2.4 Análisis del material emergente y redacción de la tesis de investigación.

En esta última etapa se realizó el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Es de aclarar que la división de etapas en la investigación tiene carácter más explicativo que ordinal. Aunque se define como la última de las etapas esta se comenzó a realizar en conjunto con el desarrollo del trabajo de campo y fue de relevancia en la diagramación de este. El

---

18 5.4Tabla. Documentos utilizados para el análisis.

análisis contó con tres etapas diferenciadas. La primera etapa del análisis comenzó con el trabajo de campo, el cual se fue realizando en conjunto con el desarrollo de las entrevistas y las observaciones. Esta etapa fue de utilidad al conocer las principales formas de participación y espacios de participación. A partir de las primeras entrevistas grupales con adolescentes se fueron visualizando espacios, prácticas y significaciones que hacen a la participación de los adolescentes. De este primer análisis se fue desarrollando un campo de problemáticas. A medida que se fueron incorporando documentos al análisis se fue realizando una codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002), visualizando las problemáticas planteadas por los mismos adolescentes y actores institucionales que se consideraron relevantes a indagar. La segunda etapa del análisis comienza luego de realizado el trabajo de campo y recopiladas todas las fuentes del estudio. Se toma como referencia la codificación existente para hacer una nueva lectura y codificación axial (Strauss & Corbin, 2002) de todas las fuentes recabadas, para luego reducir y condensar los códigos creados logrando así mayor saturación teórica de los mismos. La tercera etapa del análisis, realizada a medida que se comienza con la escritura de los resultados, se centró en observar las relaciones definidas entre códigos de las etapas anteriores a partir del uso de redes semánticas. A partir de estas relaciones y una nueva reducción y condensación de códigos se permite llegar a un nivel mayor de abstracción. En esta última etapa del análisis se establecieron las dimensiones, categorías y subcategorías a partir de las cuales se visualizaron los principales resultados y hallazgos de la investigación.<sup>19</sup>

## **5.3 Técnicas de investigación utilizadas.**

### 5.3.1 Entrevistas en profundidad.

Se realizaron un total de 20 entrevistas en profundidad (Valles, 1999) en las que se fue estableciendo un guion focalizado en los temas a indagar con los distintos entrevistados, el mismo se fue ajustando en el avance del trabajo de campo a partir del análisis de contenido de los datos recabados en entrevistas anteriores y del trabajo de campo. Las preguntas realizadas fueron abiertas buscando acceder a la especificidad en el tema a indagar teniendo en cuenta al momento de su formulación la no direccionalidad hacia las respuestas y la búsqueda de la mayor amplitud en las mismas.

---

19. Ver Sección 5.5 de esta tesis para mayor detalle sobre el análisis de los datos.

### 5.3.1.1 Entrevistas grupales a estudiantes.

Se realizaron tres entrevistas grupales a estudiantes del liceo, el objetivo de estas fue visualizar la perspectiva de los estudiantes sobre la participación en el liceo. Los estudiantes fueron seleccionados de forma de lograr la mayor diversidad de turnos, años y orientaciones del liceo. Valorando las consideraciones éticas del proyecto todos los participantes decidieron participar de forma voluntaria, por lo que conformar una muestra estadística o al azar fue descartado al momento de pensar la selección de integrantes para las entrevistas. Además, dadas las características de la intervención de esta investigación se evaluó la importancia de acceder a la voz de los estudiantes, más que a una representación estadística de la muestra destacándose que además el estudio de caso no es un estudio de muestras ni estadístico (Stake, 1999). Con ayuda de la dirección y de los adscriptos se buscó generar espacios para realizar las entrevistas en salones del liceo que estuviesen disponibles. Se implementó un día previo para realizar una charla informativa a los estudiantes seleccionados donde se los informó sobre la entrevista, se les dio para que leyeran la hoja de información, se explicó en qué consistiría en rasgos generales y se respondieron dudas que surgieron en cada encuentro. A los que estuvieron de acuerdo en participar se les entregó para que firmaran un asentimiento informado y se les entregó para sus padres en caso de ser menores de edad la hoja informativa y el consentimiento informado correspondiente.

### 5.3.1.2 Entrevistas a estudiantes seleccionados.

Se realizaron cinco entrevistas a estudiantes seleccionados: tres grupales a grupos preformados que realizan prácticas de participación considerados analizadores naturales. Otras dos individuales a informantes calificados por su función en el liceo. En primer lugar, se valoró de importancia el realizar entrevistas a estudiantes que generan prácticas de participación en el liceo. Para esto se entrevistó a estudiantes que participan del gremio estudiantil; a estudiantes que participan de la Comisión de Mujeres, espacio creado recientemente en el liceo y a delegados de clase. Además, se consideró de relevancia realizar una entrevista al grupo de estudiantes sordos del liceo para conocer también su perspectiva frente a los temas indagados. Para esto se coordinó con la intérprete institucional del liceo quien ayudó a convocar la entrevista y ofició de intérprete en la misma.

### 5.3.1.3 Entrevistas a informantes calificados.

Se decidió realizar diferentes entrevistas a distintas personas que fueron consideradas de importancia para pensar la participación de los adolescentes en el liceo externas al mismo,

pero que se acercaron a dar charlas organizadas por el gremio de estudiantes. Se realizó una entrevista a integrantes de la contra campaña a la reforma constitucional *Vivir sin miedo* y a un exalumno del liceo detenido en la dictadura en el mismo liceo que se lo convocó por el centro de estudiantes para dar una charla previa a la marcha de los mártires estudiantiles del 14 de agosto. También se realizó una entrevista a integrantes del programa CERESO que trabajan con recursos para los estudiantes sordos.

#### 5.3.1.4 Entrevistas a docentes.

Se realizaron siete entrevistas a docentes del liceo: Tres entrevistas a docentes con enseñanza directa en el aula, cuatro a docentes sin enseñanza directa en aula (intérprete de lengua de señas institucional, docente del espacio de recursos múltiples (ERMA), docente encargada de la gestión del gimnasio y adscripto.

#### 5.3.1.5 Entrevista a equipo de dirección.

Se realizaron dos entrevistas a integrantes de la dirección del liceo (directora y subdirectora).

#### 5.3.2 Observación etnográfica.

Se realizó observación de espacios de participación de estudiantes en el liceo llevando como registro un cuaderno de campo.

#### 5.3.3 Estudio documental y fotográfico.

##### Estudio documental.

Se recopilaron documentos existentes vinculados a la participación adolescente del liceo. En particular: Una revista publicada por el liceo con el motivo de los 100 años de fundación, un artículo escrito por los estudiantes del Gremio Estudiantil del IAVA en informe sobre derechos humanos (Gremio Estudiantil del IAVA, 2019), un trabajo de un estudiante sobre la historia del IAVA que se conserva en la biblioteca del liceo, una entrevista a una exdirectora del Liceo IAVA realizada por el proyecto titulado «La emergencia del adolescente como sujeto político en el escenario de los Consejos de Participación en la Educación Media» (2011 al 2015), el cual se desarrolló en el marco del Programa de Estudios en Psicología Grupal e Institucional del Instituto de Psicología Social de Facultad de Psicología de la Udelar. A estos documentos se sumaron 8 artículos de prensa vinculados a prácticas de participación de los adolescentes del IAVA.

### Estudio de imágenes.

Como parte del estudio documental se incorporaron también imágenes recopiladas por el investigador. Se comprende que lo visual aporta a comprender el problema que se pretende abordar, se considera que esto es un aporte al análisis de los textos y las entrevistas a realizar. Lo visual y lo verbal no son simplemente formas distintas de comunicar lo mismo, son lenguajes que comunican diferente tipo de información, que bien articulados pueden apuntar en un mismo sentido y reforzar, cada uno a su manera, la tesis central de una investigación. (Ziri3n P3rez, 2015, p. 48). El considerar im3genes, es de gran importancia, en un momento donde las im3genes forman parte de las experiencias cotidianas de los sujetos en sus contextos. “El mundo-imagen es la superficie de la globalizaci3n, es nuestro mundo compartido” (Buck-Morss, 2005, p. 159), as3 se puede comprender que las im3genes, forman parte del espacio p3blico y su articulaci3n genera significados culturales. Este estudio que incorporar3 im3genes y su an3lisis buscar3 dar cuenta de su v3nculo con la cultura y con los imaginarios sociales que hacen y crean dichas im3genes.

El an3lisis de las im3genes o fotograf3as no estar3 centrado en su contenido, sino en como estas expresan una forma de entender el mundo de los grupos, sujetos e instituciones a estudiar. En este sentido ser3 de inter3s considerar al estudio de la cultura visual, que afirman que no existen medios visuales en s3 mismos (Mitchell, 2005), las im3genes est3n llenas de lenguaje. Todos los medios son medios mixtos, no existe la percepci3n visual pura, la elecci3n de los documentos estar3 dada por sus dimensiones sensoriales y semi3ticas relevantes para el proyecto en cuesti3n. Lo imaginario social como producci3n, aparece materializado en el espacio del liceo en carteles, carteleras, murales, grafitis. Adem3s, los grupos de estudiantes, que participan tambi3n producen sus propias im3genes, que difunden por redes sociales, como el centro de estudiantes y el grupo que proyecta cine. Lo visual o la imagen no existe en un estado puro, sino que existen actos de ver y que estos actos constituyen un entramado de distintos operadores e intereses (Brea, J. L., 2005). La selecci3n de las im3genes est3 condicionada por el inter3s y la mirada que se construye en la investigaci3n, vinculada con los se3alamientos de la teor3a y las decisiones del investigador. Ante esto surge la necesidad de tener una posici3n 3tica frente a lo que se ve.

Se seleccionaron im3genes de redes sociales producidas por los propios actores institucionales. De la p3gina de Facebook “Biblioteca 35” (Biblioteca Liceo 35, 2021) se tomaron 40 fragmentos con contenido sobre pr3cticas de participaci3n de los adolescentes en el liceo. De la p3gina de *Instagram* (Gremio Estudiantil del IAVA, 2021a), as3 como la p3gina de Facebook (Gremio Estudiantil del IAVA, 2021b) del Gremio de Estudiantes del IAVA se seleccionaron un total de 108 fragmentos que aportaban contenido sobre las pr3cticas de participaci3n de los adolescentes en el centro.



Además, se tomaron fotografías durante las visitas realizadas en distintos momentos del trabajo de campo. La cámara del celular funcionó como auxiliar al diario de campo en los registros etnográficos realizados. Para el estudio se seleccionaron 78 fotos con contenido significativo que aportan información complementaria a las otras técnicas de investigación realizadas.

## 5.4 Tabla. Documentos utilizados para el análisis.

Entrevistas en profundidad	Códigos de los documentos <sup>20</sup>	Cantidad de documentos
Entrevistas grupales a estudiantes de distintos años y asignaturas	EE 1 a 3	3
Entrevistas grupales a estudiantes seleccionados	EE 4 a 6	3
Entrevistas individuales a estudiantes seleccionados	EE 7 a 8	2
Entrevistas a informantes calificados	E I 1 a 3	3
Entrevistas a profesores	ED 1 a 7	7
Entrevistas a dirección	EDI 1 a 2	2
<b>Total de entrevistas</b>		20
<b>Trabajo de campo</b>		
Registros en cuaderno de campo	Cuaderno de campo	1
<b>Estudio documental y fotográfico</b>		
Documentos recabados de interés	DI 2	2
Artículos de prensa	AP 1 a 4	4
Fotografías realizadas por el investigador	FFI 1 a 115	115
Fragmentos de imágenes del Gremio de Estudiantes del IAVA	FFG 1 a 108	108
Fragmentos de imágenes publicados por Biblioteca del Liceo 35	FFB 1 a 40	40

Tabla 1 Documentos utilizados para el análisis.

Fuente: Elaboración propia.

---

<sup>20</sup> Los códigos de los documentos son utilizados para hacer referencia los mismos cuando se utilizan fragmentos de los documentos en el análisis.

## 5.5 Análisis de los datos

Para el análisis del contenido de los documentos recabados y producidos en el trabajo de campo<sup>21</sup> se utilizaron los principales lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se la considera metodologías de trabajo alineadas con el enfoque planteado en la investigación por su carácter heurístico, donde los contenidos o teorías que se producen están fundamentados en los datos obtenidos. Sumado a esto se tomaron los aportes de la problematización recursiva (A.M Fernández, 2007). Fernández señala que cuando se trata de indagar sobre imaginarios sociales implica la articulación permanente de tres áreas de trabajo: “por un lado, distinguir y puntuar insistencias; por el otro, indagar en las prácticas y, atravesando a ambas, crear condiciones de posibilidad para alojar lo inesperado” (A. M. Fernández, 2007, p. 105). Esta estrategia fue desplegada a la hora de pensar el trabajo de campo como al momento de analizar los datos.

La estrategia principal para distinguir insistencias fue la comparación constante de contenido, a través de la codificación, herramienta que permitió visualizar el conjunto de datos obtenido con mayor claridad y abstracción. Se entiende a la codificación como un proceso de generar conceptos a partir de los datos recabados (Coffey & Atkinson, 2003), este no es un proceso mecánico de asignar códigos, sino que además se busca establecer vínculos analíticos entre los códigos. Estos fragmentos de datos agrupados en códigos de acuerdo con sus relaciones y a sus contenidos se fueron agrupando de manera de crear categorías, subcategorías y englobar a estas en dimensiones. Este proceso permitió en primer lugar, generar una simplificación de los datos pudiendo visualizar de mejor manera los mismos. Los códigos no pueden ser solamente descriptores, sino que tienen que aportar a ser mecanismos heurísticos para el descubrimiento (Coffey & Atkinson, 2003). La codificación jamás es una actividad mecánica, esta es una actividad de toma de decisiones, se decide a qué datos nombrar cómo, cuales es relevantes resaltar. Además, es una tarea de interpretación, de trascender los datos fácticos para pensar con cautela qué nos pueden aportar estos mismos, explorándolos de manera sistemática para generar significados (Coffey & Atkinson, 2003). De acuerdo con lo señalado el proceso de codificación buscó pasar de la agrupación de los datos mediante la creación de códigos y relaciones entre códigos a niveles de mayor abstracción construyendo a partir de los códigos las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis.

---

<sup>21</sup>Ver Tabla 1: Documentos utilizados para el análisis.

Las subcategorías se establecieron de acuerdo con características más inmediatas que surgen de los documentos recabados para la investigación. En segundo lugar, las categorías apuntan a aspectos de mayor abstracción. Las dimensiones, por último, agrupan categorías que pueden ser pensadas en conjunto por sus características en común.

Para el trabajo con los documentos y el análisis de los datos se utilizó el software ATLAS.ti que se valoró pertinente para construir el análisis realizado.

El proceso de análisis se puede entender que se constituyó en tres etapas o niveles:

La primera etapa del análisis comenzó con las primeras entrevistas; a medida que se fueron realizando entrevistas se fue realizando una primera etapa de codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002) y descriptiva de los datos (Johnny Saldaña, 2013), como forma de sistematizar lo que se fue observando y registrando en el trabajo de campo e ir trazando un camino de investigación a partir de las significaciones que se desprendían de la práctica de participación señaladas por los entrevistados, esta etapa se fue desarrollando con las entrevistas y se continuó culminado el trabajo de campo.

La segunda etapa se centró en una codificación axial (Strauss & Corbin, 2002) entendida como proceso de relacionar categorías y sub categorías. Estas emergen de la fundamentación de los códigos con los datos, visualizando cuales códigos se encuentran con mayor fundamentación (mayor vinculación entre los códigos y segmentos de los documentos analizados) y cómo son las relaciones que se establecen entre códigos. En esta etapa se redujeron o eliminaron códigos con poca fundamentación o baja vinculación con otros códigos.

En la tercera etapa del análisis a partir de las categorías definidas se organizó una revisión crítica de las categorías en relación con las preguntas y objetivos de la investigación, creando las principales categorías que se presentan en el análisis.

## **5.6 Aspectos éticos del estudio.**

Es de destacar como primera consideración ética la pertinencia y valor social (Emanuel, 1999) que el trabajo aporta a partir de sus resultados: conocimientos de interés para los actores involucrados y la sociedad de la cual forman parte. Estos se consideran insumos relevantes para la promoción de la participación de los adolescentes en los centros educativos, aportando de este modo a la mejora de estos y a la promoción de los derechos de NNA.

En segundo lugar, se consideró la relación riesgo beneficio, se procuró no causar daño alguno, teniendo siempre presente el beneficio a los actores involucrados, especialmente docentes y estudiantes del centro.

En tercer lugar, se consideró el respeto a las personas y a su autonomía. (Emanuel, 1999). Las personas que participaron en las actividades de la investigación recibieron información completa y comprensible sobre los propósitos del estudio y sobre el por qué se requiere de su participación. Como garantía de esto, los adultos participantes recibieron un consentimiento informado con los detalles del proyecto. Asimismo, de los adolescentes se obtuvo el consentimiento de sus padres o tutores, además atentos al desarrollo de su autonomía, se les entregó y solicitó firmar un asentimiento informado, el cual fue escrito con lenguaje acorde para los adolescentes con las mismas características que los consentimientos entregados a los adultos. Además, se manifestó explícitamente a todas las personas que participaron del estudio que podrían desvincularse en el momento que lo deseen del mismo. Esto priorizó la participación voluntaria antes que conseguir muestras representativas en las entrevistas realizadas. Un ejemplo de esto fueron las primeras entrevistas grupales a estudiantes seleccionados en las cuales participaron quienes quisieron y pudieron, no lográndose formar una muestra representativa de todos los estudiantes como se quiso en un principio.

Además, se entregó a todos los participantes una hoja informativa con las características principales del estudio a realizar, los datos del investigador, y datos de contacto de este con el fin de ampliar información o responder interrogantes a quienes lo deseen.

## **6 Hallazgos de la investigación, resultados y análisis.**

En este capítulo se exponen los principales hallazgos de la investigación, los cuales se presentan de acuerdo con las categorías resultantes del análisis. En la presentación de los resultados, se opta por realizar un recorrido por los sentidos que hacen a las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2013) acerca de la participación de los adolescentes en el establecimiento institucional. En la primera sesión del capítulo se detalla una presentación general de las categorías de análisis y luego, en las secciones siguientes, se desarrolla el análisis por categorías y subcategorías.

### **6.1 Presentación general de las categorías de análisis.**

Como resultado del análisis realizado surgen las principales categorías en las que se organizan los resultados. Estas constituyen una forma de organizar los datos recabados de manera coherente y ordenada. Estas categorías dan cuenta de la agrupación de significaciones imaginarias sociales que hacen a las prácticas y espacios de participación de los adolescentes hallados dentro del caso estudiado: el Liceo Nro. 35 Instituto “Alfredo Vásquez Acevedo” (IAVA).

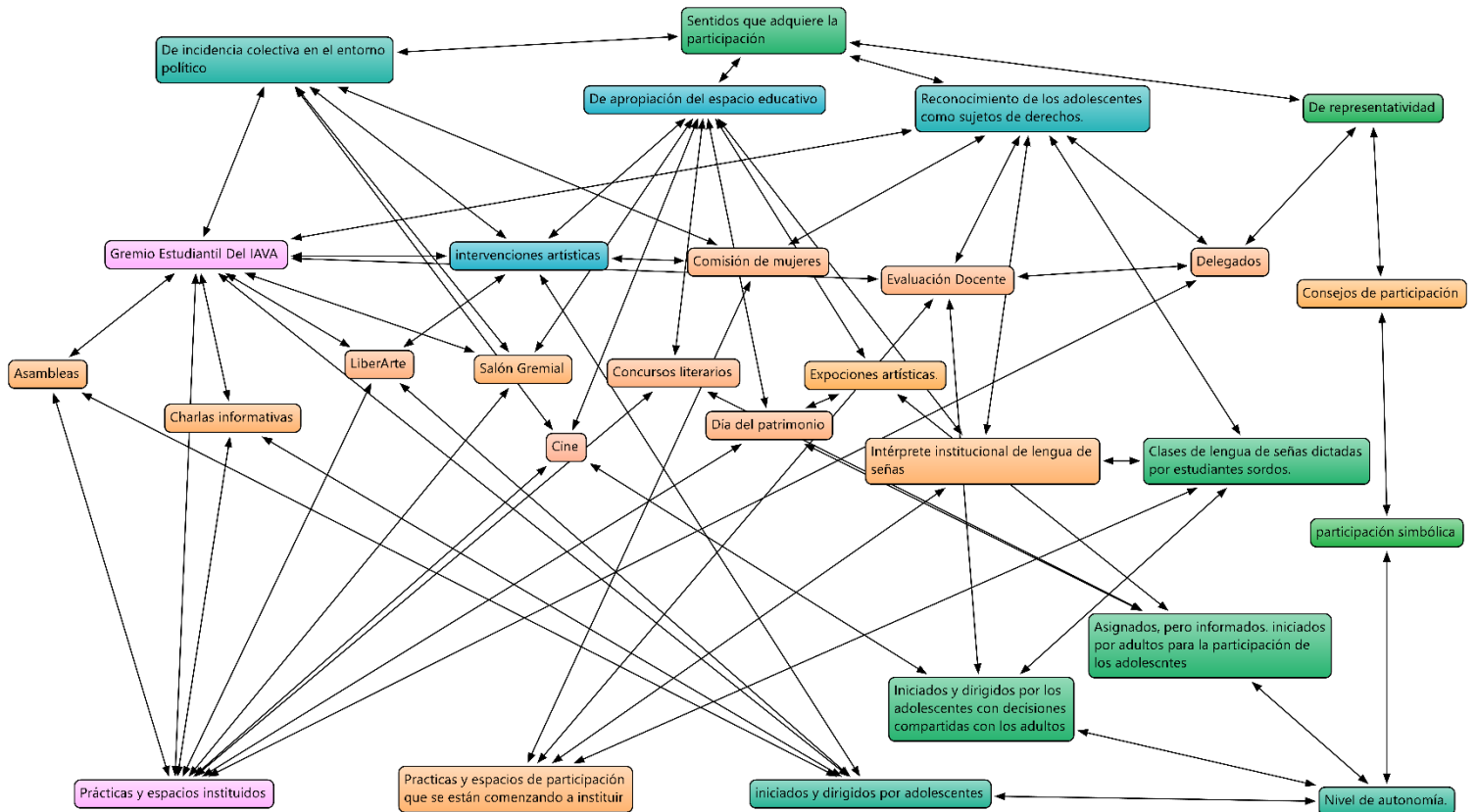
Esta definición de sentidos a partir de las prácticas es producto de un ejercicio de elucidación (Castoriadis, 2013) en el que se busca pensar lo que se hace y saber lo que se piensa acerca de la participación de los adolescentes, en el caso estudiado, el cual es realizado desde los primeros momentos del trabajo de campo. Este comienza con la indagación de las prácticas de participación que son definidas por los propios actores institucionales y el cuestionamiento de los sentidos que adquieren, reflexionando acerca de cómo es significada la participación de los adolescentes en el caso que estudiamos. Tomando en consideración que las significaciones imaginarias sociales están presentes tanto en el *hacer* como en el *decir social* (Castoriadis, 2013) de los propios actores institucionales, comprendemos que a partir de indagar estas prácticas y espacios podemos dar cuenta de conjuntos de significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes que componen *lo imaginario social* (A. M. Fernández, 2007; Castoriadis, 2013) acerca de la participación de los adolescentes. Como forma de dar cuenta acerca de lo imaginario social de la participación de los adolescentes se han construido, a partir de la interpretación de los datos obtenidos, conjuntos de sentidos que abarcan a estas significaciones que componen las distintas categorías de análisis. Estas son:

- I. De incidencia colectiva en el entorno político.
- II. De apropiación del espacio educativo.
- III. Reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho.
- IV. De representación.

Entendemos que las categorías son una agrupación intencional de significaciones imaginarias sociales presentes en prácticas y espacios de participación que se conforman considerando las significaciones que hacen a las prácticas y espacios que adquieren mayor saturación teórica dentro de la investigación (Strauss & Corbin, 2002). Estos sentidos están en constante desarrollo, no son conjuntos estancos o aislados entre sí. Tanto los sentidos señalados como las significaciones imaginarias sociales acerca de la participación se encuentran relacionados unos con otros dentro de un *magma* de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2013). Estos conjuntos operan como forma de organizar grupos de sentidos con el fin de analizar y pensar acerca de los mismos.

Una forma de visualizar lo señalado se presenta en el siguiente diagrama o red semántica, que representa el vínculo entre los sentidos y las prácticas de participación. Podemos ver una diversidad de prácticas y espacios de participación como productores de estos sentidos, también podemos visualizar que existe una gran diversidad de prácticas que pueden ser comprendidas dentro de varios sentidos a la vez. Por lo tanto, las prácticas se entrelazan en una red de significaciones imaginarias sociales compleja, donde los distintos sentidos no son excluyentes unos de otros.

6.1.1 Diagrama. Sentidos que adquiere la participación en las prácticas.



Además de clasificar las prácticas de acuerdo con los sentidos señalados podemos clasificar estas según el nivel de autonomía, y como instituidas o instituyentes.

Para dar cuenta del nivel de autonomía tomamos como referencia los aportes de Hart (1993), señalando distintos grados de autonomía en relación con los actores adultos de las prácticas de participación adolescente. De esta manera, las prácticas que adquieren mayor autonomía son aquellas en que los proyectos de participación son iniciados y dirigidos por los adolescentes. Las prácticas que forman parte de estos proyectos, por un lado, están vinculadas con significaciones imaginarias sociales *de incidencia colectiva en el entorno político* y, además, aunque en menor medida, también tienen incidencia en sentidos que hacen al *reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho*. Las prácticas *iniciadas y dirigidas por los adolescentes con decisiones compartidas con los adultos* aportan, desde la participación adolescente y desde la habilitación de los adultos, significaciones que hacen



principalmente al sentido que constituye el *reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho*. Por otro lado, las prácticas que se encuentran en el nivel *asignados pero informados, proyectos iniciados por adultos para la participación de los adolescentes* están mayormente vinculadas con el sentido que hace a la apropiación del espacio educativo. Por último, se entiende que hay prácticas de participación que son significadas como *participación simbólica* (Hart, 1993), como es el caso de los Consejos de Participación, en estas prácticas se vinculan significaciones imaginarias sociales que hacen al sentido de representatividad.

Otro elemento que se puede observar a partir del diagrama es la presencia de prácticas y espacios *instituidos e instituyentes* (Castoriadis, 2013; A. M. Fernández, 2007). Existe una fuerte presencia de prácticas y espacios instituidos, lo que se valora de relevancia para el desarrollo del derecho de los adolescentes a la participación en el espacio educativo y para la emergencia de prácticas instituyentes. Para considerar los espacios y las prácticas como *instituidos* se tomó como referencia aquellos que, a través de los años, continúan funcionando en la cotidianidad del establecimiento educativo. Estas prácticas y espacios componen una *cultura institucional* (L. Fernández, 1994) vinculada con la participación de los adolescentes en el liceo, que se sostiene en el tiempo y garantiza el derecho a la participación de NNA (Naciones Unidas, Asamblea General, 1989). Consideramos que estos espacios configuran un *magma de significaciones imaginarias sociales*, en tanto conjunto de significaciones múltiples en referencia a las cuales los individuos y los objetos sociales existen (Castoriadis, 2013), lo que hace posible que los adolescentes sean escuchados y puedan expresarse de múltiples maneras en la institución. A partir de esto, los actores institucionales pueden sostener y propiciar espacios para la participación de los adolescentes y, a su vez, imaginar otras prácticas de participación *instituyentes*.

Se han considerado como *prácticas instituyentes* aquellas prácticas de participación que se han comenzado a implementar dentro del establecimiento institucional y que plantean nuevas significaciones vinculadas con la participación de los adolescentes. Estas son de interés para pensar en aspectos que posibilitan la emergencia de significaciones imaginarias sociales radicales o instituyentes (Castoriadis, 2013; A. M. Fernández, 2007). Se señalan tres prácticas como las principales y más notorias. En primer lugar, la evaluación docente por parte de los estudiantes; luego, la Comisión de Mujeres; y, por último, la integración de los estudiantes sordos a los espacios de participación. Estas prácticas se consideran novedosas por estar instituyéndose y en construcción, aportando significaciones que propician una mirada de los adolescentes como sujetos de derecho.

## 6.2 Categoría 1. De incidencia colectiva en el entorno político.

Dentro de esta categoría se agrupan significaciones imaginarias sociales y prácticas de participación en las que la participación aparece como incidencia dentro del entorno político de la sociedad de la que forman parte los adolescentes. Entendemos lo político como un elemento fuertemente vinculado a la participación, puesto que, como hemos señalado, la participación siempre supone un ejercicio de poder en los sujetos que participan dentro de la trama relacional en la que se encuentran (Ferullo, 2006). Por eso, la dimensión política es un aspecto de gran importancia para considerar la participación de los adolescentes. Esta dimensión está presente en las prácticas y espacios de participación que presentaremos a continuación.

La participación de los adolescentes, como se detalla en la *primera subcategoría*<sup>22</sup>, da cuenta de un *estilo* y una *cultura institucional* (L. Fernández, 1994) propia del Liceo IAVA, donde los estudiantes pueden ser significados como protagonistas dentro de la sociedad, aspecto de interés para acceder a concepciones modernas sobre los adolescentes (Krauskopf, 2000), es decir, que se los entienda como sujetos de derecho, con derecho a la ciudadanía. Hemos visto, de acuerdo con el diagrama presentado<sup>23</sup>, que las prácticas que aparecen vinculadas con este sentido son las que mayor autonomía presentan. Si las clasificamos de acuerdo con el criterio elaborado por Hart (1993), las podemos ubicar dentro de los peldaños más altos de la escalera de la participación. Entendemos que estas prácticas superan lógicas adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012), ya que los adolescentes se organizan con autonomía de los adultos, sin estar condicionados por ellos. También iremos observando cómo estas prácticas son de relevancia para pensar el desarrollo de subjetividades políticas (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012).

Las significaciones imaginarias sociales que hacen a la participación de los adolescentes en el entorno político son posibles gracias a los espacios y las prácticas de participación que crean los estudiantes. Las principales prácticas que hacen al sentido abordado en esta categoría se analizan en la *segunda subcategoría*<sup>24</sup>. El espacio más significativo para el sentido que aquí exponemos es el Gremio Estudiantil del IAVA (en adelante, GEI), espacio en el que se articulan, y gracias al cual emergen, gran cantidad de prácticas en las que se producen significaciones imaginarias sociales acerca de la incidencia política de los estudiantes dentro de su entorno político. El GEI es identificado por los actores institucionales

---

22 6.2.1 Significaciones imaginarias sociales que hacen a la participación política de los estudiantes que distinguen un estilo institucional propio.

23 Ver 5.4 Tabla. Documentos utilizados para el análisis.

24 Ver Sección 6.2.1 Significaciones imaginarias sociales que hacen a la participación política de los estudiantes que distinguen un estilo institucional propio.

indagados como un espacio de participación de los adolescentes, y adquiere gran relevancia en la investigación en tanto que es el espacio más nombrado por los actores institucionales entrevistados. Además, es uno de los espacios que se encuentra vinculado con la mayor cantidad de prácticas de participación<sup>25</sup>. También damos cuenta de otros espacios colectivos que pueden vincularse con la incidencia colectiva de los adolescentes en su entorno político, como el colectivo Liberarte y la Comisión de Mujeres. Entendemos que a partir de las actividades que se realizan desde estos colectivos se instituyen significaciones imaginarias sociales acerca de la participación política de los estudiantes, aportando desde sus prácticas a un estilo institucional propio del IAVA, que garantiza que se ejerza el derecho a la participación.

Luego, en la *tercera subcategoría*<sup>26</sup>, se presentan aspectos que son de interés para pensar el desarrollo adolescente a partir de las prácticas que se señalan dentro de la categoría; esto surge de los propios adolescentes, quienes señalan que la participación en estos espacios ha sido una experiencia de crecimiento personal.<sup>27</sup>

Por último, en la cuarta subcategoría<sup>28</sup>, se da cuenta de tensiones que se presentan frente a la incidencia de los adolescentes en la política, lo que evidencia la existencia de bloqueos generacionales (Krauskopf, 2000), y posturas adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012) y disciplinares que van en detrimento del derecho a la participación de NNA.<sup>29</sup>

### 6.2.1 Significaciones imaginarias sociales que hacen a la participación política de los estudiantes que distinguen un estilo institucional propio.

Para dar comienzo a la explicación de esta categoría, encontramos que es de interés señalar dos significaciones imaginarias sociales vinculadas al GEI que son de gran relevancia en el desarrollo de un *estilo institucional* propio, a partir del cual se desarrolla una *cultura institucional* acerca de la participación de los estudiantes en el IAVA. En primer lugar, que los estudiantes se hacen escuchar y son escuchados y, en segunda instancia, que encuentran en él la posibilidad de desarrollar intereses políticos.

---

25 Ver Diagrama. Sentidos que adquiere la participación

26 Ver sección: 6.2.1 Significaciones imaginarias sociales que hacen a la participación política de los estudiantes que distinguen un estilo institucional propio.

27 Ver sección 6.2.3 Prácticas políticas, espacios de afectación y crecimiento en colectivo

28 6.2.4 Tensiones frente a la participación política de los adolescentes.

29 Ver sección 6.2.4 Tensiones frente a la participación política de los adolescentes.

### 6.2.1.1 Los estudiantes se hacen escuchar y son escuchados.

Como hemos señalado, ser escuchados, tenidos en cuenta y emitir opinión son características centrales que hacen al derecho a la participación establecido en la CDN. Entendemos que el GEI posibilita prácticas que aseguran el derecho a la participación de los adolescentes, ya que es un actor que permite la manifestación de su voz y que esta se escuche.

La visión del gremio como espacio de participación de los estudiantes está presente en la mirada de múltiples actores, siendo un aspecto que hace distintivo al IAVA como institución. Esto está presente en los discursos de los indagados, tanto en la dirección, como en los docentes, adscriptos y estudiantes.

