



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

**El cuerpo en la asignatura Expresión corporal y danza: aportes para la
reflexión sobre la convivencia en la experiencia escolar**

Mariana Palermo Nuñez
Tutor: Leonel Rivero Cancela

Montevideo, Uruguay

2024

“Lo único que podría decir es que el cuerpo está visto para transportar el cerebro y los ojos”
(Fragmento de entrevista, 2022)

Índice

Resumen	3
Abstract	4
Introducción	5
Problema de investigación	6
Fundamentación sociológica	7
Antecedentes	8
Marco teórico:	13
Instituciones rígidas para sujetos móviles	13
Violencia y convivencia	17
La autoridad docente reconocida: un trabajo del día a día	21
Un poder que domina cuerpos, un arte que los libera	24
Sobre el cuerpo como concepto	26
Expresión Corporal y Danza: ¿qué son?	29
Pregunta y objetivo de investigación	30
Estrategia metodológica	31
Métodos cualitativos	31
Estrategia: estudio de caso	31
Nuestro caso	33
Técnicas de producción de datos	34
Campo	35
Estrategia de análisis	35
Análisis	36
Poder, autoridad y convivencia	36
1) Las características propias de la docente	38
2) Forma de dar la clase	41
3) Centralidad de la perspectiva estudiantil	42
Reconocimiento y convivencia	44
Cuerpo y saber	51
¿Cómo sería una Pedagogía del amor ?	57
Conclusiones	62
Referencias bibliográficas	64

Resumen

La presente investigación se llevó adelante con el fin de indagar si la vivencia de una corporalidad distinta dentro de la institución educativa genera nuevos aportes para pensar las relaciones de convivencia que se dan dentro de un aula. Se entiende al cuerpo como el principal instrumento que presenta el ser humano para desarrollar su vida e individualidad dentro de una sociedad y es por este motivo que se elige abordar el tema de la convivencia escolar dentro de una asignatura que tiene al mismo como protagonista del proceso de aprendizaje. Además del concepto de cuerpo, las relaciones de convivencia son analizadas a la luz de los conceptos teóricos de poder, autoridad, reconocimiento y saber tras realizar una breve reflexión y recorrido teórico sobre la noción de una institución educativa que no parece cambiar tan rápidamente ante las nuevas demandas de la sociedad.

Para abordar los objetivos de la investigación, se utilizó un enfoque cualitativo, con técnicas de observación cualitativa, entrevistas y utilización de documentos.

Entre los principales hallazgos, destaca que el cuerpo en un lugar activo dentro del aula no es condición suficiente para una buena convivencia, pero posibilitó la generación de nuevas subjetividades en lo vincular y en el relacionamiento del alumno/a con el saber contenido en la materia y en ellos mismos. A su vez, resalta que los códigos y las maneras de llevarlos adelante que se pautaron en mutuo acuerdo tanto explícita como tácitamente fueron determinantes del clima de convivencia generado en el aula. Tampoco hubo una separación del triángulo cuerpo - mente - emociones y eso trajo consecuencias positivas para la convivencia. Por otra parte, resalta la institución educativa como un espacio que muchas veces excluye al alumno/a, en donde el aula puede convertirse en un espacio seguro y de dotación de sentido a la voluntad de pertenencia en la institución.

Palabras claves: Convivencia, poder, autoridad, reconocimiento, educación, danza, expresión corporal

Abstract

This research was carried out with the aim of investigating whether the experience of a different corporeality within the educational institution generates new contributions to thinking about the coexistence relationships that occur within a classroom. The body is understood as the main instrument that human beings use to develop their lives and individuality within a society, and it is for this reason that the subject of school coexistence was chosen to be addressed within a subject in which the body is the protagonist of the learning process.

In addition to the concept of the body, the relations of coexistence are analysed in the light of the theoretical concepts of power, authority, recognition and knowledge after a brief reflection and theoretical journey through the notion of an educational institution that does not seem to change so quickly in the face of the new demands of society.

In order to address the research objectives, a qualitative approach was used, with qualitative observation techniques, interviews and the use of documents.

Among the main findings, it stands out that the body in an active place in the classroom is not a sufficient condition for a good coexistence, but it made possible the generation of new subjectivities in the relationship between the student and the knowledge contained in the subject and in themselves. At the same time, it highlights that the codes and the ways of carrying them out that were mutually agreed upon, both explicitly and tacitly, were a key factor in the development of a good coexistence in the classroom.

Keywords: Coexistence, power, authority, recognition, education, dance, corporal expression.

Introducción

Uno de los principales debates dentro del ámbito educativo de las últimas dos décadas gira en torno al concepto de convivencia escolar. Su introducción en el plano teórico en contraposición al concepto de conflicto escolar, abrió un abanico de posibilidades al momento de seguir analizando y construyendo conocimiento en lo que tiene que ver con una temática tan importante como lo es la educación (Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023)

Dentro de este camino de desarrollo teórico a través de investigaciones y acciones llevadas adelante, surge el arte como habilitador de discusiones que contribuyeron a la profundización y enriquecimiento de este concepto. El interés personal hacia la danza y la certeza de que en el observar y poner el foco en el cuerpo hay cosas para decir me llevaron a plantear la interrogante de qué cosas específicas caracterizan al cuerpo en la danza y qué sucede cuando ambos se encuentran dentro de una institución educativa.

La creación del bachillerato artístico, denominado formalmente como bachillerato de Artes y Expresión, tal como lo conocemos hoy fue implementado en la reforma curricular del año 2006 y su matrícula viene creciendo firmemente año tras año. Su creación implicó un avance importante en materia educativa, ya que significó la incorporación de la expresión artística a la educación formal, pasando a considerarse esta orientación como una posibilidad de construcción de futuro. Considerando que la educación secundaria fue creada en sus comienzos para la preparación de las clases medias y altas para la posterior vida laboral y que las orientaciones de los bachilleratos eran considerados como una preparatoria para la educación terciaria; la creación de esta orientación de bachillerato implicó la retención en el sistema educativo de muchos adolescentes que hasta entonces no se veían identificados con ninguna de las orientaciones tradicionales hasta ese entonces existentes.

Es con la creación del bachillerato artístico que se introducen en la malla curricular asignaturas como lo son Teatro y Expresión Corporal y Danza que colocan un cuerpo distinto dentro de la institución educativa. Se parte de la premisa que es un cuerpo distinto porque es un cuerpo desde, a través y con el cual se vivencia el proceso de aprendizaje, en comparación con ese cuerpo que está acostumbrado a estar sentado en un lugar pasivo y siendo considerado una unidad aparte de la mente. Sobre esta base resulta importante interrogarse sobre si esta nueva corporalidad dentro de la institución educativa tiene cosas para aportar al debate de la convivencia escolar, objetivo que se propone esta tesis.

Problema de investigación

Desde hace más de una década, el problema de la mejora de la convivencia dentro de las instituciones educativas se ha vuelto de suma importancia a nivel nacional. La noción de violencia en el sistema educativo surge en 1996 cuando el entonces Director General del Codicen Germán Rama publica un comunicado en donde detalla un diagnóstico de situación junto a un programa de intervención. Con el primer gobierno del Frente Amplio se comienza a impulsar el concepto de convivencia en el marco de la “profundización de cambios en la perspectiva de derechos y en la concepción del conflicto” (Viscardi, Habiaga, Rivero, 2023, p. 151). Con el segundo gobierno de izquierda se concretan acciones desde el enfoque de la promoción de la participación estudiantil como un derecho, dado que en ese período se contaba con el respaldo de un marco normativo establecido con la nueva Ley General de Educación del año 2006. En este segundo período de gobierno de izquierda se crean el Programa de Convivencia Saludable (2010) y el programa Con- Parte (2013). Desde la creación de estos dos programas han sido varias las investigaciones y acciones que se han implementado en distintos centros educativos de nuestro país, en donde el arte en sus diferentes expresiones, - talleres de danza, de hip hop, de escritura, de teatro, entre otras - ha demostrado ser de utilidad a la hora de llevar a cabo proyectos que promovieron la participación y cooperaron en la generación de buenos climas de convivencia escolar; siendo parte fundamental muchas veces en la resolución de malos climas de convivencia dentro de las instituciones educativas. (Viscardi, Habiada, Rivero, 2023).

La discusión de la convivencia escolar estuvo desde sus comienzos vinculada a la expresión artística como camino de gran utilidad. Sin embargo, los problemas de mala convivencia escolar continúan siendo un desafío para nuestro país. Un ejemplo de ello son los resultados del informe del MIDES (2019) sobre “Convivencia en los centros educativos de Enseñanza Media en Uruguay con énfasis en las situaciones de discriminación”. Entre otros resultados, presenta que un 57,1% de estudiantes afirmó sentir que dentro de su centro puede expresar y compartir sus opiniones, mientras que un 35% manifestó percibir que se respetan los acuerdos generados en espacios de reflexión y de asambleas, tanto entre alumnos y docentes, como entre alumnos únicamente. A su vez, un 41,7%, manifestó haber recibido algún tipo de agresión de índole emocional/verbal dentro del año anterior.

Por otra parte, según Ineed (2023) la sensación de inseguridad por parte de los estudiantes tanto en el camino al centro educativo, en la manzana del centro y dentro de este, aumentó respecto del 2018. Ineed (2023) también presenta índices que recogen la percepción de los

vínculos interpersonales por parte de los alumnos; entre alumnos, entre alumnos y docentes y entre alumnos y adscriptos. En ellos, si bien se presentan mejoras respecto al 2018, también se muestra una brecha entre los distintos contextos socioeconómicos.

Por otro lado, al poner el foco en la convivencia escolar partiendo desde la observación de la corporalidad, es un deber mencionar la reciente crisis sanitaria acontecida durante el 2020 y 2021. En Uruguay se suspendieron las clases presenciales, optando como estrategia la continuidad de estas de forma virtual. Esto implicó la modificación de la experiencia escolar en términos espacio - temporales. Es así que la pandemia trajo como consecuencia aulas -y resto de los espacios educativos- sin cuerpos. Esta ausencia de cuerpos dada por una educación que sucedía únicamente a través de dispositivos tecnológicos hizo resaltar los aspectos no tan cuantificables que hacen al proceso educativo, como la posibilidad de construcción de lazos afectivos en la sincronicidad espacial. Se hizo explícita la importancia de la interacción en la presencialidad, de los rostros, de la gestualidad. La pandemia puso de relieve la importancia de pensar desde el cuerpo la experiencia escolar, dejando ver que a través del cuerpo en el espacio común, emergen dinámicas que dotan de sentido al proceso educativo. De esta forma, el programa de Expresión corporal y danza y la puesta en práctica del mismo se vuelve un lugar pertinente para el estudio de la experiencia escolar. Como asignatura que tiene como base del aprendizaje el cuerpo, su programa establece el énfasis en lo expresivo, en lo sensible y en lo artístico, buscando desarrollar en los alumnos determinados valores, tales como el sentido de pertenencia, la perseverancia y la escucha a los demás (PROGRAMA CES 3° de bachillerato). Su programa posibilita la recuperación del cuerpo dentro de la institución educativa como objeto de análisis, que como quedó de manifiesto con la pandemia, es una línea de análisis que si se toma, tiene aportes para hacer a la reflexión de la experiencia escolar.

Por lo anteriormente expuesto, es que en el presente trabajo se busca seguir contribuyendo al estudio de la vinculación del arte y la buena convivencia educativa, pero esta vez, dentro de un escenario y enfoque específico : el cuerpo en la asignatura Expresión Corporal y Danza de bachillerato artístico.

Fundamentación sociológica

La presente tesis, se plantea continuar aportando a la profundización de la teoría de la convivencia escolar. La perspectiva de la convivencia en la educación que aquí nos interesa es aquella que aborda las relaciones sociales entre los diversos actores educativos en la

cotidianidad escolar. Es decir, que tiene como foco la interacción con el otro más allá de las normas establecidas institucionalmente, incorporando de esta forma una mirada desde el reconocimiento. (Viscardi, Alonso, 2013). En este camino sociológico de investigar la realidad educativa desde esta perspectiva, se ha utilizado la incorporación de distintas expresiones artísticas con el objetivo de desarrollar acciones que contribuyan a la mejora del clima de convivencia en los centros educativos. La expresión de emociones, la escucha activa, la generación de diálogos que antes no habían tenido lugar, el habitar el espacio escolar de una forma diferente, son algunas de las características que emergen como común en éstas experiencias. Es así que observar la realidad educativa desde esta perspectiva de convivencia, ha posibilitado el surgimiento de nuevas preguntas y reflexiones. ¿Cómo se da el reconocimiento dentro del ámbito escolar?, ¿qué prácticas caracterizan a los espacios artísticos que han posibilitado nuevas reflexiones y acciones sobre convivencia escolar?

Por otra parte, con la pandemia quedó en evidencia la necesidad de problematizar el cuerpo en la experiencia escolar desde una mirada sociológica. Esta problematización nos parece relevante por dos motivos: en primer lugar, porque el abordaje del cuerpo como temática objeto de estudio en la sociología de Uruguay no está muy trabajada, por lo que es una oportunidad para aportar a la construcción del cuerpo como subcampo sociológico. En segundo lugar, porque dentro de la reflexión sobre convivencia escolar en donde algunas de las estrategias son generar nuevas dinámicas en donde haya nuevas formas de habitar los espacios escolares, generar espacios de diálogo entre los distintos actores involucrados, lo que se encuentra es también un cuerpo diferente al que estamos acostumbrados a ver moldeado por el dispositivo escolar. En resumen, lo que queremos decir aquí es que pensar en clave de corporalidad la experiencia escolar puede ser de utilidad para pensarla en clave de convivencia y es desde esta base que parte la presente investigación.

Antecedentes

A continuación presentaremos algunos antecedentes. Los mismos estarán divididos en tres ejes temáticos. En primer lugar, nos interesa exponer algunos datos que den cuenta a modo general de la situación de la convivencia escolar en algunos países de la región. En segundo lugar mostraremos algunos trabajos relacionados con la expresión artística y la convivencia escolar y terminaremos con un tercer eje temático vinculado específicamente al cuerpo.

En el primer eje, comenzaremos nombrando al trabajo “Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción” (2021), en donde las autoras

llegan al resultado de que existen cuatro perspectivas de acción y de comprensión de la convivencia escolar. Estas perspectivas son: democrática, de seguridad ciudadana, de salud mental infanto - juvenil y managerialista. Es así, que los abordajes de la convivencia escolar dependen de la historia y de la realidad de cada país. En base a la categorización planteada en este estudio, Uruguay está ubicado dentro de la perspectiva de acción y comprensión democrática. Esta categoría refiere a percibir la convivencia escolar como una forma de ir construyendo desde la institución educativa, valores y estructuras de participación con miras a la vida en democracia, basada en un enfoque de derechos humanos y de construcción de paz.

En Argentina por ejemplo, la educación secundaria es obligatoria desde el año 2006 y desde el año 2013 cuenta con una Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Pedro Nuñez, en su artículo “La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles” (2019), menciona tres aspectos claves que conforman la estructura de la experiencia juvenil escolar actual: el incremento de la incertidumbre, la reconfiguración de tiempos y espacios y la construcción de autoridad. En concordancia con esto, algo que nos parece importante destacar es que encuentra que el aspecto más sancionado es la falta de respeto hacia un adulto, dejando ver la importancia de la autoridad en la institución educativa. Luego le siguen aspectos que tienen que ver con la interacción entre alumnos, como lo son las peleas, así como también resaltan sanciones vinculadas a los tiempos en la institución y las formas de estar en el espacio escolar, como lo es la salida sin permiso de la institución. Su trabajo nos invita a seguir pensando, cuál es la autoridad que se construye dentro de la institución educativa y por qué esos son los aspectos más sancionados. ¿De qué manera se puede acortar esa brecha entre las experiencias escolares actuales y pasadas?

Por otro lado, Chile es un país que tiene un sistema educativo que está fuertemente basado en una lógica de rendición de cuentas, en donde se realiza una evaluación de las instituciones educativas y la aplicación de pruebas estandarizadas teniendo como objetivo el control de las mismas y de la calidad educativa de cada centro. Esto trae como consecuencia que muchas de las acciones de convivencia en este sistema educativo tengan una perspectiva punitivista. En el trabajo “Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: sentidos y usos en las voces de sus protagonistas” (2023), los autores dan cuenta de cómo vivencian los distintos actores del campo educativo las prácticas de convivencia con este enfoque punitivista. Encuentran que la constante evaluación sobre los docentes y las instituciones educativas -resultados que posteriormente repercuten en el presupuesto que la escuela recibe- generan una presión que se traduce en alejarse de lo vincular y de la construcción de un

diálogo y que excluye y sanciona desde lo coercitivo a aquellos estudiantes que no permiten el logro de los estándares necesarios. Toda la estructura educativa termina presionando la gestión en el aula, con una lógica de control jerárquico que determina de qué forma sí comportarse y de qué forma no, desde una mecánica racional, con el fin de cumplir un objetivo. De igual modo, reflexionan que este tipo de prácticas de convivencia construye una autoridad pedagógica en donde los docentes tienen poco margen de actuación y de construcción de soluciones fuera de las normas establecidas. Se visualiza, como un sistema con éstas características, individualiza el proceso educativo y corrompe el sentido de comunidad y no se genera un terreno propicio para el diálogo ni la participación. Por el contrario, se segrega a quienes cumplen y ayudan a alcanzar esos estándares institucionales requeridos de quienes no.

En Colombia encontramos el trabajo “Las políticas de convivencia escolar Colombiana en el contexto de América Latina” (2020), donde el autor pone de manifiesto que en ese país las instituciones educativas presentan problemas al momento de aplicar las políticas de convivencia por situaciones relacionadas al bullying, al cyberbullying, al consumo de drogas, al microtráfico dentro de las instituciones, así como también a las agresiones entre los estudiantes. El autor encuentra que si bien hace 3 décadas que se instaló una perspectiva de mejora de convivencia en los centros educativos a través de decretos, leyes, sentencias de la corte constitucional y guías; en los hechos los recursos asignados, así como las formaciones necesarias para sus implementaciones son escasos. A la vez, señala que aunque se haya intentado darle un rol protagónico a las familias como agente fundamental en el proceso educativo de los niños y jóvenes, no se explicita de qué manera, quedando muchas veces relegado a la intención en el papel. Por otra parte, señala que uno de los problemas al momento de llevar a la acción políticas de convivencia en el sistema educativo colombiano son la idiosincrasia de la organización de éste, porque los roles de cada parte como los son los docentes, los rectores de las instituciones y los mediadores, en su accionar están separados en donde cada uno se dedica específicamente a su área. Esto ocasiona una falta de diálogo y dificultad de implementar una política de convivencia a falta de una transversalidad en la visión del sistema educativo. Emerge la necesidad de un trabajo en conjunto por parte de todos los actores que conforman el sistema educativo, poniendo en evidencia que las leyes, decretos y guías en sí mismas no son suficientes si no se implementan cambios en la visión del funcionamiento cotidiano de los centros.

Podemos afirmar que para Uruguay un trabajo previo que recopila el camino de la convivencia escolar recorrido hasta ahora es el libro “La burocracia del castigo”, (2023).

Aquí mencionaremos como antecedente, específicamente un capítulo del libro titulado “La burocracia del castigo: el conflicto y sus respuestas en la enseñanza media en Uruguay”, en el cual se describen los resultados del análisis documental de los libros de conducta de dos centros de educación media: un liceo y una escuela técnica. Uno situado en la localidad de Montevideo y otro en una localidad pequeña de San José. Los autores realizan una sistematización de las conductas más sancionadas y hallan que son gritar dentro de la clase, hablar, no atender, no entrar a clase o retirarse sin permiso, faltarle el respeto a los docentes, utilizar el celular y pelearse entre compañeros. Son sanciones que refieren al uso del cuerpo, de los tiempos y del espacio escolar y denotan la necesidad de prestar atención a desde dónde vienen éstas formas de habitar el espacio escolar.

