



TRABAJO FINAL DE GRADO

MODALIDAD: PRE-PROYECTO DE INVESTIGACION

“En la voz de los adolescentes:
Representaciones asociadas a la Participación
en el marco de los Consejos de Participación Liceal”

Estudiante: Isabel López Miró

Tutor: Gustavo Daniel Conde

Montevideo, 2 de mayo de 2015.

CONTENIDO

RESUMEN	2
FUNDAMENTACION	3
PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACION	6
OBJETIVOS	7
ANTECEDENTES	8
MARCO TEORICO	9
DISEÑO METODOLOGICO	17
CRONOGRAMA	19
RESULTADOS ESPERADOS	19
CONSIDERACIONES ETICAS	20
BIBLIOGRAFIA	21
ANEXOS	25

RESUMEN

El presente pre-proyecto de investigación, de acuerdo a los objetivos planteados propone realizar un estudio cualitativo de corte transversal y de alcance descriptivo. Tiene como objetivo general, identificar en la voz de adolescentes de ciclo básico, las representaciones asociadas a la participación y describir los mecanismos que las configuran e inciden en la subjetividad; en el marco de los consejos de participación en un liceo público del interior del país. Se considera lo establecido en la CDN desde una lógica de pensamiento que enfatiza, no en las carencias, sino en la **acción**, en la **capacidad creadora**, en la **potencialidad del adolescente** de **afectar** y de **ser afectado**. La población objetivo estará comprendida por estudiantes de ciclo básico de un liceo público del interior del país cercano a Montevideo, perteneciente a una ciudad del área metropolitana, donde haya un CPL instalado y funcionando. El diseño metodológico seleccionado comprende entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y observación participante. Se espera con esta investigación promover la importancia de la participación desde la infancia, como un proceso que se adquiere a través de la experiencia. Contribuir a generar posibles líneas de fuga que enfatizan en el **cómo** y no en los **por qué** proponiendo un enfoque transversal entre: **pensamiento - acción - emoción**. Identificar algún mecanismo mediante el cual la participación en concreto permita confrontar y tender a revertir el impacto de la situación previa de “vulnerabilidad”. Generar aportes para la construcción de la agenda educativa.

PALABRAS CLAVES:

**Derecho a la participación de NNA – Representaciones en adolescentes –
Consejos de Participación Liceal – ACCION=PODER**

FUNDAMENTACION

“No puede pensarse en un sujeto de derecho que no sea sujeto de enunciación, reconocido en su capacidad de tener palabra propia, de formarse ideas, de opinar, de expresar y sostener esas opiniones ante otros” Víctor Giorgi

El presente pre-proyecto de investigación propone identificar en la voz de los/las adolescentes de ciclo básico, las representaciones asociadas a la participación y describir los mecanismos que las configuran e inciden en la subjetividad; en el marco de los consejos de participación en un liceo público del interior del país.

En nuestro país el 28 de setiembre de 1990, mediante la Ley N°16.137 se firma y ratifica el instrumento legal internacional más completo de protección a la infancia y la adolescencia: la Convención sobre los Derechos del niño (en adelante CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por casi la totalidad de los países del mundo.

La CDN marca un punto de inflexión en la forma de concebir a la infancia y la adolescencia, este marco jurídico introduce un nuevo paradigma en donde los niños, niñas y adolescente (en adelante NNA), pasan de ser considerados objeto tutelar a ser concebidos como sujetos de derecho; en este instrumento legal se consagra el principio y derecho a la participación de los NNA. El “‘Derecho a ser escuchado y tomado en cuenta’ conceptualizado en términos generales como participación, es a la vez, un derecho y uno de los principios orientadores que transversalizan todo el texto como lo son el Principio de autonomía progresiva, el de no discriminación, y el del interés superior del niño (...)” (Giorgi, INN 2010, p. 14).

Un principio estructurante de la CDN y un derecho fundamental: PARTICIPACION

Muchas veces la participación es entendida como un proceso o como un medio para llegar a un fin, y no como un derecho que se sustenta en sí misma, inherente a los NNA por su condición de sujetos de derechos. Save the Children (2006), contiene planteos de UNICEF (1998), donde se señala que “la participación es un principio rector y un derecho clave, en tanto ‘facilitador’ para el cumplimiento de los demás derechos” (Save the Children, 2006, citado en PROPIA, 2012).