Podemos ver lo indicado por un adolescente en una entrevista grupal que, aunque no participa activamente del gremio, señala:

Lo que sí tiene, que no sé si tienen otros liceos, es lo del gremio. Que no sé bien cómo funciona porque no soy parte, pero sé que se los escucha también, o parece que, y se les da su espacio para que protesten o se manifiesten. (Entrevista EE1)

Esta característica también está presente en los actores educativos adultos, quienes destacan al gremio como un espacio fuerte y distintivo del IAVA. A modo de ejemplo, es de interés destacar lo que señalaba una integrante del equipo de dirección:

Yo creo que... yo sentí un cambio con respecto a otros liceos, creo que se siente la participación de ellos, se hacen escuchar y se escucha por parte de los docentes y de los distintos grupos que hay: la adscripción, la dirección y otros grupos que hay. Pero los principales son los docentes, la adscripción y la dirección, ¿no? Pero se hacen escuchar, sobre todo, y además también intervienen en las participaciones, que me parece bien importante, que en otros lugares no se veía tanto, se les pedía a veces que participaran, pero no había de parte de ellos un interés del grupo de trabajar o les costaba mucho armarse y organizarse como grupo para poder trabajar. Acá hay un grupo firme, sobre todo el gremio, el gremio se mantiene, pero ese mismo gremio ayuda también a los propios delegados que se van formando año a año en cada grupo. En otros liceos, por ejemplo, se forma el grupo de delegados y el profesor consejero, pero como no hay un gremio fuerte pierden un poco la organización. (Entrevista EDI1)

En la cita anterior podemos visualizar como el GEI permite que la participación de los estudiantes en el liceo sea algo cotidiano, esto advierte de la fortaleza de este espacio de participación instituido. La entrevistada señala que el gremio ayuda a la participación y que permite una mayor organización en comparación con otros liceos en los que ha trabajado.

Podemos considerar que el GEI, a partir de poner en práctica la participación de los estudiantes, da sentido y significa un *estilo institucional*. Este espacio de participación de los estudiantes se mantiene a lo largo de la historia del liceo, a partir del cual se dan procesos psicosociales de interacción que instituyen que los adolescentes se hacen escuchar, como señala la entrevistada: “ellos se hacen escuchar y se escucha.” Este sentido lo podemos considerar instituido en la *cultura institucional* (Fernández, 1994). Dentro de esta cultura los actores adultos entienden y transmiten que el liceo es de los estudiantes, por lo tanto, los adolescentes tienen la posibilidad de expresarse y organizarse de acuerdo con las formas que consideren. Como señala un docente indagado:

Hay participación de los estudiantes, a veces porque el lugar se les da y a veces porque ellos lo toman directamente, como tiene que ser, sin pedir mucho permiso. No tienen que pedir permiso para hacer actividades en el liceo, el liceo es de los estudiantes, este... Históricamente, acá también se le dio al gremio estudiantil y a, digamos, los distintos grupos que quisieron formar los estudiantes, los recursos del apoyo, los espacios para que pudieran realizar sus actividades. (Entrevista ED3)

Esta *cultura institucional* también la podemos encontrar en distintas expresiones que usan los estudiantes que sostienen acciones dentro de la dinámica institucional haciéndose escuchar. Los estudiantes que forman parte del GEI sustentan esta cultura frente a quienes la desconocen, defendiendo sus derechos adquiridos desde el ejercicio de la misma participación. Con respecto a esto, una estudiante que participa en el gremio señala:

En estos tres años que estuve cambié dirección, entonces siempre en el momento que nos teníamos que presentar a la dirección era: ta, nosotros vamos a presentarnos, somos el gremio, nos manejamos así y hacemos asambleas; ustedes nos dan los justificativos y punto. Ya está, nosotros nos vamos a mover, acá tenemos un espacio y si nos venís a cuestionar muy gravemente o si nos venís a limitar se quema todo. (Entrevista EE4)

Podemos considerar que existe en el Liceo IAVA un estilo institucional que se releva año a año componiendo una novela institucional (L. Fernández, 1994). Este estilo va creando una

*identidad institucional* (L. Fernández, 1994) en la que se significa que los estudiantes son protagonistas y se hacen escuchar. A su vez, podemos ver que esta identidad institucional defiende a la *cultura institucional* de estímulos disruptivos, dispuesta a confrontar las acciones que se opongan a la expresión de los estudiantes. Esto coincide con lo señalado por Lidia Fernández, (1994), quien sostiene que esta es una característica tanto de la *novela institucional* como de la *identidad institucional*. Seguiremos observando en los siguientes apartados que hacen a este sentido cómo esta cultura protege las prácticas de participación y, en consecuencia, el derecho de NNA a la participación en este espacio educativo.

#### 6.2.1.2 Posibilidad de desarrollar intereses políticos y de ser protagonistas de la política.

La posibilidad de desarrollar intereses políticos y de ser protagonistas de la política aparece como una significación imaginario social de relevancia para considerar el sentido que hace a la incidencia de los adolescentes en el ámbito político.

La incidencia de los adolescentes en el ámbito político a partir de las actividades que desarrolla el gremio aparece como un elemento distintivo que también construye *una cultura institucional* (L. Fernández, 1994) del IAVA presente en la sociedad montevideana.

La participación gremial ha sido señalada por investigaciones anteriores en el ámbito local como una de las formas instituidas tradicionales de los estudiantes en secundaria que se ha contrapuesto a decisiones políticas de distintos gobiernos (Viscardi & Alonso, 2013).

El IAVA un liceo con una actividad gremial instituida en el centro atrae a jóvenes interesados por la política, quienes encuentran un lugar donde participar y desplegar sus intereses. Al indagar a los adolescentes acerca de qué cosas les atrajeron para inscribirse en el IAVA, un elemento de gran significancia, dada la insistencia en las respuestas de muchos de los estudiantes, es que encuentran en el liceo y, en particular en el GEI, un espacio donde desarrollar su interés por la política. De modo que entienden que el IAVA y el GEI son espacios donde construirse como sujetos desde el ejercicio de una ciudadanía activa con compromiso social. Para dar cuenta de esto referenciamos algunas respuestas de los propios estudiantes:

A mí me gustaba todo el tema social y el gremio y todo eso, y en el liceo privado no podía, no existía, entonces ta, entonces me cambié. (Entrevista EE3)

La decisión de venir al IAVA, en mi caso, siempre estuvo bastante intervenida por lo que es la historia de la organización estudiantil, el gremio del IAVA, todo eso, porque en mi familia siempre hay una tradición de participar en la política activamente y el liceo al que iba en ciclo básico, que es el 56 del Prado, no... realmente no tenía esa posibilidad y

bueno, más allá de eso tampoco era un tema de discusión, más allá de los espacios que existan o no de la organización estudiantil, pero entonces ya desde el momento en que tuve que irme de un liceo que solo tenía ciclo básico pensé en el IAVA, en particular por la tradición de participación. (Entrevista EE4)

En las citas señaladas podemos comprender que las significaciones que hacen al Liceo IAVA como espacio de incidencia en la política de los adolescentes circulan en ámbitos sociales más amplios al establecimiento institucional del liceo. También, podemos ver cómo la existencia de prácticas de participación instituidas genera mayores posibilidades de participación para los adolescentes que se integran al liceo. Se considera de relevancia para la emergencia de prácticas de participación la existencia de una cultura de participación política y militante instituida en el liceo que se ha sostenido por varias generaciones. Como se ha señalado en los antecedentes de esta tesis<sup>30</sup>, en el IAVA existen registros de participación política de los estudiantes que ha comprendido varias generaciones, creando interés en muchos adolescentes con inquietudes políticas y deseos de incorporarse a espacios de participación que confluyen y permiten el desarrollo de aspectos identitarios, como expresa a continuación uno de los estudiantes entrevistados:

EC: Yo venía de otro liceo que era muy distinto, yo allá sentía que no entraba, que no era parte, o sea, por todo el tema de que a mí me gustaba saber mucho más de lo político y ahí a nadie le pintaba. Cuando llegué acá fue como ¡uhh, sí! ¡Todo esto que yo quería! (Entrevista EE3)

Que hayan existido jóvenes de generaciones anteriores que construyeran y defendieran espacios de participación permite que los jóvenes de hoy encuentren un camino allanado para la participación. Además, estas demuestran que su participación es posible.

Lo que tiene en particular el IAVA es que ya hay algo previo de estudiantes que empezaron a hacer estos grupos, el gremio, las comisiones, todo eso. Pero ta, en el IAVA sabés que si entrás al IAVA podés participar de hecho, mientras que en otros liceos capaz que no es tan fuerte el gremio o no hay Comisión de Mujeres.

---

30 Ver Sección 2.2.1.3Prácticas de participación políticas de los adolescentes en la Enseñanza Media.

A partir del relato de varios estudiantes, podemos observar que muchos de los jóvenes que han estado inscriptos en el IAVA se han encontrado allí con la posibilidad de tomar contacto con planteos políticos de distintas generaciones que han sido protagonistas en la construcción democrática de la sociedad, de modo que es un espacio histórico de militancia política. Esto contribuye a la transmisión de significaciones imaginarias sociales que dan cuenta y transmiten que los estudiantes son, han sido, se han sentido y se sienten protagonistas de su contexto político.

Entendemos que estas significaciones imaginarias sociales acerca de la participación producen condiciones para el desarrollo de la subjetividad política (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012) de los sujetos adolescentes, quienes encuentran en la participación gremial una posibilidad de apropiarse del tiempo que les toca vivir, posicionándose políticamente y construyendo sentidos colectivos que conciben sentidos en torno a la generación de la que son parte, en tanto permite la identificación como sujetos que comparten una experiencia y un problema en común (Lewkowicz, 2014).

Entendemos que el IAVA ha posibilitado la confluencia de distintas generaciones vinculadas con la política. Esto se pudo registrar en documentos e instalaciones artísticas y placas presentes en el liceo por la conmemoración de los 100 años del IAVA, como en la publicación realizada por los 100 años del Liceo en la que se lo destaca como un espacio con una rica historia en la construcción de ciudadanía y de democracia.

Desde 1911 vienen sus muros resistiendo los embates del tiempo y acogiendo en abrazos de ladrillos, hierro y cemento (emblemático edificio), el irrenunciable propósito de educar para la libertad. (...) Y allí seguía estando el IAVA, protagonista y testigo de riquísimos años de historia, centro de fecundos aprendizajes a partir de la actuación de profesores notables, espacio de intercambio ideológico y plural, tribuna y bastión cuando otra dictadura amordazó a la sociedad. El IAVA mentor de tantos ciudadanos ilustres y de aquellos, infinitamente más numerosos, imprescindibles, que aprendieron a ser, respetando las reglas del juego democrático. (...) Cien años de búsqueda. Cien años de encuentro con todos los sectores de la población para afianzar la democracia. (...) La juventud centenaria del Vázquez Acevedo, su vitalidad y vigencia tienen por cimiento el entusiasmo y la capacidad siempre renovados de plantear y asumir desafíos. Celebremos. El IAVA, recién, cumple cien años. (Fragmentos de artículo de la revista del Centenario 1911-2011 publicada por el liceo escrito por Prof. Pilar Ubilla. Documento D11)





Instalación artística permanente con motivo de los 100 años del IAVA. (Fotografías tomadas por el investigador FFI 17 FFI14)

Las significaciones imaginarias sociales que entienden a los estudiantes como protagonistas también las transmiten exmilitantes del IAVA de otras generaciones a los estudiantes actuales, traspasando ese protagonismo. Esto se ha observado en lo expresado por un exalumno, expreso político, detenido en el IAVA cuando era estudiante y militaba en esa institución, en una charla informativa sobre el 14 de agosto, Día de los Mártires Estudiantiles<sup>31</sup>.

Con placas se construyen memorias y con memoria se construye un refugio, lo mejor de la democracia uruguaya se ha generado por estudiantes (...) esta lucha llevó 50 años, ustedes sabrán sobre lo que tienen que pelear para los próximos años. (Cuaderno de campo)

El mismo exalumno, entrevistado posteriormente a la charla señalada, amplía su postura reafirmando la importancia del protagonismo de los estudiantes en la política.

---

31 El 14 de agosto se conmemora el Día de los Mártires Estudiantiles. Este día se recuerda el fallecimiento de Líber Arce, estudiante de la Facultad de Odontología, quien fue asesinado de un disparo por la policía el 14 de agosto de 1968, en una manifestación estudiantil por el boleto estudiantil. Es una fecha en la que se realiza una marcha que convoca al movimiento estudiantil y a distintos gremios de la educación en la cual se rinde homenaje a la memoria de los mártires estudiantiles y en la que, además, los gremios de la educación manifiestan sus demandas y consignas.

Creo hay una necesidad muy grande de que el movimiento popular organizado uruguayo mantenga un contacto y un diálogo mucho más fluido con los estudiantes de secundaria y de la universidad. Porque yo estoy convencido, lo dije hoy porque lo pienso: pienso que no hay cambio democrático de verdad en la educación uruguaya y tampoco en la sociedad en general sin un protagonismo tumultuoso, masivo de los estudiantes, no hay. Se necesita esa fuerza. Cuando esa fuerza se expresa se nota, yo creo que él “no a la baja” fue una muestra gigantesca de eso y también lo está haciendo este “no a la reforma”, creo que ahí muestran una perspectiva política general, fue también la legalización de la marihuana, fue la despenalización del aborto, fue la movilización ahora en defensa de la ley trans. Creo que hay, increíblemente, aspectos generales que no son reivindicativos específicos que muestran la potencia enorme que tiene el movimiento estudiantil uruguayo. (...) Yo creo que el rol de los adultos es abrir todas las puertas posibles y estar a las órdenes. (Entrevista EI 2)

La historia de militancia configura un elemento relevante de la *novela institucional* (L. Fernández, 1994) que está presente en el sentir de quienes son parte y en la historia de quienes pasaron por la institución, historia que se actualiza y que resignifican quienes pasan por el liceo y por sus espacios de participación.

Claro eso que tiene el IAVA, de que hace bastante tiempo... porque me ha contado, nos ha contado, la profesora de Historia, que vino ella, que vinieron sus hijos, es que en sí el IAVA ha sido siempre un liceo revolucionario, que siempre ha protestado, siempre cuando hay algo que consideraban que estaba mal. Entonces creo que eso también influye mucho, desde hace muchos años siempre ha sido así, sigue estando, sigue siendo así. (Entrevista EE2)

Podemos entender de acuerdo con la evidencia acumulada que este contexto histórico social que hace al IAVA es favorable a que desde su participación los estudiantes se signifiquen como actores protagónicos. Entendemos que esto es de relevancia en el desarrollo de significaciones imaginarias sociales acerca de los adolescentes, que encontramos vinculadas con la perspectiva que comprende a los adolescentes como *sujetos de derecho con derecho a la ciudadanía* (Krauskopf, 2000). Observamos que esta forma de entender a los adolescentes supera visiones paradigmáticas contrarias al desarrollo de los derechos que señala a los adolescentes como sujetos incompletos o en preparación hacia la adultez o sujetos problemáticos (Krauskopf, 2000). Los estudiantes, por el contexto histórico social señalado, se encuentran con significaciones imaginarias sociales que les señalan un rol

protagónico en la sociedad. Además, como se ha visto, se destaca en la visión de los adultos la importancia de la transmisión de hacer lugar, escuchar y dar espacio a los jóvenes.

La presencia de una cultura de militancia y de protagonismo político posibilita que las nuevas generaciones que se acercan al liceo continúen prácticas de participación que se encuentran instituidas y que, a su vez, se interroguen por los problemas políticos que hacen a su propia generación. Los estudiantes encuentran en las actividades vinculadas con el GEI la posibilidad de expresarse políticamente sobre lo histórico-social que los instituye desde una perspectiva y postura propias, que se construyen en tanto se habilita la escucha y se descubre la potencialidad del colectivo para expresarse, concretando así posibilidades para el desarrollo entre los problemas que hacen a su generación. Lo generacional (Lewkowicz, 2014) significa una implicancia con el tiempo presente y el reconocimiento de problemas comunes, además de que las disputas políticas de las generaciones anteriores se resignifican a partir del sentir de responsabilidad hacia la participación, potenciando el interés de los adolescentes por participar, ejercer y defender sus derechos. Esto aparece reflejado en el propio discurso de los estudiantes agremiados, como se presenta en el siguiente fragmento de una entrevista:

Los estudiantes tomamos una responsabilidad, que es la responsabilidad de utilizar nuestra voz y utilizarla para protegernos a nosotros, para luchar por reivindicaciones, para hacer un poco la cosa más justa y más equilibrada, que no se escuche solo a los adultos, sino que también se valore nuestra voz como menores, que son la mayoría de los estudiantes que están en el IAVA. Pero también como estudiantes, porque convivimos un montón de horas en este espacio, y no quedarnos solo con el venir acá a clase e irnos. Si vengo acá, a clase, y me pasan cosas, conozco gente, conozco realidades distintas y con esas personas nos juntamos en distintos espacios, el gremio es uno de ellos, y de ahí queremos mover y queremos cambiar las cosas, queremos participar y queremos ser escuchados, y eso para mí... eso siempre fue algo muy, muy importante, que en ciclo básico lo intenté buscar, lo intenté encontrar en el espacio de delegados, que al final no fue con el que me llevé mejor y no participé más de ese espacio, pero en el gremio sí lo encontré y lo más lindo del gremio, para mí, lo más importante y por lo que vale más es que el gremio es lo que las personas que están en él hacen. (Entrevista EE4)

Tal como señala la estudiante indagada es de interés destacar que lo colectivo es una potencia para lograr que su voz sea escuchada junto con la de los adultos. Entendemos que desde las significaciones imaginarias sociales que hacen las prácticas de participación políticas trabajadas en esta sección, como son el hacerse escuchar y el desarrollo de intereses políticos propios de los adolescentes, se cuestionan lógicas adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012). Ya que los adolescentes subvierten estas lógicas actuando por sí mismos, sin estar

subordinados a las decisiones de los adultos como se establece dentro del sistema de dominación adultocéntrico (Duarte Quapper, 2012).

Para continuar con los elementos que componen el sentido trabajado es relevante visualizar, además de las significaciones imaginarias sociales señaladas, las prácticas que significan la incidencia colectiva de los adolescentes en el entorno político, donde se continúan fundamentando las significaciones señaladas y se advierte de la importancia de lo colectivo en la participación de los adolescentes.

### **6.2.2 Prácticas que significan la incidencia colectiva de los adolescentes en el entorno político.**

La existencia del GEI como espacio instituido permite que año a año se realicen actividades colectivas en las que se instituyen significaciones imaginarias sociales sobre la incidencia de los estudiantes en el entorno político, posibilitando la emergencia de elementos que hacen a la formación de la subjetividad política, en tanto dimensión del ser humano que se construye al ser con otros (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012).

Estas prácticas organizan un espacio de construcción colectiva y horizontal entre estudiantes que presentan un quiebre con las concepciones tradicionales de los espacios escolares, donde es más habitual encontrarse con formas de organización verticales.

Los adolescentes indagados consideran que, aunque se repitan algunas actividades, estas se modifican de acuerdo con las distintas singularidades de quienes participan, por lo que las significaciones imaginarias sociales que significan la incidencia colectiva de los estudiantes en el entorno político se encuentran en un proceso de institución dinámico y permanente. Así lo señala un estudiante entrevistado:

Bueno, están las actividades que hacemos siempre. Siempre hacemos asambleas que, ta, pedimos justificativos en dirección y hablamos de distintas temáticas. Siempre hay una asamblea el 14 de agosto, el 20 de mayo hacemos una, para el primero de mayo también, ayúdenme.... Nada, nos movemos por distintas cosas, o sea, con todo el tema de la reforma depende de lo que pase en el año. Si tú me preguntas cuáles son las cosas que tienen en común en mis tres años de acá, en el IAVA, son muy pocas asambleas que tenemos en común. Porque es eso, son distintas las personas que participan y son distintas realidades que se encuentran en ese año que cambia todo.

La participación dentro de lo colectivo adquiere relevancia en tanto es potencia de afectación y de crecimiento de quienes participan, como podemos ver en lo señalado en la entrevista por un estudiante perteneciente al GEI:

Yo creo que eso también es explicativo del IAVA y del gremio, tiene cosas que se hacen todos los años, pero tiene su toque especial y eso es lo que hace especial este liceo, y lo que llama tanto. O sea, hay cosas cotidianas y hay una cierta rutina, pero no es tan rutinario y siempre tiene algo nuevo y algo de sorpresa que te mueve las estructuras, y te hace que no siempre sepas de todo lo que va a pasar en cada espacio. (Entrevista EE4)

Podemos ver que desde estas prácticas aparece una mirada de la política que se produce desde la afectación colectiva. Esta forma de producción política la podríamos ver vinculada con lo que se ha señalado como una política de los afectos (Lee Teles, 2010), donde están vinculados aspectos tanto ontológicos como políticos. Si tenemos en cuenta los afectos y afectaciones que se suceden a partir de la participación podemos visualizar a la política en tanto afectación y composición colectiva. Como señala el estudiante anteriormente citado *mueven las estructuras* de quienes participan, y ellos están también disponibles a este encuentro desde la incertidumbre de lo que puede suceder en cada espacio.

Es importante destacar dentro de estas prácticas rutinarias o cotidianas las más significativas que hacen a la construcción y la emergencia colectiva de significaciones imaginarias sociales vinculadas con la incidencia colectiva de los estudiantes en la política. En primer lugar, el desarrollo de prácticas que hacen al intercambio y a la escucha y, en segunda instancia, las prácticas artísticas que buscan la expresión política de los estudiantes.

#### **6.2.2.1 Espacios de intercambio y escucha.**

Dentro de las prácticas que significan la incidencia colectiva de los adolescentes en el entorno político, podemos encontrar el desarrollo de actividades en las que los adolescentes entran en contacto con herramientas colectivas de participación, donde se ponen en práctica acciones intersubjetivas como la discusión, el intercambio, la escucha y la toma de posición colectiva. Entre las actividades que se realizan en el gremio se destacan las asambleas, los plenarios y las charlas informativas.

Estas actividades buscan compartir información y ser espacios abiertos para la discusión y la toma de posiciones políticas del conjunto de estudiantes del liceo. A partir de estos espacios entendemos que se produce el acceso y el intercambio que acerca a los adolescentes a discusiones políticas y que brinda la posibilidad de construir protagonismo, aspecto que, como ya hemos señalado, es central para el desarrollo de una perspectiva que tome a los adolescentes como sujetos de derecho (Krauskopf, 2000). A su vez, estos espacios de intercambio, como iremos dando cuenta a continuación, permiten a quienes participan desarrollarse como sujetos políticos (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012).

En el transcurso del trabajo de campo se ha visualizado cómo la participación política de los adolescentes está presente en la cotidianidad del establecimiento educativo, ya sea con pizarrones informativos o con afiches que realizan los propios estudiantes para convocar la participación.

Estas actividades, en las que se busca el intercambio y la escucha, muchas veces tienen como eje la discusión de acciones y de formas de movilización en una agenda de eventos que involucra a los estudiantes y al movimiento estudiantil. Una de las temáticas en la que existe una fuerte convocatoria es la memoria. En los días previos a las fechas de movilización, como el 20 de mayo (Marcha del Silencio)<sup>32</sup> o el 14 de agosto (Día de los Mártires Estudiantiles)<sup>33</sup>, los adolescentes reflexionan acerca de los hechos del pasado. Las asambleas y las charlas informativas que se realizan se pueden observar como un ejercicio narrativo de construcción colectiva. La memoria y la construcción narrativa de esta han sido elementos destacados en la formación de una subjetividad política. Ruiz Silva & Prada Londoño señalan que: “El ejercicio de la subjetividad política pasa por la formación de nuestra capacidad de congobernarnos ante el dolor de los otros y de buscar las maneras de actuar a favor del *nunca más*” (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012, p. 71). La memoria, desde la perspectiva que trabajan los autores, es un ejercicio selectivo y colectivo de no olvidar para que no vuelva a suceder. Este ejercicio lo podemos ver a partir de la rememoración de los mártires estudiantiles y de los hechos sucedidos en la última dictadura cívico militar en nuestro país, podemos entender que estos hechos se vuelven presentes y se elige no olvidarlos para que los jóvenes no vuelvan a vivir lo que vivieron jóvenes de generaciones anteriores. Esto es un

---

32 La Marcha del Silencio se realiza en Uruguay desde el año 1996 todos los 20 de mayo, en que se conmemoran los asesinatos de Zelmira Michelini y Héctor Gutiérrez Ruiz. La marcha se realiza en homenaje a las víctimas de la dictadura militar y en repudio a las violaciones de los Derechos Humanos (Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos, 2018)

33 Ídem nota 32.

ejercicio de posicionamiento hacia el nunca más del que señalan los autores citados, pero también es una toma de postura y posicionamiento sobre el presente político que viven los adolescentes.

El desarrollo de una subjetividad política, además de tener el valor social para el desarrollo de una cultura por la defensa de los derechos humanos, es valioso para el desarrollo adolescente. Estas instancias permiten marcos de referencia donde los adolescentes intercambian con pares y pueden expresarse de manera espontánea, con libertad y creatividad; elementos que son de gran importancia en la transcripción del mensaje generacional y en el desarrollo adolescente (Klein, 2003, 2014). Lo antes mencionado lo podemos visualizar en la consideración de que estos espacios buscan tomar posturas a partir del intercambio. La búsqueda de una toma de postura propia la podemos vislumbrar en la expresión de los mismos estudiantes registrados en estos espacios colectivos: “Tenemos la responsabilidad de ser parte de la Historia”. “Busquemos información, no nos quedemos con la ideología que nos transmiten papá y mamá, seamos, pensemos por nosotros” (Expresiones de estudiantes en asamblea por el 14 de agosto, registradas en el cuaderno de campo, Documento Cuaderno de Campo).

Se ha observado que las prácticas de participación de los adolescentes en temáticas políticas no solo buscan construir memoria sobre el pasado. Durante el trabajo de campo, además de la participación en actividades vinculadas con la memoria, se registran convocatorias a asambleas, plenarios o charlas informativas por temas o temáticas dadas por la coyuntura política del momento. De modo que también se generan espacios de enunciación colectiva y de postura críticos de la sociedad frente a discusiones políticas del presente.

El ser parte de las discusiones políticas coyunturales es un aspecto central para el sentido que venimos desarrollando (la incidencia colectiva en el entorno político) y que se vincula con las significaciones imaginarias sociales trabajadas, como el hacerse escuchar, el interés político y el protagonismo dentro de la discusión política. Durante el año en que se realizó el trabajo de campo uno de los puntos fuertes de participación fue la contracampaña ante la reforma constitucional “Vivir sin miedo”<sup>34</sup>: “Este año nos movimos con el 'no a la reforma', que eso fue muy importante” (entrevista EE4).

---

34 En el año 2019 se realizó junto con las elecciones nacionales un plebiscito de reforma constitucional que se proponía introducir cambios en materia de seguridad pública en el país. Entre los aspectos más polémicos de quienes se oponían a esta reforma se destacaba: la creación de una guardia nacional con efectivos militares y la posibilidad de realizar allanamientos nocturnos.

Esto también lo destacan los estudiantes del GEI en el artículo presentado en el informe 2019, “Derechos Humanos en el Uruguay”, realizado por el Servicio Paz y Justicia | SERPAJ Uruguay (Gremio Estudiantil del IAVA, 2019):

En una de las primeras asambleas del GEI se planteó la discusión con respecto a la reforma constitucional “Vivir sin miedo”, impulsada por el senador Jorge Larrañaga. Además, hay sobre la mesa casos de abuso policial hacia estudiantes y profesores del Liceo N.º 63, ante esto nos posicionamos inmediatamente en contra de medidas de este tipo. Se elaboró un comunicado a la opinión pública y se dieron espacios de reflexión, repartiendo en las siguientes asambleas folletos informativos de nuestros derechos y obligaciones en el caso de ser parados por la policía. Así fue como, luego de reflexiones propias y colectivas, con el tema más próximo y la necesidad de posicionarnos en un tema como este, el 10 de mayo hicimos pública nuestra posición contraria a dicha reforma afirmando que para nada creemos que la presencia militar sea la solución a absolutamente nada.

Es destacable que tal toma de postura contraria a la reforma encuentra un enlace con reivindicaciones histórico-sociales que se enuncian en el presente frente a la resistencia a políticas represivas y al uso de las fuerzas militares para el control de la sociedad que es consecuente con la reivindicación de la memoria de los mártires estudiantiles anteriormente señalada. El “nunca más” frente a las atrocidades vividas por los estudiantes en el pasado se hace presente en las discusiones políticas de la actualidad. Podemos entender que a partir de la participación en eventos que reivindican la memoria de hechos sucedidos en el pasado se construye una identidad que vincula a los estudiantes con la sociedad de la que forman parte. Por eso, estos espacios colectivos contribuyen a generar instancias de posicionamiento político y proyección, elementos constitutivos también de la subjetividad política (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012). Esto también es visible en los intercambios realizados por el gremio con respecto a la reforma:

Tener en cuenta que es una reforma constitucional y nos toca a todos.

Los militares no están preparados para insertarse en la sociedad, lo que falta es inserción social.

Les estamos pagando a gente que desapareció gente sin ser juzgados.

Hay muchos policías en el centro parando a la gente; como mujer no me siento segura de que salgan los militares a la calle. (Cuaderno de campo)



Como hemos visto hasta el momento, el intercambio y la escucha son partes fundamentales en el despliegue de prácticas que significan la incidencia de los estudiantes en aspectos políticos y en el desarrollo de la subjetividad política (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012). A partir de la participación colectiva en actividades en las que se narra la memoria de generaciones anteriores, se construyen identidades y posicionamientos en el presente. Un aspecto notorio es que los estudiantes procuran generar experiencias que los movilicen y los interroguen a sí mismos y a sus compañeros. Las asambleas, los plenarios y las charlas informativas no son las únicas herramientas expresivas que han encontrado para hacer oír su voz, intercambiar e incidir en la política; sino que el arte surge como un modo de expresión político y de afectación. De esto daremos cuenta en la sección que se presenta a continuación.

#### **6.2.2.2 El arte como modo de expresión político y de afectación.**

El arte aparece como un mediador en las formas que encuentran los adolescentes para hacerse escuchar y ser tenidos en cuenta. También como un modo de expresarse y de formar parte de formas de enunciación y de afectación colectivas.

Bueno, el gremio del IAVA siempre se movió utilizando las intervenciones artísticas para dar todo tipo de mensajes, para convocar a asamblea, para convocar a marchas, para sensibilizar al estudiantado a que no se vuelva algo solo teórico, sino algo vivencial, algo que los estudiantes podamos verlo en nuestra vida cotidiana (...). Por ejemplo, a principios de año hubieron (*sic*) un montón de situaciones de acoso dentro del liceo y se creó la Comisión de Mujeres, y al principio, que surgió más o menos de las pibas que estábamos en el gremio, eh, se hizo una intervención para demostrar lo que se siente. Intentando compartir la idea, haciéndole vivir a la otra persona para que la entienda realmente, para que lo vea también desde un lado de la sensibilidad y de la empatía, y eso creemos que es algo muy importante, que es una herramienta que tiene que usarse y que la usamos. (Entrevista EE4)

En este punto nos parece valioso reiterar que el sentido que hace a la incidencia de los estudiantes en su entorno político se encuentra cercano a una política de los afectos (Lee Teles, 2010). Esto no solamente lo visualizan los estudiantes a partir de su participación, como se señalaba anteriormente, sino que a partir de las intervenciones artísticas se busca *sensibilizar, vivenciar, hacer vivir*, buscando generar sensibilidad y empatía.

A partir del trabajo de campo realizado, podemos encontrar colectivos artísticos de participación vinculados con el GEI y con las temáticas que son de interés para quienes

participan en el gremio de estudiantes. En la indagación sobre los espacios de participación adolescente aparecen insistentemente dos colectivos artísticos: Liberarte y el espacio de cine. Las actividades que se realizan y las temáticas que se abordan generan espacios de participación que dan lugar a significaciones imaginarias sociales acerca del entorno político. Tal como señala un estudiante entrevistado a continuación estos espacios buscan transmitir, explorar y difundir inquietudes colectivas de los estudiantes:

E5: Yo creo que también lo que en unifica a casi todos los espacios de participación es que son (*sic*)... el tener inquietudes de algún tipo, y cuando son espacios abiertos, cuando se hace algo hacia el estudiantado o cuando se invita al estudiantado es para transmitir, que se lleguen esas inquietudes. En el gremio son inquietudes políticas; en el cine, cinematográficas, pero sigue siendo transmitir. También porque la gente en el gremio y en el cine coincide mucho. Y las inquietudes generales entre Liberarte (*sic*), también reivindica cosas bastante parecidas al gremio, y el cine este año casi todo fue memoria y reivindicación histórica. Bueno, la otra vez pasamos *Shrek*, pero ta... Y yo creo que es eso, el tener inquietudes en común que nos unifican a todos y el querer hacer algo con eso, para que el resto también pueda generar, me pueda generar esa inquietud. (Entrevista EE4)

Ambos espacios son gestionados y organizados por los adolescentes, por lo que el rol de los adultos es únicamente de facilitadores, habilitando el uso de los espacios y los recursos del liceo. Podemos entender que estos espacios de participación pueden ubicarse en los escalones superiores de participación señalada por Hart (1993), tanto por el desarrollo autónomo de los mismos como por la habilitación de los adultos referentes.