En el segundo eje mencionaremos algunas experiencias que vinculan a la expresión artística con un fortalecimiento de la convivencia escolar. El trabajo de maestría “La praxis teatral y dancística: estrategia pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar”(2019) fue llevado adelante en una escuela secundaria de la ciudad de Barranquilla, en donde la autora menciona situaciones de mala convivencia escolar, tales como la agresión física entre compañeros, el ciberacoso, el consumo de drogas y la agresión física y verbal hacia los docentes. A través de la intervención con prácticas teatrales y dancísticas la autora se pregunta de qué manera éstas contribuyen al mejoramiento de la convivencia escolar. Encuentra que en el proceso de representar desde la dramaturgia los problemas de convivencia, los estudiantes encuentran formas de resolver esos problemas de una forma colectiva y positiva, buscando transmitir también una reflexión sobre los mismos. A su vez, destaca como hallazgo que a raíz de lo colectivo de la experiencia, se generó un clima que ayudó a fortalecer las relaciones de amistad y la aceptación hacia los otros, así como el respeto hacia la diversidad de género. Señala de esta forma a la práctica teatral como un espacio que ayuda a los estudiantes al desarrollo de valores y de maneras positivas de resolver problemas cotidianos en el espacio escolar, que les sirven como herramientas para desenvolverse también en la vida, brindándoles esta experiencia en particular, la oportunidad de llevarlo a un escenario a modo de ensayo de éstos modos de llevar el conflicto. Por otra parte, para la práctica dancística, la autora destaca que emanan valores tales como solidaridad y responsabilidad, que trascienden los intereses individuales en favor del bien colectivo. También señala que los alumnos que participaron desarrollaron estrategias de autogestión y sostenibilidad del grupo. Afirma que ésta práctica aportó a la generación de una mejora en el clima de convivencia gracias a éstos valores generados, los cuales denomina como cruciales para una convivencia democrática.

En segundo lugar, nombraremos el trabajo de maestría “La danza como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar” (2019), realizada en la ciudad de Bogotá. La autora se propone observar si la utilización de la danza como estrategia pedagógica aplicada desde un enfoque de educación integral, contribuye al mejoramiento del clima de convivencia en el grupo objeto de estudio, que comprende niños de entre 10 y 12 años. Explica que la educación integral es una perspectiva que se basa en la enseñanza no sólo desde el intelecto racional, sino que también implica considerar el desarrollo de habilidades que puedan utilizar en sus proyectos de vida, tales como habilidades físicas y emocionales. El grupo presentaba dificultades de autocontrol, de confianza en los otros, así como para poder sentirse seguros. Debilidad en su habilidades intrapersonales e interpersonales, agresiones físicas y verbales entre ellos, dificultades de comunicación y poco trabajo en equipo son otros de los conflictos que dificultan la buena convivencia en el aula. Sus hallazgos describen una mejora en la convivencia dentro del aula a través de la utilización de la danza como herramienta pedagógica en varios sentidos. Por ejemplo, la puesta en escena realizada al final de los talleres implementados, ayudó a la escucha con respeto, al diálogo, a la solidaridad y a la resolución de problemas de manera horizontal, así como también al desarrollo de la autonomía por parte de los estudiantes. La autora también señala que el fortalecimiento de aspectos físicos como el ritmo y la coordinación corporal, se tradujeron en un mayor autoconocimiento y autoconfianza. También destaca lo útil de realizar una evaluación de los talleres en conjunto con los estudiantes, como forma de evaluar las acciones y aprender con ellos, qué aspectos se pueden mejorar y que de esta forma para que la experiencia en el aula sea construida de manera colectiva.

A modo de finalizar este segundo eje, mencionaremos la experiencia llevada adelante en un liceo público de Montevideo que presentaba problemas de convivencia. La investigación e intervención fue llevada adelante por Leonel Rivero, Nilia Viscardi y Verónica Habiaga. Con ella se buscaba encontrar la voz de los estudiantes y fomentar su participación. El objetivo era conocer sus vivencias para un posterior análisis del por qué el clima de mala convivencia, rompiendo con la creencia generalizada de que es el estudiante el violento y el problema a resolver, sin una mirada autocrítica de la institución.

La investigación se llevó adelante a través de talleres de teatro dirigidos por un tallerista con conocimientos de la temática y los estudiantes. El espacio de teatro contribuyó a conocer las subjetividades de los estudiantes y permitirles expresarse y vivenciar su liceo de una forma distinta, permitiéndoles también divertirse. Esto nos da un nuevo problema a analizar. La diversión como algo ajeno al aprendizaje educativo, sobre todo en la Educación Media. Lo

que marcó la diferencia es la posibilidad de expresar emociones que viene asociada al arte. Dejar de lado la lógica del etiquetamiento y tener una escucha activa de lo que le sucede al otro/a se vuelve imprescindible para entablar relaciones de convivencia en donde se tiene en cuenta al otro/a como un sujeto de derecho, dentro del ámbito escolar.

Dentro del tercer eje en relación al cuerpo, mencionaremos el trabajo de Adrián Scribano “Sociología de los cuerpos/emociones” (2012). El argumento central de este trabajo es justificar por qué una sociología de los cuerpos y una sociología de las emociones no deberían ir por separado, al menos no todo el tiempo. En primer lugar, mencionar lo que plantea en relación a que la sociedad en el mundo de hoy, “elabora (y también mercantiliza) el cuerpo desde las emociones y las emociones desde los cuerpos” (Scribano, 2012, p.198), como punto de partida interesante para pensar la convivencia escolar desde la corporalidad. ¿Cuáles son las emociones que genera el disciplinamiento sobre los cuerpos que ejerce el dispositivo escolar?, ¿qué tipo de emociones están vinculadas al proceso educativo?, ¿de qué forma pensar el cuerpo y las emociones en conjunto contribuye a pensar la convivencia escolar?. Asimismo, en la exposición de los motivos del por qué del argumento central de su trabajo, Scribano sostiene que es a través del cuerpo que los agentes sociales conocen el mundo y que es dependiendo de éstas impresiones de los diversos objetos, procesos y vivencias, que los agentes construyen su intercambio con el contexto socio- ambiental. Aquí radica para el autor la importancia de pensar de manera crítica el trípode, percepciones, emociones y sensaciones, desarrollando la idea de que una de las formas de control social también está en la regulación de las sensaciones. Entonces, ¿las instituciones educativas ejercen poder sobre las sensaciones a través de la manera en que dispone el lugar de los cuerpos en el tiempo y espacio dentro de ella? , ¿ el arte tiene cosas para aportar dentro de la institución educativa si se parte de la base de que algo que lo caracteriza es la expresión de emociones?.

Marco teórico:

Instituciones rígidas para sujetos móviles

Desde el comienzo de la sociología, la educación forma parte de sus intereses principales.

Durkheim, define a la educación como:

“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales, y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1973, p.73).

Para el autor, la educación tiene el papel de homogeneizar a las nuevas generaciones a la cultura hegemónica establecida para cada momento de las diversas sociedades. Las generaciones adultas le transmiten los valores y normas válidas para que las nuevas generaciones puedan adaptarse y aprender a vivir en sociedad. También por este motivo, es que Durkheim dentro su teoría va a establecer a la institución educativa como la “segunda socialización”, siendo la familia la primera.

Hoy en día el fenómeno de la globalidad hizo que las reglas y valores hegemónicos estén en constante cambio, a una velocidad mucho mayor que en nuestras sociedades precedentes. Las diferencias entre las generaciones adultas y las nuevas es cada vez mayor producto de la vorágine de los tiempos actuales. Los avances de la sociología con el análisis y la creación de conceptos como juventud y generación se vuelven imprescindibles para el estudio de la educación. Esta diferencia se da cada vez más rápido y por ende repercute directamente en la institución educativa. Las instituciones como tal, no logran cambiar tan velozmente como sí lo hacen las dinámicas de interacción de los individuos con ellas.

Para referirnos a este desfase entre institución- sociedad, nos basaremos en el concepto de “modernidad líquida” de Bauman. El autor denomina a las sociedades pre modernas como sólidas, haciendo referencia a la rigidez de los vínculos entre los individuos y las instituciones. Los individuos en las sociedades pre modernas contaban con una guía bien delimitada de lo que debían ser. El individuo no debía construirse a sí mismo, sino que debía cumplir con lo que le tocaba ser. Por otro lado, con la metáfora de la liquidez hace alusión precisamente a la no predeterminación de las relaciones entre los individuos y las instituciones. El individuo de la sociedad moderna debe “llegar a ser” (Bauman, 2002). La individualización creciente, producto de la mayor libertad respecto al deber ser dentro de una sociedad, trae como consecuencia el aumento cada vez mayor del desencuentro entre las instituciones y las nuevas generaciones. Dentro de este marco conceptual podemos comprender a la incorporación del bachillerato artístico como un elemento líquido dentro de la dinámica rígida de la institución educativa. El bachillerato artístico introdujo asignaturas vinculadas a la expresión que pueden leerse como una forma de darle flexibilidad al proceso educativo en oposición a las asignaturas tradicionales, porque posibilitan nuevas formas de incorporar el saber, así como nuevas formas de habitar un aula. Una de las maneras en que lo hace es a través del cuerpo, dado que es un cuerpo que aprende desde la posibilidad del movimiento y de la expresión. Específicamente dentro de Expresión Corporal y Danza, el cuerpo se vuelve protagonista y se le permite desbordarse del disciplinamiento propio del

dispositivo escolar, al por ejemplo no tener la necesidad de permanecer sentado de una determinada forma en una silla a cierta distancia del docente. En este sentido, la Expresión Corporal y Danza permite la flexibilización de la experiencia escolar. Dentro de este marco también podemos decir que la creación del bachillerato artístico se corresponde con la liquidez que plantea Bauman en las sociedades modernas, debido a que fue una respuesta de la institución educativa a una demanda de adaptabilidad a nuevas experiencias vitales en los jóvenes, que se correspondían con la contemplación de la producción artística como objetivo de vida (El espectador, 2007). En lo que refiere a la mayor libertad en la construcción del sujeto, la creación del bachillerato artístico también puede leerse como un diálogo entre las instituciones y los individuos en donde éstos últimos participan más activamente en la construcción de su identidad, solicitando la incorporación de nuevos intereses a los ya preestablecidos. En concordancia con esto, Giddens - autor que también teoriza sobre la modernidad -define la reflexividad generalizada en la modernidad como “al hecho de que la mayoría de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continua a la luz de nuevas informaciones o conocimientos” (Giddens, 1997, p.33). Esta reflexividad es una característica inherente a los individuos y a las instituciones actuales y es un aspecto central que en última instancia puede generar cambios en las estructuras sociales (Giddens, 1993). Parte de esta reflexividad se ve reflejada en la incorporación de una nueva orientación escolar en respuesta a una necesidad surgida por parte de los estudiantes, atendiendo también a la demanda de un cambio en las opciones de formas de vida. La reflexión en la modernidad genera que el conocimiento no sea sinónimo de certidumbre, lo que implica una constante revisión de las prácticas sociales (Giddens, 1993). Si las prácticas sociales y el conocimiento que se genera sobre ella están en constante revisión, implica necesariamente una noción de reconocimiento hacia la realidad del otro. Es un proceso constante que sucede de manera retroalimentativa. Las prácticas sociales se modifican y mediante la aplicación del conocimiento reflexivo se puede dar la modificación del tejido de las instituciones.

La institución educativa ha presentado cambios importantes desde sus inicios hasta ahora aunque sus lógicas de funcionamiento continúan siendo las mismas. El alumno en una posición en la mayoría de las veces pasiva frente al saber, el tiempo controlado y estructurado de una forma rígida, una disciplina requerida de respeto y un contenido curricular que ha venido cambiando, pero de forma lenta, siendo las mismas asignaturas con cierto tipo de conocimiento las que siguen gozando con mayor jerarquía.

El adolescente que hoy está cursando el liceo no vive en un mundo donde las certezas del conocimiento están establecidas y son sagradas. Por el contrario, la incertidumbre, la duda y el riesgo es parte de la vida en sociedad, y las normas y valores hegemónicos ya no gozan del mismo respeto y de la misma certeza que en las sociedades precedentes a la modernidad. Todo esto se ve directamente reflejado en la inconcordancia entre el alumno actual y la institución educativa actual. Si ésta no logra adaptarse y transmitir el conocimiento que el alumno de hoy necesita, se genera una brecha entre ambos que se vuelve cada vez más compleja de subsanar.

Retomando la definición de educación planteada por Durkheim, vemos que trae consigo la idea de transmisión de un conocimiento de las generaciones adultas hacia las nuevas generaciones con el objetivo de que puedan integrarse a la sociedad. Pero esta noción de transmisión de conocimiento choca con la noción de reconocimiento hacia lo nuevo en la idea de reflexión constante planteada en la teoría de Giddens. Nos encontramos así ante dos tensiones que se vinculan con la institución educativa, una tensión entre la rigidez de las lógicas de su funcionamiento y la liquidez de la modernidad y a su vez entre su objetivo original de transmisión de conocimiento y la necesidad cada vez mayor de un adaptación y reconocimiento hacia los cambios en las prácticas sociales.

Para comprender un poco más esto, vamos a definir la juventud en términos de Margulis. Ser joven está vinculado a una “edad cronológica”, Filardo (2018) y a aspectos físicos y exteriores propios de esa edad, pero la juventud como concepto es un poco más compleja de definir. Para esto el autor alude a la necesidad de no vincularla únicamente a una franja etárea ni tampoco llenar su significado de signos, relacionado a una mera construcción cultural, vaciando su concepto de significados de datos materializados. Por este motivo define dos conceptos claves para entender qué es la juventud. La “moratoria vital”, que hace referencia a ese “período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal...” (Margulis, 1996, p.6) y la “moratoria social” que hace referencia a ese “derecho” que tiene el joven de tener tiempo libre, es decir de no trabajar. La moratoria social es ese período de tiempo del que goza un individuo antes de tener que sumergirse en las responsabilidades del mundo adulto. Margulis (1996) Es importante tener presente que no todos los jóvenes gozan de la misma moratoria social dadas las distintas realidades en las que puedan estar inmersos. Por este motivo, se discute a nivel teórico la existencia de *juventudes* y no de una única juventud (Filardo, 2018). Hay muchas juventudes integrando el sistema educativo y esto se vuelve relevante cuando la educación está pensada originalmente para los jóvenes entendidos como moratoria.

En la presente investigación tomamos a jóvenes que están cursando el bachillerato nocturno, lo que hace que no estén transitando el liceo en la edad esperada desde la institución. ¿Qué sucede en estos casos donde el sujeto que ingresa al sistema educativo no coincide con el sujeto para el cual se creó la institución? Los jóvenes que por distintos motivos se desvinculan de la institución educativa formal y deciden regresar a cursar, incorporan nuevos desafíos al momento de pensar el sentido de la educación, la heterogeneidad de trayectorias educativas posibles y los posibles vínculos de los estudiantes con la institución. Los nuevos desafíos se relacionan con la probabilidad de que ese excedente temporal desde el cual está pensada la educación no pueda darse en todos los casos porque la trayectoria educativa se entrelaza con una vida laboral activa. Asimismo, entra en juego el problema de volver a estudiar y todo lo que conlleva en cuanto a ritmos e incorporación a la rutina cotidiana.

Pensar la educación desde aquellos lugares donde se combinan distintas problemáticas, tales como la presencia de sujetos que no son los esperados por la institución y la presencia de una corporalidad que tampoco es la esperada puede ayudarnos a comprender un poco más sobre las trayectorias educativas desde una mirada de convivencia. Esta es la posición desde la cual está abordada esta investigación.

Violencia y convivencia

El concepto de *convivencia escolar* es nuevo en comparación con la larga trayectoria que presenta la educación en Uruguay. Fue recién a partir del siglo XXI que se comenzó a cuestionar la anterior perspectiva basada en el *conflicto escolar*. Esta perspectiva tiene como base teórica la violencia, lo que acarrea problemas de definición por la dificultad de definir la violencia como concepto y a su vez por colocar los problemas de convivencia que se generan en las instituciones educativas en la misma posición teórica que problemas de violencia física caracterizadas por el uso de la fuerza. Analizar los conflictos escolares desde este enfoque supone colocar a los alumnos y participantes de los procesos educativos en una posición de agentes conflictivos a los cuales hay que castigar en el caso de quebrantar las normas establecidas. Al referirnos al ámbito educativo, la problematización de la violencia comenzó en la década del 90, a raíz de la cual se implementaron soluciones de tipo asistencialistas y/o de sanciones punitivas. Un ejemplo de ello fueron la contratación de equipos multidisciplinarios, tales como psicólogos, educadores o trabajadores sociales con el fin de tratar a los alumnos conflictivos, para de esta forma paliar los problemas acontecidos y diagnosticar la solución para lograr su reinscripción al marco normativo escolar, en el caso de

que esto sea posible. Las sanciones punitivas, hacen referencia a las soluciones que utilizan el castigo como medio para la solución del conflicto, tales como la expulsión del aula o del centro educativo, así como también el castigo a través de la nota. Este tipo de perspectiva también se observa claramente en la contratación de personal de seguridad en las entradas de los centros como condición necesaria y útil para la solución. Este tipo de acciones denotan la concepción de que la violencia ocurrida dentro del centro es consecuencia de la violencia ocurrida fuera del centro, colocando la responsabilidad en algo ajeno al instituto escolar. Viscardi (2016), plantea analíticamente dos dimensiones para abarcar la temática de la violencia en el ámbito escolar. La violencia que sí ocurre fuera del espacio escolar, que acompaña a los jóvenes en sus trayectorias en otros espacios sociales, que puede insertarse con ellos o no dentro la institución educativa y la violencia que es ejercida desde la institución, la cual se materializa en la cotidianidad a través de las acciones ejercidas en su dinámica de funcionamiento. Esta segunda categorización involucra tanto a la institución como estructura normativa y a los diferentes actores que de ella forman parte.

Transcurridos algunos años del siglo XXI se comienza a cuestionar esta visión del conflicto escolar como crítica a la delegación de responsabilidad por parte de los centros educativos. Es entonces que comienza a tener lugar la perspectiva de la convivencia escolar. Esta mirada traslada la responsabilidad al interior de los centros educativos. No obstante, esto no quiere decir que se dejen de tener presente las situaciones conflictivas por fuera del ámbito educativo que puedan presentar los alumnos, tales como realidades vinculadas con sus círculos de amigos o sus entornos familiares. Observar el conflicto escolar desde la perspectiva de la convivencia significa considerar tipos de violencias que se ejercen dentro de los centros educativos que difícilmente se reconocen como tales. Dentro de la categorización mencionada anteriormente, son las violencias ejercidas desde la institución en sus prácticas cotidianas. “La convivencia designa en términos sociológicos, el estado de relaciones escolares que expresan las tensiones que se juegan en el mundo de la vida cotidiana, de las prácticas pedagógicas y de las relaciones entre los actores” (Viscardi, Alonso, 2013:34). Por lo tanto, al estar en convivencia se está con otro y el estar con el otro implica necesariamente un reconocimiento. Pararse desde la convivencia implica pararse desde una mirada autocrítica. Esta perspectiva considera que las situaciones antes llamadas de conflicto, son consecuencia directa de desencuentros y formas inadecuadas de llevar adelante la búsqueda del cumplimiento de las normas establecidas en la institución. Se cuestiona el rol pasivo de las instituciones educativas frente a las situaciones que corrompen la buena convivencia escolar, reflexionando sobre la obsolescencia de las normas hegemónicas pautadas dentro de cada centro.