En este estudio se hace acuerdo con la definición de participación de Anillas & Paucar (2006), concebida como:

El derecho- asumido como capacidad- de opinar ante los otros y con otros. De hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y las de sus comunidades. Es decir, poder de opinar, de decidir y actuar organizadamente (Anillas & Paucar, 2006, citado en Giorgi, INN 2010, p. 28).

El carácter colectivo y el principio de autonomía progresiva son elementos de relevancia introducidos en esta definición (Giorgi, INN 2010), “pero tal vez lo más relevante es la introducción de la noción de poder (...) el cual no es necesariamente cedido sino

conquistado por diversos mecanismos” (Montero, 2003, citado en Giorgi, INN 2010, p. 28).

El ejercicio de poder comprendido en la definición:

es entendido como capacidad, como un reconocimiento personal subjetivo de poder hacer algo: pensar, actuar, participar en la toma de decisiones, definir qué y cómo, asumir retos, trabajar juntos en relaciones horizontales, reconocer sus habilidades y capacidades. Este poder no se conquista arrebatándose a otro; es un poder que se construye con el incremento de la capacidad para ejercerlo, en el marco de relaciones horizontales (Anillas & Paucar, 2006, citado en Giorgi, INN 2010, p. 29).

También se acuerda con la definición de participación del Programa de Participación Infantil y Adolescente del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (PROPIA):

Participación es el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados e informarse, de forma que puedan expresar su opinión, en todas las formas posibles, con respecto a los asuntos relacionados con su vida, de forma individual y colectiva, y que su opinión sea escuchada y ponderada en las decisiones, con el mismo valor que la visión adulta y de acuerdo a su autonomía progresiva (PROPIA, 2012, p. 31).

La **PARTICIPACIÓN** en la Educación

A partir del año 2005, el Estado uruguayo asume una postura activa en materia de educación en DDHH, siguiendo las recomendaciones de Naciones Unidas propone la elaboración de un Plan Nacional de Educación en DDHH. Continuando con estos lineamientos estatales, “la ANEP asumió como un eje transversal y estratégico la educación en DDHH y propuso la inclusión de la temática en todas las prácticas educativas bajo su órbita” (Prólogo CES, 2012, p. 9).

Realizando un breve recorrido por el camino transitado para establecer y reglamentar la implementación de la participación en el ámbito educativo nacional, se puede destacar que en el año 2006, en el congreso de la educación, se apunta a un cambio cualitativo en la gestión educativa, mediante el cual se propone dejar de lado las prácticas autoritarias y se promueve la tendencia hacia instituciones cogobernadas y participativas (Proyecto de participación del CES, 2011).

El 12 de diciembre de 2008, se aprueba la Ley General de Educación N° 18.437, este nuevo instrumento jurídico del sistema educativo uruguayo que surge del debate educativo, introduce importantes cambios en la educación nacional. Al respecto de la participación establece:

Artículo 9°. (De la participación).- La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas (Ley General de Educación N° 18.437, art. 9, cap. II).

En lo que respecta a los **Consejos de Participación (CP)**, la Ley General de Educación N° 18.437, establece en los artículos 76, 77 y 78, comprendidos en el capítulo X, el concepto, los cometidos y la información que podrán solicitar los mismos.

De acuerdo a estos lineamientos, el 22 de diciembre de 2009 el CES propone un proyecto de reglamentación de los CP estableciendo los principios básicos para la implementación de los mismos.

El 10 de junio de 2010 mediante la Nota circular N° 30/10 el CES resuelve aprobar el proyecto de reglamentación sobre la conformación de los CP con el cometido de integrar a los distintos actores – estudiantes, docentes, padres, funcionarios y la comunidad- para que junto a la dirección formen parte de la gestión educativa del liceo (Proyecto de participación del CES, 2011).

Una línea de fuga ante la vulnerabilidad: PARTICIPACION

En nuestro país, el 7 de septiembre de 2004 se aprobó el nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA), como forma de ajustar la normativa nacional a los acuerdos internacionales ratificados y de esta forma el marco legal vigente en Uruguay refleja los principios del paradigma de la protección integral. El CNA expresa en el artículo 9 que: “Todo niño y adolescente tienen derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social” (CNA, Ley N° 17.823, art. 9).

