

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

**“Si no agarraba artístico no era yo”: la experiencia escolar
de los estudiantes de Bachillerato Artístico**

Tatiana Fernández Prefumo
Tutora: Nilia Viscardi

2025

Gracias a todos los jóvenes que tan amablemente me prestaron su voz,
no hay experto que se les iguale.

Gracias a todas y cada una de las instituciones de enseñanza que me acompañaron en mi
proceso educativo, me sigue costando dejar de ser su estudiante.

Gracias a todas las personas que me encontré en ellas y que continúan a mi lado, hicieron de
este proceso una aventura y no un desafío.

Y gracias a mi madre,
por todo lo demás.

Índice

Resumen del Proyecto	3
Introducción	4
Relevancia social	5
Relevancia sociológica	6
Preguntas y Objetivos	7
Estrategia metodológica	8
Antecedentes de Investigación	9
Marco teórico	16
Un acercamiento a la sociología de la experiencia escolar	16
a. La convivencia en el aula	16
b. La cuestión de la juventud	19
c. La participación y sus frutos	20
Un acercamiento a la experiencia escolar del estudiante de bachillerato artístico	23
a. Allí dónde se encuentra arte	23
b. Construyendo una pared, dejando una huella	28
Capítulos de análisis	31
“Quiero convivir acá”: el liceo como un espacio de confianza.	31
“Tapar las roturas con significado”: el aprender en Bachillerato Artístico	37
Habitando el liceo desde el arte	42
El lugar del arte	46
Conclusión	50
Bibliografía	53
Sitios Web	57
Anexo	58
Tabla de entrevistas	58

Resumen del Proyecto

El Bachillerato de Arte y Expresión es de relativa corta vida en comparación con las otras alternativas. Sus comienzos datan del año 2007, cuando se hizo una reformulación de los planes, y se consolidó como una posibilidad para los estudiantes a seguir. El arte, y cualquiera de sus posibles devenires profesionales, tienden a ser dejados al margen social e institucional en cuanto a importancia refiere, y la educación formal no es la excepción. Esto lleva a que los jóvenes que mantienen una preferencia y facilidad por el mismo se vean desplazados por la priorización de otras enseñanzas, en especial en Ciclo Básico, obligándolos a seguir aprendizajes que encuadran sus capacidades a las ciencias y la lógica. De esta manera, se considera que existe una relación desigual entre los estudiantes, y con ello se disminuyen las posibilidades de que todos se sientan parte del centro educativo al que asisten.

Con esto en consideración, la investigación realizada busca comprender las vivencias, y sentires de los estudiantes de dicho bachillerato, teniéndose en cuenta las lógicas de convivencia en las instituciones, para con los otros estudiantes así como con los funcionarios; considerándose dimensiones como el aprendizaje, la existencia compartida, y las representaciones artísticas, sean ilícitas o no. Para llevar a cabo la misma se utilizó la técnica de la entrevista, siendo las mismas dirigidas a los estudiantes de esta área.

Palabras clave: bachillerato artístico, aprendizaje, representaciones artísticas, convivencia.

Introducción

La temática tratada en la presente monografía implica considerar los relacionamientos dados entre los alumnos del Bachillerato de Arte y Expresión para con la institución a la que asisten y su infraestructura. Comprendiendo a institución como los centros liceales, así como el ordenamiento jerárquico y de funcionarios que se da en los mismos; y a infraestructura como el espacio físico y arquitectónico de dichos centros, tales como paredes, mobiliario, pasillos o patios.

Se da un acercamiento hacia la problemática desde la comprensión de que el sistema educativo formal tiende a priorizar las enseñanzas de ciencias duras o lógica, dejando de lado cualquier aprendizaje alejado de las mismas, y asumiendo esta situación como creadora de desigualdades entre los jóvenes. En este sentido, la expresión artística, corporal e incluso aquella que se ata a las individualidades emocionales de los alumnos no son consideradas como centrales para la educación y la formación de la juventud uruguaya. Esto se encuentra influenciado por las nociones que se tienen sobre cómo se debe enseñar y aprender, usualmente relacionadas con la quietud y el silencio de un salón, y no con el movimiento que muchas expresiones artísticas suelen traer consigo.

Debido a la naturaleza de la situación, resulta de suma importancia agregar a la problemática el relacionamiento que dichos alumnos tienen con la infraestructura liceal. Esto sería específicamente con las pinturas en paredes que se hacen en los centros educativos, sean las mismas permitidas por la dirección o no, así como las posibilidades que tienen de presentar sus creaciones, sean las mismas relacionadas a la expresión plástica o corporal, como la música o la danza. Una dimensión de este corte resulta esencial porque dice mucho sobre las dinámicas del centro, así como del propio pensamiento de su alumnado.

Dentro del mismo ámbito, pero pensando en los impedimentos por parte de la autoridad institucional, se consideró esclarecedor la inclusión de los graffitis, dibujos o palabras escritas en las aulas o el mobiliario del centro. Aunque las mismas no son producto necesario de los jóvenes con una orientación artística, muchas veces pueden incluir grandes significantes sobre la convivencia o las situaciones de violencia dadas en dicho espacio. La visión particular de estos estudiantes, si es algo que avalan o condenan, brinda una noción sobre sus experiencias en el sistema y el lugar que el arte posee en sus vidas.

Relevancia social

El arte, en cualquiera de sus formas, tiende a ser marginalizado por el entramado social y educativo del país, puesto que se puede observar como otras áreas han prevalecido en cuanto a importancia y centralidad.

En este sentido, resulta importante retomar el lugar histórico que han tenido las artes en el sistema educativo formal uruguayo. Aunque las distintas disciplinas artísticas han atravesado los currículums educativos desde hace años, su camino para formalizarse como especialidades a las que dedicarse exclusivamente en los mismos resultó ser un recorrido mucho más trepidante.

Aunque en la presente investigación el foco se encuentra en las instituciones de educación secundaria, considero que resulta importante destacar también la situación a nivel terciario en la que se encuentra la educación artística. La creación de la Facultad de Artes en sí misma es sumamente reciente puesto que data del año 2021, cuando la Udelar aprobó la fundación de la misma, marcando la unificación de dos institutos que ya existían de manera previa: el Instituto Escuela de Bellas Artes y el Instituto Nacional de Música. A los mismos se les fue sumado la creación del Instituto de Artes Escénicas en el año 2023; conformando los tres la currícula de la Facultad de Artes, y con ellos los estudios terciarios universitarios relacionados a estas disciplinas (Portal Udelar, 2023). Considero que resulta interesante observar cómo esta fundación se encuentra atravesada por destiempos, y una creación formal universitaria unificada casi tardía considerando el tiempo que llevó la misma en comparación con otras disciplinas. Aún así, la presencia previa de los institutos mencionados marca un claro interés por parte de la ciudadanía en el estudio de las artes a nivel terciario.

Por su parte, a nivel secundario, la creación del Bachillerato Artístico también resulta tardía en comparación con las demás diversificaciones posibles de encontrarse en el mismo. Fue en el año 2007 que se dio la reformulación del plan anterior y se agregó dicha diversificación a la currícula, implementándose en una totalidad de 40 liceos del país, puesto que con anterioridad solamente se encontraban presentes las diversificaciones Biológica, Humanística y Científica (Berreta, 2022). Berreta (2022) menciona que la etapa de bachillerato se sigue viendo como previa y preparatoria a la educación terciaria y no necesariamente como un tiempo propio, aunque la implementación del Bachillerato Artístico igualmente sea

considerada un reconocimiento al arte y sus enseñanzas. Continuando esta lógica también se puede observar como las matrículas a nivel terciario relacionadas con las distintas disciplinas del arte han aumentado desde la implementación del mismo (Pereira, 2018, encontrado en Berreta, 2022).

Finalmente también considero que es importante destacar la presencia de la educación artística en la Ley General de Educación Nro 18.437, promulgada en 2008 y publicada al año siguiente. En la misma se delinean las bases de la Educación uruguaya, así como la importancia y el carácter de derecho y obligación que posee la misma. La educación artística aparece, junto con otras tantas, como parte de las líneas transversales y disciplinas a las que los ciudadanos uruguayos pueden acceder dentro del sistema educativo formal, suponiendo a la misma como esencial para la formación de estos. Considero que esto es importante de tener en cuenta puesto que implica un reconocimiento estatal y sistemático de las artes como generadoras de una ciudadanía plena y de derechos para sus miembros.

Considerando lo mencionado, la motivación detrás de la investigación presentada no es solamente colocar al arte en el eje central de las discusiones sociológicas, sino también relacionarlo al rol que el mismo posee para la educación del país y para los cientos de jóvenes que poseen una conexión con él. En un contexto donde el lugar del arte dentro de la educación se encontraba en la mira pública, retomar las opiniones de los estudiantes abre la posibilidad de entender esta realidad desde sus protagonistas más directos. En tal sentido, se busca conocer las interpretaciones que los estudiantes le dan al lugar que poseen sus preferencias artísticas en los centros educativos, así como comprender cuales son las experiencias educativas específicas devenidas de este tipo de aprendizaje.

Relevancia sociológica

En esta monografía se analiza la experiencia educativa de los estudiantes del ciclo de enseñanza media superior que optaron por la diversificación Arte y Expresión para su tercer año de Bachillerato. En este sentido busca objetivar la relación entre el sentimiento de pertenencia, la experiencia escolar y la relación existente entre el saber y el arte.

El concepto de pertenencia es traído junto con el de convivencia en los centros, puesto que en los mismos se da un espacio común y diario para los alumnos y funcionarios. Sentirse parte

de dicho espacio habilita una relación más positiva para con los mismos, y con ello un sistema educativo que resulta más justo con sus miembros. Estos conceptos, de manera individual, ya resultan de interés para la sociología de la educación, sin embargo en la monografía presente se busca relacionarlos en el contexto de la educación artística para conocer cuales son los efectos que la misma genera.

Considero que la pertinencia sociológica recae precisamente en esta relación, puesto que se busca retomar conceptos clásicos de la disciplina pero en un contexto que no ha sido ampliamente explorado por la misma. La educación ha sido una arista esencial de los estudios sociológicos a lo largo de los años, puesto que a través de la misma pueden reproducirse o transformarse las sociedades, y las normas que las organizan. Sin embargo, la educación artística en particular y el arte en general parecen haberse posicionado para la disciplina sociológica por fuera de sus límites durante la mayor parte del tiempo.

De esta manera, también resulta de importancia considerar la relación con el saber en un marco del aprendizaje artístico en particular, puesto que implica una resignificación de este concepto en el marco de esta área de enseñanza. El aprendizaje a lo largo de las trayectorias educativas tiende a ser desde la quietud y la lógica, enseñando hechos empíricos y objetivos, sin embargo, la enseñanza artística, más allá de estas características también cuenta con una arista subjetiva, donde las emociones de tanto sus creadores como espectadores afectarán a lo enseñado.

Preguntas y Objetivos

¿Cómo interpretan los jóvenes estudiantes del Bachillerato de Arte y Expresión su relacionamiento con la institución e infraestructura de los centros a los que asisten?

Objetivo general: Comprender las interpretaciones que los estudiantes del Bachillerato de Arte y expresión poseen de su relacionamiento con la institución e infraestructura de los centros a los que asisten, en los años 2021-2022, Montevideo Uruguay.

Objetivos específicos:

- i. Conocer cómo interpretan los jóvenes de dicho bachillerato su lugar e importancia en el centro educativo.
- ii. Observar e informarse sobre cómo es tratada el arte y sus representaciones en la institución.
- iii. Investigar sobre la relación entre dichos jóvenes con los funcionarios del centro y los demás estudiantes.

Estrategia metodológica

Considerando los objetivos planteados, la estrategia metodológica seguida fue de carácter cualitativo, puesto que se buscó profundizar en la temática a través de entrevistas, conociendo los pensamientos y realidades de los alumnos del bachillerato artístico. En este sentido, el trabajo de campo realizado se enfocó en la realización de entrevistas a estudiantes que se encontraban cursando el sexto año del Bachillerato de Arte y Expresión, dado que los mismos ya podrían tener una opinión formada sobre dicha etapa, considerando su experiencia previa en quinto año de la diversificación artística.

En su totalidad se realizaron nueve entrevistas, algunas de ellas individuales y otras en grupos de dos, dependiendo la preferencia de los entrevistados, y aunque la mayoría de los jóvenes pertenecían a un mismo liceo, uno de ellos era originario de otra institución.

Esto se enmarca bajo una perspectiva fenomenológica puesto que la misma se caracteriza por enfocarse en las subjetividades de los individuos, sus motivaciones personales y cómo las mismas ayudan a formar una realidad que es social y comunitaria. De esta manera, la fenomenología se centra en los conocimientos compartidos, lo que se asume de los otros y el cómo se espera que actúen en base a los roles en los que se encuentran posicionados, pero también en sus objetivos a futuro y sus trayectorias individuales y subjetivas (Benzecry et al, 2017).

Considerándose esto, se trae el planteamiento de Schütz (1993) sobre la fenomenología, quien remarca que el mundo de la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo y compartido con otros. Estos otros serán marcados por sus propias vivencias, al igual que las emociones e

interpretaciones que surgen de las mismas, a las cuales el autor cree que uno no puede acceder, puesto que incluso compartiendo contexto social y temporal con las personas no las vivenciamos como ellos lo hacen. Sin embargo, Schütz (1993) también menciona que la existencia en este mundo implica un vivir para y con el otro, constantemente influenciando y siendo influenciados en nuestras conductas y creencias, e intentando comprender las acciones y pensamientos ajenos.

De esta manera, la investigación presente se focaliza en las experiencias escolares de los jóvenes, desde una perspectiva que tiene en cuenta sus interpretaciones individuales, así como sus deseos y preferencias. Sin embargo, la misma no ignora las ramificaciones de la interacción propias del vivir en sociedad, permitiendo que las entrevistas retomen los relacionamientos dados en los centros educativos, y como ellos intervienen en las perspectivas y emociones individuales de los estudiantes.

Finalmente, otra herramienta que se utilizó fue la fotografía. La misma funciona como una forma de incluir muestras visuales de las representaciones artísticas dadas en los centros educativos, enfocándose en los graffitis, intervenciones en paredes o trabajos presentados en pasillos. La inclusión de una técnica como la fotografía ayuda en la visualización de los contextos institucionales e infraestructurales de los liceos a investigar, en especial aquellas características que la escritura encuentre dificultad de describir.