#### **6.2.2.2.1.1**      Cine

El espacio de cine es definido dentro de los espacios instituidos. Como señalan los propios actores educativos, es una actividad que se viene desarrollando en el liceo desde hace años. Este espacio ya funcionaba en 2014 cuando el equipo de investigación perteneciente al subprograma “Intervenciones Socioeducativas” del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República se entrevistó con el equipo de dirección del liceo. En ese entonces ya señalaban la autonomía y la capacidad de los estudiantes para hacerse cargo del espacio:

Les doy la llave, van solos, porque es solo de estudiantes que se llena aquello. Invitan de otros liceos... jamás han roto nada, no rompen nada. Hace dos años que existe, este es el tercero. ¿Por qué se llena el cine foro? Porque van a ver una película que a ellos les parece

importante. Nosotros no participamos, no supervisamos, no estamos adentro del salón; ellos tienen que abrir, poner la laptop, poner el cd, prender el cañón con el control, apagar las luces, ellos se manejan muy bien con esa tecnología. ¿Vos pensás que roban algo, que desaparece algo, que rompen algo? No pasa nada, y son la mayoría de los chiquilines nuestros, pero vienen otros chiquilines, los novios, los amigos, los del Zorrilla, los de... Y eso funciona perfectamente y ahí vienen los chiquilines al cine foro. ¿Por qué vienen al cine foro? Porque serán películas que les gustan, porque les gusta que uno (*sic*), que tengan cierta independencia y que puedan usar los espacios liceales como propios, y que ellos vengán y pidan la llave y nosotros se las entregamos, y lo más grave que puede pasar es que tengamos que darles algún reto porque quedaron papeles de alfajores. Esas cosas funcionan, quizás porque son las cosas que ellos crean, que ellos inventan porque les parece legítimo y divertido. (Documento DI1)

Este espacio también permite acercarse a las temáticas trabajadas por el gremio desde otro lugar distinto a la participación cotidiana de quienes militan en él.

E6: Yo no participo en sí, formalmente, en nada. Pero, por ejemplo, cine es creo que dos viernes al mes y voy cada vez que hay una película, y participo en todas las asambleas. (Entrevista EE2)

El rol de los adultos, en este caso, está en ser quienes dan la confianza para el uso de los recursos y los espacios, y aportar una mirada adulta que reconoce al liceo como un espacio propio de los estudiantes, en donde ellos puedan crear espacios de diálogo y encuentro. Así lo destacan los docentes entrevistados:

E: Es una apertura para ellos para juntarse para ver películas, para conversar, para dialogar, para traer personas que ellos consideren pertinentes, para conversar con los propios alumnos, eso me parece importante. Además, más nos hace crecer también en el diálogo y en el conocimiento con el otro, ¿no? (Entrevista EDI1)

El gremio de estudiantes lleva a cabo una jornada de cine donde pasan películas, que generalmente son películas... por supuesto no de las comerciales. Y después se hace siempre un debate, eso es maravilloso, y este... y ahí podía entrar cualquier persona de... y nunca pasaba nada, no era solamente... era para estudiantes, pero estaba abierto, de repente venía un vecino, venía uno de la facultad... (Entrevista ED7)

Como espacio instituido, la participación de los adolescentes en el espacio de cine ha sabido ganarse la confianza de los adultos del liceo. Además, es incorporado como parte de la cultura

institucional, y es protegido y defendido por los propios actores institucionales adultos. Con respecto a esto, una docente entrevistada señala:

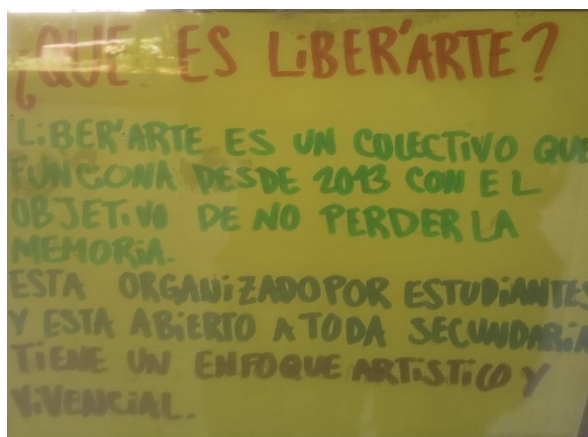
Si bien no son lo único, las direcciones pasan, pero las direcciones son las que generan un clima, ¿no? Acá... yo me acuerdo de que esta directora, el primer año que vino, que después resultó bien, pero... Lo primero que hizo fue cortar el cine, en una coordinación, imagínate... La comimos cruda. Que iban a cortar el cine porque entraba gente de afuera del liceo, que no sé qué, no sé cuánto, y dijimos en una coordinación que cómo... y rectificó la decisión. (Entrevista ED7)

La existencia de una cultura institucional adulta que reconoce las prácticas de participación de los adolescentes otorga confianza en los jóvenes que han hecho que este espacio se sostenga en el tiempo y aparezca como un espacio instituido. También se remarca como la *identidad institucional* presente dentro de la *cultura institucional* (L. Fernández, 1994) logra hacer frente a acciones que se presentan como disruptivas de las prácticas de participación instituidas.

#### 6.2.2.2.1.2 Liberarte

Otro espacio que utiliza el arte como mediador para la participación política de los estudiantes es el espacio de Liberarte. Aparece como un espacio artístico organizado por estudiantes donde se construyen formas de intervención artísticas. Este colectivo toma protagonismo como parte de la intervención del gremio de estudiantes en la jornada previa a la marcha del 14 de agosto.

Consideramos que el trabajo de este colectivo se suma a las prácticas narrativas de reivindicación de la memoria que se menciona en la sección anterior<sup>35</sup>. Es un colectivo que suma a este desarrollo narrativo aspectos vivenciales que permiten un acceso afectivo a la construcción de la memoria, ampliando el registro narrativo a un devenir compositivo y afectivo. Por lo tanto, podemos observar características de una política que se desarrolla desde la afectación y los



Fotografía tomada por el investigador a afiche ubicado en la puerta del salón gremial (Documento FI 104)

35 Ver 6.2.2.1 Espacios de intercambio y escucha.

afectos (Lee Teles, 2010). Los integrantes de Liberarte, claramente, dejan registro de esto en sus redes sociales:

Nosotros, los que no lo vivimos, hijos de una generación corrompida, elegimos hoy liberarnos hacia la memoria, pero no solo mencionándolos en una larga lista o mirando sus caras en blanco y negro, hoy les prestamos nuestra mente, nuestro cuerpo, nuestra voz y nuestra libertad para que surjan de las sombras, y rompan una vez más el silencio.

Porque creemos que para generar miradas críticas sobre el presente y seguir luchando por un mejor futuro es indispensable ser conscientes del pasado. (Fragmento tomado de la página de Facebook del colectivo Liberarte DI 2)

Podemos ver en las prácticas de este colectivo una estética vinculada con la acción colectiva juvenil señalada por Melucci (1996), en la cual los jóvenes dan sentido propio y resignifican los signos sociales a partir de la acción colectiva. Como señala Melucci (1996), la acción colectiva juvenil puede ser visualizada como un mensaje en el que se disputan sentidos y se desafían los modelos de sociedad. Los estudiantes, como se señala en el fragmento citado, buscan a través de la vivencia ofrecer su voz permitiéndose contactar desde la proximidad: los mártires estudiantiles no son “una larga lista”, no son “caras en blanco y negro”. Por eso, se hacen presentes en la representación artística reclamando que no haya silencio sobre lo ocurrido, luchando contra el olvido y narrando la memoria, a la vez que van construyendo experiencias que favorecen el desarrollo de una subjetividad política (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012).



Intervención artística del colectivo LiberArte en el callejón de la universidad previo a la marcha del 14 de agosto. En la instalación artística se puede ver como se integran fotografías de desaparecidos con proclamas del presente del movimiento estudiantil (FFI 72)

También pudo evidenciarse este tipo de acciones colectivas a partir de una intervención artística realizada por el colectivo previo a la marcha del 14 de agosto, Día de los Mártires Estudiantiles. Los estudiantes del GEI se apropian del espacio público, antes de la marcha, para realizar una jornada en el “callejón de la universidad”, un pasaje peatonal que se encuentra entre el edificio central de la Udelar y la

Biblioteca Nacional, próximo a Liceo IAVA. Durante la jornada se realizan distintas propuestas artísticas, al principio hay espectáculos musicales y luego se realiza la intervención de Liberarte. Se pudo presenciar esta intervención el año en que se realizó la investigación; a continuación, mostramos el registro de la misma:

Entre la multitud, previa a la marcha, se genera una ronda. Los propios estudiantes organizan el espacio. Ampliando esta ronda aparece un grupo de mujeres que parecen ser manifestantes, cantando juntas y repitiendo: “Al botón de la botonera, chim-pum, fuera. Al botón de la botonera, chim-pum, fuera. Al botón, chim-pum, fuera; chim-pum, al botón de la botonera”.

Mientras se desplazan aparece un segundo grupo que representa militares que capturan a quienes cantan, dejando a las manifestantes en el centro dentro de un tejido de alambre. El grupo que hace de militares grita culpabilizando a las mujeres por manifestarse y también al público. Se escucha “¿qué miras?”, “ellas se lo buscaron”, “nos necesitan”, “me vas a votar”, “te digo que me votes”. Los gritos van creciendo en velocidad y quienes gritan se mueven cada vez con mayor vehemencia. Suenan disparos. Caen al suelo el grupo que representa a los militares, desde el grupo que está detenido dentro del tejido se cuelgan consignas. Alcanzo a ver “6+1 para la educación”, y fotos en blanco y negro que representan a los mártires estudiantiles.

El grupo de jóvenes que hacía de militares cambia de rol, ahora empiezan a preguntar “¿dónde están?”, “¿qué pasó?”, “alguien que nos diga dónde están”. Continúan haciendo preguntas mientras bajan la intensidad de los movimientos y de la voz, hasta que quedan cuatro de ellos con los ojos tapados. Caen papeles desde el balcón de la universidad. Termina la intervención. Suena la canción *A redoblar* del grupo Rumbo:

“...A redoblar muchachos la esperanza,  
que su latido insista en nuestra sangre  
para que esta nunca olvide su rumbo.  
Porque el corazón no quiere  
entonar más retiradas...  
Porque el corazón no quiere  
entonar más retiradas...”.

El audio sigue sonando, los estudiantes se abrazan y felicitan a quienes participaron de la intervención. (Cuaderno de campo)

En la intervención relatada vemos cómo los jóvenes toman elementos representativos del pasado y del presente con el fin de producir una representación simbólica sobre el presente político. Apelan a transmitir un mensaje sobre la postura del GEI, que es contraria al plebiscito “Vivir sin miedo” que pretende la reforma constitucional y, además, señalan la importancia de las reivindicaciones históricas del movimiento estudiantil. Se puede comprender que esta intervención incorpora características que hacen a la acción comunicativa de los movimientos juveniles (Melucci, 1996) como son los modelos representativos y paradójicos. Por un lado, encontramos modelos representativos en tanto se elige separar ciertos códigos de sus contextos para ponerlos en juego en la representación. A lo representativo se le suma lo paradójico en la exageración que se hace de la representación de los militares, derrocando simbólicamente su autoridad, desenmascarando intenciones políticas autoritarias ya aplicadas en otros momentos en el país. Podemos ver que en esta representación los estudiantes hacen propios algunos temas que atraviesan la reivindicación de la memoria, como canciones populares de resistencia a la dictadura militar e imágenes y símbolos que recuerdan a los mártires estudiantiles. Además, aparecen reivindicaciones actuales del movimiento estudiantil, como el reclamo del 6% del PBI para la educación pública. Estos símbolos aparecen como forma de resistencia al autoritarismo y emergen desde atrás del tejido en donde están detenidas las manifestantes. Podemos interpretar que la intervención aspira a representar la importancia de la militancia estudiantil frente al autoritarismo y las soluciones políticas autoritarias ya aplicadas en otros momentos en nuestro país. Estos colectivos permiten que los estudiantes sean parte de movimientos sociales más amplios que el espacio del liceo, como el movimiento estudiantil, y de la escena pública, además de que pueden dialogar dentro de ellos con su lenguaje, transformándolos con su acción, renovando sus símbolos y los mensajes que expresan.

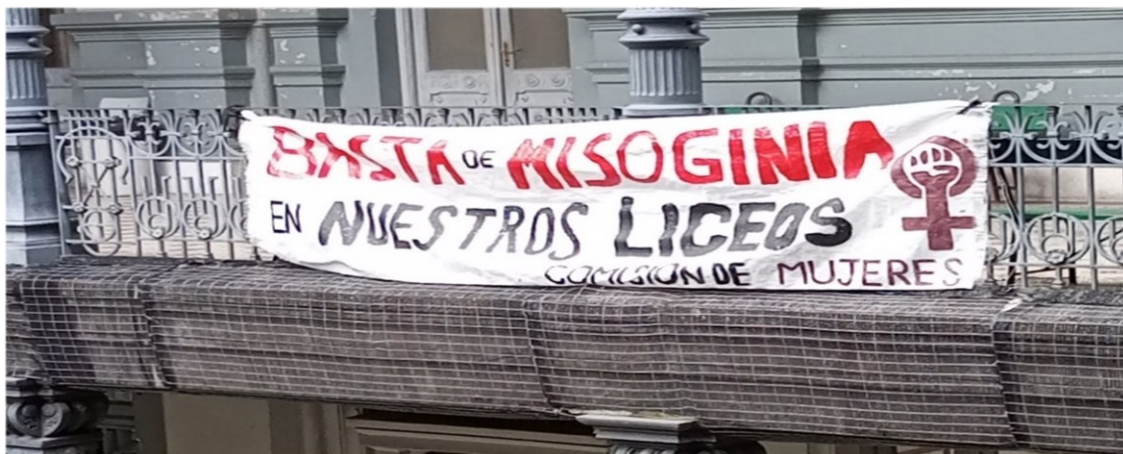
### **6.2.2.3 Una práctica instituyente. Comisión de Mujeres.**

Para finalizar la enumeración de las prácticas en las cuales y por las cuales se significa la incidencia colectiva de los adolescentes en el entorno político, es de relevancia reconocer una práctica que fue encontrada a partir del trabajo de campo y que está en proceso de institución, donde hallamos significaciones imaginarias sociales instituyentes: la Comisión de Mujeres.

Este colectivo comienza a funcionar el mismo año en que se realizó el trabajo de campo. En un período de tiempo relativamente corto han realizado acciones importantes y han aportado a la construcción de espacios para la participación de las estudiantes en el liceo. Este espacio

se encuentra entre los espacios de participación señalados con mayor frecuencia por los actores institucionales indagados.

Gran parte de su visibilidad se puede asociar al impacto de las intervenciones artísticas



Pancarta colgada mirando hacia uno de los patios internos del liceo que señala: “basta de misoginia en nuestros liceos” firmada por la Comisión de Mujeres. (Fotografía del investigador FFI 41)

realizadas y al uso del espacio del liceo para difundir su actividad. Esto se ha observado a partir de dos elementos claves. En primer lugar, los mensajes colgados en pancartas y en carteles alusivos a las reivindicaciones de la comisión; por otra parte, en los “buzones de contención” puestos en puntos claves del liceo, como los baños o próximo a la adscripción. En los buzones se halla el contacto de integrantes de la comisión y una caja para depositar los testimonios o mensajes. Además, es notorio el color violeta que acompaña una estética vinculada a los movimientos feministas.

Otro elemento que dio visibilidad a la comisión fue una intervención artística en la que se dio testimonio de una situación de abuso vivida en el liceo. En el patio de la institución se realizó una representación de una situación junto con una pancarta que decía: “Basta de misoginia en nuestros liceos”. Las estudiantes de la Comisión de Mujeres entrevistadas señalan que a partir de esta intervención el espacio adquirió mayor visibilidad:

Porque en realidad se supo sobre todo esto por una intervención que hicimos.

La Comisión de Mujeres ya estaba, sí. El tema es que se le dio más visibilidad al hacer la intervención en la cual se habló sobre el testimonio de la chiquilina, de la primera chiquilina (...) Grabamos un audio con el testimonio de la chiquilina de todo lo que había pasado. Y después la intervención en sí era poner ese audio como de fondo, y eran varias chiquilinas que se iban acercando al centro. Había una tela encima de ellas y se movían en la tela, y



parecían como manos que salían de la tela. Es una intervención muy artística, por así decirlo, después se destapaban y gritaban algo con la pancarta. (Entrevista, EE5)

Entendemos que este espacio instituyente es posible y se nutre de características instituidas ya señaladas que hacen a la participación de los estudiantes en el IAVA. Sin una fuerte presencia de significaciones imaginarias sociales y de prácticas de participación instituidas que hacen posible la incidencia colectiva de los estudiantes en su entorno político sería impensable la emergencia de un colectivo con estas características. Es más, como se comenzó a observar, este espacio instituyente se nutre de herramientas expresivas ya señaladas en la sección anterior, como son las intervenciones artísticas y los espacios de intercambio y escucha.

Es de destacar que la participación de las adolescentes en la Comisión de Mujeres se da en un momento social de fuertes movilizaciones de colectivos feministas que buscan cuestionar el lugar de las mujeres en la sociedad y las violencias a las que están expuestas. Inferimos que las significaciones imaginarias sociales que se desprenden de estos movimientos hacen posibles significaciones imaginarias sociales instituyentes que aportan a la construcción de nuevas formas de participación en el establecimiento institucional estudiado.

La Comisión de Mujeres, además de ser un espacio de enunciación colectiva y de incidencia política, es considerada un espacio de contención y de cuidados; las estudiantes señalan que la Comisión de Mujeres surge como un espacio de protección para las estudiantes de la institución que deciden juntarse, haciendo visibles vulneraciones de sus derechos y buscando hacer del liceo un espacio más seguro.



Fotografías de intervenciones de la Comisión de Mujeres en el espacio del liceo. Fotografías del investigador (FFI 56,57,61)

Es distinguible la apropiación del espacio del liceo que realiza este colectivo, como hemos mencionado, a través de intervenciones artísticas, pancartas, carteles y los buzones de contención. Una estudiante, en una de las entrevistas grupales, indica:

La Comisión de Mujeres es un espacio para contener a la población femenina del IAVA. (...) Por lo vulnerable que se puede llegar a estar, en cualquier espacio siendo mujer... Y cuando tenés un poco de sororidad y empezás a compartir con mujeres, y a intervenir con hombres para que no suceda lo mismo, ¿no?, en realidad solo hacés un espacio más seguro en la institución. Y eso es por lo que abogamos. (Entrevista EE3)

Esta comisión surge por interés de las propias estudiantes del liceo que coinciden en crear un espacio, aspecto destacado por las participantes, pues es un espacio de construcción colectiva. Con respecto a esto, una participante señala:

En realidad, yo me enteré de la Comisión de Mujeres porque habían pasado a explicar que iba a haber una Comisión de Mujeres y citaron a venir a este salón para, básicamente, empezar con la Comisión de Mujeres y dar una introducción sobre lo que se quería hacer. En realidad, yo creía que ya tenía todo planeado cómo iba a ser, pero al final nos pusimos todas en ronda, que la primera vez éramos pila, y empezamos a aclarar cómo nos gustaría que fuera la Comisión de Mujeres. Y terminamos aclarando que queríamos que fuera un espacio de contención para las chiquilinas que hayan sufrido algún tipo de abuso y también un espacio en el que podríamos informarnos sobre temáticas acerca del feminismo y sobre la violencia de género. (Entrevista EE5)

Podemos observar como la participación es también una oportunidad para el acercamiento y la generación de espacios de intercambio y crecimiento colectivo. Podemos ver que esta característica es compartida con otros espacios que significan la incidencia de los estudiantes en su entorno político tal como se verá en la siguiente sección<sup>36</sup>. También permite la posibilidad de discutir, encontrarse y ser parte de movimientos sociales que despiertan interés en los adolescentes. Así como señalan sus participantes:

---

36 6.2.3Prácticas políticas, espacios de afectación y crecimiento en colectivo

A mí, por ejemplo, me metió más dentro del feminismo, que yo en realidad no sabía lo que significaba, en realidad sí sabía lo que significaba, pero recién lo aprendí a fines del año pasado. Y este año como que me abrió muchísimo más y sé que ahora puedo militar como feminista. Y si puedo hacer actividades para enriquecerme y para poder, no sé, informarme más sobre feminismo, más sobre lo que es ser mujer en sí. Pero esta (*sic*), no sé eso en realidad, porque yo antes creía que el feminismo era que odiás a los hombres, o cosas así, pero en realidad nada que ver. (Entrevista EE5)

Podemos observar que este espacio contribuye también a la formación de la subjetividad política (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012), pues aporta desde el intercambio y la formación, es un ejercicio en el que se desarrolla una identidad y un posicionamiento frente a la sociedad de la que se es parte. Además, es entendido como un espacio autónomo de otros espacios de participación.

E1: Sí. Además de que es el primer año. En realidad, ya como que empezamos a tener cierta rutina de por sí, dentro de lo que hacemos en la comisión. Pero como es el primer año no es como el gremio tampoco, que habla sobre muchos temas, sino que es algo mucho más puntual. "Separatista" supongo que sería, porque por ahora es solo para mujeres. (Entrevista EE5)

Su autonomía frente a otros espacios es observable también por los adultos de la institución, como señala una docente entrevistada:

Comisión de Mujeres o Comisión de Género, trabajan transversalmente, no trabajan desde el gremio; que... igual muchas son agremiadas o creo que son casi todas agremiadas, pero no lo hacen desde el gremio, lo hacen desde la Comisión de Mujeres. (Entrevista ED7)

Como señalamos, la Comisión de Mujeres es posible por elementos instituidos que hacen a las formas de participación existentes en el entramado de lo imaginario social que habitan las estudiantes. Además del apoyo y acompañamiento de los adultos, como señala una estudiante entrevistada:

En realidad, últimamente lo que nos están ayudando mucho en diferentes posiciones, tanto en el gremio como en Comisión de Mujeres, han sido los profesores, que, sobre todo en Comisión de Mujeres, hemos tenido que enfrentar algunas situaciones. Y los que se

pusieron, no sé, la camiseta por nosotras fueron los profesores que están saliendo a dar discusiones desde nuestra misma posición. (Entrevista EE4)

De acuerdo con lo citado podemos identificar que es importante que estos espacios cuenten con el apoyo de adultos referentes que respalden las posiciones que toman los estudiantes para proteger sus derechos.

### 6.2.3 Prácticas políticas, espacios de afectación y crecimiento en colectivo.

Las prácticas señaladas hasta el momento posibilitan encuentros que producen sentidos desde la acción colectiva a partir de la incidencia de los estudiantes en su entorno político. Además de ser prácticas de enunciación y de intervención colectiva, estas prácticas de participación promueven instancias que favorecen el desarrollo de los adolescentes. Esto es algo que los propios estudiantes indagados señalan y que nos parece relevante enfatizar.

Si yo creo que, a ver, que mis dos años de militancia acá en el gremio aprendí un montón de cosas y maduré un montón y se notó eso en otros aspectos de mi vida, y yo creo que eso es súper rescatable y eso es gracias al gremio y a las personas del gremio, a mis compañeros de militancia. (...) Es un espacio de maduración política también, más allá del proceso que se da naturalmente cuando dejás de tener 15 años, cuando pasás a tener 16,17,18, y seguir transcurriendo ese proceso de desarrollo y de llegar a la adultez, que obviamente es un proceso de cambio en todo sentido. Pero en lo político también porque estás en un descubrimiento, el hecho de tener un lugar donde venís, das tu opinión. Discutir te hace desarrollarte desde lo que es la opinión porque la vas construyendo, parte de tu subjetividad se construye. (Entrevista, EE4)

Podemos ver que lo señalado remarca la importancia de los espacios de participación del GEI como instancias de descubrimiento de lo político que son de relevancia para el desarrollo de la identidad, elemento que hace a la construcción de la subjetividad política (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012). También podemos notar cómo el desarrollo de una subjetividad política hace a aspectos vinculados con el desarrollo adolescente.

Consideramos que a partir de la participación de los estudiantes en espacios de incidencia colectiva en el entorno político se construye un *ambiente facilitador* (Winnicott, 1979) para el

desarrollo adolescente y para que el derecho a la participación se ejerza. Estos espacios potencian la exploración de nuevas experiencias y el desarrollo de las relaciones sociales. Se ha señalado que la exploración de estos aspectos por parte de los adolescentes ofrece una ventana de oportunidades para su desarrollo (Dahl & Suleiman, 2017). Con respecto a esto, una estudiante señala qué es el gremio según su experiencia:

Para mí es crecimiento porque yo creo que, tipo, se comparten tantas opiniones que terminás, tipo, no sé, expandiéndote más.

(Entrevista, EE4)

Entendemos que los espacios colectivos de participación que organizan los adolescentes son de gran valor para fomentar su desarrollo; dentro de estos espacios se promueve el crecimiento intersubjetivo con horizontalidad, lo que permite que se dé con espontaneidad y creatividad, sin estar dirigido por las instituciones de las que dependen (familia, educación, etc.). Esto es valorado por los estudiantes, quienes expresan acerca de las charlas informativas en una de las entrevistas grupales realizadas:

Está bueno escuchar a personas que realmente saben del tema, o que son estudiantes (...). Porque está bueno y te construye tu pensamiento político. Por más que digas, yo qué sé, vas y vas a escuchar esa charla de “Vivir sin miedo” y decís: “ah, bueno, estoy de acuerdo con vos” o “no estoy de acuerdo, me parece que no”, ya está. Bueno, cualquiera de las dos partes que se den estas instancias porque, ta, yo no voto, pero también está bueno. Tengo compañeros que votan, que se formen y que a la hora de votar lo hagan por lo que realmente piensan y no siendo, como decía ella, como una proyección de lo que decían los padres o de lo que dice la familia. (Entrevista EE2)

Los actores adultos del establecimiento educativo también reconocen el valor de estos espacios:

En general, hay varios... varios grupos de participación también autogestionados, este año funcionó poco, pero también históricamente iban pasando los años y siempre había un grupito de estudiantes que organizaba cine varios viernes a lo largo del año. Y los estudiantes iban cambiando porque las generaciones se van yendo y siempre se incorporaba nueva gente y nunca desde la institucionalidad... Nunca se les ha dicho que no a nada, dentro de los parámetros de lo que puede hacerse en la institución.

Es evidente que los actores institucionales adultos respetan y valoran que los estudiantes se expresen. En esta oportunidad, el entrevistado señala lo siguiente, tanto del cuerpo docente como de las distintas direcciones:

Históricamente han valorado que se expresen los estudiantes, este... Y los adolescentes no siempre se van a expresar como vos quieras que, ni con el contenido que vos quieras ni de la forma que vos quieras. Parte del aprendizaje y la autonomía de ellos parte también del aprender a hacerse cargo de hacer cosas bien y hacer cosas mal. (Entrevista EE3)

Se entiende que permitir que se expresen es aceptar que se expresen como ellos quieran, de manera que estas posturas promueven un ambiente facilitador (Winnicott, 1979) del crecimiento adolescente, mientras consienten que los adolescentes construyan por sus propios medios una visión del mundo del que son parte.

Estas posturas adultas promueven que los colectivos de estudiantes funcionen sin jerarquías, en donde los estudiantes desarrollan sus posturas desde el intercambio grupal. De acuerdo a un estudiante del GEI entrevistado:

Es un espacio de construcción colectiva que funciona horizontalmente y construimos entre todos, y lo que aprendés no lo aprendés desde alguien que viene y te dice cómo es, es alguien que te dice su opinión y, bueno, capaz que podés estar de acuerdo, o no, en unas partes y en desacuerdo con otras, y a partir de ahí vas construyendo. Entonces, me parece que la relevancia, más allá del plano de representar políticamente a los estudiantes y a gente de nuestra edad, también se da en lo que es el desarrollo político y social de nosotros en lo que son estos espacios. (...) Y además que a mí una de las cosas que... yo capaz que no soy una persona que, capaz, tenga tanta creatividad o que vaya tanto por el lado de lo artístico, pero me parece que algo muy importante en la construcción de estas intervenciones artísticas es que no se dan con una matriz o con el coso de "bueno, vamos a llegar a". Es que nos juntamos acá en el gremio y alguien viene y le parece que esa idea está demás y la plantea, y el resto se copa y les parece hacerla y la terminamos llevando a cabo y termina saliendo bien y terminamos llegando a lo que queríamos llegar. Es por la construcción colectiva, me parece a mí.

Para que estos espacios existan es importante, como hemos visto, que los adultos del establecimiento educativo permitan que se den las prácticas de participación de los adolescentes, ofrezcan recursos y habiliten el uso del espacio. Es necesario que acompañen y posibiliten la comprensión de las necesidades de los sujetos, condición importante para el

crecimiento y la construcción psíquica de los adolescentes (Klein, 2014). Un aspecto a resaltar frente a esto es la importancia de una cultura institucional en la que existen significaciones imaginarias sociales instituidas, que hacen que los estudiantes sean escuchados, sean tenidos en cuenta y se asuman como protagonistas, significaciones que son aceptadas y protegidas por el entorno adulto. Esto desarticula lógicas de tutelares o asistencialistas (Beloff, 1999) hacia la comprensión de los adolescentes como sujetos de derecho. Demostrando lo señalado sobre la participación como es que esta se aprende con el mismo ejercicio de participar (Hart, 1993) y que esta es un elemento para la práctica y el desarrollo de los seres humanos (Giorgi, 2010). A partir de lo señalado en esta sección y de lo que hemos desarrollado con relación a las prácticas de participación, en esta categoría podemos encontrar evidencia que fundamenta lo indicado.

#### **6.2.4** Tensiones frente a la participación política de los adolescentes.

Como hemos ampliado a lo largo de esta categoría, encontramos prácticas con altos niveles de autonomía por parte de los adolescentes, quienes organizan, llevan adelante, planifican por sí mismos, crecen como sujetos en colectivo investigando y discutiendo acerca de su lugar en la sociedad. Esto es parte de una cultura institucional instituida fuerte, con capacidad de protegerse ante estímulos disruptivos que surjan desde afuera. Sin embargo, podemos ver actores adultos externos a la institución que atacan o cuestionan las prácticas de participación.

Los agentes externos a esta cultura notan la incidencia de los estudiantes en la política; por eso, interpelan y cuestionan al accionar de los adolescentes. Los estudiantes entrevistados manifiestan sentir que su accionar es tergiversado y repudiado por espacios externos al establecimiento institucional; en especial, por los medios de comunicación y desde el ámbito político:

Los medios de prensa sacan mucho de contexto todo lo que hacemos y capaz que no te das cuenta, sino hasta que sos vos el que lo hiciste o tomaste parte o lo vivenciaste, y después en el diario o en las redes sale algo que no tiene absolutamente nada que ver con lo que fue la realidad. (Entrevista EE4)

Podemos entender que en esta crítica hay una visión de la política como exclusividad del Estado y de las organizaciones gubernamentales, una visión que se contrapone al desarrollo de prácticas políticas comunitarias (Lee Teles, 2010). Asimismo, desconoce el carácter

político de la participación y el derecho de los estudiantes a expresar sus puntos de vista. Como es señalado por los estudiantes entrevistados:

Ciertos individuos de la vida política y de la elite política, digamos “de los cargos políticos más importantes”, también hacen como cierto repudio hacia nuestras movilizaciones. Yo creo, también, que es un tema que es histórico y que no es de ahora, o sea, la efusividad que manejan los jóvenes no la maneja nadie más. Y yo creo que en cualquier manifestación o en cualquier movimiento o movilización, digamos “social”, ya sea temporal o puntual los jóvenes, siempre toman un rol protagónico muy importante. Porque son los primeros en involucrarse y (...), por lo tanto, el ataque hacia los jóvenes va también por el lado de desvirtuar esas ideas y de tratar de sacarlas de la discusión cotidiana en la sociedad. (Entrevista EE4)

En este último planteo de los estudiantes hallamos coincidencias con lo sostenido por Melucci (1996), quien considera que la movilización colectiva juvenil, en tanto mensaje, ofrece otros códigos sociales al resto de la sociedad que subvierten las lógicas de los códigos dominantes. Hemos visto que el reconocimiento de la autonomía de los adolescentes por parte de los actores educativos adultos del centro permite que aquellos ejerzan el derecho a la participación y habilita distintos tipos de expresiones por parte de los adolescentes. Esto, además, habilita y sostiene que se desarrolle la confrontación intergeneracional propia de la adolescencia (Viñar, 2009) sin mayores conflictos, asintiendo que los adolescentes se expresen con libertad dentro del establecimiento institucional sobre los temas que consideren. Dicha confrontación no siempre se permite de esta manera. Hay ciertos sectores sociales que, desde sus lugares de poder, deslegitiman las formas de participación de los adolescentes y rechazan sus expresiones. Es importante destacar que este rechazo procede, principalmente, de actores externos al liceo, es decir, actores ajenos a su *cultura institucional*. Estas repercusiones dan la posibilidad de visualizar bloqueos generacionales (Krauskopf, 2000) que no permiten que los adolescentes sean vistos como sujetos de derecho con derecho a la participación.

Han existido intervenciones artísticas de los jóvenes que, sin buscarlo, han tenido repercusiones fuera del liceo. Una de las que generó gran repercusión en los medios de prensa y que aún causaba resonancias en los actores educativos entrevistados fue la intervención conocida como “La intervención de los secuestros”.



Claro, una intervención de los secuestros. Sí, yo no me acuerdo si fue este año o el año pasado (...). A nosotros no nos causó ningún tipo de extrañeza porque es lo que generalmente se hace, ellos preparan las intervenciones sin pedirle permiso a nadie, contándole a los docentes que pueden estar involucrados, y las realizan y se hacen cargo de las repercusiones que pueda tener también... Por eso, a algunos nos llamó mucho la atención que se cuestionara eso (...). No pasó de ser una expresión de participación de un colectivo de estudiantes que quiso hacer algo para el resto. (Entrevista ED3)

Por más que haya una habilitación por parte del mundo adulto, han aparecido resistencias procedentes del afuera del establecimiento institucional que cuestionan la participación de los adolescentes por manifestarse sobre temas políticos dentro del liceo. El efecto de la intervención en las clases no solo llegó a los estudiantes presentes en ese momento, sino que, a partir de la viralización de un video que circuló ese día, generó gran impacto, instalando el tema en la opinión pública y dando origen a varios artículos en la prensa local que narraron con espectacularidad lo ocurrido.