La convivencia en el ámbito educativo se vuelve una perspectiva relevante porque permite la posibilidad de generar cambios al generar un espacio de autocrítica que cuestiona las normas predominantes, planteando la posibilidad de revisar dichas normas y habilitando un espacio para la indagación de los motivos de desencuentros entre los estudiantes y la institución educativa o entre los estudiantes y los docentes (Viscardi y Alonso, 2013).

La Educación Primaria en Uruguay no genera tantos debates como sí lo hace la Educación media. El motivo es la aceptación generalizada de la educación escolar como socialización -en términos de Durkheim-, necesaria y universal para los niños. Pero no sucede lo mismo con la educación media. La misma ha sufrido varios cambios desde su creación debido a la heterogeneidad de realidades y al cambio de herramientas necesarias para el desarrollo del individuo en el mundo globalizado de hoy en día. La educación media deja de presentarse como la única alternativa para el desarrollo individual y para la futura obtención de un empleo (fin con el que se creó la secundaria). Han sido necesarias diversas flexibilizaciones de la institución educativa de enseñanza media, a fin de adaptarse y reconocer los cambios que con las nuevas generaciones se han presentado. Dentro de nuestro marco, este reconocimiento se sitúa como una respuesta a lo que denominamos como una violencia institucional dada por la inadecuación a la realidad de sus estudiantes. La rigidez que caracteriza a sus dinámicas choca de forma más pronunciada dentro de la liquidez característica de las sociedades actuales. Tomamos aquí como una flexibilización de la estructura educativa media en oposición a la violencia institucional ejercida desde la inadecuación de sus estudiantes, por ejemplo a la implementación del bachillerato nocturno. Reforma que tiene su inicio en el año 1919, llegando a estar presente hoy en día en todo el territorio nacional. Puntualmente, aquí nos interesa marcar la creación del bachillerato artístico como un reconocimiento y una flexibilización por parte de la institución educativa media a las demandas y realidades de los estudiantes. Darle lugar al arte de ocupar una posición en igualdad al resto de las orientaciones dentro de la currícula escolar formal, es una forma de darle reconocimiento a las distintas trayectorias, lo que también puede leerse como una forma de posicionarse frente a la violencia institucional.

El uso de la herramienta artística contribuye a la generación de nuevos espacios y de nuevas formas de vivenciar lo cotidiano dentro del centro escolar, de tal manera que cuestiona las normas establecidas dentro de la institución (Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023). Estas nuevas formas de vivenciar la experiencia escolar, ponen de relieve nuevas formas de habitar el espacio escolar que es uno de los objetivos a los que se quiere llegar desde la perspectiva de la convivencia. Otra consecuencia y meta de dicha perspectiva es la de darle la voz a aquellos

que no la tienen dentro los centros educativos o que siempre han quedado relegados en las tomas de decisiones. El actor más relegado en este sentido siempre ha sido el cuerpo estudiantil. Darles la palabra significa un avance importante en materia de solución de una mala convivencia, así como en materia de derechos. Posicionarlos en un rol activo que los escuche y los haga parte de la institución ha sido uno de los objetivos más difíciles de llevar adelante dentro de la implementación de esta nueva mirada.

“Ese silenciamiento es un mecanismo de exclusión y frente a él, el teatro mostró ser un dispositivo que permite romperlo. Es performático porque tiene efectos y es pedagógico porque educa —en el proceso de construcción de un guión— esa voz. Colabora también en que esa voz sea escuchada ...” (Viscardi, Rivero, Habiaga, 2013:88).

Quizás este factor nos da un indicio de por qué en la educación media se presenta un porcentaje preocupante de deserción. Del 2021 al 2022, un 5.4% abandonó la institución en tercero de ciclo básico, mientras que hubo un 12,59 % que lo hizo durante bachillerato. (Mirador Educativo, 2022)

Los cambios culturales y generacionales que mencionamos anteriormente traen consigo demandas que el sistema educativo como formadores de ciudadanos debe acompañar. Por el contrario, - más aún en la educación media- si los jóvenes son señalados como violentos y conflictivos en una institución que se siente rígida para sus subjetividades, lo que se logra es generar una brecha cada vez mayor entre un actor y otro, en donde las sanciones punitivas y asistencialistas se vuelven inútiles. Por esta razón se vuelve imprescindible seguir reflexionando y desarrollando la visión de la convivencia escolar.

La educación media, etapa educativa de interés para el presente trabajo, debe tener más recaudos aún y le urge implementar este cambio de perspectiva. Porque es una etapa que además de estar atravesada por un proceso de aprendizaje, está atravesada por conflictos de identidades, debido a que es en ella donde los adolescentes comienzan a transitar el proceso tan importante para el individuo de construcción de la misma. Integrar a los estudiantes en la institución educativa, constituye un objetivo primordial para lograr una buena convivencia y darle una nueva perspectiva a la mirada del joven como infractor y violento responsable de no poder adaptarse al sistema educativo.

Han sido varias las instituciones liceales en varios países de la región en donde se han implementado proyectos con la utilización de la herramienta artística para mejorar la

convivencia y han resultado ser eficaces en su objetivo. (Viscardi, Rivero y Pena, 2015; Ayala, 2022; López 2022; Valenzuela y Alfonso, 2019)

Las dificultades que se han presentado a la hora de plantear y llevar a cabo la mirada de la convivencia escolar se deben entre otras cosas al obstáculo de superar el enfrentamiento a la tradicionalidad característica de nuestro sistema educativo. Esta tradicionalidad está pautada por el rol del profesor como autoridad poseedor de conocimiento, quien es el encargado de transmitir el conocimiento al alumno -el cual se encuentra en una posición pasiva frente al saber- y de supervisar que las normas establecidas en el centro escolar se cumplan dentro del aula. A su vez, dada la relevancia que ha tenido el arte en este camino por la promoción de una buena convivencia en los espacios educativos, las aulas artísticas se vuelven un lugar privilegiado de estudio al habilitar nuevas formas de vinculación que generan nuevas prácticas de reconocimiento escolar y en consecuencia nuevas formas de autoridad docente. Por consiguiente, la convivencia escolar se encuentra estrechamente vinculada con el concepto de autoridad docente y a su vez con el lugar que ocupa el cuerpo en esa relación de autoridad entre el docente y el alumno. Resultan aquí dos conceptos y prácticas educativas de relevancia al momento de señalar y analizar las violencias que surgen como las encargadas de romper el buen clima de convivencia.

La autoridad docente reconocida: un trabajo del día a día

El cambio de la escuela al liceo resulta un momento importante en el proceso de socialización del individuo. En términos de convivencia resulta relevante dado que la educación secundaria implica un cambio radical en el proceso educativo. El hecho de que sean muchos los jóvenes que deciden abandonar su educación formal en esta etapa, plantea la interrogante necesaria de responder sobre los motivos que hacen que la secundaria lleve a los adolescentes a tomar tal decisión. Si tomamos en cuenta el factor de que es en la secundaria donde uno se prepara para el posterior desarrollo en el mercado laboral, podríamos intuir que entonces la educación media estaría dejando de cumplir su función o mejor dicho, no estaría cumpliendo ese rol para todos los alumnos a los que incorpora año a año.

Como mencionamos al comenzar, el estudiante al iniciar el liceo pasa de tener una única figura de autoridad que es la maestra/o a tener 12 o 13 figuras de autoridad frente a las cuales responder, contando sólo las que a dentro del aula refiere.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando decimos autoridad?

Desde los clásicos de la sociología Weber define la autoridad como “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas...” (Weber, 1992, p.43). En Weber la *probabilidad de encontrar obediencia* es lo que distingue el concepto de autoridad del concepto de poder. Para Weber el poder está dado por la probabilidad de imponer la propia voluntad de uno ante un grupo de personas, aunque haya resistencia del otro lado. Es decir, que el uso de la fuerza es algo que puede venir implícito. Por su parte, la autoridad no contiene el uso de la fuerza, es una obediencia que viene dada por la legitimidad del orden establecido. Cuenta con un significado válido para la acción (Weber, 1992). Establece 3 tipos de legitimidad: tradicional, racional y carismática. La tradicional está dada por la costumbre, por la tradición. Es una obediencia que no se cuestiona porque tiene el peso de lo hereditario, de lo histórico y perdurable en el tiempo como características con valor supremo. La racional está dada por una normativa que la avala, es decir que su legitimidad se basa en la ley que la establece. En el momento en que la normativa deja de avalar esa autoridad, la o las personas dejan de contar con ella. En último lugar, la legitimidad carismática está dada por el reconocimiento de cualidades personales o de cualidades también sobrehumanas, como puede ser la legitimidad hacia un dios o hacia características que tengan como consecuencia la admiración de una persona, de forma que se eleva a una posición superior.

¿Qué sucede con la autoridad docente?

Arendt (1996), plantea que la autoridad tal como estaba dada antes de las sociedades occidentales modernas, basada sobre todo en la tradición, ya no existe hoy en día debido a las características que presenta el mundo actual en persecución del progreso dominado por la razón. El planteamiento de Arendt es interesante, porque si bien plantea que la autoridad en el mundo moderno no existe, afirma que para el caso de la institución educativa se debe hacer una excepción por su característica inherente de que es un adulto quien le transmite el conocimiento al alumno en una posición de jerarquía. Si hay algo que caracteriza al orden autoritario para Arendt es el orden jerárquico. La autora afirma que el campo educativo debe contar con su propio tipo de autoridad.

En las sociedades actuales, las instituciones ya no son estructuras tan fuertes y a causa del *declive de las instituciones* (Dubet, 2006), también se da el declive de la autoridad del docente. En consonancia con esto, Tenti Fanfani (2021) hace alusión a que la autoridad del docente que está en crisis es la que se daba antes, al comienzo de la educación moderna. El autor plantea que en ese momento, la autoridad docente y el reconocimiento de la misma por parte de los alumnos, así como también por parte de las familias, le era dada de manera

prácticamente automática. Únicamente por estar ocupando ese rol dentro de la institución. El docente no debía trabajar para ganarse el reconocimiento de la autoridad, sino que la misma era respetada sin pensarse.

Tenti Fanfani sostiene que como hoy en día las instituciones ya no cuentan con esa fuerza estructural capaz de otorgar esa autoridad al docente, la ganancia de la misma depende en mayor medida de la capacidad de cada docente de lograr el reconocimiento de ella por parte de los alumnos. Es por esto que toman más relevancia los aspectos subjetivos que caracterizan a cada docente. Aquí entran en juego cuestiones como la capacidad de escucha y de diálogo, así como la dimensión afectiva que también se hace presente. Es un tipo de autoridad que se corresponde con la carismática de Weber y que se vuelve relevante en el proceso de sostener la trayectoria educativa. Tal como encuentra Rivero (2013), la institución educativa media al perder su capacidad de creación de sentido como parte del proyecto de vida, la trayectoria muchas veces se sostiene por una doble legitimidad: una legitimidad racional vinculada con una visión utilitarista de poder acreditar como parte de un medio para un fin y una legitimidad carismática de los docentes. Es así, que podemos ver que surge como factor importante en la autoridad docente en las instituciones educativas actuales la noción de reconocimiento. Para que haya autoridad debe haber reconocimiento de esta y dado que la autoridad como relación social se ha visto renovada a lo largo de los distintos contextos históricos, se hace necesario pensar de qué forma el reconocimiento que viene inherente a ella, lo ha hecho. ¿De qué forma se da el reconocimiento docente en la autoridad docente actual?, ¿de qué manera se relacionan con la convivencia dentro de un aula?

Para esta investigación nos basamos en la definición de reconocimiento de Axel Honneth. La teoría de Honneth está enmarcada en la crítica social de que la fuente de las patologías sociales está dada por el agravio moral. Sentimientos de desprecio, de injusticia y de humillación que el autor percibe en la sociedad las señala como causa de la ausencia de racionalidad que finalizan en el impedimento de la autorrealización del individuo. Es aquí donde aparece el concepto de reconocimiento. Para Honneth el reconocimiento implica “la idea de que el sujeto humano le debe su identidad a la experiencia de un reconocimiento intersubjetivo” (Honneth, 1992, p.90). Expone tres esferas de reconocimiento necesarias para la autorrealización del individuo. En primer lugar, la esfera del amor la define como el reconocimiento más básico que un individuo puede tener y se da en el reconocimiento afectivo recibido por otro. Este tipo de reconocimiento genera la autoconfianza en el individuo. En segundo lugar plantea la esfera del derecho como la que a través de la pertenencia a un orden jurídico le permite al sujeto pensarse como una persona que comparte

un horizonte normativo con el resto de los individuos, lo que le permite “participar en la formación discursiva de la voluntad” (Honneth, 1992, p. 147) y referirse a sí mismo de forma positiva. Aquí el sujeto puede desarrollar el autorrespeto. La tercera esfera corresponde a la esfera de la solidaridad, que hace referencia al reconocimiento de las cualidades que hacen al sujeto distinto a los demás. Esta esfera permite el desarrollo de la autoestima.

Por todo esto recientemente expuesto es que la expresión corporal y danza como asignatura que es nueva en el currículo escolar, y que tiene como característica inherente la expresión de emociones, puede ser un buen lugar para observar qué es lo que sucede y cómo se puede construir esta nueva autoridad docente que las nuevas generaciones y las nuevas instituciones educativas demandan.

Un poder que domina cuerpos, un arte que los libera

Al momento de establecer las normativas a seguir dentro de la institución escolar, el cuerpo ocupa un papel central. Dentro de la secundaria y de todos los niveles escolares, el cuerpo debe cumplir ciertos lineamientos en demostración de respeto hacia la autoridad y hacia el saber. Por ejemplo, dentro del aula mientras el profesor/a se encuentra dando la clase, el alumno/a debe permanecer sentado en el lugar que le indicaron, en una posición también pautada. No puede estar sentado con los pies en la mesa o con los pies en el asiento o recostado hacia atrás con un lenguaje corporal que exprese aburrimiento o desinterés.

Para analizar el cuerpo en el aula nos basaremos en la teoría de Foucault y su desarrollo sobre el biopoder. Su estudio se vuelve importante para nuestra investigación dado que relaciona el poder con el saber. Foucault define el poder disciplinario como “un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal “enderezar conductas”, o sin duda, hacerlo para poder retirar mejor y sacar más” (Foucault, 2008, p.199). Sostiene que es este el tipo de poder que encontramos en las sociedades actuales. En contraposición con las sociedades de la Edad Media por ejemplo, en donde el poder emanaba directamente del soberano, a través de la amenaza de la exclusión o de la muerte. Allí el cuerpo era castigado y excluido de la sociedad si corrompía el orden social. Era un poder teatral porque era un poder en donde el castigo se exponía a la sociedad. Se trataba de un poder explícito. Al contrario de esto, hoy en día nos encontramos frente a un poder capilar, es decir, un poder que se encuentra en todas partes. Ya no se excluye ni se castiga al cuerpo, porque los cuerpos son necesarios para la producción del mundo capitalista. El capitalismo necesita cuerpos disciplinados que comprendan e interioricen las normas para poder formarse y producir a favor del sistema (Foucault, 2006).

Sobre la disciplina, Foucault escribe lo siguiente:

“... puede decirse que la disciplina fabrica, a partir de los cuerpos que controla, cuatro tipos de individualidad, o más bien, una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de las fuerzas). Y para eso, utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros, prescribe maniobras, impone ejercicios y, por último, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone “tácticas”. La táctica, arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada es, sin duda, la forma más elevada de la práctica disciplinaria” (Foucault, 2008, p.195).

¿Qué sucede en un aula de Expresión Corporal y Danza? ¿Incorporar un nuevo tipo de conocimiento en el aula hace que no se generen cuerpos productivos al sistema?

¿Qué tienen que ver los liceos con el poder desarrollado por Foucault? Todo. Porque para este autor, las instituciones educativas así como el resto de las instituciones, son disciplinadoras y cumplen una función en la sociedad. Como el mecanismo de poder actual es un poder en red, que surge desde abajo y se expande por toda la sociedad de forma anónima, las instituciones educativas son una de las tantas que disciplinan y establecen la forma en que los cuerpos deben comportarse para ser productivos, establecen la guía de la adaptación de los cuerpos a lo que la sociedad necesita. ¿Por qué el poder disciplinado está relacionado con el saber para Foucault? Porque este poder es un poder que produce saberes. Un poder que se encarga de generar categorías. Estas se generan a través de las diversas disciplinas y van construyendo conocimiento, a la vez que disciplinan los cuerpos para el correcto funcionamiento en sociedad. Por este motivo el autor afirma que este tipo de poder no se encuentra sobre los cuerpos, sino que se encuentra dentro de las relaciones interpersonales de producción en la sociedad. Las distintas disciplinas a través del saber que van generando, van estableciendo qué cosas son correctas y que no, a la vez que adoctrinan los cuerpos para la reinserción a la sociedad en caso de desvío.

Si trasladamos esto al ámbito liceal, lo podemos ver claramente. El alumno debe cumplir ciertas pautas de comportamiento, cierto lenguaje corporal para desarrollarse como la sociedad lo requiere. Aquel alumno que no cumple con esa disciplina, será automáticamente castigado para que pueda volver a formar parte de la institución en base a sus reglas. La institución escolar como formadora de ciudadanos, según este autor, tiene la responsabilidad de inculcar a los alumnos el comportamiento adecuado para ser productivo. Por esta razón, la

escuela forma parte de lo que denomina una “institución de secuestro”. Podríamos preguntarnos, si es debido a esto que el arte presenta tanta resistencia como herramienta para la generación de un buen clima de convivencia. Ya que el arte rompe con el cuerpo disciplinado y busca por el contrario, la libertad y el movimiento que la sociedad no necesita para su fin productivo.

“La vivencia corporal en la institución educativa suele estar dada por una imposibilidad de desarrollar un diálogo con el cuerpo (...)” (Bailón, Cantarelli, 2013, p.66). La imposibilidad del diálogo con el cuerpo en la etapa liceal se vuelve mayor en comparación con la escuela. El alumno a medida que transita por la institución educativa es cada vez más limitado a su uso del cuerpo. Tomemos el caso de los recreos. Al comenzar el liceo, el alumno se encuentra con varios recreos distribuidos en lapsos más pequeños en comparación con la etapa primaria. Ninguna materia salvo Educación Física está destinada a promover el movimiento del cuerpo. El adolescente, que está en plena construcción de su identidad, se encuentra acorralado por disciplinas que le obligan constantemente a estar en quietud. Se genera aquí una tensión constante entre una institución que busca disciplinar cuerpos contra un adolescente que está en pleno desarrollo de su identidad, en donde el movimiento y la libertad imaginaria se vuelven necesarias. De esta manera, la asignatura Expresión Corporal y Danza permite la introducción al aula de un nuevo cuerpo, en el sentido de que integra dinámicas des-disciplinantes desde el momento en que permite una manera diferente de habitar el aula escolar. A su vez, puede suponer y facilitar la expresión de emociones de los estudiantes dado los objetivos planteados en la asignatura, lo cual puede traducirse en un reconocimiento de necesidades expresivas. En resumen la introducción de este nuevo cuerpo puede generar lugar a un nuevo tipo de relacionamiento tanto con la institución como con el saber. Esto nos lleva a preguntarnos, si el arte ¿puede subvertir las lógicas de poder, dominación y disciplinamiento en el espacio escolar?