Antecedentes de Investigación

Siguiendo lo establecido en la Ley General de Educación, Nro 18.437, el sistema educativo en Uruguay comienza su obligatoriedad en el nivel inicial, desde los cuatro años, hasta la culminación de la educación media, conformándose de este modo un ciclo educativo de catorce años.

La educación media en particular, para la fecha en la que realizó la presente monografía, se encuentra dividida en lo que se conoce como Ciclo Básico, que consta de los tres primeros grados luego de culminada la primaria; y los tres grados restantes que representan a la Educación Media Superior, también llamado Bachillerato, y que son necesarios de culminar para realizar estudios terciarios (Ley Nro 18437, 2008).

De esta manera, los programas y asignaturas de los tres primeros años son universales y únicos para todos los estudiantes. En los mismos se busca generar competencias y habilidades relacionadas a distintas ramas del conocimiento, encontrándose materias relacionadas a la lógica, las matemáticas, las ciencias, o el arte. Las asignaturas mencionadas son las siguientes, aunque su presencia varía según el grado: Idioma español, Matemática, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Ciencias Físicas, Química, Taller de informática, Educación Visual, Plástica y Dibujo, Educación Sonora, Educación Física y Recreación, Literatura y Educación Social y Cívica (ANEP, s.f.).

Por su lado, la Educación Media Superior cuenta con más variedad en sus programas y asignaturas. Aunque el primer año de la misma iguala los programas únicos, con las mismas materias para todos sus estudiantes, a partir del segundo año el mismo se comienza a diversificar en cuatro posibles orientaciones: Biológica, Humanística, Científica y Artística. La matrícula de las mismas es variada, siendo cantidades diferentes aquellos que se inscriben por orientación, como puede ser observado en el Anuario Estadístico de Educación del 2022, donde considerando los centros públicos de enseñanza, se señala que la diversificación Humanística es quien cuenta con un mayor número de matriculados, siendo 10.782 en todo el país, mientras que la Artística la menor con 2.334. Por su lado, la orientación Biológica contó con 9.784 alumnos matriculados, y la científica con 3.835 para todo el país (MEC, 2022). En cuanto a los centros privados de enseñanza, la distribución de la matrícula difiere de la pública, teniendo una menor cantidad de estudiantes, pero con mayores similitudes entre las orientaciones, siendo así que la Humanística contó con una matrícula de 1.728, la Biológica de 1.545, y la Científica de 1.705. La Artística, por su parte, contó con una matrícula mucho menor a sus contrapartes, teniendo un total de 276 inscriptos en todo el país, lo cual también puede ser contrapuesto al observar estos mismos datos desagregados por departamento, puesto que algunos de ellos tuvieron alumnos matriculados del resto de las orientaciones pero no de la Artística (MEC, 2022).

Cada una de las orientaciones mencionadas cuenta con materias específicas relacionadas a la propia rama, junto con otras que funcionan como núcleo común a todas ellas. Esto sucede tanto en el segundo como tercer año de este nivel, pero es importante remarcar que las diversificaciones ya planteadas vuelven a subdividirse, encontrándonos de este modo con el sexto año de Bachillerato estudiado en la presente monografía: Arte y Expresión. Al mismo solo se puede acceder habiendo hecho el quinto año de la orientación Artística. Considerando

nuevamente el Anuario Estadístico de Educación del 2022, se puede observar la matriculación de 1.771 estudiantes en el sexto mencionado para la educación pública, y 253 para la privada, una vez más marcando una diferencia entre las mismas. También resulta interesante destacar que, considerando los datos de los centros públicos, el sexto de Arte y Expresión no fue el que contó con una menor matrícula, puesto que tanto Matemática Diseño (706 matriculados) y Ciencias Agrarias (379 matriculados) tuvieron una menor cantidad de estudiantes inscriptos (MEC, 2022)

Por su lado, considerando lo ya mencionado, el bachillerato de Arte y Expresión cuenta con una currícula de materias específicas, las cuales representan algunas de las distintas ramas posibles de encontrarse en lo artístico: “Historia del Arte”, “Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales”, “Teatro”, “Práctica y Expresión Musical”, “Expresión Corporal y Danza” y “Arte y Comunicación Visual II”.

De esta manera, existen distintos antecedentes teóricos e investigativos relacionados a la temática, siendo algunos de ellos directamente relacionados con el bachillerato a tratar, mientras que otros consideran otros aspectos de la investigación. Una breve presentación de los mismos es descrita a continuación.

En primer lugar encontramos la monografía escrita por Valeria Ruella (2019) de nombre *“Cuerpo y educación: voces, movimientos y miradas sobre el Bachillerato. Arte y expresión.”* en contexto de la licenciatura de sociología de UdelaR. En la misma se problematiza el lugar del cuerpo en la educación, al igual que la importancia de las subjetividades que se encuentran atadas a él. La autora presenta como la inclusión de este bachillerato en el sistema formal implicó una deconstrucción de cómo era considerado el cuerpo en los centros liceales y de cómo se generaba una enseñanza en las artes. Se presenta a un cuerpo que siente y desborda emociones, que se comunica de forma recíproca para con los otros; pero también un cuerpo que puede ser juzgado por estas diferencias, y marginalizado por no seguir las normas silenciosas de lo que es estar en un centro educativo y aprender en él.

También desde la sociología, se puede encontrar la monografía de grado titulada *“¿Un cuerpo educado? El disciplinamiento y sus fugas en los distintos escenarios educativos”* de María Belén García (2023). En este antecedente se puede observar una discusión en torno al

rol y presencia del cuerpo en la educación secundaria uruguaya, haciendo un estudio en base a dos clases con sus respectivas características. A través de la misma se profundiza en las concepciones relacionadas al cuerpo que se promueven desde la educación formal, donde la quietud, el disciplinamiento y la autoridad pintan el paisaje de las aulas de secundaria, y con ello organizan el espacio de las mismas (García, 2023).

Otro antecedente a tener en cuenta relacionado a la corporalidad en este bachillerato, es la tesina escrita por Arigón et al. (2015) llamada “*Expresión Corporal y Danza en el Bachillerato Artístico: Un cuerpo con historia*” para la Licenciatura en Educación Física. Es interesante destacar cómo la misma escapa el enfoque sociológico, pero igual informa sobre la temática y cuán importante el cuerpo resulta para el bachillerato artístico. De esta manera, presentan las distintas concepciones encontradas en la enseñanza de la materia Expresión Corporal y Danza, puesto que aunque su naturaleza de movimiento genera una ruptura con la usual quietud que se suele observar en la educación, aún puede traer consigo lógicas higienistas que conllevan la preferencia por un cuerpo flexible y saludable, aun cuando esta materia supone generar una mayor expresividad entre sus cursantes (Arigón et al., 2015).

Otro antecedente, también nacido de la Licenciatura en Educación Física y nuevamente relacionado a la danza, es la tesina llamada “*Concepciones en torno a la expresión corporal, su enseñanza y educación en el Bachillerato de Arte y Expresión en Uruguay*” escrita por Besozzi et al. (2022). Aunque la misma plantea un foco sobre las similitudes posibles de encontrarse entre estas las disciplinas mencionadas, enfocándose particularmente en el lugar que posee la educación física, también incluye una discusión en torno al aprendizaje y enseñanza artística. Lo traído por este antecedente se encuentra atravesado por las concepciones de Eisner (1995, citado en Besozzi et al, 2022), concluyendo que la expresión corporal tiende a ser traída en los programas educativos bajo una justificación contextual puesto que su presencia tiene una función de intermediaria para lograr otras prácticas, como pueden ser la danza o el teatro. Sin embargo, Besozzi et al. (2022) también mencionan que la asignatura de “Expresión corporal y danza” tiene una gran carga de prácticas que se relacionan con la educación emocional y la creatividad, permitiendo que la enseñanza de las artes se plantee como un fin en sí mismo para la educación.

En contexto del magíster en Psicología Social, Valle (2016) presenta un estudio etnográfico titulado “*La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de Arte y*

Expresión. Estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo.”, por el cual pueden apreciarse diversas aristas que se asocian a la temática planteada. Es de interés destacar lo encontrado en este estudio en cuanto al relacionamiento con el saber y los conocimientos aprendidos en un contexto de enseñanza artística, puesto que informa sobre una conexión con el mismo que supera la realidad objetiva y donde las subjetividades de los estudiantes entran en juego a la hora de aprender. Esto coloca los contextos particulares de los alumnos en una situación de importancia para con el arte y su relacionamiento con la disciplina, pero sin olvidar la arista colectiva que poseen las artes y la danza en específico para el caso de este estudio. Planteando una vez más a la misma como una forma de existir en su cuerpo, sea el mismo en relación para con los otros o con uno mismo.

Me parece necesario traer este tipo de antecedentes puesto que una de las aristas de la temática planteada trata sobre el relacionamiento que los alumnos de la orientación Arte y Expresión poseen para con su aprendizaje, particularmente teniéndose en consideración la ruptura que el mismo implica para con su enseñanza anterior. Esto también se relaciona con los antecedentes traídos sobre la corporalidad; y sobre la enseñanza que supera al cuerpo inmovil o en reposo que supone muchas veces la educación formal. Pero también la implicancia emocional que puede conllevar el arte, estudiarlo y producirlo en un contexto compartido con otros compañeros y donde las particularidades de cada alumno pueden dejarse al descubierto, como es planteado en este último antecedente (Valle, 2016).

Otro antecedente importante a considerar es la tesis de Echeverría (2022) en contexto de la maestría en Psicología Social, llamada “*Significaciones imaginarias sociales acerca de la participación adolescente en la enseñanza media superior. Explorando lo imaginario social sobre la participación adolescente en el caso del Liceo Nro. 35 Instituto “Alfredo Vásquez Acevedo” IAVA*”. En la misma se presenta un estudio de caso del centro mencionado, donde el autor pone en consideración diversas concepciones que son de importancia para la presente monografía. En la misma se puede observar un foco en la participación adolescente y las formas que la misma adapta en la realidad de este centro, realizando el análisis en base a una metodología cualitativa de entrevistas en profundidad a estudiantes, informantes calificados y funcionarios del centro, junto con un análisis documental sobre el caso.

Resulta interesante considerar los hallazgos de esta investigación, puesto que informan sobre la importancia que posee la participación de los jóvenes en los centros a los que asisten. Para

el caso estudiado en este antecedente, la misma habilitaba espacios de autonomía y de libertad de expresión como de opinión, en donde los jóvenes eran capaces de organizarse (sea o no gremialmente) para hacer valer sus derechos y luchas (Etcheverría, 2022). El autor también menciona la presencia de eventos artísticos como espacios de participación usualmente convocados de manera institucional o por docentes adultos, donde los jóvenes se suman y les permite expresarse, lo cual puede generar una cultura e identidad institucional a través del arte (Etcheverría, 2022). Por otro lado, también se plantea la importancia de espacios edilicios, como son las escaleras, patios o el salón gremial, que funcionan como zonas de encuentro e intercambio entre los estudiantes (Etcheverría, 2022). Considerando los objetivos de la presente investigación, los hallazgos por parte de Etcheverría (2022) resultan de gran importancia como antecedente a considerar por la misma, puesto que, más allá de la relación destacable que plantea entre la participación y el arte, la participación en sí misma es una temática necesaria a considerar si se quieren estudiar las experiencias escolares.

Un antecedente relacionado directamente con los graffitis encontrados en los centros educativos, es un artículo de García Aguirre (2010), que presenta parte de sus hallazgos en la investigación que realizó en el marco de su tesis de maestría en Educación: *“Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti.”*. En la misma se presentan diversos escritos y graffitis, junto con algunas de sus posibles motivaciones, y cómo los mismos suelen ser ignorados por aquellos que asisten a los centros (sean profesores o alumnos), a causa del acostumbramiento. Algunas de las consideraciones tratadas en este artículo serán, también, mayormente ampliadas en los apartados siguientes.

De manera similar, en la investigación presentada por Martínez y Elisondo (2019) de nombre *“Graffitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas”* también se tratan sus hallazgos relacionados al tema, pero para escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, Argentina. Asimismo, se tienen en consideración las motivaciones detrás del graffiti en los centros, junto con consideraciones desde informantes del centro como profesores, una auxiliar de limpieza y graffiteros, lo cual nos permite encontrar motivaciones y profundidad en la temática. Algo sumamente interesante de la misma fue tener en cuenta al graffiti como parte del paisaje escolar, también preguntando a los entrevistados sobre cómo el mismo podría ayudar en la educación y enseñanza, en vez de dejarlo olvidado en las paredes y mobiliarios de los centros.

Relacionado a estos últimos antecedentes, pero extrapolado a las calles de Montevideo y no únicamente a las paredes de los centros educativos, se encuentra la tesis de maestría en Comunicación con énfasis en Recepción y Cultura de Dotta Ambrosini (2014), llamada: “*La conquista visual. El grafiti en la cultura urbana montevideana.*”. En esta tesis se exponen diversidad de graffitis encontrados en la ciudad, junto con entrevistas a grafiteros que, desde la ilegalidad o legalidad, presentan variadas concepciones sobre lo que hace al grafiti y el cómo lo significan. Resulta interesante tener este antecedente en consideración puesto que nos informa de posibles motivaciones para el fenómeno del grafiti en el paisaje urbano, hablándose de reconocimiento (aunque sea desde el anonimato), o la búsqueda de una identidad propia o colectiva. De esta manera, se plantea la gran presencia que mantiene este fenómeno en las realidades urbanas, incluyendo una breve identificación de zonas que han permitido la utilización de sus paredes para el mismo, aunque con variados niveles de aceptación por parte de la comunidad grafitera (Dotta Ambrosini, 2014). Aunque no centrado en las situaciones a nivel liceal que acontecen, esta investigación genera una idea de la importancia que el grafiti y el arte tiene en sus respectivas comunidades, y como se ha vuelto una de las formas más extensas de comunicación visual.

Considerando los antecedentes traídos a nivel nacional, se puede observar que las distintas dimensiones de la temática han sido abordadas a través de diversas disciplinas. El lugar del cuerpo en la educación en general y en la artística en particular, especialmente relacionado a la danza es lo que parece tener un mayor análisis anterior, puesto que es en lo que se centran muchas de estas investigaciones. Aunque las mismas no son exclusivas de la disciplina sociológica, si encuentran en la danza una ruptura con las lógicas más comunes del sistema educativo formal, volviéndose un espacio desde el cual pueden ser cuestionadas.