Mientras se dictaban las clases en el IAVA, personas vestidas de negro y encapuchadas irrumpieron en las aulas para llevarse a algunos de los alumnos. Gritos, desesperación y sorpresa fue lo que vivieron los estudiantes que no entendían qué estaba pasando. Se trató de una intervención por parte del gremio estudiantil para concientizar sobre el 20 de mayo, día de la Marcha del Silencio. (ecos.la, 2018) (Documento AP 1)

En una clase como cualquier otra, dos encapuchados entran al salón y se llevan a rastras a uno de los estudiantes que atiende al profesor desde uno de los pupitres. La primera reacción de los compañeros es de total estupefacción. (La diaria, 2018). (Documento AP 2)

“A quinta hora, otra vez en un quinto de Arte, lo mismo, solo que esta vez hasta yo salté, porque la entrada fue violenta y a los gritos. Impresionante”, relató. En la mayoría de los casos los alumnos no reaccionaron, producto de la sorpresa, aunque según el relato de la docente también hubo casos en que estudiantes se pararon a enfrentarse con los “secuestradores”. (Montevideo Portal, 2018) (Documento AP 3)

La docente que difundió el video viralizado quiso destacar la intervención de los estudiantes, por eso señaló: “respeto por estos gurises, que año a año sorprenden, reflexionan, aprenden y enseñan” (Montevideo Portal, 2018). Aunque sus intenciones fueron resaltar y apoyar la actividad realizada por los estudiantes, la repercusión en la prensa generó grandes molestias en la sociedad.

Nos llegan otros comentarios de carácter completamente fascista diciéndonos que por las cosas que hacemos merecemos estar en el paredón o que nos revienten a palos (...).

O gente más seria que nos dice perder la calidad de estudiante, diciéndolo en serio.  
(Entrevista EE4)

Distintos actores políticos se han opuesto a lo realizado por los estudiantes y acusan a estos de proselitismo político y de violación de la laicidad de la educación pública. Además de aparecer en los discursos de los actores institucionales indagados, ha aparecido en los medios de prensa locales:

A iniciativa del consejero Robert Silva, el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública trató ayer el tema y resolvió solicitarle al Consejo de Educación Secundaria que investigue si hubo violación de la laicidad y si se incurrió en proselitismo. Esa inquietud también fue planteada por legisladores de la oposición a las autoridades del Codicen, en una visita que hicieron al Parlamento por otros temas. (La diaria, 2018) (Documento AP 2)

El gremio también fue acusado de haber violado la laicidad y de hacer las actividades por la Marcha del Silencio con un fin político partidario. Con respecto a esto, señalaron: “No nos pueden acusar de política partidaria cuando nos estamos quejando de que el gobierno no nos da el presupuesto para los arreglos en el patio. Hay declaraciones que no tienen sentido, que surgen porque no les gusta que los estudiantes se muevan. No les gusta porque el estudiante es la voz del futuro, cuando nosotros vamos a estar al frente de esta sociedad, pero a la gente que está ahora no le gusta”. (F. Franco, 2018) (Documento AP 4)

Se puede observar que hay adultos externos al liceo que juzgan y buscan censurar las acciones del gremio de estudiantes, desde un desconocimiento de las prácticas de participación de los adolescentes y desde una postura adultocéntrica (Duarte Quapper, 2012) que no se considera lo que los adolescentes tienen para decir. Por el contrario, estas actitudes reflejan una posición de poder o de autoridad que indica qué pueden o no hacer los adolescentes.

Por más que haya una cultura institucional (L. Fernández, 1994) habilitante de la participación, fuera del establecimiento institucional existen resistencias a la participación de los estudiantes que incide en el entorno político. Cuando la participación de los adolescentes se involucra en temas relacionados a las discusiones políticas de la sociedad, hay sectores adultos que

sostienen que los adolescentes no están habilitados para eso y alegan que se trata de proselitismo político y violación de la laicidad, como si los estudiantes actuaran por intereses políticos ajenos a sí mismos, desconociendo su interés legítimo y su libertad de expresión y reflexión.

Estas acciones contrarias a la incidencia de los estudiantes en la política buscan que se desplieguen sanciones disciplinarias contra los adolescentes, pretendiendo un funcionamiento disciplinar (Foucault, 2002) de la educación pública que incluye la expulsión como una solución para lo que no se ajusta a lo esperado. A raíz de esto, los estudiantes indagados plantean sentirse amenazados:

Fuimos amenazados de perder la cantidad de estudiantes por el CES (...). Por el CES y por gente que hoy por hoy vota leyes y que está dentro del Parlamento. El año pasado recibimos amenazas por los supuestos secuestros [por parte] de una senadora, creo que es, o diputada, diciéndonos que quería sacarnos la calidad de estudiantes. (Entrevista EE4)

A pesar de que estas acciones no se hayan llevado a cabo, la amenaza es un indicador de que existen actores políticos adultos que se resisten a que los estudiantes se expresen, tratando de impedir que ejerzan su derecho a la participación. Esto quebranta la concepción de los adolescentes como sujetos de derecho y, por consiguiente, son acciones contrarias a los derechos de NNA.

Han sido importantes, para la defensa de los estudiantes frente a estas posturas, los espacios y los referentes adultos que los respaldan y orientan dentro de las normativas que amparan sus derechos. Así lo señalan los estudiantes del GEI entrevistados:

Solemos preguntar, asesorarnos por profesores, ya sea (...). Como este es un liceo de bachillerato, hay bachillerato humanístico y en sexto se tiene la materia Derecho, en la Orientación Social Humanística, que es lo que antes se llamaba "Derecho". Y bueno se tiene esa materia, Derecho, y hemos consultado con la docente y, bueno, se hablan estos temas. Mismo el año pasado con todo el tema de los secuestros y la acusación de esta parlamentaria, que ahora no me acuerdo el nombre, bueno, de querernos sacar la calidad de estudiante, hablando con profesores llegamos a la realidad de que eso en realidad era una medida que se tomaba en la época de la dictadura. Para estudiantes que bueno tenían

una vida política subversiva. Y bueno, este..., y cómo también nos llevó a tomar muchas, muchas conclusiones, eso también, ¿no? (Entrevista, EE4)

Podemos observar que las prácticas de censura y de represión de la expresión política instaladas en la última dictadura cívico militar están presentes en sectores que sostienen significaciones imaginarias sociales contrarias a la expresión política de los estudiantes. De manera que es importante que exista un marco normativo que considere los derechos de NNA y que respalde a los estudiantes frente a la censura de sus prácticas. Como señalan los estudiantes entrevistados:

Y bueno, mismo este año también volvimos a revisar el estatuto del estudiante, la ley de laicidad, por todas las acusaciones (...). Por ejemplo, para mí, yo tenía entendido que los estudiantes no podíamos venir con ningún tipo de insignia, de ningún partido político, y eso resultó que no es así y que esa prescripción de venir con algún tipo de insignia, bandera de partido político, es pura y exclusivamente para los profesores. Algo que yo acá, antes de leer la ley, no lo sabía. (Entrevista, EE4)

Vemos también cómo la discusión colectiva a partir del GEI aporta a la formación política de los estudiantes, quienes se interesan por conocer y defender sus derechos. Esto es señalado por los estudiantes entrevistados, quienes mencionan la importancia de tener presentes los documentos normativos que avalan y protegen sus prácticas:

Pero sí, siempre tenemos muy presentes los documentos que nos pueden avalar, y leerlos también, porque no solo para no andar armando papelones en la escena política, sino también para enriquecernos a nosotros y tener fundamentos a la hora de escribir un documento, de escribir un comunicado y defender nuestras posturas de que lo que estábamos haciendo es totalmente legal y lo podemos hacer perfectamente y que no hay ningún reglamento, ni ninguna ley, que nos lo prohíba ni nos lo impida. (Entrevista, EE4)

Para proteger sus posturas y sus acciones, una forma de defender las prácticas de participación de los estudiantes vinculados con la política ha sido exponer, en nombre del GEI, las actividades realizadas, haciendo declaraciones que fundamentan y explican las acciones realizadas. Un ejemplo es la declaración que se realiza luego de la viralización del video de los secuestros, de la que damos cuenta a continuación:

Esta intervención surgió a partir de una intergremial en la cual estábamos hablando sobre realizar alguna actividad por el 20. Tanto profesores como secuestrados y secuestradores tenían plena consciencia de lo que estaba sucediendo y sabían que todo era parte de la intervención. Nos parece importante recalcar el valor enorme que tienen estas actividades en cada centro estudiantil porque si bien no vivimos en el pasado, debemos recordar nuestra historia y de dónde venimos para que podamos decir con total seguridad “Nunca más”. Nunca más olvido, nunca más complicidad, nunca más impunidad. Hoy más que nunca decimos no son solo memoria, son vida abierta.

La intención a través de la intervención era representar lo que muchos compañeros vivieron en los años del terror, incentivando el cuestionamiento, buscando la empatía y concientizándonos y valorando los cambios logrados, teniendo siempre la necesidad de luchar por otros tantos cambios que surgen actualmente. (Documento de investigación DI)

Es interesante que se señale que la actividad realizada por el gremio no solamente corresponde al liceo, sino a la organización coordinada de los estudiantes de secundaria en general. Además de aclarar cuáles fueron sus intenciones, se destaca que la lucha sobre el pasado también es una lucha sobre el presente, lo que evidencia un ejercicio de producción de subjetividad política que se da horizontalmente entre estudiantes, al cual tienen derecho y del que se hacen cargo ejerciéndolo.

### **6.3 Categoría 2 De apropiación del espacio educativo.**

Muchas de las prácticas vinculadas con la participación de los estudiantes son posibles en tanto toman lugar y pueden apropiarse de los espacios del centro educativo. La apropiación del espacio como lugar de enunciación de los adolescentes es un elemento central que hace a su participación, ya lo hemos visto en la categoría anterior donde el liceo y su entorno son utilizados para expresar y hacer escuchar sus posicionamientos.

En concordancia con Pedrosian & Blanco Latierro (2013) podemos visualizar que el habitar es un proceso de construcción, ya que los objetos materiales son transformados a partir de los nuevos sentidos que se le otorgan. Iremos observando que a partir de distintas prácticas de participación se construyen significaciones sobre el espacio educativo y estas, a su vez, dejan su marca en él. Asimismo, daremos cuenta de significaciones imaginarias sociales vinculadas al desarrollo de la autonomía o del arte en el espacio educativo que permiten que el espacio sea habitado y construido por los adolescentes. También las características espacio del liceo influyen en la participación de los adolescentes; el trabajo de campo

evidencia cómo componentes básicos de la identidad institucional, señalados por Lidia Fernández (1994) como el espacio material, sus posibles usos y los recursos disponibles, constituyen la identidad y la cultura institucional del establecimiento educativo.

Para dar cuenta de esto, nos parece relevante señalar, en la primera subcategoría<sup>37</sup>, aspectos que evidencian la importancia del espacio educativo como un ambiente facilitador para el desarrollo de la autonomía de los adolescentes.

En la segunda subcategoría<sup>38</sup> se destacan prácticas de participación de los adolescentes en las que el uso del espacio adquiere un lugar destacado. Consideramos relevante dividir las en dos grupos: por un lado, las prácticas de participación impulsadas por los adolescentes con autonomía de los adultos; por otro lado, las prácticas de participación adolescente impulsadas por los adultos del liceo.

En la tercera subcategoría<sup>39</sup> se señalan distintos espacios del liceo de los que se apropian los estudiantes y gracias a los cuales son posibles diferentes prácticas de participación.

### **6.3.1** Importancia del espacio educativo para el desarrollo de la autonomía.

En la categoría anterior señalábamos la importancia de distintas prácticas de participación para el desarrollo de un ambiente facilitador, tanto para el desarrollo adolescente como para el ejercicio del derecho a la participación de NNA<sup>40</sup>. También podemos considerar que el espacio educativo que forma parte del establecimiento institucional, permite el desarrollo de una trama vincular en la que se promueve el desarrollo de la autonomía y en la que es posible el ejercicio de la libertad de expresión. Buscaremos dar cuenta de lo señalado en la presente sección.

Hemos considerado que la autonomía es un aspecto importante para el ejercicio del derecho a la participación<sup>41</sup>, entendemos que la posibilidad del desarrollo progresivo de la autonomía

---

37 Ver sección: 6.3.1 Importancia del espacio educativo para el desarrollo de la autonomía.

38 Ver sección: 6.3.2 Prácticas de participación que construyen formas de habitar el espacio e instituyen formas de participación adolescente.

39 Ver sección: 6.3.3 Distintos espacios que hacen a la participación los estudiantes.

40 6.2.3 Prácticas políticas, espacios de afectación y crecimiento en colectivo

41 Ver sección 2.1: La participación como el derecho de NNA a ser escuchados y tenidos en cuenta. Un recorrido sobre los avances normativos a partir de la CDN.2.1

es un aspecto relevante en el que vemos reflejadas perspectivas que comprenden a los adolescentes como sujetos de derecho y son contrarias a perspectivas tutelares y asistencialistas (Beloff, 1999). Entendemos, de acuerdo con lo señalado por los actores institucionales, que el desarrollo de la autonomía se hace posible en el espacio educativo y que este desarrollo permite la construcción de un espacio que posibilita el desenvolvimiento de las prácticas de participación.

Muchos estudiantes, al ingresar al liceo, notan un cambio respecto a su grado de autonomía. El IAVA es un liceo mucho más grande que cualquiera en los que hayan estado antes, y allí se encuentran con estudiantes de muchos lugares, con intereses y formas de ser distintas. Los estudiantes entrevistados destacan que la diversidad de los estudiantes, de los intereses y de las formas de ser implica la posibilidad de encontrarse y de coincidir en intereses comunes. Así ha sido señalado en las entrevistas realizadas:

En (*sic*) diferencia con otros liceos, mucha gente que se siente distinta, no es mi caso, no se la juzga y eso es lo que me gusta en comparación con otros liceos. (Entrevista EE1)

Yo vine en cuarto y me gustó pila, sí. Me gusta que sea grande, me gusta la diversidad de alumnos que hay, con distintos intereses, con mucha gente (...).

Al ser tanta cantidad de gente tienes más posibilidades de encontrar a alguien con quien coincidir. Muchos de nosotros, hablamos con mis compañeros, nos sentíamos raros o los que éramos más raros en nuestra clase y llegamos acá y vimos... Ah, mirá, somos muchos que somos así. (Entrevista EE2)

Por lo señalado podemos entender que las significaciones imaginarias sociales que significan al espacio del liceo como un lugar donde es posible la diversidad de las formas de ser permiten construir un modo de ser propio, que contribuye con el desarrollo de la autonomía. Podemos destacar que esta diversidad aporta al desarrollo de cada adolescente (Klein, 2014), puesto que el encuentro con un abanico de múltiples posibilidades le permite hallar un escenario social novedoso, en relación con otras instituciones que los contuvieron: como la familia, su anterior centro educativo y el barrio. Entendemos que la socialización que se posibilita en el liceo, al ser un liceo de carácter aluvional, incentiva características propias de la adolescencia que amplía la ventana de oportunidades de desarrollo en esta etapa (Dahl & Suleiman, 2017). La trama vincular presente en el establecimiento institucional contribuye a la exploración de nuevas experiencias, de diversas relaciones sociales e introduce cambios que incentivan su desarrollo, especialmente en un momento en que el cerebro presenta una plasticidad que acompaña estos cambios (Dahl & Suleiman, 2017).

Vemos cómo el espacio educativo aporta a esto desplegando un universo de posibilidades de encuentro que cada estudiante podrá transitar ejerciendo su autonomía. Entendemos que esto enriquece el desarrollo adolescente, ofreciéndole distintos marcos en la construcción de su identidad. Con respecto a lo anterior, una de las estudiantes entrevistadas señala:

Entré de un liceo del que había venido desde muy chica, o sea, básicamente era mi segunda familia y la gente con la que me crié, o sea, no conocía nada más externo a eso y aparte era un liceo muy chico (...). No teníamos a la adscripta atrás, yo no escuchaba el timbre y no iba a clase porque los horarios eran diferentes a los míos, entonces me re costó adaptarme. Pero cuando me aflojé me empecé a meter lentamente en el IAVA y fue genial, o sea, pensaba que lo iba a odiar y es lo mejor que hice. Porque te abre la cabeza de una forma... Igual a los porrazos te abre, pero está de más. (Entrevista EE2)

Podemos ver que el pasaje a adquirir una mayor autonomía, aunque supone un esfuerzo, también es destacado como un logro. Entendemos que este incremento de la autonomía, generado a partir del encuentro con otros sujetos diversos, colabora con el desarrollo de la creatividad y la espontaneidad, aspectos importantes para el crecimiento adolescente (Klein, 2014). Como señala un estudiante entrevistado, los vínculos que se dan en el establecimiento educativo permiten la transformación y el descubrimiento de aspectos y capacidades de sí mismos que desconocían.

El IAVA te influye de otra forma, vos sentís que venís como una persona definida, o sea, ya está. Pero de alguna otra forma terminan transformándote y mostrándote incluso cosas que vos no creías que podrías mostrar. O sea, porque hay tanta diversidad en el IAVA que es lo mismo, sos uno más, pero no uno más mal, sino que complementa al resto. (Entrevista EE3)

Los estudiantes reconocen que para la adquisición de mayor autonomía es cuestión de animarse a ejercerla y que una vez adquirida se disfruta. Tal como señala un estudiante entrevistado frente a la pregunta “¿qué le dirías a alguien que recién ingresa al IAVA?”:

Que se mande, yo qué sé, que no le tenga miedo porque te acostumbrás y tenés una libertad que te puede llevar para adelante y que te vaya bien. Que no se desvíe por tener esa libertad, sino que la aproveche de forma positiva, pero que te puede ir bien porque es un liceo que está demás, que podés disfrutar. (Entrevista EE3)



Podemos comprender que este disfrute que se señala se vincula con la motivación intrínseca del cerebro adolescente por el aprendizaje de roles y jerarquías sociales a partir de la amplificación de emociones autoconscientes en las que existe un deseo de aceptación y pertenencia y, a su vez, una mayor sensibilidad al rechazo y a la humillación (Dahl & Suleiman, 2017). En este aspecto, nos parece relevante valorar un clima vincular de compañerismo, contención y libertad de expresión, y que facilita la participación, lo que señalaremos a continuación.

La posibilidad del desarrollo de la autonomía aporta al ejercicio de la participación de los adolescentes, quienes crean espacios de referencia para sí mismos. La adquisición de mayor autonomía no significa que no tengan espacios de referencia o que no sean contenidos, sino todo lo contrario, a partir de su participación pueden encontrar y construir lugares propios de referencia y de contención mutua. En este sentido la autonomía no es algo individual. En relación con el mundo adulto, el desarrollo de la autonomía se promueve en un *ambiente facilitador no intrusivo* (Klein, 2014) dado que se da sin la orientación adulta. A partir del encuentro colectivo en instancias de participación los adolescentes construyen vínculos de protección y cuidados, como se señala en una de las entrevistas grupales realizada a los estudiantes:

En el liceo hay mucha contención, mismo por el gremio, por la Comisión de Mujeres, por todos estos espacios que hay, mismo por la buena onda que fluye (...). Estás en la escalera y precisás cualquier cosa y sabés que alguien te lo va a proporcionar. Porque estamos ahí, todo el mundo, para ayudarnos. Entonces estás seguro (...). El compañerismo y la buena onda de ver a alguien mal, o bajón, y preguntarle cómo está y, ta, si necesita algo... eso me llama pila la atención, está bueno (...). No se comen entre ellos como pasa entre los liceos chicos. (Entrevista EE3)

El buen clima vincular es de importancia para el desarrollo de prácticas colectivas de participación, en las cuales y por las cuales se instituyen significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2013) como la protección, los cuidados y el interés por el otro, que transversalizan los espacios de participación. En este sentido podemos considerar que estos espacios de participación con autonomía de los adultos colaboran con el desarrollo de vínculos que promueven la construcción de una política afectiva (Lee Teles, 2010), pues son vínculos de horizontalidad, de cuidado entre estudiantes y de seguridad en la comunidad educativa.

Los referentes adultos también entienden que los adolescentes van adquiriendo mayor autonomía y que es importante que empiecen a ejercerla. Un integrante del equipo de adscripción señala que, a medida que los estudiantes se acercan al egreso, cambia su rol de control por el rol de referente:

Hay cosas que ya desde la institución tenemos que dejar de hacer y tienen que empezar a hacer ellos, controlarse ellos mismos con las faltas, con el estudio. Vos, de a poco, los vas ejercitando en esa autonomía y cuando llegan a sexto vos tenés que ser de ellos un referente para cuando ellos necesiten algo o cuando vos veas a los docentes... vean que alguna situación es realmente pertinente actuar. Pero tampoco tenés que estar demasiado arriba de ellos, eso también lo aprendí un poco acá en el IAVA. Funcionan, ya en quinto y sexto comienzan a funcionar un poco autónomamente, que es como tienen que hacerlo. (Entrevista ED3)

El rol de adulto como referente permite que los adolescentes desarrollen su autonomía en un *ambiente facilitador no intrusivo* (Klein, 2014), en el cual es despliegue de la creatividad y la espontaneidad sin condicionamientos externos (Klein, 2014). Entendemos que esta preparación es de relevancia para el egreso del centro educativo, así como para su desarrollo como ciudadanos, ya que incorporan en la práctica herramientas para enfrentar los problemas que les son propios. Ya señalábamos en párrafos anteriores la importancia de esto para el desarrollo de las prácticas colectivas de participación adolescente.

Otro aspecto a destacar de este ambiente facilitador para el desarrollo de la participación y que se encuentra vinculado con el desarrollo de la autonomía es la posibilidad de la *libre expresión*. Este es un aspecto que adquiere saturación teórica por la insistencia con la que aparece en el discurso de los actores educativos indagados. Además, esto se evidencia en la multiplicidad de formas de expresión que se visualizan en el espacio educativo. Muchos de los estudiantes indagados señalan que dentro del liceo perciben libertad de expresión y que este es un aspecto atractivo para ellos, tal como señala a continuación un estudiante entrevistado.

Que podés expresarte libremente, que podés... no sé, es diferente el ambiente, no es como que todos se conocen con todos, podés hacer lo que querés, entre comillas. Podés expresar tus opiniones hacia los profesores que no vas a estar reprimido, aunque puede o no te den bola, capaz, pero se nota más tu libre albedrío, podés expresarte sin que te digan cosas. (Entrevista E7)

Es por esto que el desarrollo de la autonomía y la libertad de expresión son propicios y se encuentran vinculados con el desarrollo de un ambiente participativo, en el que los adolescentes se apropian del establecimiento institucional. Con respecto a esto, una integrante del equipo de dirección entrevistada señala lo siguiente:

Se apropian del liceo. Yo creo que el IAVA tiene esa magia también, de que ellos... es de ellos. Vos... si salís a dar una vuelta ahora, ellos se sienten cómodos en el lugar, tienen esa cosa de pertenencia que a veces otros liceos como que los empuja hacia el afuera. Y acá es al revés, los empuja hacia adentro esa cosa, ¿no? Está la escalinata, pero llegan hasta ahí, porque bueno... porque fuman, porque salen a fumar, pero después entran, o sea, es como una cosa de “adentro estoy bien”. (Entrevista ED1)

Existe una mirada hacia el adentro, como una comunidad donde hay distintos espacios que los estudiantes habitan, construyen y hacen propios. También, el espacio institucional está vinculado con significaciones imaginarias sociales que instituyen la posibilidad de preparación a futuro. Tal como señala una adolescente entrevistada:

Yo creo que el IAVA es demasiado utópico, o sea, yo voy a salir del IAVA para meterme a Facultad de Derecho y no me voy a encontrar con lo mismo que veo siempre acá, ¿me entendés? O sea, el IAVA te da una experiencia maravillosa, pero en realidad te prepara, es un buen preparatorio, pero de la vida en sí no es un buen preparatorio. No es todo el mundo como acá. Capaz que vos a veces salís con el corazón abierto, esperando que todo el mundo te reciba de la misma forma y, en realidad, sinceramente no va a pasar eso. (Entrevista EE3)

Por más que la estudiante citada señala que el afuera del establecimiento puede ser un espacio hostil, hay que valorar que el liceo es significado como un espacio preparatorio y utópico de ensayo a futuro, protegido de la hostilidad del afuera. Con respecto a lo anterior, parece de interés lo señalado por Klein (2003, p. 163): “Desde lo utópico se instaura la posibilidad de un cambio y la posibilidad, además, de tolerar lo persecutorio que genera en el otro la fantasía de sublevación frente a los imperativos violentos de status y asimetría del Padre-Institución-Sociedad”. Consideramos que la experiencia dentro del espacio educativo de adquisición de autonomía, de contacto con la diversidad y la posibilidad de la libertad de expresión, así como la presencia de un ambiente facilitador no intrusivo (Klein, 2014), son pilares fundamentales en la construcción del psiquismo y en el desarrollo. Entendemos que la promoción de la autonomía y la libertad de expresión permiten que el crecimiento se dé de

una manera espontánea y creativa, por fuera del condicionamiento de las instituciones que los contienen, como la familia y la educación, y son elementos fundamentales en el desarrollo adolescente (Viñar, 2009).

A continuación, buscaremos dar cuenta de prácticas de participación en las que el espacio del establecimiento institucional es habitado por distintas formas de participación. Podremos ver que las prácticas de participación permiten construir y habitar el espacio educativo.

### **6.3.2 Prácticas de participación que construyen formas de habitar el espacio e instituyen formas de participación adolescente.**

En esta sección se hace una selección de algunas de las prácticas de participación adolescente señaladas por los actores educativos que son de interés para pensar la categoría que desarrollamos. Separaremos las prácticas en relación con su grado de autonomía respecto al mundo adulto, por lo que tenemos dos tipos de prácticas: las prácticas impulsadas por los adolescentes con autonomía de los adultos y las prácticas impulsadas por los adultos para la participación de los adolescentes.

#### **6.3.2.1 Prácticas impulsadas por los adolescentes con autonomía de los adultos.**

En la categoría anterior ya hemos dado cuenta de algunas prácticas de participación de los adolescentes que utilizan espacios del establecimiento institucional. Las charlas informativas, los plenarios y las asambleas<sup>42</sup> están presentes en la cotidianeidad del establecimiento educativo, y las convocatorias se hacen con pizarrones informativos y afiches que realizan los propios estudiantes. Para realizar los encuentros utilizan mayoritariamente el salón de actos, donde el espacio se reorganiza para disponer las sillas en forma circular, estrategia que facilita la circulación de la palabra entre los adolescentes. Lo señalado puede visualizarse en el compilado de imágenes presentado a continuación:

---

42 Ver sección: 6.2.2.1Espacios de intercambio y escucha.



De izquierda a derecha, de arriba abajo. 1. Fotografía de asamblea previa al 14 de agosto tomada del Facebook del GEI.(FFG1) 2. Fotografía de asamblea en ocupación del centro tomada del Facebook del GEI. 3. (FFG 2) Pizarrón convocando a plenario, fotografía tomada del Facebook del GEI 4. (FFG3) Pizarrón convocando a plenario, fotografía tomada por el investigador. (FFI1) 5. Afiche convocando a asamblea sobre reforma constitucional “vivir sin miedo”, tomado del Instagram del GEI. (FFG4)

También tenemos que señalar que la participación a través de distintos elementos artísticos, como las intervenciones artísticas y el espacio de cine<sup>43</sup>, construyen un ambiente que hace que en la cotidianidad del liceo irrumpen distintas formas de expresión por parte de los estudiantes.

Además de las prácticas ya mencionadas, nos parece importante mencionar otras prácticas realizadas con altos grados de autonomía como son el “pollerazo” y las ocupaciones. Estas prácticas, aunque pueden considerarse de incidencia política, las presentamos en esta categoría porque ejemplifican cómo a partir de la participación se construyen formas de habitar, irrumpir en la cotidianidad del establecimiento educativo y construir al mismo.

#### 6.3.2.1.1.1 Pollerazo.

El llamado “pollerazo” viene siendo una actividad realizada desde hace años como protesta frente a rigideces en los códigos de vestimenta. Se defiende el derecho de los estudiantes a concurrir al liceo vestidos como más prefieran. Además, es un día especial en el que se nota un ambiente festivo, hay música y los estudiantes se sacan fotos. Es una jornada que se hace en el mes de septiembre dentro del marco del mes de la diversidad, mes en el que también

43 Ver sección: 6.2.2.2El arte como modo de expresión político y de afectación.

se realiza la Marcha de la Diversidad. De modo que esta práctica de participación entra en contacto con otras reivindicaciones populares presentes en el entorno en el que se ubica el centro educativo.

Esta es una actividad que organiza el gremio de estudiantes, pero que, a su vez, tiene su impacto en todo el espacio del liceo, ya que los estudiantes pasan su jornada educativa vestidos acordes a la consigna que llama a todos a ir vestidos de polleras, como dan cuenta distintos afiches seleccionados a continuación de las redes sociales del GEI:



Esta jornada es de importancia en la reivindicación de los jóvenes de asistir con la vestimenta que desean, lo cual entra en tensión con las características normalizadoras de la educación. Esta jornada puede considerarse institucionalizada y ha logrado que los actores adultos acepten que los adolescentes realicen estas intervenciones, situación que se señala aceptada por la comunidad educativa, pero que en otros establecimientos institucionales se señala que podría generar resistencias desde el mundo adulto. Así es comentado por un integrante del equipo de adscripción:

Seguro que desde el 2015, 2016. Se hace desde el 2016, estoy seguro. No me acuerdo los primeros dos años, si se hizo o no se hizo, pero en el 2016 seguro, o sea, sería el cuarto año, este, que se hace. Y, bueno, eso también acá ya está institucionalizado y a los adultos hay algunos que les gusta más, otros que les gusta menos, pero lo viven con cierta naturalidad. En otros lugares, por ejemplo, sería muy difícil (...). Acá puede haber docentes adultos que les guste menos que esa actividad sea o que les parezca un disparate que esa actividad se haga, pero no pasa de eso, de opinar en la sala de profesores, opinar en los pasillos. Pero no pasa de eso.

Se señala que la vestimenta puede ser un tema que genera tensiones entre adultos y adolescentes, siendo este un mecanismo de control adulto:

Lo que pasa es que el tema con la vestimenta es un tema recurrente en todos los liceos desde hace años, es un mecanismo más de control adulto sobre las generaciones jóvenes. Lo que va cambiando es qué controlas; si controlas, yo qué sé, el vaquero o el pantalón de vestir o si controlas el pantalón o la bermuda o la pollera, pero el mecanismo es siempre el mismo: la generación adulta tratando de marcarle pautas de vestimenta a los estudiantes.

Por más que en el año en que se realizó el trabajo de campo no han existido conflictos relacionados con la vestimenta en el IAVA, los estudiantes entienden pertinente realizar la actividad como una jornada de lucha solidaria con otros liceos donde estas tensiones por la vestimenta son mayores. Podemos ver esta decisión tomada por el colectivo de estudiantes tal como lo expresan estudiantes del GEI entrevistados:

Sí, bueno, lo del “pollerazo” capaz que este año lo que nos pasó es que pensamos que no tenía tanto sentido, porque en su momento comenzó como protestar en contra del reglamento de vestimenta. Ahora, hace dos días, en el Liceo 9 les implementaron un código de vestimenta yendo en contra de una circular que hay en el CES<sup>44</sup> y no querían dejarlos entrar. Cuando desde el CES hay una circular que no puede decir que hagan eso (...). No, igual, o sea, lo que pasó con esto es que el CES lo que hizo fue hacer que el código de vestimenta dependa de la dirección de cada liceo (...).

Lo que también dice esa circular que no, bajo ningún caso, se puede dejarlo a alguien afuera. Ya está, capaz que cuando lo hicimos este año no tenía tanto sentido acá porque no está pasando el código vestimenta, pero ya vemos que, bueno, estas cosas que hemos ido consiguiendo se vulneran constantemente. (EE4)

Esta jornada, como una forma de acción colectiva juvenil, se enuncia como una acción comunicativa (Melucci, 1996) que busca disputar y resignificar códigos existentes en la sociedad. Podemos vincular esta acción con los modelos de acción comunicativa paradójicos y proféticos señalados por Melucci (1996), puesto que los adolescentes, al ir vestidos con polleras y otras prendas que desafían los roles de género instituidos, exponen lo paradójico

---

44 Se hace referencia a la CIRCULAR N°3433/18 EXP N°6675/2018 disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11/26009-circular-n-3433-18-exp-n-6675-2018-ma>

del poder al demostrar que por concurrir vestidos de formas disidentes a lo establecido no se altera la jornada educativa, es más, esta jornada puede ser de fiesta y de disfrute para los estudiantes sin perjudicar sus actividades. Lo profético en esta intervención demuestra que el cambio es posible en la misma experiencia de quienes lo proclaman. Así, podemos considerar que es fundamental la acción de los adolescentes para movilizar significaciones sociales instituidas. Entendemos la actividad del “pollerazo” como una medida de lucha efectiva de los adolescentes para criticar significaciones imaginarias sociales adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012) presentes en los actores institucionales adultos acerca de la vestimenta, logrando alterar los códigos instituidos en las normativas.

Podemos considerar que las disposiciones dadas en el código de vestimenta que se critica se encontraban alienadas o automatizadas (Castoriadis, 2013) por la inercia y lógicas propias de la institución, que eran aplicadas por los adultos sin ser debidamente cuestionadas. Así, la institución reproducía lógicas adultocéntricas contrarias a los derechos de los adolescentes, como el derecho a la educación o a ser escuchados y tenidos en cuenta. De este modo, el “pollerazo” fue un elemento dinamizador de la institución<sup>45</sup> que implicó la posibilidad de transformar las formas de habitar el espacio educativo.