Sobre el cuerpo como concepto

Si hablamos del cuerpo no podemos no tener presente la mirada antropológica de él. Desde la mirada de Marcel Mauss el cuerpo es el mayor instrumento y el más natural que posee el ser humano. El autor desarrolla el concepto de *técnicas corporales* para referirse a todas las formas de actuar que tiene el ser humano que hacen referencia a lo corporal, al movimiento físico. Sostiene que para que haya una *técnica* debe haber un acto eficaz y tradicional. “No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición” (Mauss, 1971:342). Para que sea

corporal el autor de la técnica debe considerarlo de esta forma, un acto de tipo mecánico, físico o físico - químico (ibidem, 1971). Su planteamiento deriva en afirmar que las técnicas corporales varían de sociedad a sociedad y de contexto histórico en contexto histórico. Que se esté hablando de un único instrumento (el cuerpo), no implica que no hayan diversas técnicas (ibidem, 1971).

Lo que resulta interesante a nuestro trabajo del análisis de Mauss sobre las técnicas corporales, es su conclusión de que para poder tener un análisis claro sobre ellas se debe tener una mirada integral hacia ellas y no sólo contemplarlas desde un lugar anatómico o biológico, o desde una mirada de corte más psicológica o sociológica; sino que enuncia un tercer elemento a tener en cuenta y es el de la educación (Ibidem, 1971) Para el autor, la educación es uno de los medios por el cual los individuos aprenden las técnicas corporales y se apropian de ellas. Las técnicas corporales son impuestas desde el exterior, es decir, nuestra forma de andar, de sentarnos, de comportarnos corporalmente son parte de la educación informal que recibimos por parte de la sociedad en general, en donde la institución educativa es ese espacio físico en donde confluyen las técnicas corporales apreñadas previamente en pos de la adquisición de un rendimiento a futuro para la sociedad. “El niño, el adulto imita los actos que han resultado certeros y que ha visto realizar con éxito por las personas en quien tiene confianza y que tienen autoridad sobre él” (Ibidem, 1971, p.340). Por otra parte, Mauss realiza una clasificación de las técnicas corporales en donde una de sus categorías es: *técnicas corporales en relación con su rendimiento*. Con esta clasificación hace referencia al ordenamiento de las técnicas corporales según su rendimiento en la sociedad, según la habilidad que presentan en término de utilidad a la sociedad. También las denomina normas de adiestramiento humano. Por lo tanto Mauss y su análisis de las técnicas corporales, nos sirven para comprender el cuerpo desde la mirada de que es la herramienta más básica y natural con la que cuenta el ser humano y a su vez, cómo los actos que a él corresponden, están impuestos por un exterior que a su vez está moldeado por una normativa a seguir.

Por otra parte, desde la sociología se nos presentan varias visiones del cuerpo. La concepción moderna del cuerpo nació entre finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII. Es a partir de este momento que la lógica mecanicista del cuerpo se vuelve la lógica dominante. El cuerpo comienza a ser visto como una máquina más dentro del mundo y queda así despojado de toda capacidad de sentir. Pasa a ser un agregado del sujeto funcional a la estructura incipiente del individualismo y división en funciones tal como se da en una fábrica. El cuerpo moderno en las sociedades occidentales implica una separación de él de la naturaleza y de sí mismo. En las sociedades occidentales el cuerpo es lo que marca el límite entre un individuo y

otro. Es una estructura simbólica desde donde se desprenden diversos saberes, hasta el punto de ser convertido en un objeto de investigación como un ente aparte de la persona. El saber biomédico conforma una de las visiones más aceptadas sobre el cuerpo moderno. (Le Bretón, 2021). Esta lógica mecanicista se mantiene hasta hoy en día y su lugar en la sociedad occidental sigue atravesado por lo funcional a ésta, en donde además la cultura contribuye a establecer estos mandatos corporales que sirven a ese fin. Dentro de la vida cotidiana el sujeto-cuerpo tiene varios rituales que terminan siguiendo de forma mecánica en donde la consciencia corporal y las instituciones son parte del tejido social que lejos de romper con esta forma de estar en el mundo, la alimentan y se han vuelto las encargadas de que así sea.

No va a ser hasta el siglo XX que los movimientos y literatura feminista van a volver la cuestión del cuerpo uno de los ejes principales de sus teorías, marcando de esta forma un punto de inflexión en el estudio del cuerpo desde las ciencias sociales. Desde los feminismos el lugar simbólico que ocupa el cuerpo en la estructura social es cuestionada desde una discusión atravesada por la variable del género. Estos nuevos planteamientos que surgen sobre el cuerpo, pusieron de relieve la interrogante de dónde se origina la concepción del cuerpo como tal a nivel simbólico y cultural. De esta forma, la teoría de Butler se vuelve fundamental y presenta grandes aportes para pensar al cuerpo. Su desarrollo del concepto de *performatividad* para el sistema binario sexo/género echa luz sobre la concepción del cuerpo moderno. Butler, apoya su teoría en la afirmación de la importancia del lenguaje en la construcción de realidades a través del discurso. De esto se trata su desarrollo del concepto de performatividad. Este, en Butler implica la construcción de realidades a través del poder del discurso. Por ello para la autora toda realidad es performativa. Trasladando esta discusión a la oposición binaria sexo- género, es que cuestiona el carácter esencialista de este sistema. Butler se pregunta, si al igual que el género al cual considera una construcción cultural y simbólica que se da a través del discurso atravesado por relaciones de poder establecidas por un sistema normativo heteropatriarcal; el sexo no es de la misma forma una construcción dada mediante discursos de poder. Es así que la autora busca ir más allá de la discusión biologicista del sexo. De este modo, es que establece dentro de su argumentación el debate de la capacidad del sexo - considerado desde la visión de que es algo natural-, de determinar socialmente el género, buscando quebrar esa relación lineal existente entre ambos (Butler, 2019). Por este motivo, siguiendo en esta línea de análisis cuestiona que el lugar que ocupa el cuerpo dentro del orden simbólico y cultural de la sociedad está dado también performativamente, es decir a través de relaciones de poder que se establecen desde el

discurso construyendo la realidad de cuáles cuerpos están dentro de la norma y cuáles no. A éstos últimos los denomina *cuerpos abyectos* (Butler, 2019).

Así, la noción de performatividad de Butler, nos permite pensar la construcción del cuerpo desde los discursos hegemónicos de poder dentro de la institución educativa. El pensamiento de Butler está fuertemente influenciado por la teoría de poder de Foucault. Pensando el poder como relaciones que se mueven en forma de red por la sociedad (Foucault) y al cuerpo como una construcción que es dada de los discursos atravesados también por las relaciones de poder dominantes, se vuelve una perspectiva teórica de gran relevancia para analizar la noción del cuerpo dentro del aula educativa formal. ¿Cuáles son los cuerpos que están dentro de la norma y cuáles no?, ¿Cuáles son los discursos operantes en los cuerpos estudiantiles?

Expresión Corporal y Danza: ¿qué son?

Ahora bien, la presente investigación como venimos exponiendo, estuvo enmarcada en la asignatura Expresión Corporal y Danza. Ambos conceptos puestos así, pueden parecer que hacen referencia a una misma cosa, pero son dos cosas distintas. Por este motivo, antes de proseguir presentando los objetivos de la investigación y los resultados obtenidos, procederemos de forma breve a definir cada uno de ellos para que el lector sepa de qué hablamos cuando nos referimos a ellos.

La expresión corporal es definida por Patricia Stokoe como “un lenguaje por el medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos, como el habla, el dibujo y la escritura” (Stokoe y Harf, 1992, p.13). Según esta autora, la expresión corporal se manifiesta en cuatro niveles: la persona en relación con sí misma, la persona en relación con otras personas, la persona en relación con otros seres vivos y la persona en relación con los objetos. A su vez, afirma que toda expresión corporal está compuesta por ciertos momentos y procedimientos que buscan un fin. Estos momentos son la investigación, la expresión, la creación y la comunicación. El fin de la expresión corporal es la comunicación. Siempre se intenta comunicar algo con el cuerpo como herramienta. Cada momento tiene a su vez un objetivo en sí mismo en donde buscan desarrollar el enriquecimiento de la capacidad de comunicarse con el cuerpo (Stokoe, 1992). Mediante la expresión corporal entonces, el individuo investiga con su propio cuerpo, qué es capaz de hacer, qué no, desarrolla su creatividad y capacidad de creación, así como amplía el lenguaje corporal que posee con nuevos conocimientos. La danza y la expresión corporal están muy conectadas. Se encuentran

diversas teorías desde variadas perspectivas que abordan la danza. Como forma de expresión que existe desde tiempos ancestrales es compleja de definir. Aquí presentaremos la conceptualización de la danza de Carlos Perez Soto, quien es un filósofo que ha escrito sobre una diversidad de temas. Perez (2008) establece tres criterios para que un evento pueda ser considerado danza: 1) la danza sí o sí se trata de cuerpos humanos. Afirma que puede ser un único cuerpo, un conjunto de ellos, parciales o compuestos. 2) La materia de la danza es el movimiento “con sus características de flujo, energía, espacio y tiempo” Perez (2008). 3) Con el tercer criterio hace referencia a una caracterización que debería tenerse en cuenta para poder delimitar algo como una obra de danza. Este criterio incluye los dos anteriores y es que la danza es una relación entre tres partes, el coreógrafo, el intérprete y el público. Puede suceder que a veces haya una coincidencia entre alguna de las partes como es el caso de cuando el coreógrafo es también el intérprete. La danza según esta tercera característica inicia como una idea conceptual que es llevada adelante por un intérprete y en donde le agrega a esta primera idea conceptual su impronta.

Pregunta y objetivo de investigación

¿Cómo es vivenciada la experiencia escolar dentro la asignatura “Expresión corporal y danza” en un grupo de sexto bachillerato artístico nocturno?

Objetivo general

Explorar qué relaciones de convivencia se generan dentro del aula en la asignatura “Expresión corporal y danza” en un grupo de sexto de bachillerato artístico nocturno, teniendo presente que el cuerpo ocupa un lugar protagónico en el contenido de la asignatura.

1. Caracterizar cómo se legitima la autoridad docente dentro del aula.
2. Observar qué sucede con las relaciones de poder que operan sobre los cuerpos, dado el contenido de la asignatura con el cuerpo protagonista del aprendizaje.
3. Indagar cómo es la relación con el saber dentro de la asignatura para nuestra aula objeto de estudio.
4. Caracterizar qué formas de reconocimiento escolar emergen en nuestra aula objeto de estudio dado que el cuerpo tiene un lugar activo en el aprendizaje.
5. Analizar si el lugar que tiene el cuerpo en la asignatura, habilita nuevas reflexiones para pensar la convivencia dentro de un aula.

Estrategia metodológica

Métodos cualitativos

Considerando los objetivos planteados en esta investigación, en donde se busca observar ciertas lógicas relacionales operantes enmarcadas en el contexto de una experiencia en particular, el diseño metodológico escogido está basado en un enfoque cualitativo. A su vez, para llevar adelante la presente investigación, se tomaron algunos puntos de la corriente sociológica interaccionismo simbólico. Consideramos que los individuos realizan acciones en base a las interpretaciones que van haciendo a lo largo de su vida, de las acciones de los demás y del contexto en donde se van realizando esas acciones. Los significados y el accionar de los individuos depende de a quién esté dirigida la acción, en qué contexto se esté desarrollando y de los significados previos que fue construyendo en interacción con otros (Blumer, 1982).

La reflexión epistemológica que acompaña este trabajo estuvo dotada de una apertura hacia las posibles reestructuraciones que pudieron surgir basadas en el transcurso del trabajo de campo, propia de la necesidad de plantear un diseño flexible que posibilite la construcción de los datos en interacción constante con los sujetos, considerándolos parte de este proceso (Vasilachis, 2006). Siguiendo a Vasilachis, es así que el enfoque epistemológico dentro del que está planteada la presente investigación es un enfoque de tipo interpretativo.

Estrategia: estudio de caso

Teniendo en cuenta que los objetivos son de tipo *exploratorios* (Batthyany, Cabrera, 2011), enfocados a conocer la cotidianeidad de una asignatura específica en su transcurso natural, el diseño de investigación que se eligió para llevar adelante esta investigación es el de estudio de caso. Neiman, G y Quaranta, G (2006) hacen una distinción entre la perspectiva etnográfica de un estudio de caso en donde se le da relevancia a un caso único y los diseños de investigación basados en estudios de caso. Nuestro trabajo se encuentra dentro de esta segunda categoría. Los autores definen esta estrategia como:

“ aquella que puede - y suele- recurrir a diseños metodológicos cuantitativos y cualitativos (Yin, 1994; Meyer, 2001), enfatizando la preeminencia de los últimos, y que tiene por objetivo la construcción de teoría de diferente alcance y nivel, para interpretar y explicar la vida y organización social (Eisenhardt, 1989; Dooley, 2002).” (Neiman, G y Quaranta, G, 2006: 223).

Por su parte, Verd y Lozare, definen a esta estrategia metodológica como “el estudio en profundidad de un número reducido de instancias (o incluso una sola) en el que el fenómeno de interés esté presente” (Verd, J.M y Lozare, C, 2016). Tanto para Neiman, G y Quaranta, G (2006) como para Verd, J.M y Lorarez, C, (2016), nuestro trabajo es un estudio de caso *único*. La correcta justificación de la elección de este tipo de diseño metodológico, es una de las claves para llevar adelante una investigación que permita traducirse en aportar a una generalización o comparación del caso o los casos estudiados. Por esta razón, es importante una guía teórica previa que muestre la relevancia de su elección. (Ver, J.M y Lozare, C, 2016)

La presente investigación parte de dos ejes teóricos fundamentales: la reflexión sobre la convivencia escolar desde la observación de la corporalidad. Las trayectorias educativas estuvieron recientemente marcadas por la pandemia. Con ésta quedó en evidencia la importancia de la corporalidad y de la gestualidad en las mismas como componentes que hacen a la construcción vincular, que como hemos visto a lo largo del desarrollo de nuestro marco teórico, pueden determinar la forma en que los estudiantes vivencian su trayectoria educativa. Consideramos aquí que el estudio de un aula de Expresión Corporal y danza como espacio que incorpora desde su contenido formal dichos elementos, se vuelve un escenario propicio y relevante para tratarla como un estudio de caso que permita responder nuestra pregunta de investigación. Vinculado a esto, dentro de la teoría previa realizada sobre convivencia escolar, el arte ha demostrado poseer relevancia en su desarrollo por su capacidad de generar espacios que promuevan la buena convivencia en los espacios educativos. De esta forma, las aulas artísticas dentro del marco de las instituciones educativas se vuelven un lugar privilegiado de estudio, como espacios que pueden habilitar la dotación de nuevos sentidos a la experiencia escolar a través de la generación de nuevas formas de llevar adelante las prácticas pedagógicas dentro de un aula. Por ejemplo, mediante nuevas prácticas de reconocimiento escolar y en consecuencia nuevas formas de autoridad docente.

En tercer lugar, no se encuentran muchos estudios en nuestro país sobre la educación formal nocturna. Por lo que nos parece pertinente aportar a la construcción de su conocimiento y a la vez poder comparar este caso con otros estudios sobre convivencia escolar que parten desde la utilización del arte, realizados con poblaciones que se encuentran dentro de la edad escolar esperada institucionalmente.

Nuestro caso

La presente investigación fue hecha con un grupo de sexto bachillerato nocturno perteneciente a un liceo con un gran valor simbólico que se encuentra ubicado en la zona céntrica de Montevideo. Es un liceo con una amplia estructura edilicia, cuenta con una elevada matrícula estudiantil y tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. A ese liceo concurren en la mayoría alumnos de los barrios que se encuentran en la zona, pero también concurre un porcentaje de alumnos que viven en barrios más alejados. Presenta una matrícula estudiantil en su mayoría perteneciente a un nivel socioeconómico medio.

El grupo comenzó siendo de 11 alumnos, pero luego del transcurso del año terminó siendo un grupo de 6. Al ser un grupo del turno nocturno se dieron abandonos del curso por motivos de pérdidas de examen que no les permitía continuar con el cursado de la asignatura, de tiempos que se solapaban con lo laboral y por motivos personales de no encontrarse en un momento de estar disponible para la exposición que la materia requería. El grupo lo conformaban alumnos que tenían entre 22 y 33 años de edad y dado que era un grupo nocturno, sucedía que la mitad de ellos trabajaba. También por esta particularidad de la nocturnidad es que este era el grupo de la materia específica de Expresión Corporal y Danza, pero no todos hacían las mismas materias. Es decir que dentro de la misma aula no todos se encontraban en la misma situación en lo que a su proceso educativo se refería.

Lo importante a destacar de que haya sido un grupo nocturno, es que tuvo la particularidad de que eran estudiantes que contaban con una trayectoria educativa específica, es decir que ya tuvieron contacto con la institución educativa secundaria y por diversos motivos la están culminando a una edad que no es la esperada. (Los motivos serán expuestos en anexos. Este trabajo no tiene como objetivo hacer un análisis de trayectorias, por lo que serán únicamente expuestos de forma descriptiva.) Esto también trajo como consecuencia que eran estudiantes que tenían claro por qué querían terminar el liceo.

Al encontrarse en otra edad, habían cosas que sucedían de manera más sencilla, como el logro del clima de clase al comenzar cada una de ellas. Sus edades también repercutieron en la percepción y reflexión de las cosas.

Técnicas de producción de datos

Se utilizaron tres métodos de recolección de datos: observación cualitativa (Verd y Lozares, 2016), entrevistas y estudio de documentos.

Los autores entienden por participación cualitativa al “procedimiento metodológico orientado a la obtención de información pertinente y útil para describir un entorno humano y las actividades que en él se desarrollan, por medio del registro cualitativo de la información” (Verd y Lozarez, 2016, p. 244) Las observaciones cualitativas se realizaron acompañando semana a semana al grupo en la asignatura Expresión corporal y danza durante 4 meses y medio. Siguiendo la clasificación de los autores la observación fue directa, exógena, natural y abierta con una participación moderada, porque hubo 3 instancias de participación activa en donde se realizaron las actividades junto con ellos.

Por otra parte, se realizaron dos tipos de entrevistas. Continuando con la clasificación de los autores recién mencionados: una individual a la docente y una grupal a los/las alumnas. Las entrevistas fueron realizadas al final del período de observación con el fin de poder indagar sus percepciones y sentires y poder contrastarlo con lo observado. La realizada a la docente fue una entrevista semiestructurada que tuvo una primera parte de forma simultánea y una segunda parte de forma no simultánea ni en tiempo ni espacio (Verd y Lozarez, 2016), por cuestiones de tiempo que implicaron la imposibilidad de volver a coordinar de manera presencial. La entrevista a los alumnos fue realizada en el tiempo de clase, donde la docente nos brindó tiempo de su clase para poder hacerla. Resultó ser la forma más accesible de poder incorporar la voz de todos, dado que lo se buscaba era poder escuchar la voz de los/las alumnas en su individualidad, pero que también pudiesen escucharse entre ellos/as, generando una reflexión en conjunto sobre sus sentires respecto a la experiencia escolar que estaban teniendo como grupo dentro de la asignatura.

En cuanto a el uso de documentos, se utilizó el programa de la asignatura, la planificación anual de la unidad didáctica correspondiente al período de tiempo durante el cual se realizó la observación cualitativa y la planificación de la unidad didáctica perteneciente al mismo período. La planificación anual es el documento en donde la docente escribe la justificación de la asignatura, los objetivos de esta, así como las proyecciones de lo que se espera que los estudiantes logren finalizado el curso. En este documento también se encuentra la metodología a través de la cual se dará la asignatura, el o los métodos de evaluación a utilizarse y los conceptos teóricos que se darán en cada unidad didáctica. Por otro lado, la planificación de la unidad didáctica es una planificación más detallada, que se escribe teniendo en cuenta el grupo específico con el cual se está trabajando. En este documento encontramos las actividades a realizarse clase a clase con las metodologías y formas de evaluar correspondientes. Siempre están orientados a los conceptos y objetivos planteados para cada clase.