Sin embargo, en cuanto al lugar del grafiti y las representaciones artísticas estáticas posibles de ser encontradas, los antecedentes escapan completamente al ámbito sociológico, e incluso al contexto uruguayo. Resulta interesante considerar al fenómeno del grafiti como algo que escapa a los confines de lo educativo, y que se presenta como un medio de comunicación y expresión, capaz de dar voz en espacios que tienden a ser monopolizados por autoridades y no por los sujetos.

En este sentido, considero que el debate sociológico uruguayo en cuanto a la temática existe pero de manera muy prematura, y especialmente enfocado en el cuerpo en la educación, y en

la danza cuando se considera la dimensión artística. Mientras que las otras aristas de la investigación presente han sido estudiadas pero desde otras disciplinas, lo cual implica una ausencia del debate ya mencionado.

Marco teórico

La educación, así como las experiencias surgidas de ella, han sido estudiadas por la sociología y otras disciplinas desde muy temprano. Existen diversas interpretaciones de cuál es el rol de la misma en nuestras sociedades, viéndose tanto como un espacio de reproducción de las estructuras económicas y culturales de las que nace, así como una forma de hacer llegar y generar conocimiento que impulsa al desarrollo económico de la sociedad (Ocón, 2018).

En la educación, la sociología ha encontrado una gran cantidad de diversas investigaciones enmarcadas a esta área de estudio, desde la convivencia dada en los centros, los posibles conflictos derivados de ella, la deserción educativa, la participación y su ausencia, así como los análisis de los programas educativos y lo que representan para las sociedades en las que se sitúan.

Los capítulos a continuación se plantean considerando los diversos conceptos que atraviesan a la investigación en educación. En primer lugar se traerán aquellas nociones ligadas a la temática de manera general, como la convivencia, participación y juventud. Luego me centraré específicamente en las nociones relacionadas con la educación artística y su lugar en las curriculas. Igualmente, la temática central de la presente investigación se encontrará atravesando todos los siguientes capítulos.

Un acercamiento a la sociología de la experiencia escolar

a. La convivencia en el aula

La educación en Uruguay se divide en varios niveles, empezando su obligatoriedad a los 4 años de edad de cada niño con la educación inicial, según la Ley General de Educación N° 18.437. Esto nos informa sobre cómo los centros educativos forman parte de la vida de los individuos desde su socialización más temprana. La implicancia que este hecho trae consigo

es una constante existencia con otros, bajo normas pactadas que ayudarán, particularmente en el caso de los más pequeños, a generar pautas de convivencia ciudadana para cuando sean adultos. Los centros escolares en sí mismos son lugares de encuentro y aprendizaje, incluido el convivir con otros, sean ellos directamente relacionados al centro (estudiantes o funcionarios) o de manera indirecta (familias o comunidad barrial), por lo que es esperable que se generen desacuerdos (Viscardi y Alonso, 2013).

Convivir implica una existencia conjunta en base a normativas compartidas, reconociendo al otro como un sujeto de derechos que se vincula con uno mismo. Convivir en los centros educativos, a su vez, agrega a la ecuación los procesos individuales de aprendizaje, así como los contextos específicos propios de cada persona interviniente. Resulta imposible considerar dicha convivencia sin tener en cuenta los conflictos que pueden nacer en su seno, y como los mismos son producciones directas de normas formales e informales propias del centro educativo o de la educación en general; porque la interacción misma entre dos o más partes implica formas distintas de comprender a la realidad y desacuerdos devenidos de ellas (Viscardi y Alonso, 2013).

Pero cuando hablamos de educación, se debe tener en cuenta que sus lógicas de convivencia están intervenidas, al menos de alguna manera, por la presencia de autoridad en los docentes o funcionarios sobre los estudiantes a su cargo. Esto se ha transformado con el tiempo, al generarse mayores políticas de participación, pero el fantasma de una jurisdicción que sobrepone la visión adulta por sobre la joven sigue estando presente. Esto se debe, siguiendo las concepciones de Bourdieu (1977, 1991) a la existencia de poder simbólico en las manos de los funcionarios, que pueden hacer uso de violencia simbólica. Es decir, la capacidad que tiene una clase o grupo de ejercer cierto dominio por sobre otra, promoviendo sus visiones de mundo de manera imperceptible, volviendo a su poder algo interiorizado por ambas partes. Es importante considerar que muchas de las veces el mismo se ejerce de manera natural y no intencionada por parte de la propia clase dominante, que no tienen una finalidad de violentar o controlar a la otra.

Esta violencia es también encontrada en los centros educativos mismos. Claros ejemplos de la misma son citados a continuación:

Es también la violencia que sufren los profesionales que se ven negados en sus funciones, la del personal en falta y la violencia de una arquitectura a veces vieja y deteriorada, a veces nueva, frágil y rápidamente destrozada, a la que los estudiantes sumarán grafitis, pizarrones rotos y sillas quebradas en los cementerios de bancos. (Charlot y Emin, 1997, citado en Viscardi y Alonso, 2013 p: 91).

Esta visión se me hace particularmente interesante considerando las dimensiones del análisis propuestas, que pone en consideración el relacionamiento de los estudiantes de orientación artística para con la infraestructura escolar, y si el mismo proviene de alguna representación de sus sentimientos conforme a las políticas aplicadas a dicho espacio.

Aún con todo lo planteado anteriormente, es importante aclarar que la educación ha pasado por un cambio de paradigma desde una lógica de la disciplina hacia la convivencia, como plantea Litichever (2014). La primera trataba al alumnado como un grupo sin poder de decisión sobre su propio destino y educación, generando conductas correctas e incorrectas según las normativas provenientes de las autoridades en sus vidas (sean educativas o familiares). El paradigma de la convivencia, sin embargo, invita a los jóvenes a ser parte de la creación de normativas y los supone como sujetos de derecho pensantes: “Convivencia apela a con-vivir, vivir con otros. Es decir, con esos otros estar, transitar la escuela, aprender, producir, generando un espacio que habilite la palabra propia y de los otros.” (Litichever, 2014, p:87 citada en Viscardi y Alonso, 2015).

Para ejemplificar lo mencionado, parece de gran valoración considerar quienes elaboran las normas en los distintos centros educativos de educación secundaria. Los datos presentados en el censo de “*Convivencia participación y formación de ciudadanía*” (Viscardi y Alonso, 2015) nos muestran que de la totalidad de dichos centros, en un 94% de ellos la dirección participa de la creación de las normas que lo rigen, los docentes en un 92%, los estudiantes en un 80%, el personal en un 44% y la comunidad, ubicándose al final, en un 27%. Esta amplia participación en cuanto a la construcción de normas es sumamente importante, puesto que es a través de ellas que se generan los espacios de convivencia, reduciendo los conflictos.

En la búsqueda de promover este nuevo paradigma, se han instalado los Consejos de Participación en los distintos niveles de la educación formal. Una instancia como esta ayuda a la conformación de los individuos como sujetos de derecho, siendo parte activa de la

comunidad y su toma de decisiones (Viscardi y Alonso, 2013). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la presencia de dichos centros disminuye conforme el nivel de educación crece, existiendo un 69% en secundaria, un 63% para la educación profesional, comparados con el 95% en la educación primaria, como bien plantea el informe anteriormente presentado (Viscardi y Alonso, 2015), esto bien se podría relacionar con las edades de los estudiantes, y el peso que los padres deciden darle a su participación o ayuda en el centro educacional al que asisten sus hijos.

Estas consideraciones llevan a plantearse la presencia de la comunidad barrial como otro sujeto activo en la enseñanza media, más en particular teniendo en cuenta las posibles representaciones artísticas brindadas por los alumnos que podrían generar un mayor relacionamiento entre el centro educativo y el barrio.

b. La cuestión de la juventud

En la vida cotidiana, e incluso en el oficio del sociólogo, se tiende a separar y subdividir a las personas en categorías que se creen adecuadas según alguna característica personal de las mismas: género, edad, clase social, orientación política, y muchas otras. Esto genera casi necesariamente nociones estereotipadas sobre uno u otro de los grupos que hemos formado, diferenciándolos entre ellos y homogeneizándolos en el interior.

Las clases de edad es un concepto por el cual se agrupan distintas tramas etarias, cada una etiquetada con su respectivo nombre (niños, jóvenes, viejos, etc.). Las mismas permiten presentar a dichos grupos y sus ideales como bloques sólidos, donde sus concepciones del mundo coinciden dentro de cada una de dichas tramas. Esta concordancia se puede deber a los contextos culturales y temporales compartidos, sin embargo es importante recordar que cada individuo se encuentra atravesado por tantas otras categorías y experiencias personales que intervienen en la formación de su visión de mundo. Esta concepción es claramente traída por Bourdieu (2002) en su texto “La juventud no es más que una palabra”, donde denomina a las clases de edad como una construcción social más que biológica, puesto que las concepciones sobre cómo las personas deben actuar según su edad dependen del contexto social e histórico en que vivan las mismas. El autor también menciona cómo las interacciones entre las distintas clases de edad se encuentran intervenidas por relaciones de dominación,

encontrándose en conflicto por la obtención de posiciones de poder y el deseo de imponer su propia visión de mundo por sobre la contraria (Bourdieu, 2002)

Los centros educativos son un núcleo de relacionamiento y convivencia entre distintas franjas etáreas. Dicha existencia conjunta puede implicar desacuerdos y conflictos, debido a las razones anteriormente mencionadas. Los datos empíricos cuantitativos presentados en la *“Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos”* (Barbero, Bentancor, Bottinelli, 2010) nos informan sobre los participantes de dichos conflictos en el contexto de la educación media uruguaya. A través de estos datos se puede observar que la mayoría de los conflictos se dan dentro de la misma clase de edad (o al menos eso se puede suponer) al darse entre alumnos (78%) según lo que los propios estudiantes consideran. Esta percepción mantiene en segundo lugar a los conflictos entre alumnos y docentes (65%) y en tercero entre alumnos y dirección (30%). Me resulta interesante recalcar, que también se presenta un aumento en la percepción de problemas de convivencia entre los alumnos y la dirección, y entre los alumnos y los docentes en los casos de Bachillerato. En el informe se teoriza que es debido a las diferencias etarias; personalmente considero que es algo interesante a tratar a la luz de la problemática establecida, puesto que nos podría estar hablando del posicionamiento que tiene el alumnado para con la institución, incluyendo las situaciones de exclusión o de bajo poder de decisión que perciben en cuanto a su propia educación.

c. La participación y sus frutos

Como se mencionó con anterioridad, la buena convivencia en los centros educativos se encuentra atada a una participación activa de los propios estudiantes en estos espacios. La participación implica que los mismos se sientan parte de los centros, donde sus perspectivas y opiniones son tenidas en cuenta, contrario a que dichos centros sean vistos como espacios donde encontrar autoridades estáticas e inaccesibles.

Hart (1993) define la participación como aquellos procesos por los cuales se toman decisiones que afectan a la vida propia y a las comunidades en las que se vive, siendo la misma un derecho fundamental de la ciudadanía, en el cual se fundan las democracias. Este mismo autor hace énfasis en la importancia de la participación desde la edad temprana, para que los jóvenes no se enfrenten a una toma de decisiones total una vez son considerados

adultos (Hart, 1993). De esta manera, si lo que buscan las escuelas es generar ciudadanos participativos democráticamente, las mismas no pueden reproducir una lógica autoritaria dentro de ellas. Por el contrario, es el sentimiento de pertenencia a las mismas el que permite que se genere un espacio común y compartido entre los jóvenes y adultos, fomentando así la participación (Hart, 1993).

Sobre la participación educativa en particular, Viscardi y Alonso (2015) traen en consideración que es precisamente en los centros de estudio donde se juega la formación de la ciudadanía uruguaya, siendo a través de sus cotidianidades y en la participación de todos sus miembros que se practica una democracia. Como se mencionó fugazmente con anterioridad, para el caso uruguayo, se promovió la creación de los Consejos de Participación, como espacios en donde tanto alumnos, como docentes y la misma comunidad (sea barrial y de familias) pudieran plantear sus propias ideas sobre el sistema educativo y los centros, con la finalidad de generar un mayor sentimiento de pertenencia e interés por los mismos (Viscardi y Alonso, 2015).

Sin embargo, los autores también mencionan que muchas veces estos Consejos terminan siendo formados por aquellos miembros de la comunidad educativa que son considerados más “aptos” para los mismos en base a preconcepciones propias del sistema. Esto genera un mayor aislamiento de aquellos que ya se encuentran en los márgenes (de la sociedad en su totalidad, y de los centros mismos) y que necesitan que sus voces sean escuchadas para poder transformar esta situación (Viscardi y Alonso, 2015).

Considerando lo mencionado, Hart (1993) destaca algunos de los beneficios de la participación en los jóvenes, volviéndose un medio por el cual generar un sentimiento de comunidad y responsabilidad para con los espacios en donde se participa. Particularmente, destaca y brinda ejemplos sobre cómo ciertos espacios (físicos) en donde existió una participación activa tienden a ser más cuidados y protegidos, por las cuales las chances de que se graffitien o vandalicen se disminuyen (Hart, 1993). Este beneficio en particular, se me hace interesante de destacar considerando la temática de la investigación puesto que el graffiti y su presencia en los centros educativos es parte esencial de la misma y de sus objetivos.

Los conceptos de participación y pertenencia, más allá de su pertinencia para el campo de la educación, pueden verse atravesados por otras concepciones que permiten un entendimiento

más profundo de la temática. En esta ocasión se traerá la idea de reconocimiento, considerando a la misma tal y como la plantea Honneth (1997, 2011) en sus escritos. En su libro “La sociedad del desprecio”, el autor asocia al concepto del reconocimiento aquel de la visibilidad, puesto que el mismo implica identificar al otro por sus características específicas, incluso valorándolo en esa especificidad (Honneth, 2011)

El autor, trayendo los escritos de Hegel y Mead, plantea que existen tres formas de reconocimiento recíproco, y tres consecuentes formas de menosprecio, las cuales surgen de la ausencia del primero (Honneth, 1997). Las tres formas mencionadas son la del amor, la del reconocimiento jurídico y la del social. Cada una de ellas se encuentra asociada a una esfera de la interacción social, siendo los vínculos emocionales, el reconocimiento de derechos o los valores compartidos (Honneth, 1997).

De esta manera, la primera forma de reconocimiento es la del amor, que tiene la interacción emocional con los otros como foco, siendo posible de ser encontrada en las relaciones de amistad, familiares o de amor romántico (Honneth, 1997). Esta forma se caracteriza por brindarles confianza a los sujetos en sí mismos y en el entorno, y con ello ofrecer cierta seguridad emocional que permite expresar las propias necesidades y deseos (Honneth, 1997).