#### **6.3.2.1.1.2 Ocupaciones.**

Aunque el año en que se realizó el trabajo de campo no existieron ocupaciones del centro educativo, evidenciamos tanto en lo señalado por los actores educativos entrevistados como por la investigación documental en redes sociales, que una de las prácticas de participación mayormente mencionadas y de las que hay gran cantidad de registros fotográficos son las ocupaciones del centro educativo. Evaluamos de interés señalar algunas características de las mismas, pues entendemos que dan cuenta de una apropiación del espacio del centro

---

45 Si leemos con atención la circular que hace referencia al código de vestimenta, podemos visualizar que la participación de los estudiantes implicó una modificación normativa. La misma circular mencionada por los estudiantes señala que el código de vestimenta fue modificado por solicitud de los estudiantes, quienes alegaban ser expulsados de sus liceos por no cumplir con el código de vestimenta existente. De acuerdo con lo señalado en la circular N.º 3433/18 se prioriza el derecho a la educación y, aunque se señale que el uniforme es un elemento que permite la identificación y pertenencia, su falta no puede afectar la asistencia y permanencia. La nueva circular deroga anteriores códigos de vestimenta, define que la vestimenta institucional será definida por la actuación del CAP y de los Consejos de Participación respectivos de cada liceo y señala a las direcciones de los centros educativos que no podrá impedirse el ingreso al local por inconvenientes por la vestimenta, esto tendrá que ser resuelto en favor del estudiante. No es menor señalar que fue relevante que existieran disposiciones normativas como La Ley General de Educación (Ley General de Educación, 2009) y el estatuto del estudiante (Estatuto del Estudiante, 2005) que aseguraran el derecho a la participación en las que se asentó la misma circular para dar respuesta al reclamo de los estudiantes.



educativo por parte de los adolescentes y que se encuentra vinculada con su derecho a la participación, en tanto busca que su voz sea escuchada y tenida en cuenta.



Fotografía tomada de la página de Facebook del GEI (FFG 5)

Durante las ocupaciones del centro educativo se interrumpe la cotidianidad del establecimiento educativo. Ocupar el espacio del liceo aparece como una medida de fuerza que toman en conjunto con actores educativos, o por sí mismos, ante condiciones que afectan al establecimiento educativo y que entienden que son prioritarias. En lo relevado durante el trabajo de campo, una de las reivindicaciones más frecuentes son las ocupaciones de los estudiantes reclamando por el estado

edilicio, acompañado de reivindicaciones presupuestales. Aquí podemos ver lo que comentan los estudiantes en las entrevistas grupales realizadas:

Se ocupó por las cosas que estaban pasando dentro del IAVA, que había pila de cosas complicadas. Por ejemplo, en el gimnasio vos ibas y en invierno no se podían prender las luces porque estaban, creo, los cables por adentro y se llovía, entonces si prendías nos electrocutábamos todos. Y, tipo, eran pila de problemas así. El tema del techo, que si ustedes van a los laboratorios cuando llueve... ayer se estaba lloviendo, creo que fue el otro día que estaba lloviendo, pasabas y se llovía el techo. (Entrevista EE2)

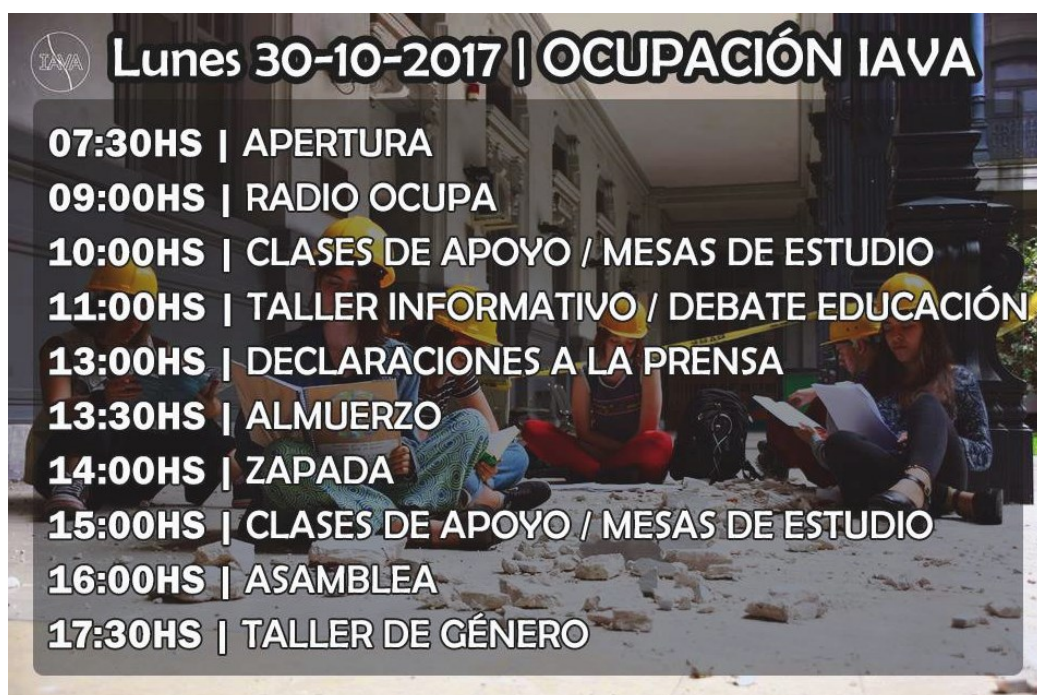
Consideramos que los reclamos por el estado edilicio son un elemento recurrente que ha llevado a ocupaciones del centro educativo. Entendemos que las ocupaciones son parte de materializar este reclamo en acciones concretas. Las ocupaciones son una forma de habitar el espacio con las que se busca generar presión social y política para su transformación. A su vez, la irrupción de la ocupación en la cotidianeidad del centro educativo implica una transformación en los vínculos establecidos, permitiendo el encuentro entre los actores educativos desde otro lugar. Tal como señalan docentes entrevistados:

Y, bueno, en cuanto a los docentes, por ejemplo, las ocupaciones que organizaron los gurises, los docentes llevamos actividades que... que eran por fuera, ¿no? Por ejemplo,

yo qué sé, yo armé un taller sobre la música durante la dictadura, ¿no? (...) Que no era muy por fuera de lo que yo hacía, pero a la vez capaz que era más atractivo. Yo me acuerdo... en uno de esos talleres donde se generaba debate, charla, participación. (Entrevista ED6)

Cuando ocuparon, que yo fui a la última ocupación, que no me acuerdo cuándo fue, hace como dos años, no sabés los talleres que se hacían, no sabés cómo funcionaba ese liceo por dentro. Es maravilloso. Yo estuve en talleres literarios que eran una maravilla. (Entrevista ED7)

Además de lo atractivo de las actividades realizadas por los estudiantes, podemos observar que en estas instancias se genera una alta organización de los estudiantes, realizando distintas actividades, organizando cronogramas por días que incluyen acciones concretas vinculadas con las temáticas de la ocupación, pero también diversos talleres<sup>46</sup> y actividades que buscan la continuidad de la actividad educativa, como las clases de apoyo. Entendemos que estas actividades contribuyen al desarrollo de la autonomía y son un ejercicio de construcción de ciudadanía para los adolescentes que participan en ellas.



Afiche tomado de la página de Facebook del GEI con cronograma de ocupación y de fondo foto que busca resaltar los problemas edilicios del centro. (FFG 7)

Las instancias de ocupación forman parte de las acciones políticas tomadas por los adolescentes, que comparten la estética y las herramientas utilizadas en otras prácticas, ya señaladas en la categoría anterior (que hacen a la incidencia de los adolescentes en su

---

46 De acuerdo con los documentos relevados podemos ver el desarrollo de distintos talleres dentro de la ocupación como: Música en la dictadura, género/transgénero, alianza obrero estudiantil, historia del movimiento estudiantil, teatro, clown, esquizodrama, circo, presupuesto, impunidad y espionaje, antiespecismo, Liberarte.

entorno político), donde se conjuga el interés por la política, la búsqueda de incidir políticamente en su contexto, el desarrollo de tramas vinculares horizontales de organización colectiva y la presencia del arte como forma de transmitir un mensaje. Destacamos la realización de fotografías artísticas para los reclamos edilicios, en las que se evidencia el deterioro de la estructura, que, evidentemente, dificulta el desarrollo de las tareas educativas.

### 6.3.2.2 Prácticas impulsadas por los adultos que promueven la participación de los adolescentes.

Además de las prácticas de participación adolescente con autonomía de los adultos, podemos encontrar prácticas iniciadas por los adultos para la participación de los adolescentes en las que el espacio adquiere una relevancia central. Consideramos que a partir de la expresión y la participación en estas actividades se genera un clima que fortalece un ambiente en el que los adolescentes pueden expresarse y se fomenta que lo hagan de la forma que consideren, contribuyendo al ejercicio del derecho a la participación.

#### 6.3.2.2.1.1 Participación a través de eventos artísticos e institucionales.



Fotografías tomadas del Facebook Biblioteca liceo 35. Actividad de danza realizada en uno de los patios del liceo. (FFB1)

Dentro del año lectivo suceden distintas jornadas instituidas que son generadas por los docentes de la institución para los adolescentes.

Dentro de eventos institucionales podemos considerar algunas prácticas de participación no mencionadas hasta el momento: los concursos literarios, los talleres literarios, las exposiciones de los grupos artísticos, las muestras de danza o del coro. Estas actividades han sido señaladas en las entrevistas tanto por algunos estudiantes como docentes.

Ellos, desde lo artístico, hay mucha intervención. Por ejemplo, intervenciones en danza, en teatro (...).

A veces, si hay docentes que, por ejemplo, hacen talleres literarios o viene gente (*sic*), que un año vino gente... como en el día del libro, se festeja. (Entrevista ED1)

Entendemos que estas actividades forman parte de la vida cotidiana del espacio educativo habitando desde la participación de los adolescentes el espacio que hace a el establecimiento institucional.

Acerca de los talleres literarios, se menciona que han funcionado bien, pero que son pocos los estudiantes que participan, en relación con el total de inscriptos, por lo que la convocatoria es una de las dificultades que encuentran los docentes que realizan estas actividades. Así se indica en una de las entrevistas realizadas:

Nunca participan demasiados, pero participan más que en otros liceos. Suponte que tenés un promedio de... que se presentan 30, 40 cuentos (...) pero son 1.000 alumnos, claro. Parecería como que estamos en la época en que todo se comunica fácilmente, pero ellos de esas cosas, si no se las decís.... Carteleros no leen, eh; la página del IAVA, a veces. (...) Y hay algunos que después te dicen "ay, yo no sabía que había". Creo que fallamos todavía en cierta forma de comunicación, pero creo que han salido; dentro de los que participaron, se les da un regalo, después generalmente en un día en particular se hace algo en la biblioteca, donde ellos además leen, ahí se llena. A los chiquilines les sigue encantando que les cuenten cuentos, que les lean poemas, escriben muy bien muchos de ellos. Y este... y ellos leen sus propios cuentos, a veces si no pueden ir se los leemos alguno de nosotros. El día ese que se da la devolución se llena, se llena. (Entrevista ED7)

Encontrar los medios para difundir y hacer llegar a los adolescentes las convocatorias a estas prácticas es una de las dificultades a las que se enfrentan los docentes. Pese a esto, podemos considerar que aunque sean pocos los estudiantes que participan, en comparación con el total de los inscriptos en el liceo, estas instancias son de importancia y construyen una trama de significaciones imaginarias sociales en las que se incentiva a los estudiantes a expresarse de diversas formas. Sería interesante que se pudiera generar una mayor difusión de estas o que se lograra articularlas con intereses de los propios adolescentes.

El registro en el que se notó la mayor cantidad de actividades de participación impulsadas por los adultos de la institución fue la página de Facebook de la biblioteca del liceo<sup>47</sup>. Allí se pueden observar registros audiovisuales (fotos y videos) de las prácticas señaladas y es notorio el uso de distintos espacios del liceo para realizar exposiciones y muestras artísticas

---

47 Ver: <https://www.facebook.com/bibliotecatreintaycinco>

de todo tipo. Entendemos que estas prácticas se pueden enmarcar en la categoría de participación de asignados pero informados, señalada por Hart (1993), en la que los adultos organizan distintas instancias de muestras artísticas de lo trabajado en clase y de concursos puntuales en los que los estudiantes participan de manera voluntaria. También entendemos que esto colabora al desarrollo de una *cultura e identidad institucional* (L. Fernández, 1994) donde la expresión de los estudiantes y la presencia de lo artístico forman parte de la vida cotidiana del centro educativo.

Algunos docentes entrevistados han señalado la importancia de que el espacio del liceo sea un espacio en donde circulen distintos tipos de expresiones artísticas. Así es señalado por distintos docentes entrevistados:

Hay muchas actividades culturales. Me acuerdo que [nombre de la directora anterior] decía “esto es un centro cultural”; entonces a veces, en ese marco, de ese centro cultural... por ejemplo, los artísticos también con algunos profesores tienen una jornada anual donde hacían, mostraban, era como “mostrá” y mostraban todos lo que hacían. Eso igual no quita que se pueden hacer más cosas, pero entonces al final era como que... a veces, eh, hay mucha actividad cultural. (Entrevista ED7)

Otro docente también señala:

Después... formas menos estructuradas también, que yo las veo como formas de participación, que es desde juntarse a tocar la guitarra y tocar música, que eso es... que hay un espacio ahí (...). Como que el espacio es el propio IAVA, el propio espacio físico que habilita a que los gurises se junten y hagan cosas. Y en general ha pasado en la mayoría de los años pasados que las direcciones habilitan eso, capaz que en otros liceos no sucede. Yo qué sé, vos estás dando clase y escuchas un saxofón, ¿ta? Y, bueno, yo qué sé. A mí, al contrario, no me molesta, a veces abro y pregunto “¿qué será esto?”. Yo qué sé. Y conversar con los gurises, hay como un... yo noto una cierta... no es que haya unanimidad sobre que es bueno esto, en los docentes; pero, bueno, está esa habilitación de que los gurises se expresen y se generen esos espacios de expresión.

De acuerdo con lo señalado, la presencia de elementos artísticos, como los instrumentos musicales, es una decisión habilitada por los adultos responsables de la institución, ya que distintas direcciones los han habilitado.

Por consiguiente, que haya iniciativa de los docentes para que los adolescentes se expresen y que la expresión artística sea una forma de expresión posible porque está habilitada en el liceo influye en la producción de significaciones imaginarias sociales que posibilitan que el espacio sea intervenido artísticamente y habitado por el arte de distintas formas. Algunos ejemplos de estas actividades son las muestran que llevan el aula al patio o cuando los estudiantes toman la iniciativa y utilizan el espacio del liceo para su expresión, desde tocar algún instrumento y cantar hasta realizar intervenciones artísticas<sup>48</sup>.

#### **6.3.2.2.1.2 Día del patrimonio.**

Un día en el que se condensan gran parte de las actividades señaladas es el día del patrimonio, el cual también puede ser señalado como un día en que el liceo se muestra a la comunidad.

El edificio en el que se encuentra el Liceo IAVA ha sido declarado patrimonio histórico nacional, es por esto que en el mes de octubre, en la fecha en que se celebra el día del patrimonio, el liceo se abre al público. En este día se pueden ver exposiciones de los grupos de bachillerato artístico del liceo, tanto en los patios como en el salón de actos, así como presentaciones del coro y muestras de danza.

Otra actividad valorada por los docentes como una forma de participación adolescente son las recorridas o visitas guiadas. Estas se realizan con el apoyo de los docentes, principalmente de Historia, quienes forman a los estudiantes para ser guías en esa fecha.

En el día del patrimonio se visita y otra de las cosas que hacen los alumnos es ser guía ese día, en este momento están recibiendo formación. Casi siempre [por parte de] los profesores de Historia, que son los que hacen la formación tanto de la información del edificio como de los exalumnos que han pasado por acá, que hay varios expresidentes de la República que han pasado por este liceo. No te olvides que este liceo fue construido al mismo tiempo que el edificio de la universidad. (Entrevista ED1)

Entendemos que esta es una práctica relevante que permite a los adolescentes posicionarse como representantes de la institución para la comunidad y, a la vez, les permite incorporar la

---

48 Ver sección: 6.2.2.2El arte como modo de expresión político y de afectación.

historia del centro educativo. Los docentes señalan que esta convocatoria genera un interés espontáneo en los estudiantes:

Por lo general es la sala de Historia la que está más vinculado a eso. Los últimos años la sala de Historia ha tratado de que no sea solo la sala de Historia, sino que (*sic*) porque el patrimonio no sea solo histórico. Pero si es verdad que yo veo interés en los gurises espontáneo, ¿no? Un poco hablando de la participación querida de esos espacios que... si bien en este caso emerge verticalmente, porque es una convocatoria de las autoridades, pero los gurises lo sienten también, porque tiene que ver también con la identidad hacia el IAVA. Me parece que ahí juega bastante cómo los gurises sienten esa camiseta del IAVA y se identifican y les gusta, y realmente yo veo que los gurises se comprometen y participan con ese tema, que con otras cosas también aparecen. (Entrevista ED6)

Los entrevistados entienden que la participación en esta jornada fomenta el sentimiento de identidad con la institución, además de que contribuye a que se desarrollen prácticas de participación de los adolescentes.

Entendemos estas prácticas pueden ser comprendidas dentro del modelo de participación *asignados, pero informados*, como ha señalado Hart (1993), ya que los adolescentes son asignados como guías, entienden en qué consiste el proyecto y son informados sobre su rol y los contenidos a transmitir. Es de destacar que los profesores se toman un tiempo para la formación en conjunto de los jóvenes que van a ser guías y finalmente son los jóvenes quienes llevan a cabo las visitas con su impronta personal. Además, se considera una forma de construir un patrimonio cultural transmitido entre los actores institucionales, construyendo cultura y subjetividad a partir de un edificio histórico.

Otra forma de participación observable en el mismo día de patrimonio son las exposiciones de los grupos artísticos y de los laboratorios. Muchos grupos aprovechan para exponer sus trabajos realizados en clase, transformando los patios del liceo en una sala de exposición. También, se suman a la jornada las exposiciones de danza y de grupos musicales.





Fotografías tomadas por el investigador de exposiciones realizadas en el día del patrimonio. (FFI 89, 90, 91)

Un elemento clave en el desarrollo de esta jornada y de estas prácticas de participación es que el liceo forma parte del “Polo Cultural y Educativo del IAVA” (Consejo de Educación Secundaria, 2016). Este polo está integrado por cinco dependencias del CES: el Liceo N.º 35 Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA), el Museo de Historia Natural “Dr. Carlos Alberto Torres de la Llosa”, el Observatorio Astronómico de Montevideo (OAM), el Centro de Recursos para estudiantes Sordos (CERESO) y la Biblioteca Central de Educación Secundaria “Prof. Dr. Carlos Real de Azúa”. Entendemos que este día es importante para el contacto con la comunidad y con el entorno del liceo, y que por eso los actores educativos priorizan ese día:

El día del patrimonio siempre, siempre, siempre se abre. Pero además se empieza a trabajar (...) desde mayo, junio y julio (...) ya empezás a ver de qué manera, con los distintos actores, pueden intervenir en el día del patrimonio y, además, hay no solo del liceo, sino que en este caso, en este liceo en particular en el que se encuentran otras instituciones como el observatorio, la biblioteca central y el Museo de Historia Natural, hay un polo cultural, “Polo Cultural del IAVA” se llama. No sé si tuviste la oportunidad de hablar con ellos, tenemos una forma de comunicación que le llamamos “Polo Cultural del IAVA” y tenemos reuniones previas al día del patrimonio para hacer la apertura de, bueno, de cómo vamos a trabajar y tú qué vas a hacer, qué temas se van a manifestar en el museo... Generalmente tiende a ser principal actividad la visita guiada, donde trabajan los propios chiquilines, trabajan los delegados...

El trabajo de la comunidad educativa hace a la construcción de un patrimonio cultural vivo que se actualiza año a año, que se vincula con la participación de los estudiantes en tanto los habilita a sentirse parte del centro educativo. Entendemos que estas acciones colaboran a que en el espacio del liceo exista un clima institucional que integra la participación de los adolescentes dentro del liceo y que es abierta a la comunidad.



### **6.3.3** Distintos espacios que hacen a la participación los estudiantes.

Durante el trabajo de campo se pudieron observar ciertos espacios de los que los estudiantes se apropian, habitan y construyen. Algunos de estos espacios ya se han ido presentando en la categoría porque son los espacios donde se realizan distintas prácticas de participación adolescente.

Evidenciamos, a partir del trabajo de campo, que el espacio del liceo influye en la participación de los adolescentes. A partir de lo observado concordamos con lo señalado por Fernández (1994), quien considera que el edificio, el contexto en el que se ubica, sus instalaciones y el equipamiento disponible constituyen el ámbito que determina el entramado de las relaciones en el que se desarrolla la tarea institucional. Ya hemos visto que existe un contexto histórico social que invita a los adolescentes a participar, que es promotor de su participación. También podemos observar cómo distintas instalaciones edilicias y recursos se vinculan con la participación de los adolescentes, los patios, las escaleras, el salón de actos, el salón gremial del GEI y el ERMA.

### 6.3.3.1 Patios.



Monumento instalado en uno de los patios del liceo, conmemorativo de los mártires estudiantiles en referencia a la muerte de Liber Arce, primer mártir estudiantil. (Fotografía tomada por el investigador FFI 65)

El liceo cuenta con dos grandes patios en los que los estudiantes cuentan con espacios disponibles para encontrarse en los tiempos libres. A lo largo del transcurso del trabajo de campo es de interés observar cómo los patios son intervenidos por la participación de los adolescentes.

En los patios se pueden encontrar pancartas colgadas por los estudiantes con consignas alusivas a reivindicaciones de distintos colectivos y a veces intervenciones artísticas. En tanto es un espacio habitado para la participación, se construye como un espacio de enunciación de distintos colectivos de estudiantes.

Distintas generaciones han dejado su marca en los patios y las escaleras. Un aspecto que tiene una fuerte presencia y carga simbólica es la reivindicación de la memoria, allí podemos encontrar placas conmemorativas e imágenes de los mártires estudiantiles que son producto de distintas actividades realizadas por los estudiantes y exalumnos.

### 6.3.3.2 Escaleras

La escalera de ingreso se configura como un espacio intermedio, que no es adentro ni afuera de la institución. Se puede pensar como un espacio de cierre y apertura, aislando el espacio que lo rodea, un espacio que los estudiantes habitan y sienten como propio o de encuentro. Es posible considerarlo como un espacio de encuentro, de contención; por su composición, de muchos escalones, permite que los estudiantes se sienten a conversar, compartan mates, toquen instrumentos (tambores, guitarras), entre otros.

También es un espacio de enunciación política, de la que se han apropiado y construido. Esto es visible cuando se realizan paros u ocupaciones, ya que el espacio de la escalera es reapropiado como un espacio en donde los adolescentes expresan sus reivindicaciones, reclamos y posturas políticas.

### 6.3.3.3 Salón de actos

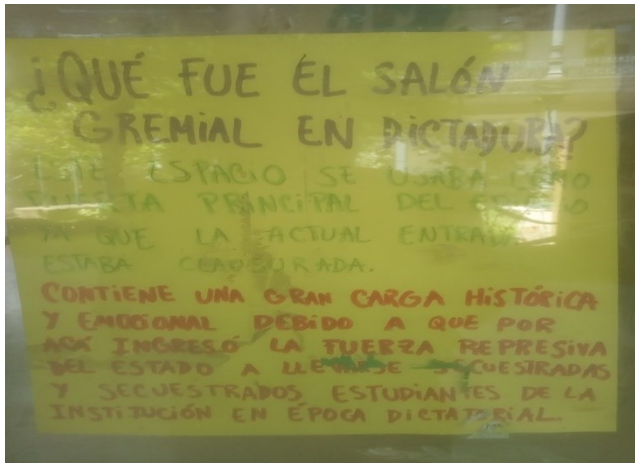
El salón de actos es el espacio principal, donde se realizan charlas informativas y asambleas del gremio estudiantil del IAVA. También es un espacio usado para conversatorios, exposiciones del coro de estudiantes y otras actividades culturales. Una de las actividades culturales más importantes, resaltadas por todos los actores institucionales, son los espacios de cine-debate que se dan allí los viernes en la tarde, organizados por los estudiantes.

### 6.3.3.4 Salón gremial

Este es un espacio ganado para los estudiantes, que se encuentra siempre abierto y muchos estudiantes, sean o no del gremio, lo utilizan. También es un espacio de encuentro para diferentes colectivos de participación de los adolescentes. Los estudiantes entrevistados lo identifican como un espacio que les gusta habitar:

El espacio que me gusta del IAVA es el salón del gremio, no sé si se llama así. Es un lugar relindo para los estudiantes porque en el anterior liceo no había nada de eso, ni en pedo, y me parece relindo (...). Además está bueno que tenga terrible historia atrás, de lo que era el salón gremial (...) Bueno, lo que representa. (Entrevista EE2)

El salón gremial es un espacio con una carga simbólica importante. Las paredes del salón están repletas de mensajes escritos y firmas de los adolescentes que pasan por este espacio. El mantenimiento también lo hacen los estudiantes, quienes se encargan del orden y la limpieza del salón. Además de ser el lugar de reuniones del gremio, también lo es de otros espacios como la Comisión de Mujeres, Liberarte y delegados. El salón gremial es un espacio de memoria acerca del terrorismo ejercido por el Estado hacia los jóvenes durante la dictadura militar. Este se ubica donde fue la entrada que utilizaron los militares durante la dictadura para fichar y secuestrar a muchos estudiantes. Esto es señalado en el mismo espacio a partir de un afiche que cuelga en la entrada del salón gremial:



¿Qué fue el salón gremial en dictadura? Este espacio se usaba como puerta principal del edificio, ya que la entrada principal estaba clausurada. Contiene una gran carga histórica y emocional debido a que por acá ingresó la fuerza represiva del estado a llevarse secuestradas y secuestrados estudiantes de la institución en época dictatorial. (Documento FI 101)

Es destacable que la recuperación del espacio es, a su vez, una resignificación del lugar: antes era utilizado para fichar y secuestrar adolescentes en la dictadura, ahora se convierte en un espacio de memoria y de un colectivo político de adolescentes, como el gremio que reivindica y resignifica los hechos sucedidos en dictadura dentro del mismo edificio.

#### 6.3.3.5 ERMA

Es relevante para el desarrollo de prácticas de participación que haya recursos destinados para esto, que puedan ser solicitados por los estudiantes. Es destacable la importancia del Espacio de Recursos Múltiples de Aprendizaje (ERMA) como un lugar donde se cuenta con espacios y recursos para realizar actividades de participación adolescente.

Al iniciar esta sección señalábamos la influencia del equipamiento para constituir un ámbito que posibilita relaciones en el espacio educativo que aportan a la tarea institucional (L. Fernández, 1994). Un aspecto que instituye nuevos sentidos acerca de la tarea institucional es el surgimiento del bachillerato artístico que, a partir de su implementación, promueve distintos recursos para el uso de los estudiantes. Así lo señala una de las docentes entrevistadas:

Cuando se crea el bachillerato artístico hay todo un montón de materiales que secundaria envió y que, en este caso, manejamos acá, en el ERMA. En biblioteca, en otros casos; en otros liceos esto no es así. Se mandaron muchos libros que tienen que ver con la fotografía, el cine; bueno, todo lo que hacen los alumnos de bachillerato artístico que tienen teatro, danza, historia del arte, lenguaje y comunicación. Entonces el material llegó a los

liceos, llegaron tambores, llegaron cajones peruanos, melódica, llegaron guitarras, por supuesto. No sé si me está faltando algún instrumento más pero, bueno, también hay alumnos que donaron instrumentos y ellos mismos vienen con sus instrumentos. Hay muchos alumnos que tocan en la orquesta juvenil, tuvimos alumnas que tocan el oboe, muchos tocan el violín, y eso si traen el instrumento de ellos. Y después, bueno, están los instrumentos que son parte del uso que necesita el bachillerato artístico. (Entrevista ED1)

Se puede destacar al ERMA como un espacio para acceder a muchos de estos recursos disponibles que facilitan las prácticas de participación. Así es señalado por los propios actores educativos:

Bueno, a veces hay intervenciones acá en el patio, sobre todo con danza hacen mucho y también con el de música. Después también, cuando empiezan los cursos, ellos hacen un recital: los alumnos de sexto para recibir a los cuartos. Hacen recitales, como ellos les dicen “un toque”, y ahí, bueno, ahí están todos los instrumentos, la caja de audio, los micrófonos, las jirafas, todo eso sale acá [haciendo referencia al ERMA]. Ellos también traen cosas de ellos, pero como que saben que acá consiguen las cosas. (Entrevista ED1)

Podemos ver cómo la presencia y la disponibilidad de recursos al alcance de los adolescentes hacen posibles distintas prácticas de participación que promueven su expresión. También vemos como una fortaleza la presencia de múltiples espacios pensados por docentes para la realización de actividades que promueven la participación de los adolescentes, tales como los concursos y los cafés literarios o las actividades que se realizan en el Espacio de Recursos Múltiples de Aprendizaje (ERMA).

#### **6.4 Categoría 3 Reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho.**

En esta categoría damos cuenta de distintas prácticas, elementos normativos y proyectos de participación que instituyen significaciones imaginarias sociales que permiten el reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho.

En primer lugar, en la primera subcategoría<sup>49</sup>, damos cuenta del grupo de delegados y del proyecto de participación emergente de ese grupo que consistió en la realización de una evaluación docente por parte de los estudiantes. En la segunda subcategoría<sup>50</sup>, seleccionamos referencias a prácticas de aula que emergen de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo en las que podemos evidenciar que se contribuye al desarrollo de significaciones imaginarias sociales cercanas a una perspectiva de derechos de los NNA. En la tercera subcategoría<sup>51</sup>, señalamos al estatuto del estudiante como elemento normativo que posibilita y garantiza el reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho. En la cuarta<sup>52</sup> subcategoría, damos cuenta de prácticas de inclusión de los estudiantes sordos que demuestran la importancia del desarrollo de perspectivas cercanas a los derechos de NNA para su inclusión dentro del centro educativo.

#### 6.4.1 Delegados y evaluación docente.

Dentro de las principales actividades que se desarrollan desde el grupo de delegados, según lo expresan sus integrantes, se destacan: la resolución de problemas con los profesores y el diseño e implementación de una evaluación de los docentes por parte de los estudiantes. Podríamos decir que la primera es una práctica instituida y vinculada al propio funcionamiento del equipo de delegados, mientras que a la segunda la consideramos como una práctica en proceso de institución o instituyente. Es de destacar que los delegados de ciclo ya han sido señalados como formas instituidas de participación de los jóvenes en la educación secundaria, predominando la visión de estos como un mecanismo de comunicación institucional (Viscardi & Alonso, 2013).

Respecto a la resolución de conflictos entre los estudiantes y los docentes, los delegados destacan la importancia de la dirección como un mediador en el vínculo entre las partes y remarcan el buen trato que reciben de los distintos equipos que conforman los adultos responsables en el liceo.

Un buen trato, hemos tratado siempre pacíficamente y todo sin ir al cruce, resolviendo las problemáticas, y siempre ha sido favorable. Lo mismo con la adscripción y con profesores.

---

49 Ver sección: 6.4.1 Delegados y evaluación docente.

50 6.4.2 Prácticas de aula vinculadas al desarrollo de significaciones imaginarias sociales que permiten reconocer a los adolescentes como sujetos de derecho.

51 Ver sección: Estatuto del estudiante - instrumento normativo que se vincula con la participación de los adolescentes

52 Ver sección: 6.4.2.2 Integración de los estudiantes sordos e hipoacúsicos en lo educativo y en los espacios de participación.

Nosotros trabajamos conjuntamente con las organizaciones del liceo, profesores, alumnos y dirección, y siempre tratamos de llevarlo tranquilo sin ir al cruce. Por ahora nos ha ido bien. (Entrevista EE8)

Vemos que el diálogo con los adultos es importante para la resolución de problemas. Se menciona que los delegados establecen un vínculo fluido con la dirección, aunque no necesariamente significa que trabajen en conjunto. Se señala que el grupo de delegados no es un grupo del que la dirección forme parte. Existe una demanda del grupo para actuar con autonomía con respecto a los adultos de la institución, los delegados indican que prefieren que la dirección esté a su disposición y en comunicación con ellos, pero que las reuniones de delegados sean exclusivas de los estudiantes.

No, o sea, si queremos la participación de dirección se puede porque delegados con dirección, supuestamente, trabajan conjuntamente. Pero no tiene por qué estar dirección con nosotros cuando hacemos las reuniones. Hubo un momento donde estaban, pero nosotros le dijimos que ya no vengan. (Entrevista EE7)

El vínculo de la dirección con el grupo de delegados se establece si existe la necesidad de diálogo entre las distintas partes, tanto si los delegados tienen algo que señalar hacia la dirección como si la dirección tiene alguna información para transmitir al grupo de delegados.

Generalmente, había reuniones si había algo puntual con los delegados de clase y después, de repente, si ellos pensaban algo o querían saber. O, de repente, compañeros que les decían que pasó, por ejemplo, no sé, en el "quinto H2", una situación que nos puede afectar a nosotros porque somos el "quinto H1", compartimos materias docentes. Te digo, por ejemplo, cuando llegan los momentos de los exámenes, de las pruebas que tengan, para que no les choque. O algunas cosas así o algún tema puntual: tal baño no se está usando, a ver qué es lo que pasa. (Entrevista ED12)

Entendemos que los delegados son un grupo que se tiene en cuenta dentro de la institución y que fomenta el reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho, ya que, como se ha señalado, permite que distintos actores educativos tomen conocimiento de las problemáticas que involucran a los estudiantes. De acuerdo con lo indagado y señalado, podemos ubicarlo dentro de los escalones más altos de la escalera de la participación (Hart 1993); consideramos que el grupo de delegados es un grupo que funciona con autonomía de los adultos, el cual es gestionado por los propios adolescentes. Los proyectos parten de los

mismos adolescentes que, de distintas formas, como se ha visto, interactúan con los adultos al llevarlos a cabo. La exigencia de autonomía por parte de los adolescentes y el respeto de esta por parte de los adultos es un aspecto esencial para el funcionamiento del grupo. Aunque es de señalar que quizás sería relevante que existiera mayor apoyo de los adultos en las elecciones de los delegados y en la convocatoria al grupo, aspectos que serán señalados en la categoría siguiente<sup>53</sup> como algunas de las dificultades para el funcionamiento del grupo de delegados.