Entendemos aquí a los documentos cualitativos como aquellas fuentes de información que no se han producido con el fin de uso en la investigación (Verd y Lozarez, 2016).

Campo

El trabajo de campo fue realizado durante el segundo semestre del calendario escolar dentro de la clase de Expresión Corporal y Danza de sexto año bachillerato nocturno. Se acompañó al grupo semanalmente durante sus clases. Estas eran una vez por semana de 21:25 a 23:25 hs, siendo la última que tenían en ese día. En total se realizaron 11 observaciones cualitativas, una entrevista grupal, una entrevista individual a la docente y se utilizaron dos documentos (Anexos I al VI). Además se estuvo atenta a la observación del grupo en otros espacios como en la salida y en el momento previo a la entrada a la clase. Por otra parte, un día se acompañó al grupo y se participó junto con ellos en la toma de una clase de danza contemporánea. También es importante mencionar que el campo fue realizado a la salida de la pandemia. Fue el primer año luego de la pandemia que el inicio de las clases se daba de manera presencial. Los dos años previos al campo estuvieron marcados por la no presencialidad educativa y por una incertidumbre constante sobre cómo se tenía que proceder en la cotidianidad escolar.

Estrategia de análisis

La estrategia de análisis que se eligió para la presente investigación fue el análisis de discurso en el entendido de poder comprender "...qué identidad o qué significado se produce describiendo algo de una manera con preferencia a otra; qué se pone a disposición y qué se excluye" (Rapley, 2014, p.23). Se considera que tanto las notas de campo realizadas, como las grabaciones de entrevista y los documentos utilizados forman parte de nuestro archivo (Rapley, 2014) y que en conjunto forman un discurso que se complementa para el análisis de la pregunta de investigación planteada. Este discurso se analizó a través de una codificación abierta de los datos obtenidos en las tres técnicas de investigación realizadas. Esto y su posterior sistematización de los datos fue hecho con el programa informático Atlas Ti.

Análisis

Poder, autoridad y convivencia

En este capítulo se busca responder cómo se dan las relaciones de poder y de autoridad dentro del aula observada. Los mecanismos de poder para Foucault, siendo esta la visión que aquí nos interesa, operan de diversas formas y las instituciones educativas ocupan un lugar central en su difusión dentro del entramado social.

Lo que caracteriza a la Expresión Corporal y la Danza como asignatura es la presencia del cuerpo en un lugar activo y central. Un cuerpo que está sintiendo, que se está expresando, que está en el presente.

“...porque no es el mismo cuerpo que se levanta a la mañana y se hace el café con leche y se va a laburar o se va a estudiar; sino que es un cuerpo que tiene una expresión, una movilidad, que tiene una posibilidad de pensarse, eeh, corporalmente hablando y de la mano con este, la posibilidad de generar nuevas experiencias” (Fragmento de entrevista a la docente).

El cuerpo, simplemente con ser un cuerpo con posibilidad de movimiento dentro del aula, se vuelve un “punto de resistencia” (Foucault, 2002). Durante las observaciones realizadas surgieron tres formas principales de resistencia al poder operante sobre los cuerpos cotidianamente. Estas resistencias se manifiestan contra el poder que está tanto dentro como fuera del aula. La primera de estas formas de resistencia que se observó surge desde el momento en que la asignatura Expresión Corporal y Danza coloca al cuerpo como herramienta principal de aprendizaje. Esto se pudo rastrear desde el objetivo principal de la asignatura en la Unidad Didáctica realizada por la docente:

“El cuerpo tiene una imperiosa necesidad de ser punto de partida en este curso de danza, y con él la habilitación de espacios y situaciones que posibiliten desarrollar las habilidades corporales de las y los estudiantes, en sus dimensiones expresivas y sensibles del cuerpo en movimiento, entendiendo al cuerpo como un todo, con su centro instintivo, emocional e intelectual, como afirma Naranjo” (Unidad Didáctica realizada por la docente).

Un cuerpo sensible, expresivo y en movimiento dentro del aula significa una resistencia porque corrompe con el “dispositivo de sexualidad” (Foucault, 2002). Este dispositivo para Foucault es la herramienta principal del poder. Actúa en forma de red en la sociedad buscando penetrar, intervenir y dirigir los cuerpos de forma cada vez más precisa (Foucault, 2002).

Por lo tanto, el cuerpo que dentro del aula tiene la posibilidad de moverse, de explorar nuevos movimientos que no está acostumbrado a hacer, puede generar en el alumno la investigación y la generación de nuevas sensaciones, porque ese cuerpo que está diariamente coartado, ahora tiene un espacio en donde generar nueva información para sí mismo y para los demás. Es una libertad corporal que no se puede vivenciar sentado en una silla mirando hacia adelante. Esto es lo que vuelve al cuerpo un punto de resistencia. Mediante la ganancia de libertad corporal, se genera una resistencia a la quietud, a un orden preestablecido, se resignifica el movimiento que suele estar asociado al quebrantamiento de las normas de convivencia.

En el salón donde se impartía la asignatura que nos concierne no había sillas, salvo la que estaba para el escritorio de la docente. Esta silla la docente no la utilizaba, sólo usaba el escritorio para apoyar sus cosas, pero luego ella también era un cuerpo en movimiento junto con los alumnos. El hecho de que no hubiese sillas en el salón era una particularidad del liceo que tiene destinado un salón para brindar esta asignatura.

La educación siempre estuvo pautada por la dicotomía mente-cuerpo. La mente sinónimo de razón, poseedora de un lugar principal y activo a través de la cual ingresa todo el conocimiento y el cuerpo en segundo plano en un lugar pasivo, descartado de toda posibilidad de aprendizaje a través de él (Le Breton, 2021). Para esto se estructuraron las aulas con sillas en filas mirando hacia el pizarrón, en donde el cuerpo debe permanecer sentado, quieto y sin posibilidad de interacción con otro cuerpo. Aflora así una nueva resistencia al poder operante sobre los cuerpos en diálogo con la mencionada anteriormente (el cuerpo como herramienta principal de aprendizaje), pero desde la estructura y disposición de los cuerpos en el aula. La asignatura Expresión Corporal y Danza no necesita sillas. Esto provoca un cambio grande en la organización de los cuerpos. No hay filas que llenar y hay un espacio el cual poder habitar de forma que no se da con las filas. Así también se deduce que desde la institución educativa se está brindando un espacio que implica la habilitación y el reconocimiento de otro tipo de aprendizaje.

La tercera resistencia que surgió fue contra el poder que atraviesa los cuerpos pero no dentro del aula, sino en el día a día de los alumnos. A través de la Expresión Corporal y la Danza expresan sentirse aliviados respecto a malestares corporales traídos de su rutina, a la vez que manifiestan generar consciencia de lo limitado que son sus movimientos corporales en el día a día. A continuación unas notas de campo en donde se registraron tales observaciones.

“Un compañero dice “ay me re dolía ahí, esto me alivia pila”, haciendo referencia a una parte del pie y la docente le dice, que se alegra, que le de calor a ese pie él dice “sí, menos mal que vine” (Nota de campo, día 7).

“Otra cosa que surge es que les hace pensar en la cantidad de movimientos que hay para hacer y que en su día solo hacen dos o tres. Junto a este comentario surge la reflexión por parte de un compañero, de que somos máquinas. que estamos moldeados para repetir y producir, sin ser conscientes del cuerpo” (Nota de campo, día 7).

De esta forma queda en evidencia que el poder, tal como afirma Foucault, está constantemente actuando sobre los cuerpos a través del dispositivo de sexualidad que “...está vinculado a la economía a través de mediaciones numerosas y sutiles, pero la principal es el cuerpo - cuerpo que produce y que consume -” (Foucault, 2002, p.102).

Reflexionar sobre el concepto de poder trae consigo el pensar la autoridad, sobre todo cuando hablamos del ámbito educativo. La forma en que se desarrollan ambas relaciones dentro de un aula resultaron determinantes para el clima de convivencia. La autoridad es inherente a la relación entre docentes y alumnos dentro de una institución educativa y eso es algo universal. Lo que nos interesó observar aquí fue qué es lo que hace que esa autoridad sea legítima teniendo en cuenta la particularidad de que el cuerpo ocupa un lugar central en el proceso de aprendizaje. Las observaciones y entrevistas realizadas revelaron que la forma en la que se lleve a cabo esa autoridad por parte del docente repercute directamente en el clima de convivencia que se genera dentro del aula y que el cuerpo en un lugar central y activo permite generar nuevas subjetividades en esa relación, habilitando un espacio en donde la autoridad puede renovarse.

El clima de convivencia que se generó dentro del aula estudiada fue muy bueno. Y esta afirmación fue tomando fuerza a medida que pasaban las clases y se terminó de consolidar en las entrevistas realizadas a los actores principales del aula. Ante esto, cobra relevancia la pregunta, ¿qué elementos colaboran para generar este clima de convivencia en la asignatura de danza? Al respecto, se evidenciaron tres factores principales que legitimaron la autoridad docente y favorecieron el clima de convivencia:

1) Las características propias de la docente

Con esto nos referimos a esas cosas que individualizan a la docente, siendo su personalidad y su percepción de la danza y la educación las que resaltaron. En cuanto a su personalidad, lo que la hacía particular era el factor vincular. A pesar de la posición jerárquica superior de la

docente respecto a sus alumnos, esto no se reflejaba en las interacciones interpersonales hacia ellos. Lo vincular, desde la palabra hasta las acciones. La forma en dirigirse a ellos no era desde una lejanía, desde una posición de superioridad, sino desde la horizontalidad. Por ejemplo, cada vez que les iba a proponer una actividad o necesitaba que se arrimaran al pizarrón o que hicieran determinada cosa, algo que resaltó en las observaciones era el uso de la expresión “les invito”. Es decir que con la palabra ya marcaba una horizontalidad y quebrantaba un orden estructural preestablecido. Esta expresión era algo muy propio de ella y no pasó desapercibido. ¹ En este sentido, la cercanía y lo vincular traspasaba las paredes del aula. Hubo por parte de la docente una invitación a compartir un almuerzo fuera de la institución educativa al finalizar el año evidenciándose también de esta forma el buen clima de convivencia. Se encuentra así una autoridad que una de las formas en las que se legitima es desde el discurso (Habiaga, 2017). Un discurso que no precisa valerse de dar órdenes y que aún así legitima la autoridad docente.

Asimismo, otra particularidad vinculada a su personalidad tuvo que ver con la construcción de un diálogo constante. El tipo de vínculo cercano y horizontal se construyó sobre la base de un diálogo que buscaba acuerdos teniendo todas las partes en cuenta. En ningún momento se dio algo por sentado y si algo no estaba funcionando bien,² ese diálogo nunca se dió desde el uso de la posición de jerarquía. Esto también se notó en la confianza por parte de los alumnos al momento de consultarle cosas o hacerle ciertas peticiones como el poder ir a comprar algo rápido al kiosko; incluso se dieron situaciones de aviso por parte de los estudiantes de su falta a la clase determinado día como algo que consideraban que estaba bueno hacer dada la entrega por parte de la docente hacia ellos y hacia el curso. La docente lo explicita de forma muy clara en la entrevista:

“Entonces ta, es como eso, concentrarse cuidadosamente en buscar propuestas, ejercicios, estrategias y frases célebres que se sostengan, no? y que busquen eso, la complicidad también, ¿están de acuerdo que tal cosa? sí, bueno. Y ya sabemos que es algo que se va a mantener, no? Están los códigos que establecemos y que acá en danza es así” (Fragmento entrevista a la docente).

¹ En una de las clases fue resaltado por uno de los estudiantes. “En el momento en que hoy les explicaba nuevamente la teoría, la docente finalizó haciendo un gesto como a trabajar y uno de ellos dice “los invito” como algo que ella siempre dice y todos ríen.” (Nota de campo, mayo 2022).

² Un ejemplo fue el caso de la entrada tarde de los estudiantes a la clase. Esto traía como consecuencia que el comienzo de la misma sucediera unos 10 minutos atrasados. Para resolver este inconveniente la docente lo planteó como un problema, se conversó y se buscó una solución sin el uso o la amenaza del uso de una sanción.

Y estos elementos vinculares se potenciaron a partir de su concepción de la danza, de modo que si la docente hubiese manifestado otra forma de concebir la danza, no se podría haber dado la legitimidad de la autoridad desde lo vincular ni desde el diálogo. Al concebir la danza como algo para todos y todas, como una disciplina que puede tener distintas formas de ser en cada persona y por ende reconocer la existencia de una diversidad amplia de motivos de acercamiento hacia ella, habilitó la construcción de un diálogo horizontal. Es precisamente esta mirada que le permite visualizar a la danza como congregadora, como un lenguaje universal que todas y todos podemos hablar, porque en palabras de la docente, “todas y todos tenemos un cuerpo”. (Fragmento de entrevista a la docente). Por el contrario, si la docente mirase a la danza como algo que sólo algunos pueden hacer o que algunos pueden llegar a hacer mucho mejor que otros, habría una autoridad que no podría emerger desde la construcción de un discurso que tiene en cuenta todas las partes, sino que probablemente se daría desde la exclusión y el señalamiento de la diferencia, repercutiendo de forma directa en la convivencia dentro del aula. De este modo:

“En esto de entender que la danza es para todas y todas, yo ahí estoy poniendo ya, un cartel, lo estoy plantando así, que dice, todos y todas pueden hacer danza. Para vos la danza es salud, para vos la danza es entrenamiento, para vos la danza es arte, para vos la danza es terapia y sí, son todas válidas” (Fragmento de entrevista a la docente).

Y esta concepción de la danza se articula con su visión sobre la educación, la cual es vista como un proceso en donde el rol del docente es acompañar al alumno y no vertelear conocimiento como un recipiente vacío a llenar; destaca una visión de la educación que coloca al alumno en un lugar activo, con voz propia, en donde es considerado en su proceso de aprendizaje para el intercambio. Así, emana en palabras de la docente, una visión de la “pedagogía del amor, como contraria a una pedagogía tradicional que premia el dolor, el sacrificio, el esfuerzo” (Fragmento de entrevista a la docente). Y este enfoque habilita la planificación de las clases poniéndose en el lugar del alumno y no centrada en el docente como monopolizador del conocimiento.

“Entonces mi objetivo por ejemplo, en la primera clase no es caer con un mazazo de cómo es el programa, cómo evaluó, quién soy yo, por qué estoy ahí. A priori mi objetivo, cuando me encuentro con un grupo es motivarles. Y cómo les motivo? y... compartiendo una propuesta seductora. Una propuesta que a mí me gusta hacer, que no me gusta hacer digo como docente no?

que a mí me gustaría tomar como estudiante y además se basa en las experiencias que tengo”
(Fragmento de entrevista a la docente).

Con respecto a este punto, en último lugar mencionaremos la erradicación por parte de la docente del concepto de “equivocación”. Este resultó ser un punto interesante al momento de dar sus clases. La historia de la educación ha estado marcada por una corrección que hace énfasis en el error. En las observaciones realizadas quedó en evidencia que hay un autoridad que se legitima desde la perspectiva opuesta, porque le permite al estudiante la posibilidad de explorar sin tener la presión que lo que sucede dentro del aula esté dado por la dicotomía de lo correcto o lo incorrecto. La docente manifestó la utilidad que le ha dado el pararse desde ese lugar a lo largo de su carrera como docente.

“Y después eeeh, las formas, las formas y también la conversación sobre eso. Acá todo lo que hagan va a estar bien. Esa frase desde que la empecé a usar es magia. Si vos decís, acá no hay nadie que se equivoque, porque no existe la equivocación, porque todo está bien. O sea no hay algo que esté mal, entonces ya eso, habilita al estudiante a uuuuf, a aflojar..” (Fragmento de entrevista a la docente).

“He salido corriendo, como dije y no es por tirarle flores a la profe, pero de verdad creo que se ha generado un grupo y una confianza de que si hacemos papelones hacemos papelones y no pasa nada y nos reímos y ya está, seguimos para adelante y eso es lo que está buenísimo” (Fragmento de entrevista a los alumnos).

Observamos como si no hay “equivocación”, no hay “papelón” y el sentido que esto produjo en los estudiantes que repercutió de manera directa en la convivencia dentro del aula.

2) Forma de dar la clase

El siguiente factor que hizo legítima la autoridad docente fue la forma de dar la clase. En primer lugar, la docente siempre utilizaba el círculo tanto para realizar ejercicios como para comunicarles cosas o para intercambiar. El círculo tuvo la particularidad de ser una figura congregadora que los posicionaba a todos, incluso a la docente, en una situación de igualdad. Romper con la estructura de las filas y tener más libertad para habitar el espacio permitió que la relación entre la docente y los alumnos pudiese recorrer nuevas subjetividades, generando un reconocimiento hacia la docente, el cual será profundizado en el siguiente capítulo.

Los chistes, la espontaneidad, utilizar el “código de la diversión”, son también características que se observaron en la forma de dar la clase. Dar lugar a este tipo de cosas dentro del aula, establece la posibilidad de la renovación de la legitimidad de la autoridad. Estos factores

repercuten directamente en lo vincular y sumado a la horizontalidad del círculo, generan una sensación de cercanía que colectiviza los vínculos en el aula, afectando de forma directa la legitimidad docente. Relacionado a esto, la expresión de emociones era algo característico en la forma de dar la clase. En casi todas las clases se daba un momento para compartir cómo se habían sentido con la actividad realizada y con la clase en general. Esto ocasionaba el diálogo y la mirada constante hacia dentro y hacia fuera, dando la posibilidad de ir actualizando los códigos planteados dentro del aula. El intercambio constante y el darle lugar a las emociones es reconocer a los alumnos como personas que además de ser racionales también son sintientes. Se da así una visión integral del ser humano dentro del ámbito educativo.

Otro aspecto importante era que la clase la tenían descalzos y siempre había música de fondo que acompañaba, también generando un clima ameno dentro del aula, contribuyendo de esta forma a la sensación de horizontalidad. Esta horizontalidad también se daba en que la docente por momentos era una estudiante más, debido a que realizaba las propuestas con ellos. Esto es algo que resultó ser una forma propia de “poner el cuerpo en el aula”. El cuerpo presente permite resignificar el vínculo docente- alumno y permite que el/la docente pueda involucrarse de forma distinta al momento de transmitir o compartir su conocimiento. Particularmente, resultó ser algo propio de la expresión corporal y la danza porque esta necesita del cuerpo -si se piensa en contraposición a otras asignaturas que son más tradicionales en sus formas, como pueden ser historia, filosofía o matemáticas-.

3) Centralidad de la perspectiva estudiantil

Para este apartado sobre autoridad, en último lugar mencionaremos la característica de incorporar la perspectiva estudiantil como eje estructurante de la planificación. Siempre cuestionándose qué es lo que le gustaría a ella como alumna recibir, cómo comenzar a motivar y a ayudar a un cuerpo a expresarse, un cuerpo que quizás nunca estuvo en un lugar de exposición a través de la expresión corporal y la danza. Pudimos observar de esta forma, una autoridad que se legitimó desde los alumnos por el reconocimiento de lo original de las propuestas en afirmaciones como:

- “...creo que es bastante original lo que nos toca. Eh..., grupo humano, calidad humana y creatividad del docente” (Fragmento de entrevista a alumnos),
- “ Como que entro y se disfruta, tipo está bueno. Eso, o sea, la manera en que la profe da la clase. Es como que se hace tipo llevadero” (Fragmento de entrevista a alumnos)

- “Me parecen como interesantes las propuestas, me gusta que se empiece con actividades como con las que empieza la profe y eso. Ya empezamos a entrar todos en tono, ta la energía...” (Fragmento de entrevista a los alumnos).