La segunda forma de reconocimiento mencionada por el autor es aquella ligada a lo jurídico y más particularmente al reconocimiento de los derechos del sujeto por parte del resto de los miembros partícipes de la sociedad. Esto implica que, más allá de las diferencias que puedan tener, todas las personas serán tratadas bajo los mismos parámetros jurídicos, siendo reconocidos en su propia ciudadanía y brindándole importancia a las decisiones que toman en pos de la comunidad, lo que permitirá a los sujetos cultivar el autorrespeto (Honneth, 1997).

Finalmente, Honneth (1997) también menciona que los sujetos también necesitan del reconocimiento social brindado por las comunidades donde viven, en donde se comparten intersubjetivamente los valores. El mismo funciona como un método para que las personas vean en los otros cualidades, que bien pueden ser individuales, pero que ayudan a la formación y el desarrollo del colectivo y de sus objetivos comunes, generando una solidaridad entre sus miembros. Este relacionamiento en base a un mutuo reconocimiento y un conjunto de valores compartidos, evidencia la cultura de una sociedad y presupone una cohesión dentro de la misma (Honneth, 1997).

De esta manera, los escritos de Honneth (1997) permiten un acercamiento a los distintos modelos posibles de ser encontrados en las relaciones que existen entre los sujetos, sean las mismas dentro de una comunidad educativa como por fuera de las mismas. El autor también considera que cada forma de reconocimiento implica una forma de menosprecio, es decir cuando dicho reconocimiento no se cumple y los sujetos se enfrentan a su ausencia, lo cual puede devenir en diversas consecuencias negativas para los mismos y para las vivencias compartidas con los otros.

Un acercamiento a la experiencia escolar del estudiante de bachillerato artístico

a. Allí dónde se encuentra arte

Como se mencionó con anterioridad, la educación uruguaya comienza su obligatoriedad en el ciclo inicial, luego pasando por seis años de educación primaria y seis de educación secundaria. La presencia del arte, y de sus múltiples manifestaciones, atraviesa a la misma de manera constante pero con diferentes niveles de enseñanza y profundización.

Dentro de los programas actuales de la educación uruguaya, la educación artística es presentada como de suma importancia para que los jóvenes puedan formar las competencias buscadas, puesto que es planteada como una herramienta capaz de incentivar a considerar soluciones creativas e innovadoras, al mismo tiempo que habilita la participación directa de los estudiantes, y con ello un mayor sentido de pertenencia para con los centros (ANEP, 2024).

En los programas de la Educación Primaria (los dos primeros años) e Inicial se puede observar que las distintas disciplinas del arte (como las artes visuales y plásticas, así como la música, la literatura, el teatro y la danza) aparecen como medios para que los niños se expresen y tengan un primer acercamiento a los fenómenos culturales del país a través del aprendizaje de las mismas, desde los principios más básicos de cada disciplina (ANEP, 2024).

Los programas de los años siguientes de Primaria plantean estas mismas disciplinas desde la profundización de dichos aprendizajes, con la finalidad de que los estudiantes puedan usar al

arte como un medio comunicativo, pero también con un mayor reconocimiento teórico de las disciplinas que están aprendiendo (ANEP, 2023).

Finalmente, los programas actuales para la Educación Media Básica plantean la presencia y el aprendizaje de las disciplinas artísticas a un nivel teórico más cabal por parte del alumnado. Para los mismos las disciplinas encontradas son otras, puesto que se dividen entre la Comunicación Visual, la Educación Musical, la Literatura y el Diseño. Estos conocimientos son presentados como métodos de acercarse e interpretar la cultura uruguaya y plantear una comunicación directa con la misma, así como de crear las propias obras y apreciar las ajenas. También en estos programas se destaca la utilización de medios digitales y de tecnologías para ayudar en los aprendizajes artísticos (ANEP, 2024). Por otro lado, la Danza como disciplina pasa a estar englobada en el espacio dedicado a la consciencia corporal, junto con otras actividades físicas como el deporte, y la misma es considerada como parte de la expresión corporal (ANEP, 2024).

Por su parte, los programas pensados para el Bachillerato se encuentran en la actualidad comenzando el proceso de transformación y reforma de sus contenidos. Como se planteó con anterioridad, la presente monografía y sus hallazgos se enmarcan en los programas de la Educación Media anteriores, por lo que el rol y lugar del arte fueron transformados en la teoría. Teniendo esto en cuenta, hay que recordar que la educación en secundaria se diversificaba en el segundo año de bachillerato en las siguientes orientaciones: Humanística, Biológica, Científica y de Artística.

Con esto en mente, es posible observar las mallas curriculares dadas para los primeros años de la Educación Media en comparación con los de los bachilleratos, más específicamente con el Artístico. Se puede observar que para las otras orientaciones presentadas las materias se repetían conforme a las ya estudiadas en el Ciclo Básico, mientras que la Diversificación Arte y Expresión contiene materias nuevas. Si esto no resultara suficiente, también se podría observar la carga horaria que cada materia presentaba en los primeros cuatro años de la educación media. Hay una clara superación en aquellas que se relacionan con la lógica o las ciencias duras, sobre aquellas asociadas con el arte o la expresión corporal. Mismo, si alguno de los jóvenes deseaban participar en actividades de ese estilo, tendrían que hacerlo en base a talleres de coro, o teatro por fuera de su horario liceal obligatorio, y eso solo si el centro al

que acude los ofrece y los promueve lo suficiente como para que haya un conocimiento de su existencia.

Este hecho puede traer consigo muchas dificultades. En primer lugar, no se le permite al alumno generar la misma cantidad de conocimientos en los distintos ámbitos, impidiéndoles tomar elecciones mayormente convenientes al momento de elegir una orientación, incluso en el futuro terciario. Esto deviene incluso en prejuicios hacia aquellos jóvenes con una preferencia claramente artística, puesto que se los condiciona a pensar que la disciplina que los atrae es menos importante que las otras o que es seguida por aquellas personas que no quieren estudiar y “trabajar duro”, puesto que también hay una prenoción de que el arte es más fácil que las ciencias. Dicha prenoción puede darse en varias fracciones de la sociedad, desde la propia familia del alumno, sus compañeros o la institución misma al no prestar la misma atención a unos y otros; aquí podemos, una vez más, encontrar la violencia simbólica de la que habla Bourdieu (1977, 1991). Al darse estas situaciones, se está ignorando a parte de la población estudiantil que preferirá, por cuestión de gustos o comodidad, seguir un bachillerato como el de Arte y Expresión; pero que ha sido conducido a tomar otras elecciones.

Esto podría relacionarse con lo presentado por Max Weber (1905) en *“La ética protestante y el espíritu del capitalismo”*. En su teoría se puede observar como en el sistema capitalista se da una prioridad al enriquecerse a base del trabajo y la meritocracia, fenómeno que asocia a pautas religiosas. Dicho objetivo busca generar una acumulación capital en base a la producción constante, priorizando las labores que la permiten. Considero que, si contextualizamos esta manifestación para la temática, se podría tener en cuenta que la menor valorización del arte en la educación formal puede estar relacionada a las lógicas de producción capitalista, de la compra y venta de manufacturas o servicios.

La importancia del arte en la educación de los jóvenes puede ser vista desde distintas aristas, algunas relacionadas con lo emocional y de la expresividad, y otras por el simple hecho de seguir capturando en la educación formal a los tantos alumnos que desean seguir el camino del arte como modo de vida. Sin embargo, Eisner (1972), en su libro *“Educar la visión artística”*, presenta dos teorías sobre las razones que pueden llevar a enseñar arte en los programas educativos: la justificación contextual, y la justificación esencialista. La primera depende, como efectivamente dice su nombre, del contexto en que se da dicha enseñanza,

puesto que plantea que cualquier programa educativo debe de considerar la realidad social del momento para poder incluir determinadas disciplinas, al igual que conocer a los individuos que recibirán las clases. Estas situaciones se dan cuando hay una consideración de que el arte, en este caso, puede llegar a ayudar a la sociedad o a los estudiantes que están en su proceso de aprendizaje, aunque las enseñanzas exactas (prestando más atención a la historia del arte o a un movimiento en específico) dependen del análisis de situación o necesidades que se haga. Por el contrario, la justificación esencialista no considera que la enseñanza del arte deba de basarse en los sujetos que la reciban, sino que debe de tomarse como un todo más general que ayudará allí donde las otras disciplinas no pueden. Esto se debe a que esta postura ve al arte como una experiencia en sí misma, que no tiene que servir a factores externos, a las necesidades de las personas o al contexto social, puesto que esto haría que se diluya su verdadera esencia, perdiendo lo que la hace tan importante: “La contribución de un artista es importante, única; siendo así, ésta debería valorarse en vez de diluirse, como sucede cuando se utiliza la educación de arte para los muchos otros fines para los que puede ser utilizada.” (Eisner, 1972, p: 6)

Esta teorización puede ser de gran interés para desarrollar una problemática como la planteada, puesto que implica tener en cuenta cual es la importancia del arte en los programas educativos. Específicamente, cuestionar y comprender cuales son las interpretaciones de los estudiantes de la orientación artística en cuanto a dicha disciplina, y que los motivó a elegir esta orientación en primer lugar.

Como se mencionó al principio del capítulo, el arte en sí mismo se conforma por diversas disciplinas que son enseñadas en el sistema educativo uruguayo. Palermo (2024) describe cómo las asignaturas pueden ser divididas entre aquellas que implican un movimiento de la razón y aquellas que también movilizan a los cuerpos, siendo la danza o el teatro ejemplos de las segundas. Esto resulta interesante de considerar puesto que se trata de dos disciplinas artísticas que son enseñadas en el Bachillerato artístico, pero que no aparecen en los programas anteriores al mismo.

Bailon y Cantarelli (2013), en la sección “*Las significaciones del cuerpo construidas desde el discurso social*”, presentan esta situación a través de entrevistas con docentes, quienes aseguran que el “caos” en el aula se da cuando los estudiantes pasan a estar en movimiento, se paran y conversan entre ellos. Esto se da porque desde la socialización más temprana se

supone que la educación formal implica un aprender a estar con otros desde un cuerpo controlado y en reposo. En palabras de las autoras: “La educación es el mecanismo privilegiado que las sociedades humanas han utilizado para que los sujetos aprendan a comportarse, a guardar compostura, a no desubicarse.” (Bailon y Cantarelli, 2013, p: 68).

Se debe de considerar que todo lo mencionado en este apartado puede enmarcarse en la conceptualización que realiza Charlot (2006) sobre el saber. El autor plantea que no hay saber sin relación con el mismo, puesto que adquirir un saber implica un conocimiento del mundo que es relacional para con las personas que se encuentran en él, para con la propia persona que aprende y para con el conocimiento mismo y las formas que contiene (Charlot, 2006).

Por otro lado, los trabajos de Pastorino (2018) nos acercan a un análisis de la relación con el saber dada en los contextos de la educación terciaria sobre artes visuales. La autora menciona como el aprendizaje artístico se encuentra atravesado por diversas prácticas activas (de hacer y crear), así como contextos históricos y sociales que moldean la relación con el saber. De esta manera, la concepción de conocer en el contexto de las artes visuales se diferencia del conocimiento que se da en las ciencias, aún más considerando que el saber artístico implica una interpretación por parte de los sujetos que lo practican y aquellos que lo observan (Pastorino, 2018).

En este sentido Pastorino (2020) también menciona que las experiencias de los sujetos se entrelazan con aquellos sucesos en los que participan de manera activa como pasiva, haciendo que la misma se de en donde se encuentra la relación de los mismos con el saber, y aún más particularmente en donde está la diferencia entre lo que se conoce y lo que no, siendo allí donde se puede generar un aprendizaje. De esta manera, la subjetividad juega un rol importante en la relación con el saber y las experiencias, puesto que implica una vivencia de las mismas (Pastorino, 2020)

Comprender la educación desde este planteo implica observar una oposición entre las diversas materias encontradas en la educación secundaria uruguaya, puesto que las concepciones sobre cómo deben comportarse los cuerpos en la educación muchas veces difiere de cómo los mismos deben de actuar en disciplinas como las mencionadas. Por su parte, considerar la forma que adopta la relación con el saber es algo importante a tratar,

puesto que implica una forma de aprendizaje específica, que atraviesa a las enseñanzas del bachillerato artístico y lo diferencia de otros.

b. Construyendo una pared, dejando una huella

Las paredes de las instituciones de secundaria hablan, muchas veces a gritos. Es parte del paisaje cotidiano de sus alumnos y funcionarios encontrar marcas de pasadas y presentes generaciones en la infraestructura escolar, así como en el mobiliario. Frases, símbolos, nombres o representaciones artísticas son algunos de estos muchos vestigios de tiempos anteriores. Las opiniones sobre las mismas pueden variar, desde encantamiento a disgusto, pero no hay dudas de que son la prueba directa de que los centros escolares son lugares donde existe y existió vida.

Los motivos detrás de dichas representación también son diversos, pero considero que se pueden dividir entre aquellas que fueron, por la razón que sea, habilitados por la dirección de la institución, y aquellas que nacen de la acción ilícita del alumnado y pueden ser incluso consideradas actos violentos hacia la infraestructura del lugar. Sin embargo, también, con motivos de una mayor comprensión de la problemática a tratar, resulta justificable tener en cuenta aquellas representaciones que no son estáticas o que no se mantienen en el tiempo en los centros escolares, como la presentación de una danza, obra de teatro, una canción o cuadros que se cuelgan en las paredes por un tiempo determinado. Todas estas acciones, aunque no atadas al Bachillerato de Arte y Expresión, tienen una importancia en la convivencia y lógicas de la institución en sí misma, y podrían llegar a estar demostrando que incluso con una enseñanza centrada en las ciencias y la lógica, el arte y las subjetividades logran colarse entre los huecos.

Existen otras razones por las cuales las paredes liceales podrían llenarse de muestras, sean artísticas o informativas. Augustowsky (2003) en su texto *“Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria.”* hace un análisis sobre las distintas representaciones encontradas en aulas, aunque efectivamente sean desde el estudio en el nivel de primaria, en donde el arte y expresión corporal aun son utilizadas como método de aprendizaje, sus aportes siguen siendo sumamente pertinentes para la temática a

tratar. Desde lo presentado por la autora, la misma identifica tres tipos de paredes propias del contexto escolar: la pared construida, la pared activa y la pared alegórica.