Una buena alternativa, señalada por los delegados, a la baja convocatoria del grupo es el proyecto de evaluación docente. Este promueve que todos los estudiantes del liceo puedan expresarse, lo que contribuye al desarrollo del derecho a la participación, haciendo posible la emergencia de significaciones imaginarias sociales instituyentes (Castoriadis, 2013) en las que se reconoce el ejercicio del derecho a la participación y se promueve que su opinión sea tomada en cuenta en los espacios que integran. La evaluación docente es un proyecto que estuvo varios años intentando realizarse, se logró implementar en el año que se efectuó el trabajo de campo. Al preguntarles a los estudiantes que participan del proyecto cómo surgió y cómo se instrumentó la evaluación docente, señalan lo siguiente:

Bueno, no sé cómo se les ocurrió en 2017 porque yo no estaba acá (...). Es un proyecto que ya venía de antes. En 2018 yo entré. Había como... unas hojas impresas de las preguntas o cómo iba a ser. Pero este año desapareció todo, no había nada y, ta, yo me contacté con un amigo, que el tipo sabe bastante de esas cosas, y una manera que en delegados (nosotros tenemos un grupo) había aparecido (...) era "Google forms", o algo así, que es tipo para hacer las encuestas. Y eso, tipo, lo tomamos, como que nos iba a servir porque era una herramienta fácil y de fácil acceso. Y mi amigo me ayudó a entrar, a cómo hacerla, y otra amiga... porque ta, ya no podía hacer para todas las clases a la vez, me ayudó haciendo las clases. Para hacer las clases tuvimos que pedir la lista de los alumnos y la lista de los profesores porque sino no se puede hacer. (Entrevista EE7)

Advertimos que para lograr el proyecto es importante la iniciativa de los años anteriores, que llega a los estudiantes entrevistados, y también la existencia de medios tecnológicos que sean de utilidad para el desarrollo de la evaluación. Uno de los motivos que más incentiva el proyecto de evaluación docente por parte de los estudiantes es comunicar sus opiniones y experiencias en su vínculo con los profesores del liceo. De manera que entendemos que esta

---

53 Ver sección



práctica busca instituir el derecho a la participación de los adolescentes, asegurándose de que su voz sea escuchada.

Los estudiantes esperan que esta evaluación sea tenida en cuenta por las autoridades del liceo y que los resultados de esta práctica puedan ser considerados en la evaluación de los profesores por parte de la dirección. Así es señalado por los estudiantes entrevistados:

El objetivo, en verdad, sí sería que nos tome en cuenta dirección y que pueda, que aparezca en los resultados del profesor o la profesora. Pero en sí capaz que queremos que repercuta más, que abra más, y eso no sabemos si se va a poder hacer. Se quiere, pero hay que llevarlo a tierra y ver qué herramientas, en verdad, tenemos para poder realizarlo y que capaz que si puede salir de este liceo y que se haga en los demás liceos. Estaría buenísimo porque es algo que estaría bueno que tengan todos los liceos y que tenga la oportunidad cada alumno de evaluar a sus docentes. Sé que no es obligatorio para los alumnos, pero que para la institución si sea obligatorio para tenerlo en cuenta. (Entrevista EE7)

En definitiva, los estudiantes se plantean instituir una forma novedosa de evaluación a los docentes. Entendemos que al ser un proyecto iniciado y llevado adelante por los adolescentes puede ser ubicado en los escalones más altos de la escalera de la participación (Hart, 1993), con un alto grado de autonomía por parte de los estudiantes. Sin embargo, al no contar con adultos de la institución que hayan iniciado el proyecto o llevado adelante el mismo no cuentan con la seguridad de que la evaluación docente sea recibida por los adultos tal como es pensada por los adolescentes. Entendemos que esto evidencia la importancia de que los proyectos de participación de NNA, además de contar con autonomía de los adultos en su desarrollo, cuenten con el apoyo de los adultos para su implementación, aspecto en el que se indican dificultades. Acordamos con Hart (1993) en que los proyectos de participación más valorados son aquellos que son iniciados por los niños con decisiones compartidas con los adultos, ya que el mundo adulto puede ser un aspecto que facilite su implementación. Podemos comprender también, en acuerdo con Hart (1993), que la no participación de los adultos no es por falta de interés de los adolescentes, sino de ellos en comprender los intereses particulares de los jóvenes, o en tomar un rol activo en comprometerse con los proyectos de participación adolescente. La evaluación docente es entendida por los adolescentes que participaron en ella como una gran tarea que implica un gran trabajo. Aunque, como se verá en los párrafos siguientes, observamos que hay docentes que apoyan la evaluación, pero no hay actores educativos adultos que hayan participado en su implementación.

Los delegados señalan el desgaste que les genera la ejecución de la evaluación docente, ya que son pocos y no todas las clases cuentan con delegados. Precisamente, la falta de delegados que representen a todas las clases es un elemento que dificulta la institucionalización de esta práctica.

Lo más grande que hemos hecho últimamente es la evaluación docente, que se implementó este año, pero estaba desde hace años en este liceo. Pero no funciona muy bien, ya que no todas las personas que se ofrecen como delegados van a las reuniones y si no hay gente en las reuniones no puedes hacer mucho. Está bueno, pero te lleva mucho lo de la evaluación docente, te lleva mucho tiempo, y la verdad que sí no da frutos o no es algo que... sería una decepción porque es mucho trabajo para que no se le dé importancia. Es algo feo porque en sí es la opinión de nosotros. (Entrevista EE7)

Se resalta que la evaluación docente es un proyecto complejo que lleva trabajo y tiempo. Este implicó hacer un formulario en todas las clases, sistematizar los datos y entregarlos a la dirección y a los docentes. Para esto los delegados buscan el apoyo del gremio y de “amigos”, como se señala, lo que es destacable porque evidencia la importancia del trabajo colectivo para lograr instituir proyectos de participación. Este proyecto de participación logra transformarse en una práctica instituyente porque encuentra a otros estudiantes, a “amigos” y colectivos instituidos, como los delegados y el GEI, que pueden acompañarlo. Podemos considerar que la evaluación docente por parte de los estudiantes cuestiona lógicas adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012) instituidas, que estiman que quienes tienen el poder y los conocimientos para realizar las evaluaciones son los adultos, e instituye que los adolescentes tienen la capacidad y la responsabilidad suficientes para desarrollar una evaluación, es decir, para hacerse cargo de proyectos complejos. Una vez más demuestra lo señalado por Hart (1993), el ejercicio de participación manifiesta las capacidades de los adolescentes para participar y, a su vez, es un entrenamiento de la confianza y las competencias para la participación.

Se visualiza, a partir de esta práctica, un importante desarrollo de responsabilidad en los delegados institucionales que se encargaron de instrumentar la evaluación docente y de hacer llegar los resultados a los docentes implicados en la evaluación y a la dirección del centro. Así lo señalan los delegados institucionales entrevistados:

Justo para este año nos pusimos las pilas, porque para hacer la evaluación docente necesitábamos la lista de todas las clases, tanto de alumnos como de profesores, para nosotros (cuando abramos la aplicación) poner el nombre de cada profesor y ver qué alumno lo hace. Entonces ta, ahí eso. Como al no tener un grupo de delegados formado por clase que venga, hay mucha gente que no teníamos y ahí hay que moverse, hay que ir a bedelía, hay que ir a secretaría, y todo eso con autorización previa y lleva un tiempito. (Entrevista EE8)

Claro, nosotros los delegados institucionales pasamos por todas las clases para hacer la evaluación docente. Tenemos todos los resultados, pero tenemos que después pasarlos a un Word para poder entregárselo a los profesores y a dirección. Porque una copia va a dirección y otra copia va a los profesores. (Entrevista EE7)

Los adolescentes han demostrado la capacidad y la responsabilidad en el desarrollo de este proyecto de evaluación. Esto ha sido apreciado por los propios docentes de la institución, que señalan el trabajo y el respeto con los que fue llevada adelante la evaluación. Como se señala en una de las entrevistas realizadas a los docentes:

Tremendo trabajo. Y por supuesto siempre los que trabajaban cuando es (*sic*)... son unos que tengo este año que no sabés lo que son de trabajadores. (Entrevista ED7)

Otro aspecto positivo que se señala es que este proyecto apunta a una igualdad como “personas” entre profesores y estudiantes. Además, se pudo observar que, en tanto proyecto instituyente, se encuentran también resistencias por parte de los adultos del liceo. Estas resistencias visualizan la evaluación con cierto temor, como una amenaza hacia los docentes de que pueda ser utilizada por las autoridades como un instrumento para ir en su contra. También aparecen resistencias en considerar a los adolescentes como sujetos con la capacidad de enunciar juicios por sí mismos, lo que es señalado por docentes que desestiman, están en contra o no quieren acceder a los resultados de la evaluación. Frente a esto uno de los docentes entrevistados señala cierta ambivalencia:

Lo que pienso yo es ambivalente, ¿no? Creo que, por un lado, me parece teóricamente... me parece excelente, me parece que así como nosotros evaluamos el desempeño de ellos como estudiantes, y si nosotros los consideramos personas, tan personas como nosotros, tienen la habilidad de poder evaluarnos a nosotros como docentes. Creo que lo ambivalente tiene que ver con el tema de las herramientas. Creo que en el IAVA, los estudiantes del IAVA por lo menos, por el contacto que tengo, a mí me da cierta confianza

de que ellos se manejan. Pero, en general, no solo en el IAVA, por ahí estoy sesgando un poco, uno tiene que confiar en los gurises más allá de lo que te puede pasar (...). Me parece que es una voz que tiene que ser escuchada. El otro problema es que muchas veces las autoridades en su combate hacia los docentes como colectivo pueden usar a veces eso, ese sería... pero, bueno, es inevitable, pueden usar eso como pueden usar cualquier otra cosa. O sea, que en todo caso es otro territorio más que está bueno que se abra y que sea de debate, me parece que no hay que tener miedo (...).

Y sobre los docentes, en general, es variable. Yo hablo con docentes que no tratan a los gurises como iguales (...) como iguales en términos de personas con la misma capacidad de evaluar la vida que ellos y, ta, que es algo... y otros que sí, que lo ven con mayor simpatía. Y yo que sé, no voy a juzgar en función de qué tiene que ver (*sic*). Uno puede pensar también, que ahí también eso se refleja en el tipo de relación más o menos vertical que tienen los docentes con los gurises, pero, ta, yo por lo que supongo, o por lo que ahora te contesto, me vienen caras concretas de docentes y, bueno, yo creo que hay algunos que van a decir: "No, los gurises no están en condiciones". En parte, por algunos de los argumentos que yo te acabo de dar, pero solo mirado desde el lugar de las dificultades que puede traer eso y no mirado desde las potencialidades de lo que está bueno y lo que puede sumar. (Entrevista ED6)

E: Sí, se decían esas cosas en coordinación. Bueno, el universo de docentes no escapa a lo que son las generalidades de cualquier colectivo, y hay energúmenos, hay gente maravillosa, hay gente más o menos, hay gente... hay de todo. Hay gente que no... que todavía está parada en ese paradigma de "vos a mí no me vas a evaluar, no seas atrevido". Y entonces ni se enteran porque no van a buscar, no les interesa, que ya es una actitud, ¿viste? (Entrevista ED7)

Es visible cómo las resistencias a la evaluación docente están vinculadas con formas de comprender a los adolescentes como sujetos pasivos supeditados a los juicios y a las decisiones de los adultos. Estas posturas se resisten en considerar a los adolescentes como sujetos de derecho (Giorgi, 2010; Krauskopf, 2000) con capacidad para generar un juicio propio, sobre sí mismos y sobre sus vivencias. Podemos entender que algunas de esas resistencias sean por sentirse expuestos como adultos al juicio de los adolescentes, que puede ser distinto a los parámetros con los que los adultos evalúan su propio trabajo. Así lo señala un docente en una de las entrevistas realizadas:

A mí me llegó toda la evaluación, muy bien ¿no? pero muy bien y algunas cosas bien y algunas cosas te hacen críticas, toda la crítica. Alguna cosa que siempre que te critican un poquitito duele, pero era lo mínimo, pero algunas cosas... "se va mucho de tema", sí, es verdad... [risas]. Vos estás mucho más expuesto que ellos, dando clase. Entonces te

sacan la ficha, es decir, si vos tenés... ellos están así, sentados, mirándote a vos claro... Ellos a los profesores les sacan la ficha de una manera impresionante, claro, como todos nosotros cuando fuimos alumnos, ya está, te das cuenta lo que hace, cómo lo hace, ¿no? Si sos buen observador [risas]. (Entrevista ED7)

Dentro de este contexto, pese a las resistencias señaladas, los estudiantes han evaluado la experiencia como positiva, pues los actores educativos adultos han permitido que se realice. Así lo comenta uno de los estudiantes entrevistados:

La evaluación docente es algo que no se hizo nunca, es algo nuevo. Es como que en realidad los que tienen que evaluar son los profesores a los alumnos y que nos dejen a nosotros evaluar según nuestros criterios, que somos los que estamos todo el año con los profesores, que dirección nos haya dejado y que los profesores nos hayan dejado también evaluar, porque no todos tienen la obligación a dejarse por más de que dirección diga que sí, y ta, eso fue una respuesta muy buena. (Entrevista EE8)

Es destacable que la evaluación docente como una práctica instituyente va logrando acuerdos y apoyos, tanto de los adultos de la institución como de los estudiantes que participan en la evaluación y en su implementación. Para su ejecución es importante la articulación entre los distintos colectivos instituidos dentro del establecimiento institucional, como el Gremio Estudiantil y el equipo de delegados; sin embargo, como se ha mencionado antes, no se encuentran actores adultos de la institución que hayan acompañado en la implementación del proyecto. Por más que existan adultos que valoren esta instancia, no observamos adultos que estén involucrados en este proyecto como lo están los adolescentes; es más, existen algunos que presentan resistencias a la evaluación. Podemos considerar que para que esta práctica se instituya es necesario que haya mayor participación de los adultos.

#### **6.4.2 Prácticas de aula vinculadas al desarrollo de significaciones imaginarias sociales que permiten reconocer a los adolescentes como sujetos de derecho.**

Es de destacar que tanto en entrevistas con docentes como con estudiantes se señala vinculada con la participación la importancia y la necesidad de que los docentes puedan escuchar y posicionarse desde un vínculo que conciba a los adolescentes como sujetos de derecho.

Los estudiantes señalan que prefieren clases donde se armen más debates y puedan intercambiar ideas con el grupo:

Yo preferiría que haya más preguntas y más participación porque al final aprendes mucho más. Claro, y si vas a una clase en un grupo es por algo, para que el otro también aporte. (Entrevista EE1)

Además, los estudiantes entrevistados señalan la importancia de que haya profesores que los entiendan y estén abiertos a lo que dicen. Señalan que los profesores pueden saber mucho, pero es importante también que sepan cómo los estudiantes reciben lo que están transmitiendo. Esto es indicado en una de las entrevistas grupales realizadas:

Y que el profesor nos entienda. Porque también pasa que valoran más el conocimiento del profesor que la forma en la que enseña y ese es un gran problema, porque si no sabes transmitir lo que sabes no te vamos a entender. (Entrevista EE2)

En primer lugar, se señala una falta de apertura por parte de los docentes que responde a perspectivas institucionales adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012) en las que a los adultos se les valora el conocimiento que tienen sin considerar cómo este es transmitido a los adolescentes, quedando la evaluación de los docentes dentro de lógicas adultas. Por otro lado, desde su perspectiva, los adolescentes entrevistados consideran que es bueno que exista una postura abierta a escucharlos:

Estaría bueno que hubiera más profesores que estuvieran abiertos a lo que vos les digas: "Mirá, no entiendo esto". O sea, lo que nos pasa a nosotros con pila de profesores es que tenemos miedo de preguntarles porque sabés que la respuesta va a ser horrible. Entonces mejor no pregunto nada, me quedo callada. O que sea como que puedas tener una conversación con ellos: "Che, mirá que no estoy entendiendo nada, nadie está entendiendo nada". (Entrevista EE2)

Para que esto suceda es importante que haya una actitud del docente que habilite la escucha y que valide lo que tienen los adolescentes para decir, logrando que se sientan escuchados y tenidos en cuenta. Por eso, es importante que existan perspectivas que consideren a los adolescentes como sujetos de derecho, en contraposición con perspectivas tutelares (Beloff, 1999) y adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012). A pesar de lo señalado por los estudiantes, algunos docentes entrevistados señalan un cambio de perspectiva en sus formas de entender

la tarea educativa respecto a la educación que ellos mismos recibieron y a las perspectivas que comenzaron a trabajar en educación.

Bueno, en primer lugar, que la educación... hay un cambio impresionante en la educación que tuvimos nosotros en el pasado a la que tienen ellos. Ellos saben que son protagonistas, lo saben, se los hemos dicho, los hemos educado para que se sientan protagonistas, para que digan, para que cuestionen, para que critiquen. (Entrevista EE6)

De este modo se les transmite a los adolescentes que son protagonistas de su educación, habilitando una sana confrontación en la que se discuta y se aprenda a producir argumentos, y los puedan poner en discusión con sus docentes.

Pero después, también, tirar opiniones, decir: "Yo, bueno, este es mi punto de vista, pero...". Y, bueno, a ver y abrir la cancha, y dejar en claro que el punto de vista del docente es el punto de vista del docente, no dejar de decirlo pero enmarcarlo en eso, y habilitar de que se pueda debatir, ¿no? (...). Y que los gurises lo toman, la mayoría o uno cuantos toman eso, ¿no? Ese empoderamiento, de alguna manera, de la voz, de decir "bueno, ta, el docente tiene su voz y yo tengo mi voz". Y diferenciándose sin temor a que eso puede pasar, como me pasó a mí cuando iba al liceo, que estaba bravo criticarle propuestas o cuestionar al docente. (Entrevista ED6)

Esta actitud abierta a la confrontación de ideas se puede visualizar como una forma de confrontación interesante para el desarrollo de los adolescentes, ya que permite que realicen el ejercicio de construir argumentos propios y que su aprendizaje no sea solo almacenar y repetir conocimientos. El docente entrevistado señala que uno de los aspectos que se busca desarrollar en clase es la capacidad de generar argumentos propios:

Cuando yo pretendo que hablen una de las cosas [a las] que trato de prestar atención es que esa, esa opinión sea fundada, ¿no? Que tengan la capacidad de argumentar, ¿no? Si digo: "Bueno, yo pienso que los militares...". No me vengan a decir "Ay, no, los militares son todos malos" y punto, y ya está. ¿Y por qué? "Ah, no sé". No, no. "Porque me parece", "yo qué sé", "porque Manini tiene cara de malo". No, no. A ver, fundamentame (...). A mí no solo me interesa que se acuerden [hace referencia a contenidos de la materia que dicta], a mí lo que me interesa es elaborar, tanto oral como por escrito, una argumentación sobre algo que no sea lo que habitualmente discuten. Me parece que también el liceo tiene

que servir para que ellos puedan generar un diálogo profundo sobre temas que, quizás habitualmente, entre ellos no hacen.

Así podemos entender el espacio del aula como un espacio con la posibilidad de ser un espacio transicional para el desarrollo de herramientas que construyen ciudadanía, dentro del cual se da la posibilidad de experimentar, desarrollar argumentos y confrontarlos. Sobre esto encontramos concordancia en lo mencionado en otra de las entrevistas realizadas a docentes, en ella se señala un cambio con posturas tradicionales sostenidas en prácticas adultocéntricas en las que la autoridad se originaba en las diferencias de edades hacia el desarrollo de clases más horizontales, donde es importante que el respeto no esté dado por la autoridad, sino que esté construido en el vínculo que se establece con los estudiantes:

Yo creo en las clases horizontales, eso desde ya, hace tiempo ya que esto funciona. Hay alguno que no, pero siempre hay alguno que no, pero creo que se logra la participación cuando hay como un pacto de confianza, ¿no?, que a mí me funciona mucho desde el afecto. Yo creo que ellos antes... cuando yo iba al liceo, que igual fue lindo, yo tuve muy buenos profesores y buen vínculo con profesores, pero era aquella cosa de “bueno, lo digo yo”, “el profesor es el profesor”. Eso un poco “los alumnos son los alumnos”, como roles separados. Igual era un poco así, como que se tenía que respetar la autoridad (...). Yo creo que ellos son muy respetuosos, lo que pasa que no respetan la autoridad por la autoridad en sí, que me parece mucho más interesante. Nosotros todavía respetábamos la autoridad en sí (...). Ellos te respetan si te tienen afecto porque te conocen humanamente y te valoran como sos, si no no hay ningún respeto. Pero no solamente al profesor, ni al director ni al presidente de la República ni a un senador. Les importa nada, nada, nada, nada. Y eso me parece bárbaro, ellos no respetan la autoridad, no; respetan a la persona. Si vos entablaste una relación horizontal de confianza y eso genera la participación, que es lo que vos estás diciendo, para mí es lo que me funcionó siempre. Participan si se sienten cómodos, la clase tiene que ser un lugar cómodo, no incómodo, más allá de que el banco no es muy cómodo. Tiene que ser un lugar cómodo. Y el lugar cómodo lo generás, lo generás así, ¿viste? (Entrevista EE7)

Encontramos señalado que el respeto hacia la figura del docente depende del respeto y el vínculo afectivo que los docentes y los estudiantes establezcan en el aula, destacando que los estudiantes tienen una mayor participación en clase cuando se sienten cómodos y respetados. Podemos ver, también, que este tipo de vínculo se fundamenta en la horizontalidad. La docente cree en las clases horizontales, pues cree que es importante lo que los estudiantes tengan para decir, lo que implica replantearse y ser autocrítico con las



prácticas autoritarias establecidas en el vínculo entre docentes y estudiantes. En este trato, de una perspectiva cercana a los adolescentes como sujetos de derecho, observamos una preferencia por el diálogo y la escucha antes que las sanciones de tipo disciplinarias y expulsivas, por lo que comprendemos que busca superar visiones adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012) y disciplinares (Foucault, 2002) que ya señalábamos contrarias al ejercicio del derecho a la participación<sup>54</sup>. Esta postura posibilita que se establezca un vínculo de escucha y empatía con la realidad que viven los adolescentes. Esto lo podemos visualizar en el siguiente ejemplo, en una de las entrevistas realizadas a docentes:

Uno se replantea cosas que hacía, que de repente uno decía “la cocha de tu madre” y vos decías “te retirás”, “te retirás” (...). Es interesantísima el habla. Me acuerdo un día, una vez, un chiquilín que entró a un escrito y golpeó la puerta, entró enojado, y yo... yo después pensaba, yo en el “88” lo hubiera echado. Entró en el escrito, pero golpeando por gusto, y sin embargo yo no lo eché, lo dejé sentar, y cuando me acerqué [dije] “pero [nombre del estudiante], ¿qué pasa?”, y me dijo “acabo de enterarme que mataron a un amigo mío en el barrio”, no sé cuánto... Y yo después dije “ay, qué suerte que no tuve una reacción” porque si vos tenés una reacción violenta frente a una violencia, a una reacción violenta... Es decir, el rol del educador, ¿verdad? Que no es esa cosa que hacían antes, te echaban y entonces es peor. Ya le había pasado una cosa tremenda, le pasa otra cosa tremenda en el aula... y yo después dije “ay, qué suerte que me acerqué desde ese lugar y que le dije y que me pudo contar”. Y le dije “¿te querés retirar? Es horrible lo que pasó, tenés razón”. Bueno, esas cosas son las que generan que ellos después te respeten. (Entrevista EE7)

En este vínculo de respeto, en el que se plantea la escucha y la comprensión de las realidades de los adolescentes, es posible visualizar un cambio hacia un enfoque que entiende a los adolescentes como sujetos activos con capacidad de reflexionar y de tener una visión propia. En lo señalado por los docentes entrevistados vemos una cercanía a una perspectiva que entiende a los adolescentes como actores protagónicos de la sociedad (Krauskopf, 2000), una perspectiva de derechos que concibe a los adolescentes como seres pensantes, capaces de formar sus propios juicios (Giorgi, 2010). Son estas posturas las que colaboran con un cambio de perspectiva hacia el reconocimiento y la producción de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2013) que consideran a los adolescentes como sujetos de derecho con derecho a la participación.

---

54 Ver sección:3.3.2Dinámicas de poder en las instituciones educativas.

#### 6.4.2.1 Estatuto del estudiante - instrumento normativo que se vincula con la participación de los adolescentes

En el análisis de los elementos normativos y su incidencia en la participación, de acuerdo con lo señalado por los actores institucionales en el trabajo de campo, es de destacar el estatuto del estudiante, un recurso normativo que ampara a los estudiantes que generan prácticas de participación. Entendemos que a partir de este elemento normativo se hace posible el reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho. Los estudiantes entrevistados señalan su importancia:

El estatuto del estudiante lo tenemos bien cercano. Cada vez que pasa algo, mismo, hay estudiantes que nos preguntan y otros liceos de todo el país que nos preguntan: “Bo, tenemos esta situación con este profesor, ¿cuál hacemos?”, y nosotros decimos: “Bo vamo’ a leer el estatuto del estudiante, vamo’ a leer el estatuto de los profesores y funcionarios para tener en cuenta cuáles son nuestros derechos y cuáles son los límites de autoridad que tienen los docentes y la dirección ante nosotros”. Eso es algo que tenemos que tener bien claro y cuáles son nuestros derechos como estudiantes que podemos exigir: que haya gremio, que tengamos un espacio de participación, que tengamos una cartelera.

Podemos ver que los estudiantes identifican el estatuto del estudiante como una buena herramienta para garantizar sus derechos y que no se den casos de abuso de la autoridad. Señalan que han tenido situaciones en las que por su participación se les ha acusado de violar la laicidad y el estatuto del estudiante ha sido un elemento normativo que ha amparado sus acciones. Así lo señalan estudiantes del GEI en una entrevista:

Por los temas en que se ha atacado nuestra militancia y cosas que han sucedido con esto de la denuncia [nombre de político denunciante] por las pancartas, que fue lo último más importante sucedido, tuvimos que recurrir al estatuto del estudiante, a leerlo, y al punto de la laicidad. Que puntualmente la laicidad, lo que nos ampara, es que se trate de cualquier tema que nos importe pero con una neutralidad; con una neutralidad de no hablar argumentando nada, sino de argumentar nuestra posición, pero que esa posición tenga un sentido coherente con la realidad y con una diversidad de ideas. (Entrevista EE4)

Es de interés señalar que este estatuto está enmarcado en una perspectiva de derechos que reconoce los derechos establecidos en la CDN y en el Código de la Niñez y la Adolescencia. El estatuto del estudiante es una normativa anterior a la Ley General de Educación, Ley N.º 18.437, que establece derechos y responsabilidades de los educandos desde una perspectiva de derechos. Asegura el derecho a la educación (artículo 4); el derecho a la libertad de expresión de pensamiento (artículo 5), confiriendo la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas; el derecho de asociación (artículo 7), permitiendo realizar reuniones; y reglamenta la posibilidad de usar carteleras (artículo 11) y realizar asambleas y actividades gremiales (artículo 13).

Dentro de los derechos consagrados en este estatuto se pueden incluir las prácticas de participación adolescente señaladas en los resultados de esta tesis, por lo que podemos determinar que es un instrumento normativo que asegura y protege el derecho a la participación de NNA en la educación.

#### **6.4.2.2 Integración de los estudiantes sordos e hipoacúsicos en lo educativo y en los espacios de participación.**

Un aspecto característico del Liceo IAVA es que en él hay inscriptos estudiantes sordos<sup>55</sup>. El encuentro con estos estudiantes y con los adultos que trabajan con ellos en el liceo fue inesperado, no se había pensado previo al trabajo de campo. Desde el enfoque exploratorio del que parte el trabajo de campo, está abierto a alojar lo inesperado (A. M. Fernández, 2007); por eso, se decidió indagar acerca de estos estudiantes y su acceso al derecho a la participación. Evidenciamos prácticas de inclusión de los estudiantes sordos, ya que a partir del reconocimiento de sus características se desarrollan perspectivas que los reconocen como sujetos de derecho. Dichas características eran desconocidas al iniciar la investigación, se fueron comprendiendo con la indagación acerca de estos estudiantes en las entrevistas y conversaciones que se mantuvieron con CERESO (entrevista I3) y con la intérprete de lengua de señas institucional (entrevista ED2), quien también hizo posible una entrevista grupal con estudiantes sordos e hipoacúsicos (entrevista EE6).

---

55 Tal como señaló la intérprete de señas institucional (Entrevista ED1) el IAVA es el único liceo en Montevideo para hacer 4to 5to y 6to. En 4to año existe un grupo específico para estos estudiantes y en 5to y 6to año se dispersan en distintos grupos a los que se incorpora un intérprete al aula en caso de haber estudiantes sordos o hipoacúsicos en el grupo.

El primer elemento a destacar acerca de los estudiantes sordos es que son estudiantes particulares que requieren un esfuerzo especial y recursos para incorporarse a la institución educativa. Estos esfuerzos, que han sido señalados por los actores implicados, pueden ser enmarcados en la promoción del derecho a la participación, ya que buscan darles herramientas para que puedan expresarse y ser “escuchados” por la institución.

La primera impresión que podemos tener con respecto a esto es que hay muy poco conocimiento sobre cómo son los sordos. Un aspecto central que marca la diferencia con otros estudiantes será su condición de extranjeros frente al lenguaje oral y escrito: “En realidad, el sordo tiene una cultura tan distinta, que siempre digo lo mismo, es un extranjero constante en su propio planeta” (entrevista ED2).

Los trabajos que se vienen realizando a partir del reconocimiento de la lengua de señas son trabajos que buscan su participación en el mundo, reconociendo sus formas y capacidades para comunicarse. Un gran reconocimiento cultural para los sordos es el reconocimiento de la lengua de señas como una lengua natural, lo que es una incorporación reciente en el contexto uruguayo<sup>56</sup>. El IAVA es parte de este movimiento, en el liceo hay intérpretes de lengua de señas e instituciones como CERESO que procuran ofrecer condiciones para el desarrollo de una propuesta educativa que esté basada en las necesidades específicas de los estudiantes sordos. Entendemos que las prácticas indagadas también promueven significaciones imaginarias sociales en los adolescentes sordos o hipoacúsicos, que permite comprenderlos como sujetos de derecho con derecho a la participación.

El intérprete es fundamental para acceder a los contenidos que se dan en clase. El trabajo de CERESO es esencial también para el estudio de los materiales y la bibliografía trabajada en

---

56 Sobre esto, Massone & Fojo (2011) señalan:

La política lingüística que emerge de la Ley General de Educación, Ley General de Educación N.º 18.437, aprobada en el 2008, legaliza y habilita un reconocimiento de las variedades lingüísticas dentro de la educación, aceptando y valorizando a las mismas como particularidades intrínsecas de la identidad sociocultural de las personas. La ley establece explícitamente que la educación debe promover y promulgar el libre ejercicio de las prácticas lingüísticas de la comunidad sorda. En correlación con el enunciado anterior de Ley General de Educación se encuentra el artículo primero de la Ley N.º 17.378 en la cual se reconoce, para todas las instancias, a la Lengua de Señas Uruguayas como la lengua natural de la comunidad sorda dentro del territorio nacional, explicitando la intencionalidad de la legislatura de abolir toda resistencia comunicativa (Massone & Fojo, 2011, pp. 84-85).

los cursos. Al ser una incorporación reciente, no todos los docentes conocen las características de estos estudiantes. Referente a esto, quienes integran CERESO señalan:

Lo que piensan todos es que, ta, no escuchan, pero español saben. Parten de esa premisa los profes, hasta que empiezan a ver los escritos de ellos, los resultados y, bueno, cuando empiezan a hablar con nosotros y con algunos colegas se dan cuenta que hay otra dificultad. Entonces ahí empiezan a modificar las clases. Algunos docentes tienen mucha resistencia y no cambian sus clases. Y ahí es donde los gurises, a veces, vienen por su cuenta y ellos nos traen materiales o piden. (Entrevista EI3)

Los estudiantes señalan que gran parte de su dificultad es con los materiales escritos, pues necesitan que estos se adapten a la lengua de señas, tarea que hace CERESO. Para esto precisan que los profesores alcancen los materiales y que adapten los contenidos para que sean comprensibles. Además, la adaptación de los contenidos implica trabajar en equipo con los intérpretes de lengua de señas para repensar las formas en las que estos contenidos puedan ser comprendidos. Muchas veces estos cambios suceden cuando se encuentran dificultades en la práctica. Así lo señala en los siguientes ejemplos la intérprete institucional entrevistada:

Son cosas que no te aparecen hasta que te sucede. Porque hasta el intérprete dice “¿en serio?”. Profesor de inglés empieza [hace gestos como si diera la clase] y [dice] “vamos a escuchar una canción” y la pone. O empieza a decir “ustedes completen mientras que yo voy hablando”. ¡Hello, tenemos un sordo! Entonces, ah, bueno, discusiones en las clases, eh: “a mí no me pagan para esto”, “yo elegí ...”, “pero tú elegiste un grupo que podía ser...” [señala simulando un diálogo]. Entonces, hay cosas que yo no tengo por qué hacer abogacía (*sic*) acá. Una cosa es la igualdad, otra cosa es la equidad, ¿viste? Bueno, llegalo con sus herramientas, ¿no? (Entrevista ED1)

Como hemos visto, los docentes presentan resistencias para adaptar sus clases a las características de los estudiantes sordos resistiéndose a cambiar las formas de trabajar a las que están acostumbrados. Esto también es señalado por los propios estudiantes sordos, quienes indican que existen dificultades de los profesores para adaptarse a ellos:

Hay algunos que se adaptan. El caso es que si... no es que digan que no, que no se quieren adaptar, sino que dicen: “ustedes pueden”. Nos dicen así: “ustedes pueden”.

Nosotros intentamos, decimos que no y ellos: “no, ustedes pueden” y así es como una batalla entre el profesor y el alumno sordo. Hasta que llega un momento en el que pasa eso de ir a CERESO, reclamar y ahí te pasa, como dijo la compañera, de ir a adscripción y dirección, pero sí hay profesores que les decís una vez y dicen que sí. (...)