Como se mencionó anteriormente la forma en que se dieron las relaciones de poder, las resistencias hacia el poder y las relación de autoridad dentro del aula, se entienden vinculadas directamente en la convivencia y para este caso concreto, lo hicieron de forma positiva, resultando un clima muy bueno. En este marco, quedó en evidencia que la Expresión Corporal y la Danza por sí mismas no necesariamente logran un buen clima de convivencia, pero sí que con un cuerpo puesto en el centro del aprendizaje siendo un punto central de resistencia contra el poder ejercido diariamente sobre él dentro de una institución educativa que responde a esta misma lógica, más una autoridad que tiene la capacidad de renovarse clase a clase con el aspecto vincular desde la horizontalidad y la cercanía como central, se logra generar que el aula sea un espacio de construcción, de intercambio, siendo su permanencia en ella un tiempo y un espacio agradable.

El diálogo y la comodidad que sienten al estar en clase es señalado por los alumnos como uno de los factores principales del buen clima de convivencia generado. Ambos factores son atribuidos al buen trabajo de la docente y la forma en cómo lleva adelante el curso.

La observación de los tres conceptos en la práctica, puso en evidencia la importancia de analizarlos en conjunto. La convivencia dentro del aula, como relación social que es, queda pautada por las relaciones de poder y de autoridad. Dependiendo de cómo la docente junto con los alumnos vayan construyendo esas relaciones, repercutirá de forma directa en la convivencia. Las formas que utilice la docente para construir el vínculo con sus alumnos resulta ser algo muy relevante al momento de analizar en términos de convivencia un aula. Si se tiene en cuenta que los compañeros con los que toca compartir en las aulas son aleatorios porque uno no puede elegir cómo se conforma el grupo, pero si las relaciones de poder y autoridad se dan desde lo vincular- horizontal, se puede construir una convivencia que quizás de otra forma no se podría dar.

“Si, yo le atribuyo gran parte a la docente. Para mí es importantísima. Tipo, después nosotros también, aunque tampoco hice danza en ninguna otra ocasión, como que se ve siempre eso, en todas las materias. El profe es muchísimo. Y si bien nosotros somos unos cra (risas) y nos llevamos re bien entre nosotros y tenemos un grupo re lindo, yo creo que con otro docente, capaz que ni siquiera encontrábamos que nos llevábamos tan bien. Por eso le atribuyo primero a la profe” (Fragmento de entrevista a alumnos).

Reconocimiento y convivencia

En el presente capítulo se busca analizar las relaciones entre reconocimiento y convivencia en función del análisis empírico en la clase de danza. En particular, esto se sustenta en las tres esferas planteadas en la teoría de reconocimiento de Axel Honneth.

Desde el inicio del curso el lugar activo del alumno estuvo marcado por el reconocimiento de la riqueza de la singularidad de cada uno, así como por el aporte de ésta a la riqueza colectiva del grupo. El reconocimiento de cada integrante del aula estuvo presente clase a clase y será analizado siguiendo la teoría de reconocimiento de Honneth a través de dos dimensiones que surgieron del trabajo de campo hecho: el reconocimiento hacia los alumnos y el reconocimiento hacia la docente. En el presente trabajo no profundizaremos en el reconocimiento docente, debido a que consideramos que el aspecto que resultó de mayor relevancia a nuestra investigación fue el correspondiente a la esfera del amor. El reconocimiento que hace referencia al valor jurídico del docente, creemos que comparte con la literatura hecha del tema, como por ejemplo el trabajo de Leonel Rivero y Fiorella Ferrando (2022).

Estos dos tipos de reconocimiento fueron dialogando y construyéndose clase a clase y fueron fundamentales para la formación de un buen clima de convivencia. Como fuese mencionado anteriormente, el componente afectivo fue de suma importancia a las relaciones de poder y autoridad, resultando de igual importancia también a la construcción de reconocimiento. De modo que podemos observar, como dicho componente y su relevancia en lo vincular dentro de las relaciones sociales que están presentes en lo cotidiano de los individuos -dentro de su trayectoria educativa en este caso- es un punto a prestar atención en lo que a los estudios de convivencia dentro de la comunidad educativa refiere.

La primera esfera, la esfera del amor estuvo dada para el reconocimiento del alumno desde el objetivo de la asignatura planteado por la docente y la notoria forma de cumplirlo o hacer lo posible por ser coherente en las clases con los objetivos planteados de forma escrita. Por la visión del rol docente y de la educación por parte de la profesora, así como por la forma de acompañar en la praxis y de construir y llevar adelante el proceso de aprendizaje, también por parte de la docente. Por otra parte, desde los alumnos hacia la docente este tipo de reconocimiento estuvo dado por la forma de llevar adelante los ejercicios con compromiso y dedicación saliendo de lo que podemos decir que integra la zona de confort dentro de un aula, es decir, sin exponerse, estar quieto sentado siendo uno más y no en el centro de toda la clase. También estuvo dado por el reconocimiento de su entrega hacia su trabajo, hacia el curso y

hacia ellos, a través de la palabra y de gestos como el aviso previo de la no concurrencia a clase. Si bien esta forma de reconocimiento es señalada ya por el autor como la más básica y la primera en suceder en jerarquía dentro de la construcción de autonomía, es necesario señalar su importancia en lo educativo y más aún para este tipo de asignatura. Al ser algo propio de esta asignatura el exponerse con el cuerpo de una forma no usual en la institución educativa, así como tampoco en la cotidianeidad a menos que se esté vinculado de alguna forma a este tipo de arte; la autoconfianza y la necesidad de un reconocimiento de nuestra integridad como personas por parte de otros desde el afecto que genere en el individuo una comodidad y seguridad para exponerse y experimentar, se torna una necesidad básica. Dentro de la clase, muchas veces sucedió que debían mostrar algo con el cuerpo en el centro de la ronda para todos sus compañeros y la docente, lo que requería de un ambiente cuidado y de una confianza y comodidad para hacerlo.

Si nos remontamos al objetivo de la asignatura planteado por la docente nos encontramos con que la construcción de autoconfianza es uno de los primeros objetivos a cumplir con el posterior fin de poder desarrollar todos los otros. Particularmente para esta asignatura, esta construcción de autoconfianza se da en gran medida desde lo corporal, porque es uno con su cuerpo como protagonista el que está en el centro del proceso de aprendizaje. A modo de ejemplo, algunos de los objetivos planteados son los siguientes:

“Empoderarse del cuerpo como elemento de comunicación y expresión; motivar y acompañar los diversos procesos singulares, incentivando sus voluntades de aprendizaje y desarrollo del potencial creativo; fomentar un espacio de confianza y apertura grupal” (Planificación anual de la docente).

Otro factor que se desprende del objetivo de la asignatura es el reconocimiento de la heterogeneidad del grupo, por lo tanto, la conciencia por parte de la docente de que dentro del grupo habrán diversas singularidades, lo que contrasta con la homogeneización como fin educativo propio de la historia de la educación. Esto lo planteó en su planificación a través de la argumentación de la utilización de diversas metodologías teóricas que permitan contemplar sus diversos puntos de partida, sus diversas trayectorias educativas y sus distintas corporalidades y habilidades.

Todo esto que venimos mencionando como componentes que hicieron a la esfera del amor no fueron únicamente palabras plasmadas en una planificación anual, sino que se vieron llevadas a cabo y plasmadas en cada clase, materializándose en las observaciones realizadas y las expresiones de los sentires respecto a la clase por parte de los alumnos.

Sensaciones como sentir un respaldo, sentir una contención, sentir comodidad, son expresiones que surgieron de la entrevista con los alumnos cuando fueron consultados por cómo se sentían en la clase.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las características que trajeron como consecuencia esos sentires? Las acciones de la docente y del grupo en su conjunto que permitieron que todos tuvieran esta experiencia escolar, fueron la presencia de una escucha activa, el respeto hacia el otro, la preocupación por parte de la docente por cada uno de ellos, el notorio seguimiento de la docente a sus procesos y trabajos, la buena onda característica dentro del aula, el buen humor característico de la docente al momento de impartir la clase, el compañerismo entre ellos y la sensación de poder experimentar sin temor a equivocarse. Así lo manifestó un alumno, “Esa cosa de preocuparse, ocuparse, preparar todo, yo creo que también es muy generoso, demasiado y yo creo que también tenemos que estar a la altura nosotros de eso” (Fragmento de entrevista a los alumnos).

Todas estas particularidades presentes estuvieron marcadas por una forma de decir tanto con la palabra como con el cuerpo, por una forma de acercarse, una forma de tratarse que al igual que las relaciones de poder y de autoridad, fueron desde la horizontalidad y desde lo vincular. Podríamos decir que desde un lugar más humano y no tanto desde un rol social ocupado -en términos de Parsons-.

Todas estas sensaciones recién descritas no se dieron únicamente por el tipo de vínculo que se tejió en el aula, sino que también fueron alimentadas por la dinámica particular de esta asignatura y la forma de plantearlo por parte de la docente. Generalmente dentro de un aula educativa no se suele dar lugar a la expresión de emociones ni al contacto corporal, quedando limitado y por fuera las enormes posibilidades que ofrece a la convivencia. Dinámicas como dar la clase en círculo, ejercicios como el sostenimientos de la mirada con un compañero, el intercambio de contacto físico, tener que compartirse desde un lugar corporal, fueron parte esencial para lograr ese clima de convivencia atravesado por lo afectivo y la sensibilidad. Momentos de expresión de emociones explícitas a través de un dibujo, de una escritura o de un movimiento también fueron dinámicas claves, porque el poner la sensibilidad y la expresión de sentires dentro del aula permitió amplificar el horizonte de posibilidades en cuanto a construcción de reconocimiento se refiere. Al relacionarse con sus compañeros desde ese lugar no usual, les permitía generar una complicidad, confianza y seguridad que habilitaba la generación de autoconfianza en cada uno de ellos.

Estas dinámicas serán profundizadas en el siguiente capítulo que pretenderá poner a dialogar este tipo de pedagogía observada dentro del campo con la pedagogía tradicional, pero

debemos tener presente que fueron un elemento fundamental en la construcción de reconocimiento afectivo. Hubo una expresión explícita de sentirse con una autoconfianza y seguridad en sí mismo como consecuencia de la asignatura, sobre la cual todos estaban de acuerdo en el momento de la entrevista que resume lo hasta aquí planteado.

“A mí lo primero que se me viene a la mente es que, el nivel de exposición que nos hace tener la profe, como que te va haciendo mucho más..., te va dando mucha confianza. O sea es un montón, no sé, el tema de la vergüenza, la inseguridad o el pánico escénico ponele, todo eso acá, pasa por encima (risas), no tenés chance. Te vas mucho más seguro, terminas la clase de danza y no tenés vergüenza. Y yo creo que eso, semana tras semana, se va acumulando y hay una diferencia muy grande. Creo que todos nosotros mismos, desde la primera clase hasta ahora ya hay una diferencia enorme y supongo que de acá a que terminemos va a haber más grande todavía, de mejoría en ese aspecto” (Fragmento de entrevista a los alumnos).

Como podemos observar el reconocimiento desde el afecto fue mutuo. Los alumnos en varias oportunidades expresaron de forma clara su bienestar dentro del aula. La visión del rol docente por parte de la profesora, así como su visión de la educación están muy ligadas entre sí y fueron expuestas en el capítulo anterior. Una visión deriva de la otra (la visión del rol docente deriva de su visión de la educación) y si lo recordamos, la concepción del alumno como un ser activo en su proceso educativo, un ser que concurre a la clase con un conocimiento previo y no es un recipiente vacío en el cual un docente vuelca su conocimiento; junto con la percepción de que el docente está para acompañar el proceso educativo del alumno, son las bases de su pensamiento. Por lo tanto, continuando con el análisis estructurado en la primera esfera de reconocimiento planteada por Honneth, volvemos a encontrarnos con la característica de que lo afectivo está presente desde el lugar de acompañar, de construir con el otro, de reconocer en el otro (el alumno en este caso) un ser ya completo junto con el cual caminar durante la trayectoria educativa. Como pudimos observar en las citas utilizadas anteriormente como referencias durante el análisis realizado hasta aquí, la visión planteada la llevó adelante mediante sus acciones desde el rol docente y mediante la forma de dar las clases. Nuevamente encontrándose en la base el componente afectivo y vincular, contribuyendo de esta forma también al reconocimiento afectivo.

Para finalizar el desarrollo de los puntos que posibilitaron la generación de autoconfianza por parte de los alumnos y para evitar ser repetitivos en el análisis, haremos referencia a la forma de acompañar en la praxis por parte de la docente a través de una cita perteneciente a la entrevista realizada a los alumnos, que muestra de forma clara el logro de este punto:

“E: Bien, gracias. ¿Qué características consideran que debe tener un buen docente? B: Ser como Andrea (risas)”
(Fragmento de entrevista alumnos).

Prosiguiendo con el análisis hacia la esfera de valor jurídico, en el plano educativo a nivel de secundaria, éste es un reconocimiento que viene dado por ser bachiller en la escala de valores de nuestro país,. Nivel educativo que conforma un eslabón básico en nuestra sociedad como facultad que se adquiere en pos de la construcción de un futuro mejor, porque supone la posibilidad de continuar estudiando a nivel terciario, lo cual implica un mejor trabajo y por ende una mejor posición socioeconómica. Por esta razón, esta valoración viene implícitamente cargada con la percepción de autorrespeto. Aquí entendemos que ser bachiller pertenece a la segunda esfera de reconocimiento planteada por Honneth porque es un nivel educativo, el cual alcanzarlo conforma el conjunto de valores compartidos por la sociedad como una cualidad positiva. Ser bachiller es un “deber ser” instalado en nuestro horizonte normativo como parte de la construcción individual en un ciudadano correcto y digno de respeto. Para el presente caso, dicha esfera estuvo bien delimitada por tratarse de un grupo de bachillerato nocturno, es decir alumnos que se encuentran fuera de la edad que la educación secundaria impone como correcta en una trayectoria “a tiempo”. El factor de la finalización del liceo como un logro para uno mismo y como un logro para poder tener más oportunidades laborales y poder seguir estudiando a nivel terciario fueron los motivos por los que expresaron querer volver a terminar el liceo, lo que da cuenta de la importancia a nivel social y por lo tanto, para la noción de reconocimiento de uno mismo, el término de la secundaria.

El reconocimiento hacia la docente en esta esfera no lo trataremos en la presente investigación porque no consideramos que nuestro trabajo de campo brinde información al respecto. Aunque creemos que es una línea de investigación muy interesante, en donde el reconocimiento docente dado a través de un buen salario y de derechos laborales dignos repercute en la convivencia dentro del aula. Nuestra hipótesis es que también va a depender del tipo de personalidad que pueda tener cada docente. Existen investigaciones previas que se encargan de estudiar en profundidad la cuestión del reconocimiento docente en nuestro país, como el ya nombrado trabajo de Rivero y Ferrando (2022), *“El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias”*.

En este recorrido sobre el reconocimiento es que llegamos en último lugar a la esfera de la solidaridad, tipo de reconocimiento que según la teoría de Honneth es necesario para la construcción de autoestima en el individuo. La solidaridad se da en relaciones simétricas por el reconocimiento de cualidades y capacidades personales que tienen valor para determinada práctica común (Honneth, 1992). En el marco del presente trabajo, las relaciones simétricas

son las relaciones entre los alumnos dentro del aula, dado que comparten el rol de ser estudiantes de bachillerato nocturno, es decir, se encuentran en una posición de horizontalidad entre ellos. A su vez comparten el pertenecer a la orientación artística, por lo tanto también se encuentran en una simetría al compartir la subjetividad de considerar el arte -en sus diversas ramificaciones-, como relevante para la vida, al punto de elegir realizar esa orientación como parte de la formación en su proceso educativo. Por fuera del liceo todos los alumnos excepto uno, tocaban algún instrumento, actuaban o habían actuado en su pasado, o se dedicaban a las artes plásticas. La docente viene a ser parte de esta simetría por compartir esta valoración hacia el arte y por lo mencionado en el anterior capítulo de la horizontalidad en la cual se desenvuelve como docente. Los reconocimientos aquí mencionados confluyen en la creación e intercambio de un saber donde todos participan desde su *individualidad y autonomía* y desde sus diversas capacidades y cualidades. Es un saber que se manifiesta a través de los procesos creativos e individuales de cada uno, volcando al saber colectivo lo que cada uno trae desde su corporalidad, desde su rutina, desde su conocimiento previo en las artes. Es un saber que llega a término dentro del aula cuando la docente y los alumnos comparten sus conocimientos, sus dudas, sus inquietudes en una situación distendida y de horizontalidad, resultando en un aprendizaje de los distintos ejes temáticos de la asignatura, en un proceso del cual todos forman parte. Encontramos que la dinámica de la circularidad en el aula ayudó a reunir y sintetizar este recorrido del reconocimiento. Desde la demostración de afecto a través de la escucha respetuosa y atenta, de la forma de hacer e intercambiar,

“ahí hay una unión que se evidencia no sólo en lo que sucede, es decir en la experiencia que viven cada encuentro, sino en cómo hablan, en cómo dicen, en cómo miran. Los veo unidos, los veo a gusto, hay un clima de respeto, hay un clima de apertura. Hay un clima de apertura, esa es la palabra. De disponibilidad” (Fragmento de entrevista a la docente).

También la mirada respetuosa se hizo presente, el intercambio de miradas comprometidas -por momento tímidas ante el nuevo desafío del encuentro sostenido con otra mirada- como queda demostrado en el siguiente comentario por parte de una de las alumnas:

“ Ya mirarnos a los ojos es un montón (comentarios del resto de los compañeros de que están de acuerdo) y que no lo haces con la gente. Y ya que te están obligando a mirarte a los ojos, pero en eso estás teniendo una conexión que no la tendrías si no te la pidieran y ahí estás dando un paso re zarpado en una confianza con tus compañeros” (Fragmento de entrevista a alumnas).

Con la circularidad emana un reconocimiento tan básico como el poder visualizar a los compañeros mientras hablan. “Puedo mirar a los ojos a mis compañeros cuando hablan” (Nota de campo, día 1). De la misma manera que genera la sensación de igualdad y de homogeneidad dentro de la heterogeneidad de cada uno, siendo partes de un algo, “Te hace formar parte, porque si alguien sale o no forma parte, el círculo se desarma” (Nota de campo, día 1). Dentro del círculo todos están en igualdad de posiciones. Lo mismo para la docente como parte del círculo, “te pone en una situación de igualdad” (Nota de campo, día 1). El círculo demostró ser generador de nuevas subjetividades y habilitador de nuevas emociones dentro del aula que concluyeron en un buen clima de convivencia.

Volviendo a centrarnos en la esfera de la solidaridad, habíamos mencionado a la producción del saber como punto final en este recorrido del reconocimiento. La producción de saber deviene de la valoración de las diversas cualidades y capacidades presentes en los integrantes de nuestro grupo objeto de estudio, evidenciándose en los intercambios dados en las clases.