La primera es descrita como de carácter más artístico, en donde cada sitio se llena con las obras del estudiantado, así como con recordatorios de las enseñanzas dirigidas por las maestras. Existen varias funciones en la utilización de paredes (o carteleras) desde esta particularidad. En primer lugar es que funcionan como *testigos de memoria*, es decir para una demostración de lo aprendido. También pueden ser vistas como *síntesis y evaluación* desde la mirada de los docentes; como un *estímulo* para el estudiantado de seguir adelante; como *comunicación* para los de afuera; y como una forma de sentir *pertenencia* al grupo y al aula en particular. (Augustowsky, 2003).

Considero que cualquiera de estas funciones podrían ser extrapoladas sin problemas hacia el contexto liceal uruguayo. Sin embargo, teorizo que la primera podría llegar a tener gran importancia, puesto que sería una forma para los alumnos, tal vez no de recordar lo aprendido, pero si de remarcar su presencia en el lugar, de dejar una marca de que el espacio del aula fue suyo, aunque fuera por solo un momento (una necesidad casi humana si se quiere). Las otras también podrían tener una lógica para la temática, como es el hecho de hacer una comunicación con otros turnos, como es el caso que se da constantemente cuando se comparten aulas y carteleras. La idea de pertenencia podría afectar de manera similar a la primera, cuando se dan esos “orgullos” por la clase en específica a la que se pertenece.

Siguiendo el texto de Augustowsky (2003), la segunda pared presentada es la activa, que en cambio, tiene la particularidad de ser mucho más interactiva y didáctica, puesto se presenta como un espacio de aprendizaje directo. Tienen lugares donde los alumnos pueden dejar carpetas, o incluso trabajar en específico, incentivando la acción de aprender en otros lugares más allá del aula, puesto que muchas veces incluye a los pasillos. Es en esto último en particular donde tal vez se puede encontrar un paralelismo para con la situación liceal, puesto que no es extraño observar que algunas de las actividades hechas por los jóvenes son presentadas en los pasillos, incluidas si las mismas no son de carácter visual o estático, como sería el caso de danzas u obras de teatro.

Finalmente, la tercera pared es llamada por la autora como la pared alegórica. La misma tiene la característica de ser más informativa que las anteriores, al hacerse un uso compartido con

otros turnos. En la misma hay una mayor consciencia, por parte de docentes y alumnos, de que el centro es un espacio público y compartido con otros; dándose elecciones por parte de las maestras sobre cuáles obras presentar y cuáles no, con criterios como la prolijidad o el logro de la actividad que fue propuesta (Augustowsky, 2003). Esta pared es la que podría encontrarse en la educación secundaria con más peso cuando existe un relacionamiento entre autoridades y alumnos, optando por el permitir o no de alguna representación artística. Así igual se lo puede considerar asociando con cuanto se le permite a los sindicatos o a los gremios estudiantiles el incluir parte de sus demandas o sus luchas en el sector público del centro.

De esta manera, el arte aparece como una herramienta que habilita la participación del estudiantado en los centros, y con ello la construcción de estos espacios de manera horizontal. Uno de estos ejemplos es el descrito por Habiaga, Rivero y Viscardi (2020) sobre la utilización del arte como método para ampliar la participación de los estudiantes, al tiempo de mejorar la convivencia dada en los centros educativos. El proyecto al que los autores hacen referencia nació como una confluencia de fracciones involucradas, por un lado se encontraba la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), a quien se les fue presentada una iniciativa de estudiantes universitarios (UdelaR) sobre la participación a través del arte; esto fue involucrado hacia el Proyecto Con-Parte, que se había propuesto ayudar a la convivencia en ocho centros liceales, aunque con algunas dificultades.

De esta manera, se generó un proyecto que pudo involucrar al arte en sus distintas formas como eje central para promover la convivencia y la participación. Esto abrió la posibilidad de que los jóvenes encontrarán dinamismo en su experiencia escolar, con talleres variados, como fueron aquellos enfocados en la percusión, la danza o la pintura, aunque también se generaron espacios de deporte igualmente interesantes (Habiaga, Rivero y Viscardi, 2020). Esto resulta posible de relacionar con lo ya planteado sobre la importancia del cuerpo y el movimiento, y como él mismo tiene una tradición de tener que mantenerse quieto si se quiere formar educación. Aún así, son proyectos como estos los que recuerdan el gran peso que tiene el movimiento y el arte, junto con las posibilidades de participación que dan los mismos para los distintos centros educativos del país.

En adición a posibles proyectos como el mencionado, en los centros educativos también se pueden encontrar otros medios de participación directa de los estudiantes. Se hace referencia

a los graffitis, que se destacan por ser un acto ilícito, muchas veces incluso anónimo, por el cual se escriben desde frases, símbolos, letras de canciones, o capaz lo más usual en aulas de liceo, notas sobre la próxima prueba o examen. Entre el graffiti, se diferencia aquel que es más textual y corto, de aquel más artístico y elaborado (Garcia Aguirre, 2010), considero que ambos pueden ser encontrados ampliamente en los liceos uruguayos, aunque el textual es probable sea el más presente en las aulas, especialmente en el mobiliario.

Siguiendo lo presentado por Garcia Aguirre (2010) en el artículo “*Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti.*” nos podemos encontrar que la autora presenta al graffiti como la “cara oculta” del gran relato que se da en la educación, como algo que está ahí de manera constante pero que, por costumbre, falta de tiempo o ganas, se ignora. El graffiti, entonces, también funciona para los alumnos como una forma de hablar y de presentarse en el mundo, tal vez cuando no se les dan, o desconocen los caminos no ilícitos. La importancia de aprender de él radica en comprender mejor al estudiantado, puesto que para poder enseñar se necesita saber escuchar en primer lugar (Fabra y Domènech, 2001, citado en Garcia Aguirre, 2010), incluso cuando las palabras se esconden en los escritos de una pared del baño de un liceo o en los bancos de sus aulas.

Capítulos de análisis

“Quiero convivir acá”: el liceo como un espacio de confianza.

En este capítulo se tratará todo aquello relacionado con la convivencia y los relacionamientos dados en los centros de estudio que presentan los alumnos entrevistados, tanto para con sus docentes, los demás funcionarios y sus compañeros, respondiendo así al objetivo planteado de estas características. De esta manera se retomarán las voces de los estudiantes, así como sus interpretaciones de una realidad que se les hace cotidiana.

Cada espacio de encuentro social posee sus propias lógicas para ser en el mundo, y de relacionarse con los otros. Esto implica reglas implícitas y explícitas que los individuos pueden seguir con la finalidad de sentirse integrados en dichos espacios. Los centros educativos no son excepciones a la regla, puesto que sus miembros tenderán a buscar formar parte de la realidad diaria que se da en ellos, adaptándose a reglas siempre sujetas a cambios y transformaciones (Alonso y Viscardi, 2013).

De esta manera, la convivencia escolar implica una existencia conjunta en base a normativas compartidas, reconociendo al otro como un sujeto de derechos que se vincula con uno mismo. Convivir en los centros educativos, a su vez, agrega a la ecuación los procesos individuales de aprendizaje, así como los contextos específicos propios de cada persona interviniente (Alonso y Viscardi, 2013). De esta manera, la convivencia se verá intervenida por las reglas planteadas para el sistema educativo general, pero también para con las especificidades de cada centro y como los mismos organizan las existencias cotidianas que se dan en ellos (Alonso y Viscardi, 2013).

Considero que esto se puede extrapolar a las situaciones particulares de los grupos estudiantiles, más especialmente para el caso que nos es pertinente como son los jóvenes del Bachillerato de Arte y Expresión y lo que ellos plantean sobre su convivencia diaria con los demás miembros de sus liceos, tanto profesores, funcionarios y sus propios compañeros. Los mismos parecen remarcar en sus discursos un “nosotros” y un “otros” que se diferencian a la hora de relacionarse, sea este límite para con las demás orientaciones o para las demás clases de las que han sido parte en el pasado. Aun así vale aclarar, que algunos de los entrevistados admiten no saber realmente qué tipo de convivencia se da en otras clases a las que no pertenecen, y que por el contrario esos “otros” no tendrían que ser tan diferentes.

“Me parece que... porque yo tampoco estoy en otras orientaciones para decir que relación tienen con sus profesores, y tampoco quiero asumir nada. Algo que aprendimos en literatura, que la profe nos dijo, es que en realidad artístico e ingeniería, son dos de los grupos que siempre llegan a la misma conclusión de diferentes formas... entonces es como que yo no puedo asumir, y pararme en un pedestal de “como persona de artístico, yo soy re sensible, entonces tengo más vínculo que los profesores”, a mi me parece que eso, no sé.” (Martina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

De esta manera, los estudiantes entrevistados plantean el asunto de la convivencia con sus pares diferenciando aquella que se da a la interna para con su clase, de aquellos vínculos externos que se dan con el resto de los alumnos de la institución. Como es de esperarse, la interna es la que posee más prevalencia en los discursos de los jóvenes, incluso cuando no necesariamente existe un acuerdo entre ellos. Los mismos plantearon a sus clases como

compañeras, y con general buen ambiente; sin embargo, también se observa una lógica de ver el compañerismo como algo superficial, que no supera los límites de la clase y sus necesidades inmediatas.

Para analizar este relacionamiento, puede ser traído nuevamente lo planteado por Martínez-Veraz y Albar (2019) sobre los centros educativos como espacios de identidad y de reconocimiento de uno mismo y del otro. Se remarcen particularmente como la presencia y mirada de los otros es aquella que nos libra del anonimato, que con sus actitudes sean buenas o malas, nos obliga a identificarnos como un “yo” que se diferencia de un “otro”, poniendo foco en las diversas formas de existir en el mundo que pueden darse en los centros de estudio (Martínez-Veraz y Albar, 2019).

Siguiendo este planteamiento, los alumnos entrevistados destacan las diferencias dadas para con los estudiantes de otras orientaciones, pero aún más especialmente dentro de la propia, puesto que el arte posee diversas disciplinas que encuentran casa en el bachillerato estudiado, como pueden ser la danza, el teatro la música o las artes plásticas. Se enfatiza cómo las mismas no presentan una división a la hora de relacionarse, sino una comprensión para con los otros por el amor al arte compartido.

“(…) me parece que la clase artística siempre es la más unida. Capaz que unida no sería la palabra, pero sí la más compañera. O sea, no somos de diferenciarnos ni nada. Y no nos importa que te guste, o sea, si te gusta bailar bien, si te gusta cocinar bien, si te gusta cantar bien; somos compañeros igual.” (Elias, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la tarde)

También se hace mención sobre cómo el contexto de estar estudiando y practicando arte ayuda e influye de manera más directa en los relacionamientos entre los jóvenes, puesto que el mismo puede implicar una mayor exposición sobre los mecanismos internos, personales y emocionales de cada uno. Las conexiones para con el arte serán variadas e infinitas, pero muchas veces el mismo es capaz de generar vínculos más emocionales entre aquellos que lo practican, lo que se presenta en las entrevistas como una manera para que la convivencia en sus clases sea de mayor confianza y comprensión, aunque la misma no sea inmediata.

“Y es como que vos tenes que exponerte constantemente, entonces el espacio te pide confianza y las clases suelen ser un espacio de confianza. O sea, vos planteas las cosas, se hablan, se hacen en colectivo, hay mucho trabajo en equipo, entonces el ambiente de la clase es otro.... Es como quiero convivir acá, no es que te tocó convivir ahí.” (Sofía, pronombres femeninos, 17 años, estudiante de la mañana)

“Yo particularmente me siento muy cómoda, el año pasado cómo era la primera vez que estaba en artístico, capaz que fue un poquito más incómoda, no incómoda, pero fue un proceso de acostumbrarme. Pero este año, que mucha gente ya la conozco, me siento mucho más cómoda en la clase, como que hay confianza entre las personas de la clase, y eso facilita todo.” (Shamirah, pronombres femeninos, 18 años, estudiante de la tarde)

Esto recuerda a lo planteado por Honneth (1997) sobre las tres formas de reconocimiento recíproco, particularmente aquella asociada con las relaciones de amor y amistad. En las mismas los sujetos son capaces de mostrarse a sí mismos de una manera genuina e incluso vulnerable, porque existe la confianza para con el resto de que no serán juzgados (Honneth, 1997). Lo planteado por los entrevistados coloca al arte compartido como un habilitador a generar estos espacios de confianza con los compañeros, permitiéndoles conocerse a niveles más emocionales que no necesariamente son propios de otros grupos sociales, o del sistema educativo en específico.

“Yo a mis compañeros los quiero mucho (risas) yo los quiero mucho. Y obviamente, como en todo grupo hay gente que te cae mejor, hay gente que te cae peor, pero siento que tengo terrible conexión con ellos puramente por el hecho de que todos estemos haciendo artístico.” (Martina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

Sin embargo, también se genera un cuestionamiento al constante trabajo compartido puesto que impide el estudio del arte desde lo personal y propio de cada individuo, particularmente cuando se considera que el mismo es algo que no tiene porque ser explicado o mostrado a otros. También me parece digno de destacar que esta protesta parece más bien nacer desde la sobrepoblación estudiantil de los grupos, y la consecuente falta de espacios y posibilidades de trabajar individualmente, más que del deseo de no compartir entre los compañeros.

“Eso está bueno... el tema es que ta, somos grupos grandes, y la idea es que al ser algo tan personal el arte, está bueno que sea más individual también. Pero eso no se

puede porque son grupos de cuarenta, entonces tenes que hacer todo en grupos y eso... como que sobre todo en sexto, molesta.” (Camilo, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la mañana)

Por otro lado, los estudiantes entrevistados también describen la naturaleza de las relaciones con sus docentes, las cuales pueden ser de carácter variado. En cuanto a ellas, se debe recordar que el mismo se encuentra atravesado por conceptos como el de la autoridad o el disciplinamiento propios de las circunstancias. Dentro de un salón de clases existen diversas jerarquías que posicionan a sus miembros para con los otros, las cuales incluso pueden ser observables en la distribución del mismo, o en las actitudes cotidianas que se dan en él.

La autoridad es un concepto ampliamente tratado, profesores y funcionarios la poseen en el contexto de un centro educativo, sea la misma nacida desde los diferentes saberes entre ellos y los alumnos, o de las diferencias etarias o generacionales que los dividen. En este marco, la autoridad educativa puede ser definida como aquella que encuentra cierta base en la capacidad de influencia en los alumnos, la misma es aceptada por ellos y posee un carácter temporal puesto que supone su desaparición una vez abandonado el contexto de clase (Robbes 2006 en Vacher, 2020). Viscardi y Habiaga presentan como las lógicas de autoridad suelen mantener vigencia en las relaciones dadas entre alumnos y profesores, en donde el saber de los segundos busca influir en la obediencia y actitudes de los primeros. Lo que es considerado como faltas de respeto o dedicación al estudio, así como el conflicto entre el alumnado para con la institución, suelen generar formas de exclusión de los mismos, como es no considerar sus voces o preferencias (Viscardi y Habiaga).