A veces algunos profesores no dan muchas cosas para leer, la mayoría de los sordos tenemos un problema con la comprensión de la mayoría de las palabras. Entonces, debe el profesor explicar y también adaptar, reducir mucho de lo que se nos da, o sea, transformarlo. Bueno, y si no lo puede hacer también ir a CERESO y hacerlo. Y, bueno, nosotros en esos casos, cuando no nos adaptan, podemos ir a hablar con los adscriptos, con los directores porque deben adaptarlo: somos personas sordas. (Entrevista EE6)

Encontramos en lo descripto por el estudiante una dificultad de ciertos docentes en desarrollar una perspectiva desde un enfoque de derechos (Beloff, 1999; Giorgi, 2010; Krauskopf, 2000), abierta a comprender los señalamientos de los adolescentes sordos sobre sus concepciones pedagógicas; lo que evidencia una postura adultocéntrica (Duarte Quapper, 2012) que prioriza la mirada adulta por sobre lo que expresan los adolescentes: con los recursos pedagógicos tradicionales no pueden aprender. También, como se ha señalado en la anterior cita, los estudiantes sordos destacan la importancia de que haya adultos con conocimiento de sus características, en quienes puedan apoyarse para una mejor adaptación, y que existan recursos cercanos, como CERESO, que aporten herramientas.

Un problema que señalan con frecuencia es que no todos los profesores están adaptados a los estudiantes, no solamente por falta de voluntad, sino porque es un proceso gradual. En algunos casos, hay una postura abierta a comprender su situación; en otros casos, podemos ver resistencias. Algunos docentes señalan que han hecho una autocrítica a sus posturas para entender a estos estudiantes:

Entender que es una segunda lengua, que para ellos es difícilísimo. Para ellos leer es muy difícil, nunca van a entender el lenguaje oral porque nunca tuvieron acceso. Es tremendo eso, yo decía ¿por qué no aprenden?”, “¿por qué no leen la boca?”, “¿no es mucho más fácil leer los labios?”. Esas cosas que uno dice desde la ignorancia. Está bueno, igual hacerse la autocrítica. (Entrevista ED7)

En la visión de la docente entrevistada, vemos que para comprender las características de estos estudiantes es necesario transformar prejuicios y estar abiertos a comprender las características que hacen a estos sujetos. Esto se vincula a una visión de los adolescentes

cercana al derecho a la participación (Beloff, 1999; Giorgi, 2010; Krauskopf, 2000), una postura que entiende a los estudiantes como sujetos de derecho con derecho a la participación, y a ser escuchados y tenidos en cuenta.

Al asegurarse el derecho a la participación, partiendo de las características de estos estudiantes, se pueden asegurar otros derechos como el derecho a la educación. Este último aparece vulnerado cuando no se comprenden las características de los estudiantes sordos, ni se hace un esfuerzo por comprender lo que dicen o sus dificultades frente a los métodos de enseñanza tradicionales.

La presencia de intérpretes que puedan transmitir los contenidos en lengua de señas es fundamental, así como el recurso de CERESO para traducir los materiales de estudio a lengua de señas. Las docentes de CERESO reconocen que cuando estos ajustes se realizan adecuadamente los estudiantes sordos obtienen buenos resultados en sus estudios, tal como lo expresan en la entrevista realizada:

Por ejemplo, los chicos sordos les venía yendo mal unos años, no podían aprobar biología. Y, bueno, los chicos vinieron, nos explicaron. Después nosotros hablamos con la directora, ellos hablaron con la directora. La directora habló con la profesora, le explicó todo esto... Porque, ¿qué pasa?: en quinto, en sexto, los profesores a veces cambian mucho y llegan al IAVA y se enteran de que tienen un estudiante sordo. Entonces, la profesora divina empezó a crearles materiales y en dos meses los chicos pasaron de perder la materia a sacarse 10 y 11 en los escritos, porque estudiaban en su lengua. (Entrevista EI3)

Hasta acá nos hemos concentrado en los aspectos que hacen a la educación de los estudiantes sordos y su participación dentro del aula, pero también se indagó sobre su participación dentro de los espacios de participación encontrados en el liceo. No es casual que hayamos empezado por la comprensión de sus características en el aula, ya que es un primer paso para que estos puedan ser comprendidos, tenidos en cuenta y ejercer su derecho a la educación.

Un elemento que ha colaborado a instituir la participación de los estudiantes sordos en el ámbito institucional ha sido la existencia de un intérprete institucional disponible para situaciones extraáulicas, además de tener intérpretes en el aula, ya que es importante que puedan acceder en su lengua a lo que sucede. El rol de intérprete institucional, por lo tanto, se encuentra instituyendo otras posibilidades de participación institucional de los estudiantes

sordos en el liceo. Así lo señala la intérprete institucional de lengua de señas cuando fue entrevistada acerca del su rol:

A la misma vez están como desesperadamente acaparando espacios que era de obviedad que debían tener. Creo que ahí sí fue un golazo, que metió secundaria, de poner el rol institucional (...).

Mirá, el rol institucional es esto: es que a mí se me convoque, que yo interprete todo lo que sea fuera de aula, ta. En un principio, bueno, esto: que tengan el acceso los sordos a plantear un problema con la dirección y lo interpreto yo, que haya un paseo... lo interpreto yo (...).

Está pensado más que nada de que (*sic*) se hace una actividad, por ejemplo, integrando a los demás. Hay unas chicas que querían hacer algo contra la violencia (...) y ellas querían hacer a la hora del recreo, 10 minutos, una intervención (...). Bueno, está la institucional, me lo hacen a mí, yo me paro, hago lo mismo que ellas, o sea, se los interpreto y los sordos pueden acceder a ello. Entonces, desde ahí es que creo yo que el rol institucional empezó a permitir otra participación más igualitaria en cuanto, incluso, a los espacios de participación que ofrece el IAVA. (Entrevista EE2)

Podemos considerar que ha sido exitosa la incorporación del rol de intérprete de lengua de señas institucional para que los estudiantes sordos puedan incorporarse a los espacios de participación y comprender lo que sucede en el espacio educativo extraáulico, igualando las posibilidades de participación entre sordos y oyentes. Se destaca que los espacios de participación instituidos ofrecen a los estudiantes sordos la posibilidad de participación siempre y cuando exista un intérprete de lengua de señas que facilite la comunicación a los estudiantes sordos.

El rol del intérprete de lengua de señas institucional ha permitido un espacio de escucha y de recepción para que la institución aborde problemáticas de la vida de los estudiantes sordos, y estos encuentren un lugar de referencia y de protección. Esto es señalado por la intérprete entrevistada, quien sostiene que por su trabajo como intérprete de lengua de señas institucional es una referente de cuidados para estos estudiantes:

Hace dos semanas que empezaron a golpear la puerta de la dirección y a contar problemas familiares, pero problemas familiares *heavys* (*sic*). ¿Por qué no los contaban antes? Si me preguntás hoy con [nombre de docente] me decía “analicemos”. Capaz que no había un cargo institucional y capaz que el cargo de institucional que había el año pasado y el anterior (...) era nuevo. Incluso se limitaba solamente a cubrir clases entonces



(...). Problemas muy importantes de violencia del noviazgo, de intentos de suicidio, tipo un montón de cosas en los que... ¿Sabés qué dicen? Esto es lo que dijeron ayer, cuando estábamos con un doctor: “¿y vos qué pensás de quien te va a ayudar?, [respuesta:] “la directora con la intérprete”.

A partir de que existen lugares donde se habilita la escucha pueden promoverse prácticas de promoción de derechos. Estas prácticas evidencian la importancia de la participación como un derecho fundamental y un pilar que sostiene la posibilidad de ejercer y proteger otros derechos.

Otra práctica instituyente para destacar de los estudiantes sordos es que estos mismos, con apoyo de CERESO, han decidido realizar clases de lengua de señas para los estudiantes del liceo. Esto es mencionado como una actividad de participación en la entrevista grupal realizada a estudiantes sordos:

El año pasado con compañeros le enseñamos lengua de señas a los oyentes, porque en CERESO había un curso que era para una tal cantidad de personas, entonces varios quedaban afuera. Entonces, con compañeros de diferentes orientaciones dijimos de mandar un mensaje al grupo de cada uno y el que quiera era bienvenido y nosotros hablamos con la directora. Este año también hicimos un grupo todo y hasta julio, o antes de julio, ya dejamos enseñar (*sic*). De esas cosas me gustaría seguir haciendo (...).

La primera vez yo estaba nervioso, obvio [risas]. Pero, bueno, enseñaba y de a poco, bueno, me fui acostumbrando y ahora, bueno, ya los conozco a todos también. Y también, al principio, los oyentes (cuando nosotros vamos a enseñar) la mayoría no entendían. Entonces, eran como duras, ponían las manos duras a la hora de la expresión y, bueno, y transpiraban, se les veía todos nerviosos y, bueno, de a poco fueron adaptándose un poco más a lo que es, ¿no? Y la expresión. Y unirlos porque no solo aprender la lengua de señas, sino que unirlos con la expresión.

Yo, aunque ya enseñaba desde el año pasado, a principio de este año, como eran todos diferentes compañeros, diferentes alumnos, por así decirlo, me puse nervioso también. O sea, no es fácil estar frente a un montón de gente que quiere aprender algo que vos sabés y, a la misma vez, estar enseñando... yo tengo una forma de enseñar muy rara, creo, por así decirlo. No me gusta enseñar muy serio; como forma, por así decirlo. Me gusta hacer como que la clase sea más divertida, para que sea de paso, no sea más aburrida, eso ya lo venía haciendo en el pasado, como que a mí, este... lo de ser profesor como que me va bien, espero, espero. (Entrevista EE6)

Es interesante esta práctica señalada como una forma de vinculación entre los estudiantes sordos y los oyentes en el liceo. Los estudiantes hallan un lugar de encuentro con los oyentes, que permite que puedan comunicarse con el resto de los estudiantes. Podemos considerar esta forma de participación dentro del modelo *iniciados por los niños con decisiones compartidas con los adultos* (Hart, 1993), ya que es una iniciativa generada por el interés de los propios adolescentes pero que, como señalan, ha contado con el apoyo de CERESO, espacio con experiencia en enseñanza de lengua de señas, para su realización.

## **6.5 Categoría 4 De representatividad**

El cuarto sentido en que agrupamos prácticas y significaciones imaginarias sociales es el de representatividad. Entendemos que la idea de representatividad está implícita dentro de las formas de entender la política y la participación, siendo un aspecto fuertemente instituido en el modelo político vigente centrado en el individuo, a partir del cual se desarrollan arquitecturas políticas jerárquicas de representación (Lee Teles, 2010). Entendemos que en las prácticas señaladas en esta categoría se replican las formas de entender la política instituidas en el modelo político vigente organizando formas de participación análogas a la política representativa. Podemos ver coincidencias con lo expresado con anterioridad por Viscardi & Alonso, (2013) quienes consideran que en las escuelas se reproduce la estructura del Estado sin existir un paralelismo total existen aspectos que dan cuenta de ciertas similitudes.

Lo señalado ha sido observado en el trabajo de campo, destacándose principalmente a los delegados como una forma de participación de los adolescentes en la institución, ya que los delegados son representantes de los estudiantes frente a la institución. Daremos cuenta de esto en la primera sección de esta categoría<sup>57</sup> a partir de dos prácticas que hacen al grupo de delegados: su rol como representantes y las elecciones de delegados. En la segunda sección<sup>58</sup>, se abordan las resonancias que se generan a partir de la indagación sobre los Consejos de Participación (CP), instrumento de participación que, entendemos, comparte características de representatividad, pues en su implementación se han usado las elecciones para la elección de sus miembros.

---

57 Ver sección: 6.5.1 Delegados: elecciones y funcionamiento.

58 Ver sección: 6.5.2 Resonancias que surgen acerca de los Consejos de Participación.

### 6.5.1 Delegados: elecciones y funcionamiento.

El rol de los delegados es un rol representativo de los estudiantes. Por más que haya proyectos de los delegados, como la evaluación docente, que tienen una fuerte significación en el reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho, existen prácticas del grupo de delegados que los significan como representantes de los estudiantes frente a los adultos de la institución.

Un primer conjunto de significaciones imaginarias sociales de representatividad está vinculado con su rol, ya hemos visto en la categoría anterior que los delegados permiten el reconocimiento de las problemáticas entre los estudiantes y los docentes<sup>59</sup>. Los delegados destacan que su interés por participar en el grupo de delegados está en darles voz a los estudiantes y resolver problemas:

Poder darle la voz a los estudiantes. O poderle resolver los problemas... algunos, sí se puede, ¿no? Y que haya un control, por así decirlo. (Entrevista EE7)

Podemos comprender que el rol de delegado excede lo personal, en tanto que quien participa como delegado se expresa en función del colectivo de los estudiantes. Así lo señala un estudiante que integra el grupo de delegados:

Primero, es ser la cara de los alumnos y defender a los alumnos, sea la temática que sea, y dejando, en este caso, mi postura de lado. O sea, lo que yo pienso lo planteo y se escucha. Pero digo lo que se resuelve, sea en la reunión, plenario, lo que sea. Si pasa algo con algún profesor, soy yo el que tiene que dar la cara y decir “está pasando esto y no puede pasar más”. Si tengo alguna idea o algo, plantearla primero; y después, según lo que digan mis compañeros delegados, ver si lo hacemos o no, pero primero es ver lo que piensan todos y no lo que pienso yo. (Entrevista EE8).

De manera que, según lo señalado, el rol del delegado es visto como un representante que transmite la postura que se toma en colectivo, en el grupo de delegados. El grupo de delegados es, luego del GEI, el espacio de participación más señalado durante las entrevistas

---

59 Ver sección: 6.4.1 Delegados y evaluación docente.6.4.1

realizadas. Podemos considerar que el rol de delegados aparece como un espacio instituido de participación. Lo instituido de este espacio se refleja también en la dinámica de la institución, dado que todos los años, al comenzar el año lectivo, se realizan las elecciones de los delegados de cada clase. Sin embargo, estas elecciones se encuentran con dificultades, tanto por los tiempos institucionales como por la falta de conocimiento entre los estudiantes a la hora de elegir sus delegados. Así es señalado en las entrevistas grupales realizadas a estudiantes:

EA: Aparte, mismo que tus delgados no son tan delegados entonces.

EC: Claro, como que no pinchan ni cortan. No sé.

EB: Se eligen al toque de empezar las clases. Capaz que en quinto los conocés más, pero en cuarto no conocés mucha gente y a dos semanas de empezar tenés que elegir un delegado, y a mitad de año es otro. En nuestra clase nos pasó que dejó de venir al liceo el delegado y tuvimos que cambiarlo y quedó un delegado, pero el delegado no tiene celular para comunicarse con los demás, con el grupo que hay, entonces, ta, estamos medio como aislados. (Entrevista EE3)

Las elecciones al principio de clases presentan dificultades porque los estudiantes se conocen poco entre sí, lo que es señalado de forma reiterada en los grupos entrevistados. También, se asegura que la convocatoria para delegados es baja, y que quienes se postulan no siempre continúan asistiendo ni comprenden qué implica el rol de delegados. Con respecto a lo anterior podríamos considerar que las elecciones de delegados constituyen una forma de participación simbólica (Hart, 1993), ya que se les otorga a los estudiantes la posibilidad de expresarse, a través de un delegado que puede no tener incidencia real en la institución.

Consideramos que las elecciones, por ser un mecanismo instituido de la democracia representativa y una institución fuerte que hace al Uruguay democrático, pueden ser pensadas por los actores educativos como una forma de participación válida. Sin embargo, en los hechos no son una práctica efectiva para garantizar la participación en el centro educativo.

Un delegado entrevistado señala la necesidad de que haya más información a la hora de realizar las elecciones para que el rol pueda ser tomado con responsabilidad por quienes son elegidos:

No funciona muy bien, ya que no todas las personas que se ofrecen como delegados van a las reuniones y si no hay gente en las reuniones no puedes hacer mucho (...). No se han elegido bien o no se han tomado el rol muy en serio. Capaz que vamos a tener que hacer el año que viene una reunión para informar qué es ser delegado y qué tenés que hacer, y que si tenés que participar o cosas así. Porque estaría bueno que todos sepan qué es ser delegado y que, en serio, lo quieren hacer, y no que se postulen y después no vayan. (Entrevista EE7)

Podemos ver que tanto las elecciones como la convocatoria a los delegados electos no llegan a ser mecanismos que convoquen a los estudiantes o los interpele a participar. Observamos que las formas de participación representativas, como las elecciones de delegados, dificultan la participación más que fomentarla.

Además, las elecciones aparecen como una forma de organización más que como una condición necesaria para ser parte del grupo de delegados. Un delegado señala que, debido a la falta de delegados electos, cualquier estudiante puede ir a las reuniones de delegados para informar a su clase lo que están trabajando, por lo que los espacios no son exclusivos para los delegados electos:

Puede venir cualquier persona, aunque no sea delegado, a las reuniones para poder ir a informar a las clases de la problemática que hay en el liceo. Pero si nadie va, no. (Entrevista EE7)

Entendemos que las prácticas que se instituyen en función de la representatividad, como las elecciones de delegados, no son una forma de organización eficiente. Estas prácticas se encuentran instituidas, pero no son funcionales para fomentar la participación de los adolescentes en estos espacios. No se corresponden necesariamente a algo funcional, sino que su institución dentro de la dinámica institucional está dada por significaciones imaginarias sociales instituidas que entienden la participación y la política como representación, de modo que estas prácticas se automatizan (Castoriadis, 2013) sin ser cuestionadas.

Otra característica que tiene resonancias con una forma de organización representativa son los roles existentes en el grupo de delegados. Se señalan dos roles distintos: por un lado, los delegados electos por su clase; por otro, los delegados institucionales, electos por el grupo de delegados de clase resultante de esta primera elección.

Los delegados institucionales, que somos [nombre del estudiante] y yo, lo que tenemos que hacer es planear esas reuniones, planificar la reunión, lo que se va a trabajar y esas cosas. Y ahí, tipo, se habla de los problemas que hay en las clases o cosas que les interesa hacer en el liceo o proyectos nuevos como la evaluación docente, es un proyecto que a nosotros nos llegó (...). Para ser delegado institucional vos tenés que ser elegido por la reunión de delegados. (Entrevista EE7)

Se puede ver un paralelismo entre los delegados y la política democrático-representativa del país, así lo señalan los propios jóvenes:

Yo lo pienso desde el lado de la política. Sería como que... no tan monopolizado o no tan como "el presidente sería lo máximo", sino que sería: los delegados institucionales que sean los que den la cara, y que tengamos un ministro por clase, ponele, sería algo así. Y que nos tiren ideas y solucionarlas entre todos, y que nosotros demos la cara. Pero que haya un ministro por clase, ¿entendés? Sería algo así. Es lo que nos falta ahora, que estén todas las clases representadas, que no sucede. (Entrevista EE8).

Al interrogar sobre el funcionamiento del grupo, se señala que el rol de los delegados institucionales consiste en organizar las reuniones de delegados y convocar a las mismas:

Se pone una fecha, tenemos la reunión; se pone la fecha para la próxima reunión y, dependiendo de la gente que fue a esa, van a saber qué está informado, cuándo va a ser la próxima reunión. Pero las problemáticas de cada clase las tiene que traer el delegado, si no las trae él nosotros no las vamos a saber porque no estamos en su clase. (Entrevista EE7)

Entendemos, de acuerdo con lo señalado, que si hay poca participación los delegados institucionales tienen poco para trabajar dentro de su rol como representantes. Frente a esto, los delegados institucionales entrevistados comentan que buscan integrar a otros colectivos instituidos, como el GEI, para conseguir apoyos y participación externas a las formas representativas instituidas dentro del grupo de delegados, buscando otras formas de participación como la evaluación docente señalada con anterioridad en este capítulo<sup>60</sup>. Así lo señalan los delegados entrevistados:

---

60 6.4.1 Delegados y evaluación docente.

Ahora, últimamente, nos queremos unir al gremio, trabajar en algunas partes juntos. Sé que son cosas de interés, como la evaluación docente. Nosotros tuvimos un problema con un profesor, en el que no era una clase, eran varias clases, y estaban todos de acuerdo, se había planeado hacer una carta, pero no se llevó a cabo porque al final [él] cambió, por así decirlo.

Podemos visualizar que las acciones de representación a través de elecciones obstaculizan más la participación; sin embargo, los delegados han desarrollado estrategias que incluyen incorporar a distintos estudiantes, aunque no hayan sido electos como delegados o que sean pertenecientes al GEI, para realizar prácticas que instituyan significaciones imaginarias sociales que los conciben como sujetos de derecho, como la evaluación docente.

#### **6.5.2 Resonancias que surgen acerca de los Consejos de Participación.**

Un objetivo que estuvo presente a lo largo de la investigación fue conocer el impacto de los Consejos de Participación (CP), órganos que se establecen en la Ley N.º 18.437 (Ley General de Educación, 2009). En los resultados que exponemos en esta sección se integra lo indagado en las entrevistas durante el trabajo de campo y los documentos tomados de las entrevistas realizadas en el liceo con anterioridad por el subprograma “Intervenciones Socio-Educativas” del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Podemos entender que los Consejos de Participación son establecidos como espacios en los que los estudiantes pueden ser representados. En este sentido, entendemos que de ellos se desprenden aspectos vinculados a significaciones imaginarias sociales de representación. Tal como se señala en un capítulo antecedente de esta tesis<sup>61</sup>, los Consejos de Participación son espacios señalados para que se tenga en cuenta la voz de los distintos actores educativos (docentes, dirección, estudiantes, familias y comunidad). Sin embargo, esta representación no se logra. Este mecanismo de participación, a partir de lo que se ha indagado, no se ha podido implementar en la vida cotidiana del centro educativo estudiado.

---

61 Ver sección: 2.1 La participación como el derecho de NNA a ser escuchados y tenidos en cuenta. Un recorrido sobre los avances normativos a partir de la CDN.

Es de destacar que los estudiantes entrevistados desconocen los consejos o de qué se tratan, ni siquiera han escuchado acerca de estos. Durante las entrevistas a estudiantes, al indagar acerca de los CP, fue necesario que el entrevistador mencionara aspectos sobre los mismos para informar a los adolescentes; los entrevistados consideraban que era una buena idea, pero no recordaban haber escuchado hablar de ellos o haber sido invitados a participar. Sin embargo, mencionan otros espacios o formas de participación que reconocían como similares.

Lo que sí sé que está no es eso, no sé si hay en todos los liceos: hay un equipo que, por ejemplo, si llega a haber un problema entre los estudiantes se convoca, que es un profesor elegido por los estudiantes, un profesor elegido por los profesores y otro por dirección que ayuda, ¿no? No hay de ese estilo, lo que sí está es APAL, que es la agrupación de padres, que tiene mucho contacto con lo que es delegados. Siempre las reuniones son entre nosotros dos. (Entrevista EE2)

Por un lado, se puede ver que hay espacios de participación similares. La idea de los CP resuena con otros espacios que se conocen o que les han sido nombrados en algún momento.

Los actores educativos adultos sí reconocen los Consejos de Participación. Asimismo, consideran que en la actualidad no funcionan; señalan que no se han implementado por distintas razones. En primer lugar, estiman que están mal pensados, que no es así cómo se debería lograr la participación de los adolescentes. Tal como señala uno de los docentes entrevistados:

Primero están mal pensados. Es clarísimo que son espacios pensados desde el papel, o desde el tener que estar ahí como para simular que hay una participación. Los liceos donde realmente participan los estudiantes son los liceos de segundo ciclo; por ejemplo, donde hay gremios fuertes, que el gremio tiene otra tradición. (Entrevista ED3)

Se puede visualizar en lo comentado por el docente una tensión entre los espacios instituidos que forman parte de la cultura institucional (L. Fernández, 1994) de participación en los liceos de bachillerato y los Consejos de Participación pensados desde espacios ajenos a la cultura institucional particular de cada establecimiento. Esto es algo que se repite en el discurso de los actores educativos, quienes no consideran válidas las formas que se han buscado para su implementación.



Claro, no, no funcionan porque... no es la forma que llevan adelante. Yo ya te digo que estoy por fuera, pero creo que... a ver, no funcionan porque si estoy por fuera, están por fuera otros profesores... quiere decir que no han participado. Porque me parece que como que tiene que existir, existir un compromiso de quienes lo van a llevar adelante, no que allá arriba planifiquen una cosa y después decir "bueno, vamos a arriba". Como hacen muchas cosas, ¿no? Las autoridades planifican, planifican y después cuando lo bajan a tierra no funciona. Y yo creo que a veces no habría que planificar tanto entre ellos y dar un poco más la participación a la planificación de los docentes para poder llevarlo adelante, porque si no, no existe compromiso. (Entrevista ED5)

Podemos ver una tensión entre las autoridades que diseñan las políticas educativas y los docentes que trabajan en los liceos con respecto a las formas en que se buscó hacer funcionar los CP, sobre todo su implementación. Esto demuestra una tensión ya señalada<sup>62</sup> en investigaciones anteriores que consideraban que en la educación secundaria uno de los obstáculos para la implementación de los CP la preexistencia de diferentes culturas de participación institucionalizadas (Viscardi & Alonso, 2013). Esta tensión también pudo observarse en entrevistas realizadas a la dirección del Liceo IAVA con anterioridad desde el Subprograma "Intervenciones Socio-Educativas" del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. La directora de ese momento, durante la entrevista en la que se buscó saber su postura con respecto a los CP, critica el trabajo de los referentes de participación responsables de la implementación de los CP:

Te podría poner un ejemplo. En el liceo, el año pasado, vino una vez el referente de participación a decir que teníamos que elegir; él vino un jueves para el sábado, un delegado para no sé qué cosa. Y después me mandó un correo diciéndome que había que elegir un delegado para Paso Severino. Así no es. (Documento D1)

Nuevamente se evidencia que las elecciones son una forma de participación simbólica (Hart, 1993) que no asegura el ejercicio del derecho a la participación de los adolescentes, ya que en los tiempos de elección se priorizan intereses ajenos que generan molestia en los actores educativos. Como un ejemplo de lo señalado podemos ver lo considerado por la misma directora, acerca de los encuentros nacionales de estudiantes de bachillerato realizados en Paso Severino:

---

62 Ver: Capítulo de antecedentes sección 2.2.1.1 Institución de mecanismos institucionales de participación.

Los chiquilines fueron porque agarramos y les dijimos “¿no quiere ir alguno?” y fue... Pero no hay discusión previa, no llevaron representación de nada, no llevaron opinión de nada porque, claro, yo entiendo, si el referente de participación tiene (como tiene la actual y como tenía el otro) 30 horas o 20 horas asignadas semanalmente y entre 20 y 25 liceos, es absolutamente imposible que pueda ser un trabajo verdadero (...).

La experiencia objetiva que yo he visto es que ellos vienen, generan algún tipo de reunión, habilitan algún tipo de falsa representación estudiantil y hacen los encuentros de Paso Severino, los departamentos juveniles, y es toda una truchada. Yo lo que no creo que sea trucho, que sea ficticio, sea la intencionalidad de política educativa que hay detrás, yo creo que al igual que en la mayoría de las cosas en secundaria tienen una enorme dificultad de implementación. Son esas cosas en las cuales la ley fracasó estrepitosamente... no están interesados, a ver, no están interesados en participar en esa estructura, yo acá veo que los chiquilines participan y mucho. (Documento D1)

Podemos visualizar que se señala una participación simbólica en tanto lo que se buscó en su implementación fue generar delegados sin instancias previas en el centro educativo. Las elecciones se encuentran mayormente vinculadas con agendas políticas e institucionales, y no con un interés propio de los adolescentes o de la institución en hacer participar a los adolescentes. Podemos coincidir con lo señalado anteriormente por Viscardi & Alonso (2013) quienes evaluaban era un obstáculo para la participación en los CP la selección de representantes. Parecería haber un acuerdo político entre las autoridades y los actores educativos presentes en la vida cotidiana del centro educativo de que la participación de los adolescentes es importante. Se comenta que las diferencias están en las formas:

Yo no estoy en contra de los Consejos de Participación como idea; si yo leo la ley, veo las estructuras. Diría “eso está bueno”, pero no responde a los intereses civiles, ciudadanos; si respondiera, en algún lugar habría prendido (...).

Pero esto es una maravillosa intención puesta en la actual ley de educación con un precioso propósito, pero no ha logrado sintonizar con las realidades ni con las necesidades, y pasaron dos gobiernos de esta ley y no avanzamos. Yo creo que la pérdida de intensidad de los Consejos de Participación es mucho mayor ahora que antes. Yo... por mí que haya todos los Consejos de Participación, pero hay muchas pavadas en secundaria, hay mucha pavada, como los proyectos de centro, todas esas idioteces. Son todos como, muy, cosas declarativas, que decimos que hacemos. (Documento D11)

Lo que los actores educativos señalan es que las formas de convocar a los consejos o a las instancias de participación que se buscaron promover a partir de la implementación de la ley N.º 18.437 (Ley General de Educación, 2009) no coinciden con las formas en las que los adolescentes participan. Consideramos que aspectos vinculados a la cultura institucional (L. Fernández, 1994) entran en tensión con la promoción de los Consejos de Participación. Se desconocen las formas de participación existentes mientras se intentan promover formas de participación simbólica. Lo señalado se reitera en la entrevista realizada a la dirección del centro durante el trabajo de campo. La directora señala aspectos similares acerca de los CP, mencionando que en un liceo en el que trabajó anteriormente no se pudieron implementar.

Se intentó hacer el Consejo de Participación, pero como que no se sigue, se termina perdiendo en el tiempo. (Entrevista ED1)

Esto le resuena a la entrevistada con otras formas de participación impulsadas desde fuera del establecimiento educativo.

Esto me dio todas las pautas de esto [señala un afiche acerca de los consejos consultivos de INAU]. El 17 esta semana, el lunes, para que en marzo y abril [se corrige], en abril ya se voten los Consejos de Participación [confunde Consejos Consultivos de INAU con Consejos de Participación]. ¿Qué tiempo tienen? Nada, nada de tiempo. Porque en este momento, en marzo, empezamos las clases, tenemos las presentaciones, el conocimiento con la unidad docente, los nuevos alumnos que vienen, es todo un mundo para ellos. Si bien algunos ya están en quinto y sexto, ya conocen, pero hay también nuevos chiquilines que van a quinto y sexto que vienen de otros liceos. La mayoría de los nuevos son los de cuarto, pero hay otros. Y, además, ellos inmediatamente tienen las pruebas, en marzo y abril son las pruebas (...). Y con pocos tiempos, ¿no? Estas implementaciones y las de la participación implican un proceso largo, no de un mes ni de dos meses, quizás de un año entero o capaz que más. No sé, me parece, capaz que estoy errada. (Entrevista ED11)

Además de la inconveniencia frente al desarrollo de las elecciones, encontramos que los plazos externos a la institución que presentan no se condicen con los tiempos propios del establecimiento institucional. Por otro lado, acerca de los Consejos de Participación, un docente plantea la inconveniencia de establecer espacios institucionales formales para la participación de los adolescentes:

El adolescente de por sí se maneja al margen de la institucionalidad, por definición. Entonces, institucionalizar algo no va a tener... no va a terminar bien. Yo que sé, los delegados de clase y ahí un poco su rol de vínculo entre la institución y el grupo funciona un poco mejor, pero tampoco ha funcionado bien históricamente. (Entrevista EE3)

Se señala un paralelismo de los CP con los grupos de delegados, quienes han mantenido problemas de funcionamiento. Entendemos que el docente entrevistado considera que la participación no se logra a partir de los espacios de representación formales, sino que es posible cuando se les indica a los adolescentes que pueden apropiarse a su manera del espacio educativo y participar de las formas que consideren pertinentes:

Lo que debería... digo, esto es una opinión personal, pero lo que debería realmente hacerse o lo que podría ayudar a la mayor y mejor participación es una institución que le diga claramente a los estudiantes: "ustedes son los dueños de esta institución, de alguna manera junto con nosotros, ¿no? Pero es de ustedes y ustedes organícense de la manera que ustedes consideren más oportuna: gremial, grupos de interés...". Y al adulto decirle "bueno, y nosotros le vamos a decir 'esto sí', esto otro 'fenómeno', 'esto nos parece que no'", pero forzar esos Consejos de Participación. Obviamente tienen unos 10, 12, 15 años (no me acuerdo en el papel) y no ha funcionado. O funcionaron muy forzado, claro, porque no es la dinámica. El adolescente, como yo te decía, participa desde el borde de la cosa, no participa institucionalizado. Al adolescente no le gusta sentarse en la dirección con la directora y planificar cosas. Para el adolescente la mayoría de nosotros, los adultos, somos unos botones y está bien que nos vean así porque de alguna manera representamos la institucionalidad contra la que tienen que rebelarse y moverse, ahí, al margen, y organizar las cosas con sus propios niveles de organización. Y será la institución después la que ayuda más, o menos, y propicia. (Entrevista ED3)

Podemos entender que las acciones que buscaron implementar los consejos priorizan la estructura vertical de la institución, donde prevalecen los intereses de las autoridades antes que los de las comunidades. La participación que les ofrece a los actores educativos como a las comunidades es meramente decorativa, se invita a participar para completar un espacio, un lugar, pero sin un contenido que parta de un interés real y colectivo.

Un aspecto que puede señalar el fracaso de los consejos o el poco compromiso de los actores educativos es que estos son solamente consultivos, tendrán incidencia en cuanto las autoridades tengan la postura política de escucharlos, pero esta dependerá en última instancia

de las autoridades de turno. Estas formas de participación consultivas resuenan con otras formas de participación de la misma índole, que también están desgastadas por la poca incidencia que alcanzan.

Lo mismo pasa con las ATD [Asambleas Técnico-Docentes], por ejemplo, son lugares de participación, y está bien que existan, y se ha peleado para que existan, pero no las tienen en cuenta. Es decir, son... ¿viste? Si no tenés una participación real...