Al momento de tener que expresar con el cuerpo, tanto en los ejercicios individuales como colectivos, es interesante observar los movimientos que surgen porque en ellos se revelan las individualidades y personalidades de cada uno. En el expresar de sus movimientos se veía a quién le gustaba entrenar, quién tocaba la guitarra, quién era artista plástico, quién era más tímido o más extrovertido, entre otras cualidades. Por lo tanto, se construye un saber que va desde la singularidad hacia lo colectivo. Es una singularidad que genera valor en la construcción de algo, repercutiendo en la motivación y autoestima. “Otro compañero, expresó que cuando la profe había dicho lo de que se lo tomen como alumnos de bachillerato artístico que están creando algo a él le hizo como otro click, y que realmente comenzó a sentir que sí, que estaban creando algo” (Nota de campo, día 9).

El reconocimiento docente en esta esfera vino dado por la generación de autoestima hacia su persona en su rol como docente y también como persona, a través de su pertenencia al círculo y de la mención explícita por parte de los alumnos del gusto por lo ejercicios que les planteó o de la forma de ser como docente, así como por lo generado en las clases, “Un compañero también la felicitó por haber logrado lo que generó a nivel de clase y de grupo” (Nota de campo, día 1). Asimismo, como profesora su saber previo formó parte y fue guía hacia la construcción de saber final dada dentro del aula. Por lo tanto la construcción de su autoestima, estuvo dado por poder visualizar el avance y mejoría de sus alumnos con respecto a la materia y por ver la entrega de cada uno de ellos hacia las propuestas llevadas a clase, “Este... creo que el reconocimiento se siente, se va sintiendo cada día, en cada compartir” (Fragmento de entrevista a la docente).

A la luz de la exposición de los diversos reconocimientos estructurados en base a la teoría de Honneth, se evidencia que el reconocimiento como parte esencial de la construcción de seres individualizados y autónomos pero en constante relación y dependencia con otros, guarda un estrecho vínculo con el tipo de convivencia que se pueda generar en el aula. Esto da cuenta de que el proceso educativo necesita de seres que se sientan reconocidos en sus cotidianidades, dentro de los roles que ocupan.

Cuerpo y saber

En el presente capítulo se busca exponer de qué formas el cuerpo en un lugar activo, el cuerpo como eje central de incorporación y producción de conocimiento dentro de la asignatura expresión corporal y danza, se relaciona con la noción de “relación con el saber” de Bernard Charlot (2008). Para comenzar a pensar cómo se dio esa relación con el saber en la asignatura expresión corporal y danza, empezaremos exponiendo cuál es el objetivo de la travesía del aprender para esta materia en específico.

En términos generales, si dividimos las asignaturas encontramos dos tipos: aquellas que son teóricas en donde la adquisición y transmisión de su contenido se dan a través del movimiento de la razón y aquellas que implican sí o sí un movimiento corporal para incorporar el contenido de la asignatura como pueden ser danza o teatro. Es decir, el énfasis está dado en la producción-acción. El aprendizaje se da desde lo mental y desde lo corporal, trae consigo la necesidad de una predisposición de su ser desde un lugar más integral por parte del alumno. No se debe estar presente sólo mentalmente, sino también corporalmente. De esta forma, en una asignatura como expresión corporal y danza la incorporación del conocimiento supone un trayecto más largo. La docente en su unidad didáctica escribe lo siguiente:

“El cuerpo tiene una imperiosa necesidad de ser punto de partida en este curso de danza, y con él la habilitación de espacios y situaciones que posibiliten desarrollar las habilidades corporales de las y los estudiantes, en sus dimensiones expresivas y sensibles del cuerpo en movimiento, entendiendo al cuerpo como un todo, con su centro instintivo, emocional e intelectual, como afirma Naranjo” (Unidad didáctica desarrollada por la docente).

Así, la dicotomía mente - cuerpo desaparece y el saber, para concretarse, debe atravesar al alumno en su integralidad como individuo. Charlot (2008) hace referencia a la “normativa de cada actividad” para señalar la normativa interna que posee cada actividad. Afirma que para adquirir un saber es necesario adentrarse en la normativa de la actividad a la cual ese saber

corresponde. Basado en lo escrito por la docente en su unidad didáctica, la normativa interna de la asignatura objeto de nuestro estudio es el estar disponible como individuo desde una concepción integral del mismo. En base a las observaciones realizadas durante un semestre también afirmamos que la normativa interna para la asignatura fue la concepción del cuerpo del otro/a como un cuerpo con el cual se puede interactuar, tanto a través de la escucha como a través del contacto. El estar presente en el aula, disponible para la exposición de uno/a misma. El respeto por el cuerpo del otro/a y por el movimiento o la intervención a través de la palabra del otro/a.

Ninguno de los alumnos presentes en el grupo tenía vínculo con la danza en su vida personal y la mayoría se enfrentaba por primera vez a una experiencia corporal de este tipo. Esto resulta interesante al momento de analizar la relación del saber con el cuerpo porque al no existir experiencia previa, la relación con el saber se tuvo que dar desde el inicio. En términos de Charlot, esto trae implícito que hay una “voluntad del saber” que debe ser buscada desde cero. El alumno a nivel de bachillerato elige la orientación que desea cursar de las cuatro opciones existentes: humanístico/derecho, biológico/medicina, científico/economía, artístico/artístico, siendo la primera opción para primero de bachillerato y la segunda opción para segundo de bachillerato. Dentro del marco de la relación con el saber, al llegar a nivel de bachillerato y elegir una orientación se supone que hay un cierto interés por esa área temática en la que está enmarcada cada orientación. Cada orientación está a su vez dividida en asignaturas, por lo que cada una de éstas implica la generación de una voluntad del saber del alumno a su contenido.

La noción de la relación con el saber tiene sus orígenes en el psicoanálisis. Para esta disciplina una de las aristas de relevancia del sujeto es la noción de pulsión. En el psicoanálisis lo pulsional proviene de la teoría Freudiana y hace referencia a la energía psíquica que mueve a las personas a realizar acciones, tanto conscientes como inconscientes. En consecuencia, la relación con el saber está dada desde la perspectiva de un saber que debe ser objeto de deseo. Por otro lado, para Charlot la incorporación de un saber supone un sentido consigo mismo y con el mundo (Charlot, 2008). El sentido para los integrantes de nuestro objeto de estudio estuvo dado principalmente por tres elementos: el vínculo de lo corporal con la cotidianidad de cada uno/a, la sensación de bienestar y agrado por el tiempo compartido dentro de la clase y la realización de actividades extracurriculares por parte de la docente que les hizo tener un acercamiento al mundo de la danza en otros escenarios. El vínculo del saber compartido dentro del aula con la cotidianidad se dio en el descubrimiento de cada uno/a en nuevos movimientos. La realización de ejercicios que consistían en plasmar a través del movimiento

corporal imágenes mentales de acciones hechas -por ejemplo cuando tuvieron que hacerlo en base a una acción que hubiesen hecho en la semana de turismo -, o la realización de movimientos incorporando conceptos teóricos dados como lo fue la noción de distintos niveles y velocidades o la noción de kinesfera desarrollado por Laban (coreógrafo y teórico de la danza moderna).³ Los ejercicios planteados generaron conciencia en los alumnos de los pocos movimientos y la escasa utilización del cuerpo dentro de sus posibilidades que tenían en el día a día. “... les hace pensar en la cantidad de movimientos que hay para hacer y que en su día solo hacen dos o tres” (Nota de campo, día 7). Al momento de expresar sus sentires respecto a la clase surgían comentarios que expresaban una comparación constante con su vida cotidiana. La “performatividad” del cuerpo se hace presente de esta forma. Los discursos que vienen desde las relaciones de poder hegemónicas calan en los cuerpos al punto de que al momento de exponerse a la posibilidad de movimiento contrasta con la cotidianidad de cada uno/a. La visión mecanicista del cuerpo sigue muy presente en las sociedades occidentales y así lo expresaron también los/las alumnas. “Junto a este comentario surge la reflexión por parte de un compañero, de que somos máquinas que estamos moldeados para repetir y producir, sin ser conscientes del cuerpo” (Nota de campo, día 7). Por otro lado, consideramos que la sensación de bienestar y agrado por el tiempo compartido dentro del aula fue un factor que repercutió a la construcción de sentido por el saber impartido, porque entendemos que algo que es disfrutable para uno/a tiene como base ese sentido. El tiempo transcurrido en la institución educativa no suele estar vinculado con una experiencia placentera. Por el contrario, el ir al liceo se asocia como lo que se debe hacer para posteriormente poder obtener un trabajo. Al finalizar cada clase, en la mayoría de ellas la docente planteó una instancia de expresión de sensaciones y emociones respecto a los ejercicios hechos y a lo dado en esa clase, y los comentarios siempre fueron positivos. Sensaciones de liberación, de generar mayor confianza en uno/a misma, de sentirse menos tensos con su cuerpo, de sentir menos vergüenza e incluso de bajar los niveles de estrés por el día previamente a la clase vivido, eran el tipo de comentarios que solían hacer. Eran conscientes de los desafíos que les suponían los ejercicios y el poder realizarlos y llegar a disfrutarlos era algo que agradecían. Algunas notas de campo que muestran esto dicho son las siguientes: “Algunas de las cosas que surgieron fueron el sentirse a gusto en la clase” (Nota de campo, día 1), “El cansancio es un factor y

³ La kinesfera hace referencia al espacio en el que se mueve un cuerpo. Un cuerpo que “se expande por el espacio, el espacio personal, el espacio total y el espacio social, en los diferentes niveles y trayectorias, explorados en relación al tiempo, a su velocidad, su duración...” (Unidad didáctica docente).

sentimientos de liberación, paz, desestres son con lo que se van de la clase el día de hoy” (Nota de campo, día 2).

Lo aquí empíricamente evidenciado es interpretable a partir de la categoría de “resonancia” del filósofo y sociólogo alemán Hartmut Rosa. El autor establece cuatro pilares que se deben cumplir para que haya resonancia: afección, autoeficacia, transformación y elusión. La afección alude al hecho de sentirse afectado por ese algo a lo que se esté haciendo referencia, en este caso, la experiencia dentro de la asignatura. La autoeficiencia hace referencia al hecho de llevar adelante una acción al respecto de ese sentimiento de afección, es decir que no se queda únicamente en la experimentación de una emoción. Con la transformación quiere decir que ese algo genera una transformación en nosotros mismos y nuestra relación con el mundo, así sea de forma leve. En último lugar, con elusión, el autor quiere decir que la resonancia no es algo que se pueda controlar. Una situación por más transformadora que nosotros pretendamos que sea, puede generarnos resonancia o no (Rosa y Bialakowsky, 2018). En consecuencia, esta categoría nos es útil para establecer dentro de un marco teórico lo observado en el aula, dado que lo que observamos se asemeja a ella en el sentido de que permite pensar la experiencia educativa como un lugar en donde el placer tiene lugar y genera un bienestar situado en el presente a la vez que genera una repercusión positiva en el alumno. La cotidianidad estuvo presente con el cuerpo en el centro del aprendizaje por el poder vincular el proceso educativo a una instancia placentera. Más allá de que hubo días en los que algunos expresaron sentirse más desconectados o con menos ganas de realizar los ejercicios o de asistir a clase, el sentimiento con respecto a la asignatura se evidencia como positivo y la experiencia corporal fue gratificante, tanto por el poder descubrirse en una nueva posición con su cuerpo y el poder explorar nuevas habilidades, como por la comodidad que vivenciaron dentro del aula durante el aprendizaje. Como expresa un alumno:

”es la tercera vez que curso danza y ta, nunca me había sentido cómodo en una clase de danza. Eh... no sé si sería la manera del docente de dar la clase o qué, pero como que, justo en esta clase de danza no siento esa incomodidad” (Fragmento de entrevista a alumnos).

Observamos como el goce de estar en un lugar en el que se sienten cuidados, cómodos, respetados, a gusto genera también un deseo por saber. Como mencionamos al principio de este capítulo, los alumnos en su mayoría no habían tenido un contacto previo con la danza o con la expresión corporal. Sin embargo, la generación de un espacio en el que se sienten a

gusto, generó en ellos un deseo de saber o en primera instancia un goce en la recepción de la información brindada por la docente.

Continuando con el análisis en referencia al sentido necesario para la incorporación de un saber, la generación de situaciones de actividades extracurriculares vinculados con la danza fue otro factor que a nuestro análisis es relevante. A lo largo de la observación realizada, la docente generó tres instancias extracurriculares. En primer lugar los invitó a ver el último ensayo de la obra de danza “El Pájaro de Fuego” del Ballet Nacional del Sodre a la cual la mitad de ellos asistieron. En segundo lugar generó una instancia en donde los invitó a tomar una clase de danza en un estudio de danza. En tercer lugar invitó a un bailarín del cuerpo del Ballet Nacional del Sodre para que pudiesen intercambiar y preguntarle lo que quisieran sobre el ballet como danza y sobre el ser un bailarín profesional. Ese día, el bailarín invitado llevó lo que se llama zapatillas en punta y todos probaron la experiencia de pararse en punta. En las tres ocasiones expresaron sentimientos de disfrute, de agradecimiento y de interés por la experiencia vivenciada. El poder experimentar la danza desde distintos lugares, incorporando diversos contextos y facetas de ella, supuso adquirir una nueva experiencia gratificante respecto a la asignatura y percibir de forma más tangible el saber transmitido. Toma vínculo también con la cotidianidad al poder vivenciar la danza no sólo como una asignatura a aprobar, sino también como algo a poder estudiar, realizar por placer o como una profesión.

Con esta información podemos afirmar que el encontrarle sentido a la información transmitida está estrechamente relacionado con la “voluntad de saber”. Charlot define la “movilización” como “un movimiento interno del alumno, es la dinámica interna del alumno, que evidentemente se articula con el problema del deseo” (Charlot, 2008:18). Así, del deseo de saber, se pasa a una voluntad del saber, para la cual es necesario que haya una movilización. Encontramos que la movilización está en diálogo con el encuentro de sentido. La movilización surge porque hay un sentido que se encuentra, la movilización es alimentada por el sentido. En este tipo de asignatura en donde el cuerpo está activo y en donde su incorporación es necesaria para la incorporación del saber, la movilización se dio porque hubo un sentimiento de estar involucrado en el proceso de aprendizaje. Cuando los alumnos fueron consultados por cómo sentían que aprendían en esta asignatura que tiene presente al cuerpo y que tiene relación con lo artístico, sus respuestas fueron que se sentían protagonistas de ese aprendizaje. Sentían que era un aprendizaje que venía en parte del interior de ellos y no que era algo que se les imponía totalmente desde el exterior. Por ende, parte de la movilización que pudimos observar, provino de estar involucrados en el proceso de aprendizaje. “Sí, una experiencia artística o creativa siempre te va a marcar mucho más que estar escuchando a un

tipo hablar o ver una diapositiva o leer un libro, creo, en lo personal” (Fragmento de entrevista a alumnos). La “práctica del saber por la vía indirecta” (Charlot, 2008) demuestra ser eficaz en cuanto a la movilización del alumno. El cuerpo involucrado en el proceso tiene como particularidad de ser un aprendizaje que sí o sí involucra la integralidad del alumno.

“...en lo artístico es diferente porque vos tenés que encontrarlo adentro tuyo y sacarlo, ...te involucra o sea, 100% a vos personalmente y a través de eso vos lo aprendes de tu propia forma, es raro, pero sí, es otra cosa completamente” (Fragmento de entrevista a alumnos).

Otro punto a destacar en lo que refiere a la movilización en términos de Charlot, es la importancia de la vocación y del amor por la asignatura y su contenido que percibieron los alumnos en la docente.

“sí, yo creo que suma un montón siempre y cuando estés con las luces y las ganas y la voluntad y eso, y abierto a aprovechar algo que capaz para otros es super grosso y es re importante y es re copado y vos lo tenés ahí a la mano” (Fragmento de entrevista a alumnos).

Parte de la voluntad por saber generada en los alumnos fue debido a que la docente daba la clase con ganas, se notaba su compromiso y dedicación a la asignatura, a la vez que la caracterizaba su aspecto vincular con los alumnos. “...bueno eso, buena onda, amor por lo que hace, amor por enseñar lo que hace, em... también ser creativo, ser comprometido como decía...” (Fragmento de entrevista a alumnos). La voluntad por aprender aparece fuertemente vinculada a la vocación del docente que tienen delante.

“...a mí me encantan las matemáticas, siempre me gustaron, o sea todos los años lo más bien. O sea, probablemente 12 en todos los años de matemáticas, un día me tocó un profe que no sé, una señora grande que no tenía ganas capaz de... no sé, no vamos a comentar sobre la profe, pero nada, me la terminé llevando libre y todavía la debo (risas) y es muy gracioso, porque algo que te encanta o que te fue bien siempre, ligaste mal con un docente... tampoco voy a decir que es 100% culpa del docente pero nada, en mi experiencia influyó demasiado para mal en este caso y a veces te pasa al revés y está demás...” (Fragmento entrevista a los alumnos).

“...para que advenga el deseo de saber es necesario que antes exista el deseo anudado al deseo del Otro, porque es en ese lazo donde se aloja el deseo de saber...” (Pastorino y Fernández, 2021, p.34). El deseo de la profesora por compartir su conocimiento por algo que ella considera importante, su amor por la danza y la expresión corporal, su preocupación por

ser cada vez mejor docente, son factores que repercutieron directamente en esto planteado por Pastorino. Se consolida con lo recientemente expuesto, un deseo por saber por parte de los alumnos que en principio se encuentra fuertemente vinculado al deseo de la docente por enseñar de una forma que les llegue, que les movilice. Una forma que despierte en ellos el interés desde el lugar de cada uno por el contenido de su asignatura.

Por consiguiente, el cuerpo en un lugar activo presenta la particularidad de lo vivencial del conocimiento. Al ser un conocimiento que se presenta de esta forma permite que el saber se perciba de una forma más tangible a nivel corporal y de sensaciones. Dado que la relación con el saber se halla teóricamente vinculada con lo pulsional del sujeto y que el cuerpo es entre sus características, algo material, el objeto de deseo (Beichellar, citado en Pastorino, 2021) que se presenta es más fácil de discernir. Por otra parte, el componente vincular vuelve a ser relevante. La voluntad de saber y por lo tanto también la construcción de sentido para el saber impartido en la asignatura de interés para la presente investigación, se dio de forma bilateral. Tanto la docente como los alumnos construyeron en conjunto ese sentido y esa voluntad hacia el saber. La diferencia que plantea lo corporal con un lugar protagónico en el proceso de aprendizaje, es la posibilidad de habilitar el compartir el estar en el aula desde un lugar más sensible, desde un lugar con mayor cercanía entre los alumnos.

El saber siempre es abstracto afirma Charlot, pero cuando el saber llega desde lo corporal, la visualización de sus transformaciones y sentidos en el aprendiz, pueden resultar de forma más directa y clara. Lo mismo ocurre con su vínculo con lo cotidiano. Como todos tenemos un cuerpo, el conocimiento brindado llega a todos de alguna manera. Como es un saber que ocurre desde la experiencia en donde todo el individuo está implicado, quizás las probabilidades de encontrar un sentido se amplifican. Como mencionaron los alumnos, se sienten involucrados en su aprendizaje y esto trae como consecuencia una facilidad mayor en lo que refiere al encuentro de la movilización individual necesaria.

¿Cómo sería una *Pedagogía del amor* ?

En el presente capítulo se busca exponer de manera descriptiva las prácticas que observamos en nuestra aula objeto de estudio, que rompen con las prácticas tradicionales que refieren a las formas de dar una clase. Estas prácticas notamos que fueron determinantes para el clima de convivencia generado dentro del aula y emergieron como parte de tener la herramienta artística de la expresión corporal y la danza presentes.