Me parece importante destacar estas posibles características de la autoridad escolar, puesto que la misma puede hacer que la experiencia escolar de los individuos se diferencie debido a ellas. En las entrevistas realizadas es observable como el relacionamiento con los profesores encuentra varianza en las acciones que cada uno de ellos presenta para con el alumnado, sus formas de dar clase y de instalar un vínculo con los jóvenes.

“Dentro de todo.... yo siempre veo que entre alumnos y profesores hay una tensión bastante fuerte, como si los alumnos estuvieran esperando cualquier cosa para criticar al profesor y viceversa. Pero dentro de todo veo que los profes hacen lo posible por respetarnos, y nosotros también a ellos. Después están siempre esos profesores que

son muy irrespetuosos y.... y nosotros les contestamos igual. No es problema de un solo lado, es mutuo, es como una competencia.” (Bianca, pronombres femeninos, 18 años, estudiante de la tarde).

Sin embargo, los estudiantes también enfatizan aquellos relacionamientos con profesores que poseen un elemento más positivo, en donde la autoridad de los mismos no parece chocar de forma abrupta con los alumnos. Se plantea una lógica donde los docentes rompen con sus roles estrictos como una figura de disciplinamiento y enseñanza, para formar un vínculo más igualitario, donde el amor compartido por el arte se posiciona como una forma de generar conexiones y sensibilidades entre profesores y alumnos.

“Me parece que todos los profes que van a artístico son mucho más abiertos, y animados. Son más vivos, por así decirlo, son más personas y menos profesores.” (Elias, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la tarde)

“Pero también siento que hay cierta, no sé como decirlo, pero camaradería o vínculo en estar en artístico, y tener un profesor con una materia que también es de artístico, porque es como el artista, que es diferente... es una conexión que no sé si se da en ingeniería, no sé si la gente de ahí tiene el mismo vínculo con sus profes de matemáticas.” (Martina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

Esto recuerda a lo planteado por García-Huidobro y Schenffeldt (2020) sobre el rol de los docentes artistas, y su posibilidad de generar un cambio. A partir de su artículo, se puede observar que existe una comprensión hacia el lugar que ocupan estos profesores en el sistema educativo, quienes a partir de la educación artística son capaces de transformar el aula en un espacio de diálogo e intercambio mutuo entre los estudiantes y la comunidad (García-Huidobro y Schenffeldt, 2020), así como con los propios profesores, cosa que es advertida en las entrevistas realizadas para la presente investigación.

Sin embargo, esto no es necesariamente rescatado por los estudiantes entrevistados cuando se trata del relacionamiento con el resto de los funcionarios, como la adscripción o la dirección, aunque esto no tiene porque implicar circunstancias negativas del mismo, puesto que resulta variado. Parte de lo descrito por los estudiantes recuerda a lo planteado por Weber (1977)

sobre la burocracia, donde la misma puede presentarse desde una indiferencia o alejamiento de las personas, siendo una burocracia más deshumanizada.

“(…) a veces vas y le pedís algo, y te contestan de una manera que parece que ya les da lo mismo, es como “Si, si, es por ahí, giras a la derecha y llegas, suerte”, te vas y te miran como “fue un placer ayudarte pero no vuelvas”. (Bianca, pronombres femeninos, 18 años, estudiante de la tarde)

Pero los estudiantes también destacan la actitud opuesta a la indiferencia, cuando estos funcionarios muestran interés o extienden una ayuda en las cotidianidades escolares. Esto se considera recordando que el rol del adscripto para los alumnos puede resultar, en cierto sentido, más constante que el de los docentes, puesto que son aquellos funcionarios que permanecen más tiempo en los centros y con un mismo grupo.

“Yo me llevo re bien con la adscripta (risas), yo la quiero. Siento que igual va mucho en los funcionarios en sí, en cuales te tocan... ayer en la asamblea de la tarde estaban hablando que tenían funcionarios que eran medio toscos, medio duros... pero ta, siento que la adscripta, la directora, la subdirectora, siento que tienen cierto apego, que piensan que somos personas, entonces nos tratan como personas (risas).” (Martina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

Teniéndose en cuenta lo planteado, considero que en muchos casos la presencia del arte en la convivencia diaria de los centros parece funcionar como un habilitador hacia conexiones que superan las clásicas ideas sobre lo que es un centro educativo y como deben relacionarse sus miembros, lo que podría generar nuevos vínculos que mejoren la experiencia educativa entera.

“Tapar las roturas con significado”: el aprender en Bachillerato Artístico

En el presente capítulo se tratará lo relacionado con el aprendizaje y el cómo se forma el saber para el Bachillerato de Arte y Expresión. Esto implica una presentación de la conexión que los estudiantes poseen para con el arte, al igual que sus vivencias en torno a la temática y como la misma es tratada desde el sistema educativo formal.

Como se presentó en el capítulo anterior, los entrevistados presentaron diversas motivaciones que los impulsaron a continuar un bachillerato enfocado en el arte, dado que sus intereses para con sus disciplinas varían. Algunos de ellos poseen mayor inclinación hacia la música, otros al teatro o a la danza, mientras que otros remarcen a la orientación artística en general como aquella con la que se sienten más cercanos, tanto en el pasado como con sus planes a futuro.

“Pa, a mi todo... como que toda mi vida estuvo rodeada a hacer algo artístico, desde chiquita que me ponía a actuar con mi familia y hacía monólogos boludos. Después me empezó a copar la danza y dije “ta, es por ahí”, ni idea que sale pero por ahí va.” (Shamirah, pronombres femeninos, 18 años, estudiante de la tarde)

“Yo me fui descubriendo un poco más en el futuro. Empecé a pintar, cosas que me llamaban la atención... e investigué que podía seguir por cada carrera, y me gusto mas la “libertad” de los artísticos.” (Andrea, pronombres femeninos, 18 años, estudiante de la tarde)

Estas conexiones individuales para con el arte recuerda a lo planteado por Charlot (2008) sobre la relación con el saber, y como la misma implica un relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. El autor menciona cómo los seres humanos somos tanto individuales como sociales, sin que estas características sean necesariamente contradictorias, puesto que vivimos y compartimos con otros, a la vez que poseemos experiencias que nos marcan y se nos hacen propias. Charlot (2008) también enfatiza que las historias y experiencias de cada individuo, cómo las mismas lo han moldeado o guiado, son de igual importancia que su posicionamiento social para comprender la relación que posee con el saber.

Pensando en la educación artística en particular, Aguirre (2008) plantea que la misma no puede ser separada de la cultura en la que está inscrita, puesto que las obras de arte se harán en el amparo de un contexto social y cultural, utilizando y reproduciendo los símbolos encontrados en el mismo. Sin embargo, y aunque el autor enfatiza la importancia de la dimensión cultural de la enseñanza artística, también admite que el aspecto subjetivo no puede ser ignorado, puesto que las pautas emotivas y de interpretación personal siempre estarán presentes en la misma.

De esta manera, estas concepciones no se escapan cuando se trata del aprendizaje artístico, como ha sido planteado por los entrevistados con anterioridad. Los mismos poseen motivaciones individuales para estudiar en el bachillerato artístico, plantean como el hacer arte se relaciona con lo emocional y personal de cada uno, al mismo tiempo que es capaz de entablar lazos sociales entre ellos al compartir sus creaciones o su pasión por el mismo.

“Y de hecho, me parece que es lo más importante compartir eso, si todos amamos el arte es por algo, porque capaz te ayudo en algún mal momento, capaz porque es tu forma de expresarte, capaz porque es una liberación para vos, pero todos por algo lo queremos en el grupo. Entonces, si vos podés empatizar con la persona que quiere lo mismo que vos, es mucho más fácil entenderla, capaz no te puedo entender hablando, pero veo tu dibujo y entiendo lo que me estás expresando, o capaz yo por ejemplo, no puedo hablar, pero si me pones a hacer un tema, que a mí me gusta, en ese tema te puedo decir un montón de cosas que hablando frente a frente no te puedo decir porque estoy en otro plan, y entonces me parece que es bastante lindo.” (Elias, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la tarde)

Sumado a esto, resulta interesante considerar lo que los jóvenes plantean sobre el aprendizaje artístico y como se diferencia de otros con los que se han encontrado en sus trayectorias escolares. Se hace mención sobre lo desestructurado que el mismo se presenta para con otros aprendizajes, así como la apertura que permite en cuanto al desarrollo de diversas actividades. Mientras algunos de los entrevistados consideran esto una ventaja que les brinda mayor libertad, otros recalcan como la introspección que el mismo implica les resulta mucho más complicada de tratar cuando hacen tareas.

Trayendo lo planteado por Eisner (1995), pueden ser encontradas tres dimensiones de la educación artística: la creativa, la crítica-perspectiva y aquella que considera al contexto socio-histórico en el que se produce la obra de arte. La primera se encuentra en la práctica, cuando los estudiantes directamente hacen arte por sí mismos, la segunda tiene un carácter observacional y puede implicar el estudio de las obras de otros, sean externos o de sus propios compañeros, mientras que la última se enfoca en las circunstancias sociales e históricas en donde se produce una obra (Eisner, 1995). Estas dimensiones son localizables en lo traído por las entrevistas realizadas, puesto que los jóvenes plantean su aprendizaje artístico desde la constante acción individual y colectiva, así como de la observación de sus

compañeros y profesores. A su vez, también se genera un cuestionamiento hacia lo que puede ser definido como arte, y si el mismo debería de seguir una estética en particular o si puede bastar con la intención del creador, y con ello como puede ser calificada desde los docentes.

“Pero ta, siento que es necesario eso también de que haya un profesor que sepa llegar y entender que es personal, y que se está expresando de una forma que llegue y dar una devolución o algo, porque es raro, es como calificar el arte, y que no perjudique a la otra persona.” (Catalina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

Nuevamente los escritos de Eisner (2002) son capaces de acercarnos a la importancia del rol docente en el aprendizaje de las artes, puesto que el mismo depende de las enseñanzas que ellos brinden, lo cual se contrapone a otras perspectivas que colocan a los profesores como simples motivadores o aquellos que guiarán a los estudiantes por un camino innato a ellos, sin necesariamente enseñarles algo. Por el contrario a las mismas, Eisner (2002) considera que existen ocho condiciones a tener en cuenta a la hora de enseñar arte, y en las cuales se puede observar la influencia directa de los docentes. El autor menciona la importancia de la expresión y del tener algo que decir cuando se quiere hacer arte, y como ello tiende a diferenciarse con las enseñanzas no artísticas que los estudiantes reciben, en donde se acostumbran a “adaptarse a las expectativas ajenas”. El resto de los principios se relacionan a otras características que el autor opina que debe de tener la enseñanza artística, como la profundidad y continuidad, así como la escucha de las perspectivas de los compañeros.

Bailon y Cantarelli (2013) presentan como muchas veces se considera que el aula se encuentra en una situación caótica cuando los estudiantes pasan a estar en movimiento, se paran y conversan entre ellos. Esto se da porque se presupone que la educación formal implica un aprender a estar con otros desde un cuerpo controlado y en reposo (Bailon y Cantarelli, 2013). Sin embargo, y teniendo en cuenta la dimensión creativa de Eisner (1995), esta idea se rompe cuando se trata del aprendizaje artístico, que implica un accionar que supera la estática y la quietud, contradiciendo las lógicas que el sistema educativo plantea como propias.

Los estudiantes entrevistados retoman esta idea cuando comparan sus experiencias como alumnos del bachillerato artístico, con aquellas que vivieron con anterioridad. Destacan esta rotura de lo naturalizado para un salón de clases, al igual que presentan una molestia sobre lo

perdido en este sentido mientras se dió la educación virtual en pandemia, donde el aprendizaje artístico, caracterizado por el movimiento, tuvo que confinarse a pantallas y videollamadas.

“Y de por si aprendemos de otra manera, nos movemos mucho mas, creo que la mayoría de las otras diversificaciones casi siempre tienen clase arriba o en sus salones, nosotros pasamos moviéndonos, que si tenemos clases en el SUM, que si tenemos clases en el ERMA, que si tenemos afuera. Entonces estamos todo el tiempo en constante movimiento, en un día... los viernes por ejemplo nunca estamos todo el día en un salón, pasamos siempre por los tres salones, y eso está demás. A mí me gusta eso.” (Andrea, pronombres femeninos, 18 años, estudiante de la tarde)

“Después, filosofía, todo el tiempo hablando y hablando, no es sentarse a escuchar lo que dice el profesor, es hablar, es tener ese vínculo, literatura lo mismo... en danza no te puedo empezar a decir, nos ponemos a bailar ahí en el salón, porque obviamente es danza, pero igual es como que en el concepto, si a mí en tercero de liceo me dicen “en sexto te pones a bailar en el salón, mientras suena música adolescente que vos escuchas” yo me quedo “que onda, que estamos haciendo, donde quedo todo?”. Si, siento que se rompe... artístico se rompe con eso del aula y sentarse a escribir, todo el tiempo es hacer cosas diferentes.” (Martina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

Esta transformación en las lógicas del aula también conlleva consigo una menor preparación para lo que un bachillerato artístico implica en sus aprendizajes, puesto que no todos los estudiantes presentan los mismos conocimientos en las distintas disciplinas. La mayoría mencionó tener experiencias anteriores con alguna disciplina artística, usualmente aquella que los motivó a seguir esta orientación, pero las mismas fueron nacidas desde actividades extracurriculares y no de la conquista o el incentivo del sistema educativo formal.