Los Consejos de Participación no son la única forma normativa que legitima la participación de los adolescentes; está el estatuto del estudiante, que ha sido un instrumento que ha coincidido mejor con las prácticas que garantizan sus derechos. Entendemos que las formas de participación que están vinculadas a impulsos externos al establecimiento institucional no logran promover un ejercicio del derecho a la participación.

Podemos entender que un desacierto en la implementación e institucionalización de los consejos ha estado dado por no poder formar parte de la cultura institucional del centro educativo. Esto coincide por lo ya señalado con anterioridad por otras investigaciones que ya señalaban esta tensión (Viscardi & Alonso, 2013) y que consideraban necesario que los Consejos de Participación pudieran armonizar con los proyectos de funcionamiento de los centros (Echeverriarza Pereda & Silveira, 2011), entendemos que esta armonización no se ha podido generar.

## 7 Conclusiones

De acuerdo con los resultados presentados, consideramos que el objetivo general que nos planteamos ha podido ser alcanzado. Este se proponía: *explorar significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes asociadas a la participación de los adolescentes, en un centro educativo de enseñanza media en el cual se identifiquen prácticas de participación*. Es así como los sentidos trabajados en las distintas categorías de análisis dan cuenta de la exploración de significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes encontradas en el trabajo de campo.

Para dar cuenta del abordaje de los objetivos específicos y presentar las conclusiones dividimos este capítulo en cuatro secciones. Las primeras tres, corresponden a la agrupación de los objetivos y las preguntas de la investigación: en primer lugar, se reflexiona acerca de la institución de las prácticas de participación vinculadas con el derecho a la participación de NNA; en segunda instancia, se concluye lo observado acerca de los elementos normativos que se visualizan vinculados con la participación de los adolescentes; en una tercera sección, se señalan características de la participación de los adolescentes en las instituciones educativas que contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo adolescente y que hacen al desarrollo de subjetividades políticas. En la cuarta sección, se plantean las proyecciones y las preguntas que se desprenden de la presente investigación.

### **7.1 La institución de prácticas vinculadas con el derecho a la participación de NNA.**

Uno de los principales objetivos de esta tesis fue conocer la relación entre los elementos instituidos e instituyentes vinculados al derecho a la participación de NNA. El primer objetivo específico buscaba *Comprender elementos que hacen a la dinámica de institución de significaciones imaginarias sociales vinculadas con el derecho a la participación de NNA considerando a la cultura institucional existente y las formas de hacer, pensar, decir instituidas e instituyentes establecidas por parte de los actores educativos (adolescentes y adultos) acerca de las prácticas de participación de los adolescentes*. Entendemos el derecho a la participación como la posibilidad de los NNA de ser escuchados y tenidos en cuenta de acuerdo con el desarrollo de su propia autonomía, tal como se desprende del capítulo de antecedentes<sup>63</sup>.

---

63 Ver sección: 2.1 La participación como el derecho de NNA a ser escuchados y tenidos en cuenta. Un recorrido sobre los avances normativos a partir de la CDN.

Dentro de los cuatro sentidos que hacen a la participación de los estudiantes identificados en la investigación podemos encontrar una dinámica de institución de significaciones imaginarias vinculadas con el derecho a la participación de NNA. Observamos, que parte de las prácticas de participación instituidas transmiten una trama de significaciones que hacen posible el ejercicio del derecho a la participación. En esto destacamos la existencia de una cultura institucional (L. Fernández, 1994) que es construida desde la participación de distintas generaciones de estudiantes del centro y desde la habilitación y la apertura de los actores institucionales adultos, quienes permiten la expresión de los estudiantes en los distintos ámbitos, comprendiéndolos como sujetos de derecho.

Los estudiantes del Liceo IAVA defienden su derecho a la participación, que entienden que es legítimo gracias a un contexto histórico social de fuerte participación de los estudiantes en su entorno social y político. Este elemento hace posible que los estudiantes del IAVA se sientan protagonistas políticos; los propios estudiantes del GEI, desde sus espacios de participación, defienden su derecho a hacerse escuchar y a participar políticamente.

Se constató saturación teórica (Strauss & Corbin, 2002) acerca de que el GEI es un espacio de gran importancia para la participación de los adolescentes, ya que es el espacio más nombrado por los entrevistados y el que se vincula con la mayor cantidad de prácticas de participación. Este es un espacio instituido que se mantiene a lo largo de la historia del liceo, formando parte de la *cultura institucional* (L. Fernández, 1994) particular del Liceo IAVA. Este espacio colectivo permite la emergencia de significaciones imaginarias sociales que otorgan la posibilidad de que los estudiantes sean escuchados y tenidos en cuenta. Hemos encontrado que se establece una cultura institucional e identidad institucional (L. Fernández, 1994) en la que los estudiantes se hacen escuchar y son escuchados<sup>64</sup> y, a su vez, desarrollan un interés por su entorno político del cual buscan ser parte activa<sup>65</sup>.

El protagonismo político de los estudiantes del IAVA es una característica de participación que se ha sostenido a lo largo de distintas generaciones. Las nuevas generaciones continúan las prácticas instituidas de incidencia colectiva en el entorno político y posibilitan espacios donde los adolescentes se interrogan acerca de los problemas políticos de su tiempo y su generación, adviniendo como generación (Lewkowicz, 2014). Un ejemplo de esto es la

---

64 Ver sección: 6.2.1.1 Los estudiantes se hacen escuchar y son escuchados.

65 Ver sección: 6.2 Categoría 1. De incidencia colectiva en el entorno político.

emergencia del colectivo de participación instituyente Comisión de Mujeres, en la cual las jóvenes se reúnen para discutir y realizar acciones sobre problemáticas que las afectan.

La historia de una cultura de militancia es un elemento relevante en la *novela institucional* (L. Fernández, 1994) del centro educativo, esto ya lo comenzábamos a visualizar en los antecedentes de esta tesis, donde se señalaba que a finales de la década de 1960 los estudiantes del IAVA tuvieron protagonismo en las luchas políticas de su tiempo (Varela Petito, 2002), con una fuerte participación en instancias como la Asamblea y distintas secretarías de la Asociación de Estudiantes de Preparatorios, así como también grandes movilizaciones en las inmediaciones del liceo.

En los años previos y posteriores al golpe de Estado que dio comienzo la última dictadura cívico-militar en el país (1973 a 1985), la participación de los estudiantes fue fuertemente reprimida y varios de los estudiantiles del liceo militantes fueron perseguidos, detenidos y desaparecidos por las fuerzas del Estado. Más allá de los intentos por callar las expresiones estudiantiles, su protagonismo en la política ha sido una significación que se ha logrado sostener dentro de la *novela institucional* y la *cultura institucional* (L. Fernández, 1994). Con la vuelta de la democracia, la reivindicación de los mártires estudiantiles y de los eventos sucedidos en la dictadura han sido prácticas sostenidas hasta el presente. Se da cuenta de esto en los resultados de la tesis, en la que se señala la existencia de una dinámica institucional en la que aparecen instituidos distintos espacios de intercambio, de escucha y de movilización colectiva en fechas clave de reivindicación de la memoria y de repudio al accionar del terrorismo de Estado<sup>66</sup>.

Esta lucha y reivindicación de los estudiantes por ser protagonistas activos de la vida política subvierte lógicas adultocéntricas (Duarte Quapper, 2012) instituidas que señalan a la política como cuestión de los adultos con cargos de responsabilidad política en el Estado. Desde la época de la dictadura se visualizan intentos de algunos actores políticos de callar la voz de los estudiantes, pues entienden que ellos deben ser sujetos pasivos frente al mundo adulto y la política. Entendemos que estas posiciones responden a una concepción tutelar (Beloff, 1999), contraria a las que comprenden a los adolescentes como sujetos de derecho, y que continúan existiendo hoy en día, promovidas desde distintos actores políticos, como se visualiza en los intentos por parte de algunos adultos externos al centro de reprimir las

---

66. Se puede observar cómo año a año los colectivos de estudiantes se movilizan en los días previos al 20 de mayo (Marcha del Silencio) y el 14 de agosto (Día de los Mártires Estudiantiles).



prácticas políticas de participación de los adolescentes. Esta concepción se refleja en lo expresado por los estudiantes, quienes entienden que sus mensajes son tergiversados por los medios de comunicación, además de que ciertos actores políticos pretenden reprimirlos por medio de la amenaza de sanciones disciplinarias, como quitarles la calidad de estudiante a quienes participan de las manifestaciones sobre temas vinculados a la política. Inferimos que estas acciones llevadas a cabo por agentes externos al establecimiento institucional reflejan bloqueos generacionales (Krauskopf, 2000) que no permiten que los adolescentes sean visualizados como sujetos de derecho.

Por otro lado, podemos visualizar que el protagonismo es acompañado por los adultos que integran la institución, quienes reconocen la existencia de una cultura institucional de participación adolescente en la que los ellos “se hacen escuchar y son escuchados” (Entrevista EDI1), además de que buscan transmitirles que el liceo “es de los estudiantes” (Entrevista ED3), otorgándoles protagonismo en las formas de entender su trabajo en la institución y las prácticas que realizan. Algunas de estas prácticas son las convocatorias a los estudiantes para que participen en los eventos institucionales, tales como concursos literarios, muestras artísticas, el día del patrimonio, incentivándolos a que se sientan habilitados a expresarse de diferentes formas.

También se entiende que los estudiantes son libres de expresarse y organizarse de las maneras en que consideren convenientes dentro del espacio educativo, teniendo la posibilidad de usar los distintos espacios y recursos del liceo<sup>67</sup>. Entre las prácticas de participación instituidas de los estudiantes, encontramos acciones colectivas que se enuncian como una acción comunicativa, en las que se busca disputar y resignificar códigos existentes en la sociedad, en estas se ven reflejadas ciertas características comunicativas y estéticas propias de los movimientos sociales juveniles (Melucci, 1996). Ejemplos de esto pueden visualizarse en actividades como el pollerazo<sup>68</sup> donde se disputan sentido entorno a los roles de género instituidos, en las actividades del colectivo LiberArte<sup>69</sup> realizadas en las movilizaciones estudiantiles que cuestionan intenciones políticas autoritarias y reivindican la memoria de los mártires estudiantiles. Estas prácticas hacen posible un entramado de significaciones imaginarias en el establecimiento educativo.

---

67 Ver sección: 6.3.3 Distintos espacios que hacen a la participación los estudiantes.

68 Ver sección : 6.3.2.1.1.1 Pollerazo.

69 Ver Sección: 6.2.2.2.1.2 Liberarte.

Esto también posibilita la emergencia de prácticas instituyentes como la Comisión de Mujeres<sup>70</sup>, que es un espacio que toma características instituidas de otros espacios, como el intercambio, el encuentro colectivo, la expresión mediante las intervenciones artísticas y la transformación del espacio educativo, como por ejemplo a través del uso de las pancartas y los buzones de contención. Otra de las prácticas instituyentes es la integración de los estudiantes sordos a ciertos espacios de participación, lo que es posible gracias a la existencia de un rol de intérprete de lengua de señas institucional que integra a estos estudiantes a las actividades extraáulicas. Asimismo, las clases de lengua de señas dictadas por los estudiantes sordos exhiben una apertura de los adultos respecto a que los estudiantes usen el espacio y realicen proyectos propios dentro del liceo.

Después del GEI, las prácticas de participación adolescente más nombradas por los actores educativos indagados son los delegados de ciclo. Este es un espacio instituido que se significa como un lugar de resolución de conflictos entre los profesores y los estudiantes, con autonomía de los adultos; los adultos están en comunicación con los delegados, pero no participan activamente en él grupo de delegados. Este espacio, también ha sido relevante en el desarrollo de prácticas de participación instituyentes como la evaluación docente<sup>71</sup>, realizada por el grupo de delegados. Entendemos que esta evaluación que realizan los estudiantes es instituyente de su derecho a la participación, promoviendo la expresión de la voz y la opinión de todos los estudiantes del liceo acerca de los docentes del establecimiento. Sin embargo, en el desarrollo de esta práctica vemos ciertas resistencias de los adultos a ser evaluados.

En el grupo de delegados visualizamos prácticas como las elecciones, que dan cuenta de significaciones que articulan la participación en términos de representatividad. Estas pueden observarse en las elecciones de delegados, el rol representativo de los delegados y la organización interna del grupo de delegados. Observamos que estas elecciones no garantizan una práctica efectiva de la participación, es más, la dificultan. Consideramos que las prácticas que buscan generar la participación desde las elecciones están vinculadas a formas de participación simbólica (Hart, 1993), ya que no logran promover la participación. Estas prácticas no funcionan, sino que están automatizadas (Castoriadis, 2013) en significaciones imaginarias sociales que vinculan a la participación con la representación, no siendo funcionales a la promoción de una perspectiva de derechos. Lo señalado también fue mencionado por los actores institucionales al referirse a los intentos de promoción e

---

70 Ver Sección: 6.2.2.3 Una práctica instituyente. Comisión de Mujeres.

71 Ver sección: 6.4.1 Delegados y evaluación docente.

implementación de espacios de participación como los Consejos de Participación (CP) como se señalará en la siguiente sección.

## **7.2 Los elementos normativos que se visualizan vinculados con la participación de los adolescentes.**

Nos interesó conocer cómo los aspectos normativos pueden colaborar con el ejercicio del derecho a la participación de NNA. Por esto, dentro de los objetivos específicos en la investigación, nos planteamos *conocer las significaciones más características que se desprenden de los elementos normativos que se visualizan vinculados con la participación de los adolescentes y de los Consejos de Participación (CP) como espacios de participación institucionales.*

Consideramos que existen elementos normativos que son de importancia para el desarrollo de las prácticas de participación y que permiten que los adolescentes del centro educativo puedan ejercer el derecho a la participación.

En primer lugar, de acuerdo con lo señalado por los propios adolescentes, visualizamos el estatuto del estudiante como un elemento normativo que otorga un marco de derechos que permiten y legitiman distintas prácticas de participación encontradas durante el trabajo de campo. Por otro lado, se visualiza la relevancia de un contexto legal establecido en la ley 18.437 (Ley General de Educación, 2009) a partir de la cual la participación de los adolescentes es entendida como un derecho, el cual entendemos que comprende a las prácticas de participación encontradas en la presente investigación.

Entendemos que las transformaciones normativas que registran un avance en materia de derechos de NNA logran legitimar prácticas culturales, pero no logran instituir nuevas formas de participación a las ya existentes en el centro educativo estudiado como es el caso de los CP. Entendemos que los CP no consiguieron convocar a las comunidades educativas, ni pudieron ser valorados por la cultura de participación instituida en el centro educativo. Estos aspectos ya eran señalados por investigaciones realizadas en momentos donde se buscaron implementar los CP (Echeverriarza et al., 2011; Viscardi & Alonso, 2013).

Se puede considerar, de acuerdo con lo indagado, que existe una distancia entre quienes redactan las normas y quienes realizan y promueven prácticas de participación. En gran parte,

inferimos que el fracaso de su implementación<sup>72</sup> está en que la forma de implementar las elecciones de estos espacios no es representativa de la cultura institucional vinculada a las prácticas de participación existentes en el centro educativo. Las prácticas que buscan la participación a través de elecciones con el fin de generar espacios de representación de los estudiantes no logran generar una participación que garantice que sean escuchados. En contraposición, las prácticas de participación que logran mayor convocatoria son aquellas en las que los estudiantes participan de instancias colectivas que funcionan con participación directa de estos, incluyéndolos en actividades colectivas en las que puedan expresarse y desarrollar sus propios intereses.

A partir de lo observado, entendemos que la participación es un derecho que se logra en colectivo. Esta es una característica que se repite en las prácticas de participación reconocidas por los actores institucionales y que consideramos que permiten que los adolescentes ejerzan su derecho a la participación.

### **7.3 Características de la participación de los adolescentes que contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo adolescente y de la subjetividad política.**

*Aparte de conocer los aspectos que hacen a la institución de la participación, nos interesó señalar características de la participación de los adolescentes en las instituciones educativas que contribuyen a un ambiente facilitador del desarrollo adolescente y de la subjetividad política.*

Encontramos que las prácticas de participación colectivas promueven instancias que favorecen el desarrollo de los adolescentes. Ya se ha señalado que la etapa de la adolescencia es una etapa de oportunidades para el desarrollo (Sawyer et al., 2018), ya que estas prácticas suscitan el desarrollo de aspectos sociales y vinculares. La adolescencia implica un momento en el que se encuentran intensificados los procesos identificadorios y de inscripción social (Dahl & Suleiman, 2017). Hemos hallado a lo largo de esta investigación que existen prácticas de participación en las que se producen afectaciones colectivas que son instancias de crecimiento y maduración.

---

72 Al momento de la indagación se desconoce por parte de los estudiantes la existencia de los CP y los actores educativos adultos señalan que estos no han podido ser implementados. Ver sección: 6.5.2 Resonancias que surgen acerca de los Consejos de Participación.

Estos espacios que se desarrollan con autonomía de los adultos, como los espacios de intercambio y escucha<sup>73</sup>, las prácticas de expresión artísticas y políticas<sup>74</sup>, los espacios colectivos instituyentes como la Comisión de Mujeres<sup>75</sup> y las clases de lengua de señas dictadas por los estudiantes sordos<sup>76</sup> constituye un ambiente facilitador (Winnicott, 1979) para el desarrollo adolescente y para que el derecho a la participación se ejerza.

De estos espacios podemos destacar:

- La posibilidad de explorar nuevas experiencias y de desarrollar habilidades sociales.
- El crecimiento intersubjetivo desde espacios horizontales, sin jerarquías, que permite un desarrollo espontáneo y creativo de los adolescentes.
- El respeto de la autonomía de los adolescentes y de la libertad de expresión por parte los actores educativos.
- Que los adultos del establecimiento educativo permitan las prácticas de participación de los adolescentes, ofrezcan recursos y habiliten el uso del espacio.

En relación con el rol de los adultos, resaltamos que en el establecimiento educativo se generan condiciones para el desarrollo de un *ambiente facilitador no intrusivo* (Klein, 2014) dentro del cual se habilita la libre expresión y un buen clima vincular de protección y cuidados, generado por los distintos colectivos de adolescentes que usan el espacio del liceo para encontrarse y desarrollar sus intereses, como es el caso de la Comisión de Mujeres.

Entendemos que es importante que exista la habilitación de los adultos para el desarrollo de estos espacios en los que los estudiantes puedan encontrarse, indagar sobre sus intereses y construir una visión propia y creativa del mundo del que son parte, con sus propios medios y sin estar orientados por las instituciones del mundo adulto que los contuvieron con anterioridad, como la familia y la educación. Este aspecto ya fue señalado como relevante para el crecimiento adolescente (Klein, 2014), sobre todo en lo vinculado al desarrollo de la madurez y la responsabilidad.

Comprobamos así lo indicado por distintos autores acerca del derecho a la participación, quienes señalan que se aprende a participar desde el ejercicio del derecho a la participación (Hart, 1993) y que la participación es de importancia y necesidad para el desarrollo del ser humano (Giorgi, 2010).

---

73 Ver sección: 6.2.2.1Espacios de intercambio y escucha.

74 6.2.2.2El arte como modo de expresión político y de afectación.

75 6.2.2.3Una práctica instituyente. Comisión de Mujeres.

76 6.4.2.2 Integración de los estudiantes sordos e hipoacúsicos en lo educativo y en los espacios de participación.

En relación con el desarrollo de la subjetividad política, hallamos que desde la participación los adolescentes desarrollan elementos que hacen dicha subjetividad. Al decir de Ruiz Silva & Prada Londoño (2012), la subjetividad política se vincula al desarrollo de una perspectiva en la que los sujetos se perciben reflexivamente como agentes sociales con conciencia de su identidad histórico social y con la capacidad de tomar postura y decisiones a futuro. Entendemos que las prácticas de participación que hacen al sentido de incidencia en el entorno político<sup>77</sup> desarrollan estos elementos, así se ha señalado en el capítulo de resultados, dando cuenta de cómo la construcción de identidad política se fundamenta en el trabajo acerca del pasado reciente, dado que a partir de la participación los adolescentes se apropian de su contexto histórico social y desde ahí se posicionan en el presente.

Consideramos que el espacio del GEI y las actividades en las que este colectivo participa son fundamentales para este desarrollo. Además, entendemos que desde estos espacios también se construye un *ambiente facilitador* para el desarrollo adolescente.

## **7.4 Proyecciones y preguntas**

La presente investigación es exploratoria y abarca temas amplios que ameritan futuras profundizaciones, por ello entendemos pertinente cerrar esta tesis con algunas proyecciones y preguntas.

En el caso estudiado hallamos de gran importancia el contexto histórico social, que da cuenta de una participación protagónica de los adolescentes vinculada con la política. Nos resulta de interés profundizar en el futuro en este aspecto en otro caso y preguntarnos: ¿Esto es una característica exclusiva de este centro o también se traslada a otros centros? ¿Nuestra sociedad genera condiciones para que los adolescentes se consideren protagonistas de su entorno social y político? ¿Qué aspectos facilitan y obstaculizan los desarrollos de culturas institucionales que permitan un protagonismo de los adolescentes?

Evidenciamos que los adolescentes tienen la capacidad de participar en su entorno cuando se les permite y se generan condiciones institucionales desde el mundo adulto, alcanzando formas de participación que permiten el desarrollo de la creatividad y la autonomía.

Frente a las resistencias existentes a la participación adolescente nos parece que es de importancia seguir realizando acciones que permitan fortalecerla, por lo que consideramos de

---

77 Ver sección: 6.2 Categoría 1. De incidencia colectiva en el entorno político.

gran importancia el rol de los adultos. Será de interés pensar cómo se incluye en la formación docente la capacitación relativa al derecho a la participación de NNA y cómo se transmite una perspectiva de protección integral de los derechos de NNA.

Asimismo, se entiende que es pertinente la promoción de una perspectiva integral de derechos en la sociedad en general, pues muchas de las resistencias a una comprensión de los adolescentes como sujetos de derecho pueden aparecer fuera de los centros educativos.

## Referencias bibliográficas

- Amorín, D. (2008). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. Tomo I. Psicolibros.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y de la Situación Irregular: Un modelo para armar y otro para desarmar. Revista *Justicia y Derechos del Niño*, N.º 1, UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay.
- Biblioteca Liceo 35. (2021). *Biblioteca 35* | Facebook. <https://www.facebook.com/bibliotecatreintaycinco>
- Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. AKAL.
- Buck-Morss, S. (2005). Estudios visuales e imaginación global. En J. Brea (Ed.), *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 145-159). AKAL.
- Carmona Luque, M. del R. (2010). *La Convención sobre los Derechos del Niño: Instrumento de progresividad en el derecho internacional de los derechos humanos*. Dykinson.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Código de la Niñez y la Adolescencia, Pub. L. No. N.º 17823, N.º 17823 (2004). <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Consejo de Educación Secundaria. Pub. L. No. Exp. N.º 3/9783/2016, N.º 110 Acta N.º 35 2 (2016). <https://drive.google.com/file/d/1zwlyCru9clvX-kpyEhcBJngljaZrlwTk/view>
- Cristóforo, A., Martinis, P., Míguez, M. & Viscardi, N. (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media*. CSIC-UR.
- Dahl, R. & Suleiman, A. (2017). Adolescent brain development: Windows of opportunity. En N. Balvin & P. Banati (Eds.), *Adolescent Brain: A second window of opportunity—A compendium*. UNICEF, Office of Research – Innocenti.



- Darré, S., Espiga, S. & García, J. M. (2020). La educación secundaria en Uruguay. Un estado del arte para 2019. En *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* (pp. 207-224). Unidades Académicas del Sistema FLACSO. <https://www.flacso.org/secretaria-general/estado-educacion-secundaria-am-rica-latina-y-caribe-aportes-una-mirada-regional>
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12, pp. 83-104. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362004000200004&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004&nrm=iso)
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI: CLACSO
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis: Revista Latinoamericana*, 13.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40 (enero-junio), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467002.pdf>
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20, pp. 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Echeverriarza, M. P., Pereda, C. & Silveira, Y. (2011). El papel de la dirección liceal y los Consejos de Participación: Tensiones y sugerencias prácticas. *Páginas de Educación*, 4, pp. 56-77. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682011000100004&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682011000100004&nrm=iso)
- ecos.la. (2018, mayo 15). IAVA: simulan secuestro para concientizar sobre la Marcha del Silencio. *ecos.la*. <http://ecos.la/13/Sociedad/2018/05/15/23325/iava-simulan-secuestro-para-concientizar-sobre-la-marcha-del-silencio/>
- Emanuel, E. (1999). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. *Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional. Programa Regional de Bioética OPS/OMS*, pp. 33-46.

- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Ferullo, A. G. (2006). *El triángulo de las tres "P": Psicología, participación y poder*. Paidós.
- Filardo & Mancebo. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos*. UR. FCS : CSIC. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7614>
- FLACSO. (2020). *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. (Pedro Núñez & Daniel Pinkasz, Eds.). Unidades Académicas del Sistema FLACSO. <https://www.flacso.org/secretaria-general/estado-educacion-secundaria-am-rica-latina-y-caribe-aportes-una-mirada-regional>
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). Topologías (Dos conferencias radiofónicas). *Fractal. Revista Iberoamericana de ensayo y literatura*, 48.
- Foucault, M. & Deleuze, G. (2000). Un diálogo sobre el poder. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 7-19). Alianza. <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/181003focault2.pdf>
- Franco, A. & Manuel, D. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 511-535.
- Franco, F. (2018, mayo 24). Gremio Estudiantil del IAVA está "decepcionado" y "dolido" por comentarios y cobertura sobre su intervención para convocar a Marcha del Silencio. *La diaria*. <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/gremio-estudiantil-del-ia-va-esta-decepcionado-y-dolido-por-comentarios-y-cobertura-sobre-su-intervencion-para-convocar-a-marcha-del-silencio/>

- Giorgi, V. (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en Las Américas*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes.
- Gremio Estudiantil del IAVA. (2019). ¿Qué les queda a los jóvenes? Reivindicaciones del gremio estudiantil del IAVA. En Servicio Paz y Justicia, SERPAJ Uruguay, *Derechos Humanos en el Uruguay. Informe 2019*, pp. 190-193. Servicio Paz y Justicia | SERPAJ Uruguay.  
<https://ia802802.us.archive.org/18/items/informespj2019/Informe%20SPJ%202019.pdf>
- Gremio Estudiantil del IAVA. (2021a). *GEI (@gremioestudiantiliava) • Fotos y videos de Instagram*. <https://www.instagram.com/gremioestudiantiliava/?hl=es-la>
- Gremio Estudiantil del IAVA. (2021b). *Gremio Estudiantil del IAVA | Facebook*. Gremio Estudiantil del IAVA. <https://www.facebook.com/geiava>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Innocenti Essay 4.
- Klein, A. (2003). *Escritos Psicoanalíticos sobre Psicoterapia, adolescencia y grupo*. Psicolibros- waslala.
- Klein, A. (2014). *Exploración de las ideas de Winnicott sobre la adolescencia y el conflicto de generaciones*. Estudios de Psicología (Campinas) [online]. 2014, v. 31, n. 2 [Accedido 17 mayo 2022] , pp. 169-178. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000200003>>
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia* (2a. ed.). Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- La diaria. (2018, mayo 17). Estudiantes del IAVA simularon secuestro como intervención para convocar a Marcha del Silencio; el Codicen solicitó investigación. *la diaria*. <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/estudiantes-del-iava-simularon-secuestro-como-intervencion-para-convocar-a-marcha-del-silencio-el-codicen-solicito-investigacion/>

- Larrondo, M. (2013). *Lápices de colores: El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Larrondo, M. (2019). Cuando la democracia volvió a la escuela: Participación política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la transición (1982-1990). *Social and Education History*, 8(2), pp. 197-218.
- Lee Teles, A. (2010). *Política afectiva: Apuntes para pensar la vida comunitaria* (Biblioteca Facultad de Psicología 321.01 LEEp). Editorial Fundación La Hendija.
- Lewkowicz. (2014). La generación perdida. El Signo. *El sigma*.  
<http://www.elsigma.com/columnas/la-generacion-perdida/159>
- Ley General de Educación, Pub. L. No. Ley 18.437, 30 (2009).  
<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9176850.htm>
- Longa, F. (2017). ¿Existen las generaciones políticas? Reflexiones en torno a una controversia conceptual. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 58, pp. 205-224.
- López, N. (2018). *Aportes de la Heterotopía al campo de la Psicología Ambiental* [Artículo científico, Universidad de la República Facultad de Psicología].  
[https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg.\\_nicolas\\_lopez\\_azambuja.pdf](https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg._nicolas_lopez_azambuja.pdf)
- Lucas, J. (2018). Sentidos y formas de participar en la escuela: La perspectiva de los jóvenes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1).
- Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos. (2018). *Marcha del silencio – Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos*.  
<https://desaparecidos.org.uy/marcha-del-silencio/>
- Massone & Fojo. (2011). Problemática de la estandarización en las lenguas de señas del Río de la Plata. En V Encuentro internacional de investigadores de políticas lingüísticas (pp. 83-89). Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revah><http://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8667/9524#page=83>

Manero, R. & Reygadas, R. (1996). La Psicología Social de Intervención. En A. Soto, H. Escontrilla & R. Reygadas, *La sociedad intervenida* (pp. 157-184). UAM.

Melucci, A. (1996). Youth, time and social movements. *YOUNG*, 4(2), pp. 3-14.  
<https://doi.org/10.1177/110330889600400202>

Ministerio de Desarrollo Social & Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2016). *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia*. Ministerio de Desarrollo Social.  
<https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/4644/122/16>

Mitchell, W. J. T. (2005). No existen medios visuales. En *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 17-25). AKAL.

Montevideo Portal. (2018, mayo 15). *En plena clase, "secuestran" estudiantes del IAVA simulando lo que sucedía en la dictadura*.  
<https://www.montevideo.com.uy/Noticias/En-plena-clase--secuestran-estudiantes-del-IAVA-simulando-lo-que-sucedia-en-la-dictadura-uc683148#>

Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. ANEP.

Núñez, P. (2016). Tramas de la experiencia juvenil en la escuela media: Prácticas políticas, regulaciones y percepción de injusticias. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2016. Ensenada, Argentina*.

Núñez, P. & Otero, E. (2019). Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. El caso de una escuela preuniversitaria en la Ciudad de Buenos Aires. En *Políticas de juventudes y participación política* (pp. 27-46). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Naciones Unidas, Asamblea General. (1989). Convención sobre los derechos del Niño. Treaty Series, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accedido el 13 octubre 2019]
- Passos, E, Kastrup, V. & da Escóssia L. (2009). *Pistas do método da cartografia*. Meridional.
- Pérez, L. & Ochoa, C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), pp. 179-207.
- Pérez Zorrilla, J. (2015). *Inclusión y cambio educativo: Tensiones dentro de la izquierda política uruguaya con respecto a la educación media (2005- 2014)*. XIV Jornadas de Investigación : Uruguay a tres décadas de la restauración democrática, Montevideo. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10864>
- Pérez-Expósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: Explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), pp. 47-75.
- Pérez-Expósito, L. (2015). Scope and quality of student participation in school: Towards an analytical framework for adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(3), pp. (346-374). <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1009920>
- Pozzana de Barros, L. & Kastrup, V. (2009). Cartografar é acompanhar processos. En E. Passos, V. Kastrup, & L. da Escóssia, *Pistas do método da cartografia*. Meridional.
- PROPIA. (2013). *Construyendo Espacios de Participación*. Programa INAU - Uruguay. <http://propiauruguay.blogspot.com.uy/p/publicaciones.html>
- Raggio, S. M. (2011). Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente. *Aletheia*, 1(2).
- Reguillo. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Reichert, F. & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), pp. 318-341. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>

- Rubio, J. R. M. (2018). Imaginario social y legitimación del poder: Propuesta desde las teorías de Castoriadis, Taylor y Maffesoli. *Revista Pasajes*, 7, pp. (16-26). <http://www.revistapasajes.com/gallery/2%20oficial%20articulo%202018%20jul%20dic%20pasajes.pdf>
- Saura, G. & Luengo Navas, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*; Vol. 27, núm. 2 (2015). <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2015272115135/14247>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D. & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), pp. 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tortajada, M. B. E. & Cámara, A. M. N. (2018). Jóvenes, participación y democracia: Retos propositivos expuestos por la juventud. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 9, pp. 110-124.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Varela Petito, G. (2002). *El Movimiento estudiantil de 1968. El IAVA, una recapitulación personal*. Ediciones Trilce.
- Viñar, M. N. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Trilce.
- Viola, S. (2012). *Autonomía Progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: Una deuda pendiente*. N°3 (Cuestión de Derechos).

[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/816\\_rol\\_psicologo/material/unidad2/obligatoria/autonomia\\_progresiva\\_ni%F1os\\_new.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad2/obligatoria/autonomia_progresiva_ni%F1os_new.pdf)

Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión, vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), 127-158. <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v30i41.7>

Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramática(s) de la convivencia. ANEP.

Viscardi, N. & Alonzo, N. (2015). *Convivencia Participación y Formación de ciudadanía*. ANEP.

Viscardi, N., Rivero, L. & Habiaga, V. (2020). Con-Parte: Historia de un programa socioeducativo orientado a la promoción de la participación y la mejora de la convivencia. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, 4, pp. (42-58). [http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev\\_respu/article/view/692/442](http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/692/442)

Vommaro. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: Acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, 10(2), 1192-1213. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40829>

Vommaro, P. (2014). Juventudes, políticas y generaciones en América Latina: Acercamientos teórico-conceptuales para su abordaje. En *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas* (pp. 12-37). COLEF-CINDE Manizales-CLACSO; C:\Users\joaco\Documents\Maestria\CURSOS\Acciones colectivas juveniles y reconfiguraciones de lo público\Vommaro (2014) En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas.pdf. [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?id\\_libro=965&campo=autor&texto=vommaro](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=965&campo=autor&texto=vommaro)

Wiesenfeld, E. (2015). Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 335-387.



Winnicott, D. W. (1979). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zirión Pérez, A. (2015). Miradas cómplices: Cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 36(78), 45-70.