Surgieron cuatro prácticas que englobamos dentro de la noción de *pedagogía del amor*: el círculo, la mirada, el contacto y la expresión de emociones. Elegimos el término pedagogía del amor porque surgió de la entrevista realizada a la docente mientras reflexionaba sobre las formas en que las diversas relaciones se desarrollan dentro de las instituciones educativas. La docente utilizó el círculo como formación base en la distribución de cuerpos en el aula. Todos los días al comenzar los “invitaba” a formar un círculo para comenzar la clase. A partir de ahí, presentaba la realización de ejercicios con el fin de lograr el estar presentes en ese momento. Esta particularidad fue propia de tener el cuerpo en un lugar activo. Para poder estar disponible para los ejercicios y para llevar adelante la vivencia de cada clase, era necesario estar presentes en el momento. La circularidad estuvo presente también en la finalización de cada actividad, así como también en el cierre de cada clase. Cada vez que se terminaba una actividad, la docente los hacía formar el círculo para compartir cómo se habían sentido y qué les había quedado de lo recientemente hecho. Asimismo, al cierre de cada clase, siempre que daba el tiempo el círculo volvía a ser la formación para poner en común lo compartido en esa clase. El círculo implicaba la generación de una dinámica de clase diferente. En contraposición a las filas que distribuyen los cuerpos en el aula con una distancia establecida y marcan un límite entre cada uno estableciendo que la figura más importante es la del docente, la circularidad genera un sentimiento de homogeneidad. La disposición de los cuerpos en el círculo permite eliminar esta noción de una figura más importante que otra y por ende, el vínculo que se construye dentro del aula, se construye desde el principio desde otro lugar. Este tipo de disposición en el espacio también influyó en la noción de reconocimiento, tal como fue mencionado en el capítulo sobre reconocimiento y convivencia.

La docente hizo explícita esta formación al consultarle a los alumnos el primer día sobre qué les hacía sentir el círculo. Además de expresar sentirse en igualdad, surgieron respuestas que hicieron alusión a que le permitía mirar a los ojos a todos los compañeros, generaba confianza entre ellos y les hacía formar parte. De modo que estos tres aspectos se volvieron de suma relevancia para la generación de un buen clima de convivencia. El hecho de que se sintieran parte del grupo hizo que se sintieran a gusto dentro del aula, que disfrutaran el entrar a clase y que valoraran ese tiempo compartido como algo que valía la pena cuidar. Aparece de esta forma, nuevamente la educación vinculada al disfrute.⁴

La mirada por su parte también emergió como relevante. Primero desde el lugar de la habilitación de un reconocimiento básico que permite visualizar a todos los compañeros y a la

⁴ Incluso en la entrevista grupal realizada a los alumnos, uno de ellos utilizó el término de familia para referirse al grupo.

docente por igual. Con las filas ese contacto básico no se puede dar, porque en la lógica de las filas hay un sólo frente y es donde está el/la docente. Por consiguiente, la mirada es uno de los contactos que queda coartado. Cuando la mirada queda limitada a una única dirección y hacia una única persona dentro de un aula, la percepción de los compañeros que en ella se encuentran, no es posible. No se puede percibir el estado de ánimo, las posibles emociones que pueden surgir del rostro del otro/a. Por lo tanto, en términos de convivencia en donde lo relevante es el vínculo que se construye y las formas en que se hace, la inhabilitación de la mirada restringe un sentido básico a través de la cual los sujetos en su integralidad se encuentran. Le Breton afirma al respecto, “La aprehensión a través de la mirada convierte al rostro del otro en lo esencial de su identidad, en el arraigo más significativo de su presencia. El encuentro entre dos sujetos comienza siempre por la evaluación del rostro” (Le Breton, 2021, p.160). Al igual que sucedió con la circularidad, el primer día la docente realizó un ejercicio en donde la mirada fue la protagonista. Les propuso como actividad el sostener la mirada con un compañero durante varios segundos. Este tipo de actividades con la mirada como protagonista fue repetido en varias ocasiones a lo largo del curso y quedó en evidencia lo poco que estamos acostumbrados dentro de las sociedades occidentales a mirarnos con otros, porque los alumnos expresaron sentir un desafío al momento de llevarlo a cabo. “Otro compañero también dijo que por momentos había sido desafiante y luego contó que el ejercicio de mirar sostenidamente a un compañero le había costado, que no es algo a lo que estamos acostumbrados” (Nota de campo, día 1).

Simmel sostiene en su libro “Estudios sobre las formas de socialización” que la mirada cara a cara es la acción recíproca más pura e inmediata dentro de una relación social. Es en este libro que el autor realiza lo que probablemente fue uno de los primeros análisis de la mirada desde una perspectiva sociológica. Establece a la mirada como el sentido principal de las sociedades urbanas. Su análisis para tal afirmación se basa en que con la incorporación de nuevos elementos a la vida cotidiana de la ciudad, como lo fueron el transporte público, se creaban situaciones en donde el individuo se encontraba frente a frente con la mirada de otros individuos (Simmel, 2014). Hoy en día, la incorporación de las pantallas que pueden acompañarnos en todo momento, genera una actualización al análisis desarrollado por Simmel. Las situaciones que en otra época fueron fuente del cruce de miradas, ya no lo son tanto y los sujetos de las sociedades occidentales actuales se encuentran con que en su cotidianidad la mirada con un otro no es la norma por más que tengan que interactuar con los otros constantemente. La consciencia de la mirada con el otro también es puesta como generadora de confianza por los alumnos. Por lo tanto, la habilitación de la mirada viene a

romper con la estructura de la individualidad, de la distancia y de la despersonalización del otro que generan las filas.

Prosiguiendo por esta línea, el contacto corporal cumplió el mismo papel. Algo inherente a la expresión corporal y la danza es el contacto entre los cuerpos. Un contacto que se permite ser. En contra de los parámetros establecidos por las reglas de las sociedades occidentales es un contacto que tiene sus propias reglas y no está basado en la cercanía corporal como un significado erótico. La disposición física de los cuerpos en un aula tuvo desde sus inicios un objetivo, como forma de poder estructurante que opera sobre ellos. El establecer el contacto físico entre los alumnos como parte de la dinámica de la clase rompe con ese poder operante, por lo que significa que también rompe con la estructura de las relaciones pautadas. Un cuerpo en contacto con otro cuerpo establece un diálogo que no se da a través del habla, que genera la posibilidad de reconocerse como sujeto sensible. Un cuerpo que está en contacto con otro cuerpo, dentro de un aula significa un nuevo canal de diálogo con los demás compañeros que permite además del reconocimiento del propio cuerpo junto con sus límites y posibilidades, el conocimiento del otro desde un nuevo lugar. Ya no es un compañero que se conoce desde una posición distante y fría, sino que es un compañero con quien se interactúa en la intimidad del espacio personal sin una connotación erótica. El cuerpo del otro se vuelve también un lugar para la habilitación del saber. Con el contacto se re configura el cuerpo estudiantil. Ingresa de esta forma una nueva noción del concepto de cuerpo estudiante. Introduce nuevas construcciones para el pensamiento de cuáles son los comportamientos que un cuerpo debe tener dentro de la institución educativa y cuál es la función del mismo.

El permitir reconocerse como un cuerpo sensible hace que se pueda tener dimensión de la sensibilidad del otro también. Abre la posibilidad de un nuevo canal de comunicación, lo que repercute directamente en las relaciones de convivencia que se puedan dar dentro del aula. Son vínculos que se construyen desde una nueva sensibilidad, que así como reconoce en uno mismo la integridad de su ser, también puede reconocerla en el otro. Aquí vuelve a estar presente la importancia de la mirada. Porque para establecer el contacto con un otro es necesario que el sentido de la mirada esté disponible y al contrario de lo que pasa con las filas que tiene una dirección pautada, aquí tiene libertad de movimiento sin tener una dirección marcada.

En último lugar, la expresión de emociones respecto a la clase también apareció como una característica disruptora del orden educativo tradicional dentro del aula. Al finalizar las actividades la docente generaba un espacio para que pudieran expresar lo que habían sentido respecto a lo hecho y se daba una instancia de intercambio entre todos. De esta forma todos

podían decir lo que les había generado la actividad o la clase recién dada. Esto tenía como objetivo por parte de la docente que pudiesen volver a pasar por la experiencia vivida y pudiesen concientizar sobre eso para también lograr una incorporación de lo experimentado en el cuerpo. Estas instancias generaban una colectivización de lo recientemente experimentado, dado que esa puesta en común lograba que se dieran cuenta que habían tenido sentimientos similares o si no había sido ese el caso, las diferencias de sensaciones habilitaban un intercambio enriquecedor. La puesta en común de las emociones también permitía que la docente tuviese una devolución de sus alumnos de forma más continua, permitiéndole seguir pensándose en su labor como docente, así como en las necesidades del grupo. La asidua reflexión generó de esta forma, la posibilidad de renovar la convivencia dentro del aula a lo largo del año. La expresión de emociones y de sentires respecto a la clase estableció una dinámica que unifica a través de la palabra y a veces a través del dibujo y de el lenguaje corporal. Se conjugan de esta manera dos lenguajes distintos, que en conjunto demuestran ser un pilar para la construcción de un buen clima de convivencia. Asimismo, esta expresión de emociones destacó por la colectivización en contraposición a la individualización de la lógica educativa actual.

En consecuencia, la circularidad, la mirada, el contacto y la expresión de emociones contribuyen al reconocimiento necesario para un buen clima de convivencia y permiten la movilización de una energía más colectiva en contraposición a la frialdad en la que se suele desarrollar una clase dentro de la estructura física de la disposición de los cuerpos en un aula. El cuerpo está tan subordinado a la producción en las sociedades occidentales actuales, que cuando se hace énfasis en él, emanan niveles afectivos que una vez atravesados, contribuyen a que las relaciones estructuradas dentro de una dinámica de poder como lo son las relaciones dentro de las instituciones educativas, se descubran en nuevas posibilidades de construcción de sí mismas. De esta forma, la expresión corporal y la danza parecen brindar herramientas que resultan claves para la convivencia dentro de un aula y se vuelven de esta forma, disruptivas en lo que hasta ahora ha sido la idea de cómo debe llevarse adelante el proceso educativo de los alumnos.

Conclusiones

En la presente investigación nos propusimos indagar de qué forma se da la experiencia educativa desde el marco de un análisis de convivencia en un aula de Expresión Corporal y Danza dentro de bachillerato artístico nocturno. Tras las observaciones realizadas pudimos ver que la Expresión Corporal y la Danza dentro de la educación formal posibilita la incorporación de un nuevo cuerpo dentro del aula, que a su vez demostró poder traducirse en nuevas formas de vivenciar la experiencia escolar a partir de las formas en que permitió que los vínculos se desarrollasen. Observar la convivencia dentro del aula desde el enfoque de lo corporal en un lugar activo nos permite concluir que destaca la necesidad de profundizar en el análisis de la esfera del amor planteada por Honneth dentro del ámbito educativo. El factor humano emergió como determinante para la convivencia dentro del aula y el cuerpo en un lugar activo puso en evidencia que la institución educativa en sí misma posee herramientas y posibles cambios dentro de su estructura con la posibilidad de generar movimientos que favorezcan la convivencia y por ende la experiencia escolar. Dentro del aula observada la docente tuvo un rol protagónico en destacar lo vincular, a través de su manera de ser y su manera de dar la clase. El cuerpo como objeto de la asignatura fue uno de los canales que sirvieron a este fin, pero también comenzamos a encontrar evidencia que pensar el cuerpo dentro de la institución educativa puede trascender al cuerpo como objeto, es decir, puede trascender a nuestra asignatura objeto de estudio y es pertinente pensarlo como parte constitutivo en sí mismo de la experiencia escolar.

Aquí se manifestó que es posible corromper los dispositivos escolares desde una perspectiva del reconocimiento y desde lo vincular. El cuerpo en un lugar activo puso de manifiesto los poderes operantes sobre él, volviéndose un punto de resistencia contra estos. La observación del aula a través del cuerpo permitió enunciar los poderes que están presentes actuando dentro del aula y a través del ejemplo contrario, puso en evidencia formas en que la autoridad docente puede también ser parte de las herramientas con las que la propia institución cuenta para favorecer la convivencia.

Por otra parte, en esta investigación resultó relevante la particularidad de nuestro caso. Fue un grupo nocturno, lo que significaba que el liceo correspondía al final de su jornada en donde varios de ellos trabajaban previamente. A pesar de éstas características encontramos un aula en donde los estudiantes se mostraron abiertos al movimiento, a expresarse y a conectar con su cuerpo. Aquí destacó nuevamente la docente como mediadora y generadora de esa voluntad de participar y estar ahí, donde también la convivencia y el reconocimiento de los

sujetos integradores del aula demostraron poder generar una contraposición a los discursos de violencia institucional. A su vez es importante mencionar que hubo casos de abandono de la asignatura, pero nuestro trabajo no tenía como objetivo poner el foco en ellos. De todas formas nos parece pertinente mencionarlos porque son voces que si bien no se recogen aquí, son voces que existen en todo el sistema educativo y es obligación del análisis educativo preguntarse qué sucede con ellas.

La educación está lejos de poder ser una realidad en donde la resonancia (en términos de Rosa) sea la norma. Pensar la educación como un lugar en donde el placer tenga lugar, dista del concepto de educación que aún rige para las sociedades occidentales. Como mencionamos en los antecedentes de Scribano, surge como relevante preguntarse en esta investigación, ¿cuáles son las emociones que están vinculadas al proceso educativo?, ¿es nuestro caso parte de las excepciones de las experiencias escolares?

A partir de esta investigación invitamos a reflexionar, ¿qué sucedería en las aulas del resto de las asignaturas si el/la docente, a pesar de partir de una base de transmisión o de compartir el conocimiento más teórica y desde un cuerpo distante y quizás más frío, pudiese introducir en su forma de dar la clase un momento en donde el cuerpo tomase un lugar activo?, ¿lograría formar un vínculo más cercano con sus alumnos?, ¿lograría establecer otro tipo de autoridad, desde la cual el conocimiento se transmita o comparta desde un lugar más horizontal?.

A su vez, dejamos como desafío a futuro seguir pensando el cuerpo dentro de la experiencia escolar como parte elemental que la integra.

Referencias bibliográficas

- ANEP, (2020) *Revista de Educación Social y de Pedagogía Social en Uruguay*.
Montevideo: ANEP.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*.
España: Editorial Península.
- Ayala, M. (2022) *Influencia de las prácticas artísticas en la convivencia de los estudiantes en edades de 10 a 13 años*. (Tesis de grado, Universidad Santo Tomás Villavicencio)
[https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43939/2022MaryDayanaAyalaP%
c3%a1ez.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43939/2022MaryDayanaAyalaP%c3%a1ez.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Bailón.M, Cantarelli. A, Forteza. L, y Limber. F (2013). *La tradición escolar: posiciones*. Uruguay: Ediciones Universitarias.
- Batthyany, K. Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora S.A.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. México DF: Fontamara.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Byung-Chul, H. (2016). *Sobre el poder*. Barcelona: Herder Editorial.
- Cabrera, B. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Udelar, CSE.

Causil, A. (2022) *Fortalecimiento de la convivencia escolar a través de estrategias pedagógicas fundadas en técnicas artísticas visuales: el video arte*. (Tesis de grado, Universidad de Santander UDES) <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/a14e058b-ae98-485e-a4c9-6d97fafdcc28/content>

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización :Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.

Dubet, F. (2013). *El declive de la institución :profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

El espectador, (23 de febrero de 2007) Secundaria incorpora el bachillerato en Arte y Expresión. *El espectador*. <http://historico.espectador.com/sociedad/89733/secundaria-incorpora-el-bachillerato-en-arte-y-expresion#1>

Feldman, D.; Palamidessi, M. y otros (2015). Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay, INEEEd, Montevideo.

Filardo, V. (2018). Juventud, Juventudes, Jóvenes : esas palabras. Revista Última Década N° 50, 109-123.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI..

Foucault, M. (2006). *Genealogía Del Racismo*. Buenos Aires: Caronte Ensayos.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid.

Giddens, A. (1997). *Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.

Habiaga, V. (2017). *Una mirada a la autoridad magisterial en Uruguay y Argentina: Trazos de una autorización que (se) resiste*. Montevideo, (Universidad de la República, Facultad de Humanidades y de la Educación.)

Honneth, A. (1992). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

INEEd. (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo: INEEEd

INEEd (2019). Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media. Montevideo: INEEEd.

INEEd (2020). Mirador Educativo: Reporte temático 6. 40 años de egreso en la educación media en Uruguay. Montevideo : INEEEd.

INEEd (2023) Aristas 2022. *Informe de resultados de tercero de educación media*. .
Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-terceroeducacion-media.pdf>

Le Breton, D. (2021). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Margulis, M; Ariovich, L (1996). *La Juventus es más que una palabra*. Primera Edición; Editorial Biblos.

Mauss, M. (1971). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

Ministerio de Desarrollo Social (2019). *Convivencia en los centros educativos de Enseñanza Media en Uruguay con énfasis en las situaciones de discriminación*.

https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2019/Noticias/agosto/190808/CDE_M_07_08_2019_vf.pdf

Mirador Educativo (2022), *Desvinculación interanual en Educación Secundaria*, Recuperado de la base de datos de DGES.

Pastorino, M. y Fernández, A.M. (2021). Enseñanza artística universitaria: una mirada desde la relación con el saber. *Revista Temas de Profesionalización Docente*. (6), 29-37. Recuperado de https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temas/article/view/856/578

Pérez, C. (2008) Sobre la definición de la danza como forma artística. *Aisthesis: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, (43), 34-49. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/1632/163219835003.pdf>

Programa CES, 3° de Bachillerato. (Sin fecha). *Programa de Expresión Corporal y Danza*. [Archivo PDF]. https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/6bd/arteyexpresion/expcordan6arteyex.pdf

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid.

Rivero, L. (2013). *Proyecto pedagógico, legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos* (Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales). https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/25542/1/TS_RiveroLeonel.pdf

Rivero, L. y Ferrando, F. (2022). El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 5-22. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042022000100005&script=sci_artext

- Rosa, H, & Bialakowsky, A. (2018). Alienación, aceleración, resonancia y buena vida. Entrevista a Hartmut Rosa. *Revista Colombiana de Sociología*, 41(2), 249-259. recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-159X2018000200249
- Simmel, G. (2014). *Sociología :estudios sobre las formas de socialización*; estudio introductorio de Gina Zabłudovsky y Olga Sabido. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Stokoe, P. & Harf, R (1992). *La expresión Corporal en la primera infancia* (Barcelona: Paidós Ibérica).
- Tenti, F. (2021). *La escuela bajo sospecha :sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Valenzuela, A., Riveros, R (2019) *La Educación artística y el deporte como herramienta lúdica para mejorar la convivencia de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe*. (Tesis de grado, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Fundación Universitaria Los Libertadores). <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/5419fb43-8224-4fa5-bb4e-3abc1ee040ec/content>
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016) *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Viscardi, N; Alonso, N. (2013). Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay (Montevideo: Anep-Codicen).
- Viscardi, N, Rivero, L; Pena,D (2015). *Escuchame, mirame, respetame. Experiencias participativas de adolescentes en liceos de contexto crítico a través del arte*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Viscardi, N. (2016). Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. *Revista de ciencias sociales, Delito y Sociedad*, abril 2019, 31-54.

Viscardi, N., Rivero Cancela, L., & Habiaga, V. (2019). Dramatización de la experiencia escolar. *Cuadernos Del Claeh*, 38(110), 69-92.

Weber, M. (1992). *Economía y Sociedad* (Ciudad de Mexico: FCS).

Zygmunt, B. (2002). *Modernidad Líquida* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A).