“Pero igual creo que la formación que más tenemos es extracurricular, porque todos... por ejemplo, yo hago teatro e hice la escuela de música, vos haces baile, hay compañeros que hacen guitarra, piano, lo que sea... como que todos por fuera tenemos actividades que se relacionan al arte a diferente medida, pero como por, digamos, el sistema educativo no hay.” (Catalina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

“(…) por ejemplo, depende mucho de la materia, yo siento que música puede ser una materia en la que si tuvieras un *background* bien hecho en ciclo básico, podrías re especificarte en música y saber cosas... pero es siempre lo mismo, siempre hay gente que no sabe o no puede, pero no es culpa de esa gente, es por el sistema educativo, porque siempre está mal el programa.” (Camilo, pronombres masculinos, 18 años, estudiante de la mañana)

Esto parece estar demostrando una carencia de la educación media, dado que la misma no está siendo capaz de abarcar parte de las preferencias a futuro de sus estudiantes, dando una priorización a otras áreas sobre las artes. Los programas de Ciclo Básico presentan una clara superación de las materias relacionadas a las ciencias duras y la lógica por sobre aquellas asociadas con el arte o la expresión corporal, obligando a que los jóvenes interesadas en ellas deban de buscarlas por fuera del sistema, o a base de talleres no obligatorios ofrecidos por el mismo, siempre y cuando los centros a los que asistan los ofrezcan y promuevan lo suficiente como para que haya un conocimiento de su existencia.

Esto genera un desigual uso y aprovechamiento del tiempo educativo dedicado antes de la elección por una orientación de bachillerato, impidiéndoles generar una misma cantidad de conocimientos en diversas áreas, pero también de tomar una elección realmente informada sobre lo que les puede llegar a interesar a futuro. En este sentido, el sistema no incentiva a un aprendizaje artístico por fuera de aquel que ha sido directamente elegido por los estudiantes, minimizando la posibilidades de que los mismos se encuentren con sus distintas disciplinas y opten por ellas a futuro.

Habitando el liceo desde el arte

En el actual capítulo se introduce la temática sobre las representaciones artísticas posibles a encontrar en los centros educativos, según las perspectivas de los jóvenes entrevistados, cumpliendo con el objetivo relacionado a informarse sobre las mismas. En este sentido se plantean sus visiones sobre jornadas relacionadas con el arte, así como la presencia de graffiti o pinturas en las áreas liceales a las que asisten.

Los estudiantes entrevistados remarcan como el arte puede ser encontrado en diversos espacios, haciendo particular énfasis en que no existe una única definición del mismo, sino

que existen intenciones así como estéticas que se pueden seguir (o romper) a la hora de hacer arte. Destacan la presencia diaria del mismo en sus vidas, encontrado en las calles o plazas de la ciudad, o hasta en sus propios hogares, lo que parece demostrar que su relación con el arte escapa ampliamente los confines del sistema educativo formal.

Sin embargo, cuando se trata de los centros educativos, los estudiantes mencionan diversos tipos de representaciones artísticas, tanto en su naturaleza como en su origen. Traen desde obras de teatro dadas en eventos especiales, pinturas en paredes o actividades organizadas por profesores o el gremio estudiantil principalmente.

En este sentido, se presenta un deseo de que el arte tome mayor presencia en los liceos o que sean organizadas jornadas donde sea el foco por parte de los centros mismos, puesto que la mayoría de actividades parecen nacidas desde el propio alumnado.

“Bueno, mañana es el toque... Con el gremio organizamos varias cosas, el año pasado organizamos un toque, y bueno, mañana es el segundo toque que vamos a hacer, y hay un montón de solistas, cantantes que son de acá, va a cantar una compañera de nosotros ahora, una que era del año pasado, un montón de amigos van a ir y ta, ese tipo de cosas hemos organizado.” (Catalina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

“No sé si se han realizado en general en el liceo, el año pasado hubo pandemia, y este no sé si se planea... pero estaría buenísimo, estaría bueno como en Estados Unidos que tenes ferias de ciencias, pero de arte, sacas? Todo el liceo así, hacer una jornada, eso estaría re demás, tipo fiesta de la primavera, a mi me parece tremenda idea, y también es una forma de exponer tus trabajos... pero que sea para todas las orientaciones, me parece que esta bueno, como un punto de exposición.” (Camilo, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la mañana)

Aún así, también se destaca que los docentes suelen ser grandes impulsores de este tipo de actividades, en particular cuando las mismas implican compartir con el resto del estudiantado lo aprendido en clase, aunque ello no esté relacionado directamente con las artes. Los jóvenes mencionan como comparten en pasillos algunas de sus obras, pero también cómo se colocan

en sus paredes lo aprendido en diversas materias, algo que no es exclusivo de los estudiantes de Bachillerato Artístico, sino que de toda la población estudiantil.

“También en dibujo hacemos obras, etcétera, y las terminamos poniendo en las paredes de todo el liceo, entonces es como que vas recorriendo y vas viendo diferentes cosas.” (Kevin, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la mañana)

En este aspecto en específico, también vale aclarar que las carteleras no son necesariamente centrales, puesto que es remarcado como muchas veces son pasadas por alto o ignoradas. Las mismas son planteadas como dejadas de lado en algunos casos, muchas veces vacías o con algún aviso más formal por parte de dirección o administración, aunque algunos de los entrevistados comentan cómo haría bien su uso.

“Después dentro de la clase tenemos la nuestra, que tiene una foto, algo de la graduación y un meme, a veces ponemos ahí... capaz podemos pensar que poner, voy a descargar memes y los voy a pegar ahí.” (Kevin, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la mañana)

“Nada, que hay tipo un montón de carteles, yo creo que lo que tiene artístico es que colgamos mismo en la pared, no es necesaria una cartelera para ir y poner, pero capaz estaría un poco mejor que hubiera más distribución, más lugares para poner... Igual no están cerrados a poner en ningún lado, si yo quiero venir y colgar un cuadro enfrente de la cantina que no tiene cartelera, puedo ir y hacerlo.” (Sofía, pronombres femeninos, 17 años, estudiante de la mañana)

Cuando se trata de aquellas representaciones artísticas más fijas, como pinturas y graffitis existe un consenso bastante amplio entre los jóvenes entrevistados. Aunque estos muchas veces nacen de una acción ilícita, como meras rayaduras en una propiedad pública o como una de las tantas violencias simbólicas (Bourdieu, 1977, 1991) posibles de observar en los centros educativos, la realidad es que los entrevistados rara vez interpretan a los graffitis como tal. Aunque la mayoría está de acuerdo que existen ciertos tipos de expresiones que son condenables (como los insultos o simbología que incite al odio), y no todos concuerdan en que tipo de graffiti pueden ser considerados arte, existe un acuerdo bastante general de que los mismos les ayudan a sentirse más a gusto en los centros.

“Tiene más su personalidad y capaz me llama más la atención el venir, como que no siento que es un lugar tan estructurado... para mi es como llamarlo un ambiente más familiarizado con nosotros, que sea más el liceo, y no tan como un lugar al que vas, venís, obligaciones, etcétera, etcétera... y te sentís como más confiado acá, me siento más acogido.” (Kevin, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la mañana)

De esta manera, se destaca que cuando el mobiliario o las paredes se encuentren pintadas los jóvenes consideran al espacio como más suyo, con mayor “personalidad”, permitiéndoles dejar una marca en un lugar al que habitan de forma constante. De esta manera, se puede pensar nuevamente en Hart (1993) quien relacionaba a los graffitis como medio para que se diera una mayor pertenencia y participación en los espacios.

Sin embargo, todo esto también recuerda a lo planteado por Augustowski (2003) sobre las posibles paredes a encontrar en los centros educativos, de las cuales la autora conceptualiza tres: la pared artística, la pared activa y la pared alegórica.

Siguiendo su formulación, considero que las carteleras en el área liceal son lo más similar a lo definido como pared alegórica por la autora, dado que la misma es introducida como aquella con características formales, donde alumnos y docentes poseen una mayor consciencia de que el centro educativo es un espacio público y compartido, en donde existen criterios a seguir (Augustowski, 2003). En este sentido, las carteleras parecen ser los espacios ideales para que se den estas circunstancias, donde se encuentran panfletos informativos por parte de administración o incluso los propios grupos estudiantiles, como el gremio. De esta manera, los entrevistados no plantean a las mismas como espacios centrales donde encontrar representaciones artísticas, pero tampoco se genera un rechazo hacia ellas.

Por otro lado, considero que los graffitis, al igual que las pintadas en paredes sean lícitas o no, podrían ser incluidas bajo la denominación de pared artística, puesto que la misma se caracteriza por tener diversas funciones, tales como la comunicación para con los otros, actuar como estímulo al estudio pero también a incentivar el sentido de pertenencia de los alumnos (Augustowski, 2003). Teniendo en cuenta lo planteado por los entrevistados, existe un acuerdo de que cuando la infraestructura liceal posee intervenciones artísticas las posibilidades de considerar al espacio como propio aumenta y con ello las motivaciones de asistir al mismo.

Siguiendo por esa línea de análisis, los graffitis resultan casi que una comunicación entre personas que no necesariamente compartieron un espacio o tiempo, pero que terminan siendo unidos por experiencias similares en un mismo centro educativo. Esto puede relacionarse con lo planteado por García Aguirre (2010), donde se considera al graffiti como la “cara oculta” del gran relato de la educación, como algo que está ahí de manera constante pero que, por costumbre, falta de tiempo o ganas, se ignora. El graffiti, entonces, también funciona para los alumnos como una forma de hablar y de presentarse en el mundo, saliendo del anonimato que puede producir el centro educativo.

“(…) hay una puerta que dice “la vida pasa y vos con miedo”, y ponen frases tratando de motivar a los demás alumnos, pero no ponen quien fue obviamente, pero a mí me resulta curioso que alguien capaz se sienta mal, y escribe eso para ayudar a otra persona que se siente mal, que puede ser cualquiera que entre a ese baño. Entonces por ese lado me parece que no está tan mal.” (Bianca, pronombres femeninos, 18 años, estudiante de la tarde)

“Pero nada, el salón gremial para mí es la representación artística del liceo que más te impacta, porque vas de un liceo con paredes bastantes vacías, o con muy poca cosa, y vas y es como una explosión de color, porque está todo firmado y todo colorido con pinturas... también se nota mucho el respeto por la palabra del otro, las pinturas están todas arregladas para que nada se vaya por encima, todo tiene su lugar y siempre hay un huequito para poner tu aporte.” (Martina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

Considerando lo planteado, el arte parece tener una amplia presencia en las realidades de estos jóvenes, tanto dentro como fuera de los centros educativos. El mismo se muestra como una posibilidad de hacer los espacios de enseñanza como lugares donde los estudiantes encuentran una posibilidad de ser y de vivir, en vez de tener un simple pasaje por ellos.

El lugar del arte

En el capítulo presentado a continuación se tratará el lugar que posee el arte en la educación uruguaya, según las perspectivas que plantean los jóvenes entrevistados. En este sentido se

describirán las interpretaciones que los mismos poseen por sobre esto y sobre lo que consideran importante de destacar en las mismas.

A lo largo de las entrevistas se remarcó como el dedicarse a lo artístico en cualquiera de sus disciplinas puede acarrear un prejuicio social negativo, cosa que se ve reproducida en la educación formal y la importancia que el arte es dada en comparación a las demás orientaciones. Los estudiantes plantean el estigma que el arte posee, pensándose como un camino más fácil a seguir que las ciencias y destacando como el carácter menos estructurado de las artes hace de sus practicantes más propensos a cuestionar un status quo que muchas veces se prefiere mantener.

“Pero nada, se saca el enfoque de las materias artísticas por eso, porque te hacen pensar, te hacen cuestionarte, te hacen... sentirte, no digo sentirte bien, pero no les lucra tanto, creo que es eso, no les da tanta plata, por decirlo de una forma directa. Para mi es eso, obviamente hay cuarenta razones más porque puede ser.... ay no, cuarenta razones más no, porque después me pongo a pensar y todo es en la plata (risas). Entonces eso, el enfoque va más a esas materias que no son tanto de expresarse.” (Martina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana)

Esto puede asociarse a lo planteado por Weber (1905) sobre cómo el sistema capitalista coloca importancia en el enriquecimiento a base del trabajo y la meritocracia, sustentándose en la producción constante de mercancías y con ello priorizando los empleos que se asocian a ellas. Esto ignora gran parte del trabajo del artista, que incluso cuando puede generar capital, usualmente se encuentra intervenido por emociones, cuestionamientos y valores que son rara vez posibles de comercializar a gran escala.

Este mismo autor también trae el planteamiento de lo que es la legitimidad, que aunque en su texto relaciona a concepciones políticas, también la misma puede ser extrapolada a las concepciones propias de la temática tratada en esta monografía. La legitimidad es considerada como una posibilidad de validar a un poder por parte de los miembros de la sociedad en la que dicho poder se ejerce, de esta manera aceptándolo como real y adecuado (Weber, 1919). Este concepto de legitimidad puede ser considerado una vez se piensan en las enseñanzas que encuentran validez y aquellas que, por el contrario, no son consideradas con el mismo nivel de importancia por parte de programas educativos o autoridades. De esta

manera, los estudiantes entrevistados parecen remarcar esta idea conforme a los aprendizajes relacionados a las artes, que aunque tienen presencia en las currículas educativas, pueden aparecer de maneras específicas y “contenidas”, disminuyendo los cuestionamientos sistemáticos que las artes pueden generar.

“Porque son funcionales... se crean hormiguitas que trabajen, crean obreros, gente que trabaje con la tecnología o qué sé yo, se pueden generar gente más allá de obreros, pero gente funcional y práctica a la sociedad del consumismo, de ganar plata.” (Catalina, cualquier pronombre, 17 años, estudiante de la mañana).

Esta forma de aprendizaje y de conocimiento implica una relación con el saber (Charlot, 2006) que resulta específica para el saber artístico. Para Charlot (2006), el saber siempre se encuentra inscripto en una relación con el saber, que implica un relacionamiento con uno mismo y con los otros, con los cuales se colectiviza dicho saber y se valida conjuntamente. De esta manera, el autor destaca cómo los saberes y sus relaciones son capaces de mantenerse en el tiempo cuando existe una sociedad que los avale (Charlot, 2006).

También hay que considerar que para la fecha en la que se aplicó el campo de esta investigación, estaba en conversación una transformación de los bachilleratos y sus currículas que se está implementando por primera vez en la actualidad, por lo que las opiniones de los jóvenes conforme a la misma giran entorno a esa época de cambios e incertidumbres. Aunque la información sobre la misma ha aumentado y se ha transformado desde las primeras ideas planteadas, es necesario aclarar que lo traído a continuación debe de ser observado en base a esas primeras consideraciones, las cuales describiré brevemente. Para la fecha, se había informado que las diversificaciones de los bachilleratos iban a comenzar en el último año de la Educación Secundaria, teniendo orientaciones enfocadas en la Medicina, la Ingeniería, las Tecnologías y un posible grado común para abarcar a aquellos jóvenes que se encontraban indecisos.

Considerando este contexto, los entrevistados consideraban que se estaba dejando de lado el arte, mientras se priorizaban otras áreas, y con ello quitando oportunidades a los jóvenes de adentrarse en lo artístico desde la etapa de bachilleratos, aprendiendo con mayor profundidad sus distintas disciplinas y sentando una base para aquellos con un interés por las mismas. Esta preocupación se planteó en favor de las generaciones venideras, dado que los entrevistados se

encontraban finalizando su pasaje por el liceo, pero igualmente consideran que los futuros estudiantes se encuentran ante una pérdida de un aprendizaje centrado en las artes si así lo desean.

“Pero es como que está muy en el aire, y no se sabe muy bien, están re jugando con la información y es horrible. Obviamente tenes miedo, porque ni siquiera sabes que va a pasar con tu orientación, porque yo sé que voy a egresar, pero la gente que viene después... qué sé yo, nos están re pasando por arriba, y lo peor es que no tenemos ni siquiera un voto de decisión respecto a eso, porque estas jugando con mi educación y es re feo eso.” (Camilo, pronombres masculinos, 17 años, estudiante de la mañana)

Con ello también se destacó la falta de información sobre la temática y lo que se planeaba específicamente con la reforma, algo que impedía a los jóvenes formar una opinión más pensada sobre el asunto.

Sin embargo, los entrevistados también consideran que un cambio en el sistema educativo es necesario, sea por la forma de aprendizaje, los docentes encargados de los cursos o los programas a estudiar, así como existe un apoyo hacia la consideración que la reforma posee para con las nuevas tecnologías y la importancia que ellas poseen en las sociedades actuales.

“Entonces, me parece que el arte, y las humanidades y las ciencias son importantes, por ejemplo que se sumen tecnologías me parece interesante porque estamos en constante evolución... pero no podemos sumar una cosa y sacar otra, o darle más importancia.” (Sofía, pronombres femeninos, 17 años, estudiante de la mañana)

“No me gusta que quieran sacar artístico porque... el problema no es artístico, el problema es la gente que está dando artístico, más que nada los profes, y el programa capaz. No logro identificar dónde está el problema, de que yo haga artístico y no aprenda (...). Entonces creo que por ahí va el problema, pero la solución no sería sacar artístico, sino mejorar artístico. Porque artístico le hace bien a muchas personas.” (Bianca, pronombres femeninos, 18 años, estudiante de la tarde)

De esta manera, parece existir un acuerdo bastante firme sobre lo que representa el arte en la vida de los estudiantes entrevistados, así como una interpretación común sobre el rol que el mismo presenta en la educación uruguaya.

Conclusión

Los hallazgos de la presente investigación parecen informar sobre cómo el arte atraviesa la vida de los jóvenes, y con ello sus experiencias educativas, transformándolas y modelándolas de maneras diversas y comunes entre ellos. De esta manera, nos acercan fugazmente a conocer la experiencia escolar de los estudiantes de educación media superior, que cursaban la misma en el ámbito público uruguayo. Comprendiendo este panorama, las conclusiones posibles de ser extraídas son bajo este contexto, y considerando la situación educativa para el momento en que se realizaron las entrevistas.

En primer lugar resulta importante considerar que el arte se presenta en sus vidas como algo que es ambos, individual y colectivo, con el que se permiten conocerse mejor a sí mismos pero también a entablar confianza para con los otros. Esto es posible de ser observado al considerar que las motivaciones que los jóvenes poseían para estudiar en este bachillerato eran tan diversas como los propios entrevistados. Cada uno de ellos se conectaba con el arte de una manera que les era específica, teniendo sus preferencias para con una disciplina y sus características, que muchas veces había funcionado como motivación directa para sus aprendizajes. Sin embargo, y más allá de estas diferencias, los jóvenes entrevistados también veían a sus experiencias escolares atravesadas y moldeadas por un factor común que era el amor por el arte y por aprender más sobre el mismo. De esta manera, el planteamiento de Charlot (2006) sobre la relación con el saber, que es individual y con los otros, parece hacerse presente de manera clara en el discurso de los entrevistados.

Otro consenso bastante amplio entre los jóvenes es sobre como la relación que mantienen con sus compañeros es una de solidaridad, confianza e incluso amor. Una vez más el arte es identificado como un habilitador de esta clase de relacionamientos, puesto que para el aprendizaje del mismo resulta necesaria cierta introspección, muchas veces expresando emociones y sentires que son individuales de los sujetos. De esta manera, los entrevistados hacen hincapié en cómo se necesitan espacios de confianza para con sus compañeros, lo cual

reafirma lo planteado por Honneth (1997) sobre el reconocimiento dentro de la esfera del amor.

Al pensar los relacionamientos con los docentes, los entrevistados también destacan la presencia del arte en los mismos, puesto que es visto como un posible vínculo entre ambas partes, aún más particularmente cuando se trata de profesores que dan alguna materia artística. Aún así, los relacionamientos también pueden ser atravesados por la autoridad conferida a los docentes, quienes pueden ejercerla de maneras más o menos laxas.

En cuanto al aprendizaje mismo, los entrevistados hacen hincapié en las diferencias entre el actual y el anterior, una vez más siendo el arte quien protagoniza estas diferencias y las destaca, transformando a nivel medular las formas de enseñanza a las que los jóvenes estaban acostumbrados en la educación formal. Las emociones y los sentires pasan a formar parte del aprendizaje de forma directa, influyendo en las vivencias de los alumnos del bachillerato artístico.

Finalmente, también es posible de observarse las consideraciones que los jóvenes tienen sobre las representaciones artísticas encontradas en los liceos, las cuales son mencionadas como formas de apropiarse del espacio, generando una mayor participación y sentimiento de pertenencia para con el centro. Aunque las mismas son de carácter variado, el graffiti aparece de manera central en los discursos de los jóvenes con estas características, en especial porque resulta una forma de dejar una huella en un espacio que los jóvenes habitan diariamente. Esto remarca la idea de la pared construida traída por Augustowsky (2003), quien menciona la misma como un espacio compartido y artístico que en los centros se puede usar como método de enseñanza, así como espacio comunicativo.

En las entrevistas también se logró destacar cuál es la interpretación que los alumnos poseen sobre el lugar del arte a nivel social, tanto como institucionalmente. Se remarca la presencia del arte como importante, aunque tardía en comparación a otras áreas de estudio.

A manera de recapitulación, se puede observar que el arte atraviesa las experiencias escolares como vivenciales de los jóvenes entrevistados, quienes destacan su presencia en los diversos ámbitos de su vida. El mismo es traído en sus discursos como habilitado de espacios de

conexión y convivencia para con sus compañeros, e incluso docentes, aunque también como un modo específico de aprendizaje.

Por otro lado, la presente investigación deja para preguntarse cómo se comparan las experiencias escolares de este bachillerato con las de los otros, en especial considerando la ausencia del arte en los mismos. También es importante considerar la transformación que se está implementando en la educación media superior (y para la enseñanza en general), puesto que la misma puede implicar un movimiento en cuanto a las dinámicas y las formas en las que se dan los aprendizajes, en especial considerando que los años de bachillerato contará con asignaturas diferentes, y considerando el rol que el arte tendrá en estas nuevas curriculas.

Bibliografía

Aguirre, I., (2008) *Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística*, encontrado en Revista Digital do LAV, vol. 1, nro 1, Santa María, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.

Alonso, N., y Viscardi N., (2015) *Convivencia participación y formación de ciudadanía*, Uruguay: ANEP.

Alonso, N., y Viscardi, N., (2013) *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*, Uruguay: ANEP.

Arigón, C., et al. (2015) *Expresión Corporal y Danza en el Bachillerato Artístico: Un cuerpo con historia*. Uruguay: Udelar

Augustowsky, G., (2003) *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria*, Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Bailon, M., y Cantarelli, A., (2013) *Las significaciones del cuerpo construidas desde el discurso escolar*, capítulo incluido en “La tradición escolar. Posiciones (2013)”, Uruguay: Udelar.

Barbero, M., Bentancor, G., y Bottinelli, E., (2010) *Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos*, Montevideo, Uruguay: ANEP.

Benzecry, C., et al., (2017) *La teoría social ahora*.

Beretta V., (2022) *Bachilleratos Artísticos: formación artística en la educación formal del Uruguay*, Montevideo, Uruguay: Udelar.

Besozzi et al. (2022) *Concepciones en torno a la expresión corporal, su enseñanza y educación en el Bachillerato de Arte y Expresión en Uruguay*, Montevideo, Uruguay: Udelar.

Bourdieu, P., (2000) [original en francés 1977] *Sobre el poder simbólico* trabajo contenido en “Intelectuales, política y poder”, Buenos Aires, Argentina: Editorial Eudeba.

Bourdieu, P., (2002). *La "juventud" no es más que una palabra*, encontrado en “Sociología y cultura” México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P., y Eagleton, T., (transcripción de debate en 1991) *Doxa y vida cotidiana*, Reino Unido: Revista New Left review.

Charlot, B., (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo, Uruguay: Editorial Trilce.

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

Dotta Ambrosini, J., (2014) *La conquista visual. El grafiti en la cultura urbana montevideana*. Uruguay: Universidad Católica del Uruguay.

Eisner, E., (1972, 1995) *Educación la visión artística*, Barcelona, España: Editorial Paidós.

Eisner, E., (2002) *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*, encontrado en *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, Madrid España: UCM

Elisondo, R., y Martínez, S., (2019) *Grafitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas*. en Cuadernos de investigación Educativa, Vol. 10, Nro 1, Montevideo, Uruguay: Universidad ORT Uruguay.

García Aguirre, L., (2010) *Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti*. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT.

García-Huidobro, R., y Schenffeldt, N., (2020) *Subjetividades del Profesorado de Artes y su Rol como Agentes/as de Cambio* encontrado en “Revista internacional de Educación para la Justicia Social Nro 9”, Chile.

García, M., (2023) *¿Un cuerpo educado? El disciplinamiento y sus fugas en los distintos escenarios educativos*, Montevideo, Uruguay: UdelaR

Habiaga, V., Rivero, L., y Viscardi, N., (2020) *Con-Parte: historia de un programa socioeducativo orientado a la promoción de la participación y la mejora de la convivencia* capítulo incluido en “Revista de educación social y pedagogía social del Uruguay” N°4 (2020), Uruguay: ANEP.

Hart, R. (1993) *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica* encontrado en “Ensayos Innocenti Nro 4”, UNICEF

Honneth, A., (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Honneth, A., (2011) *La sociedad del desprecio*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Martinez-Verez, V., y Albar, J., (2019) *Espacios de anonimato versus lugares de identidad: una propuesta de alteridad educativa* encontrado en “Edunovatic2019”, Madrid, España: Redine.

Ministerio de Educación y Cultura (2022) *Anuario Estadístico de Educación 2022*, Uruguay: MEC.

Ocón, A., (2018) *Educación, conocimiento y poder: debates lógicos-epistémicos y enfoques alternativos respecto de la naturaleza humana*, encontrado en “Anacronismo e irrupción, Vol 9, Nro 16”, Uruguay: UdelaR.

Palermo, M., (2024) *El cuerpo en la asignatura Expresión Corporal y Danza: aportes para la reflexión sobre la convivencia en la experiencia escolar*, Montevideo, Uruguay: UdelaR, FCS

Pastorino, M., (2018) *El lugar del saber del arte y sus encrucijadas en la enseñanza artística universitaria*, encontrado en “Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza”, Montevideo, Uruguay: UdelaR, FHCE

Pastorino, M., (2020) *Proceso productivo: sujeto y saber en la enseñanza universitaria de artes visuales*, encontrado en “Universo Filosóficos Nro 10”, Argentina: Universidad Nacional de Comahue

Ruella, V., (2019) *Cuerpo y educación: voces, movimientos y miradas sobre el Bachillerato. Arte y expresión*. Montevideo, Uruguay: UdelaR, FCS

Schütz, A., (1993) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Vacher, S., (2020) *El ejercicio de la autoridad en el aula, origen de desigualdades en el aprendizaje de la autonomía y de los hábitos democráticos* encontrado en “Revista de estudios educativos Nro 8”, Cádiz, España.

Valle, L., (2016) *La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de Arte y Expresión. Estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo*. Montevideo, Uruguay: UdelaR, Facultad de Psicología.

Viscardi, N., *Generación y conflicto: la perspectiva de Bourdieu. Trayectorias de vida de jóvenes infractores*, Uruguay.

Weber, M. (1977) *¿Qué es la burocracia?* Libros Tauro

Weber, M., (2002) [original en alemán 1905] *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* España: Editorial Alianza.

Sitios Web

ANEP (s.f.) *Programas para Ciclo básico - Plan Reformulación 2006*, miliceo:
<https://propuestaeducativa.ces.edu.uy/index.php/programas/16-programas-cb>

Udelar (2023, 5 de julio) *Se inauguró el Instituto de Artes Escénicas de la Facultad*. Portal Udelar:

<https://udelar.edu.uy/portal/2023/07/se-inauguro-el-instituto-de-artes-escenicas-de-la-facultad/>

Anexo

Tabla de entrevistas

A continuación se presenta una tabla con las características de los entrevistados, recordando que los nombres que aparecen son pseudónimos con el fin de preservar el anonimato de los participantes. También se aclara que el primer entrevistado pertenecía a un centro diferente que el resto y que mientras algunas de las entrevistas se realizaron de manera individual, otra fueron en duplas, según la preferencia de los entrevistados.

	Nombre	Edad	Pronombres	Rol	Clase	Fecha	Lugar de la entrevista
Entrevista i	Elias	17 años	El	Estudiante	6to tarde	14 Mayo	Explanada de la IM
Entrevista ii	Bianca	18 años	Ella	Estudiante	6to tarde	6 Junio	Mesas de la cantina
Entrevista iii	Kevin	17 años	El	Estudiante	6to mañana	10 Junio	Sala de reuniones
Entrevista iv	Catalina	17 años	Cualquiera	Estudiante	6to mañana	10 Junio	Sala de reuniones
Entrevista v	Camilo	17 años	El	Estudiante	6to mañana	13 Junio	Patio
Entrevista vi	Martina	17 años	Cualquiera	Estudiante	6to mañana	17 Junio	Sala de reuniones
Entrevista vii	Shamirah	17 años	Ella	Estudiante	6to tarde	24 Junio	Mesas de la cantina
Entrevista viii	Andrea	18 años	Ella	Estudiante	6to tarde	24 Junio	Mesas de la cantina
Entrevista ix	Sofía	17 años	Ella	Estudiante	6to mañana	29 Junio	Mesas de la cantina