Se subraya que el solo hecho de la existencia de un marco jurídico, como lo es la Convención y todos los códigos que se basan en ella, no alcanza para frenar o mitigar la vulneración de derechos, si no hay una plena efectivización en materia de DDHH. Baratta (1992) subraya que a pesar de los años de entrada en vigor de la CDN, en América Latina es enorme la distancia entre la situación real y la situación dibujada por la Convención. “No existen todavía las condiciones sociales, institucionales y estructurales pero sobre todo las condiciones culturales para un acercamiento” (Baratta, 1992, p. 52). En tal sentido, es menester la educación en DDHH a través de la experiencia en las instituciones sociales y en la comunidad toda, “y serán fundamentales la generación de espacios de interacción o canales que les permitan a los niños denunciar sus situaciones en relación a la vulneración de sus derechos” (Osorio Correa, 2003, citado en PROPIA, 2012, p. 25).

“El silencio no es solo el miedo o la imposibilidad de hablar sino la ausencia de alguien que escuche y de credibilidad a lo que niños, niñas o adolescentes dicen” (Giorgi, INN 2010), p. 17). En este estudio se subraya y se coincide con Giorgi (INN 2010) en que “las más graves violaciones a los derechos de los niños, niñas y adolescentes tienen entre sus causas y condiciones de persistencia la vulnerabilidad de la niñez y la asimetría de poder ante los adultos” (Giorgi, INN 2010, p. 17). En este sentido es fundamental que los NNA conozcan sus derechos porque “(...) Un adolescente o un niño no puede reclamar, ni demandar, ni defender lo que no está al alcance de su conocimiento” (Oliver i Ricart, 2003, p. 46). Pero para que haya un pleno ejercicio de derechos es prioritario la efectivización de los mismos

en todos los ámbitos cotidianos, al respecto es importante destacar que la participación “no se da por sí sola, es un proceso que se da de manera gradual, (...) evoluciona con la edad y la experiencia (...). De ahí que se sostiene que la formación para la participación es un proceso que se inicia desde la primera infancia (...)” (Osorio Correa, 2003, citado en PROPIA, 2012, p. 25).

En este sentido y entendiendo el empoderamiento como la interiorización y la posterior efectivización de los derechos, la hipótesis macro desde la cual parte este pre-proyecto de investigación es la siguiente: **el empoderamiento de derechos en la infancia puede contribuir a disminuir el grado de vulnerabilidad y de maltrato infantil**. En tal sentido, el derecho a la participación, es concebido como un medio para la **prevención** en materia de vulneración de derechos y como **promoción** de ciudadanía. En efecto, el ejercicio del derecho a la participación es prioritario para la efectivización de los otros derechos contemplados en la CDN.

PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente estudio, a la normativa legal vigente presentada en el desarrollo anterior se le suma la forma de pensar a los NNA, en el caso concreto de esta investigación: a los/las adolescentes. Se los concibe desde una lógica de pensamiento que destaca su ‘potencia’, su capacidad de afectar y de ser afectados, su capacidad de acción y de fortalecimiento de la democracia. Se pretende destacar lo que pueden, sin desconocer la dimensión sociocultural pero enfatizando en sus potencialidades y no en las carencias; este estudio considera que en la actualidad de la educación es de relevancia privilegiar la acción, el **cómo** y no los **por qué**. Se considera a la habilitación de espacios participativos como un marco propicio para la acción, para el “reconocimiento personal subjetivo de poder hacer algo”, para ejercer la ciudadanía hoy, para construir pertenencia. Pensando a los/las adolescentes desde esta lógica y tomando como base la hipótesis macro, el interés de este estudio hace foco en identificar las representaciones en adolescentes de ciclo básico asociadas a la participación y describir los mecanismos que las construyen e inciden en la subjetividad; en el marco de los CP en secundaria.

Para ello se tomará la experiencia de estudiantes de ciclo básico de un liceo público del interior del país del área metropolitana, donde haya un CPL instalado y funcionando. De esta forma surgen las siguientes **preguntas guías de investigación**:

- ¿Cuál es la significación de la participación ciudadana en el discurso adolescente?
- ¿Cómo incide en la subjetividad adolescente la inscripción de significados asociados a la participación ciudadana?

- ¿Los espacios participativos y en particular los CPL contribuyen a obtener logros educativos?

Preguntas emergentes:

- ¿La información que manejan los estudiantes sobre el rol a desempeñar y sobre los cometidos de los CPL es adecuada y pertinente de acuerdo a su autonomía progresiva?
- ¿Cómo definen a un sujeto participativo? ¿Qué entienden por ciudadanía y cómo se visualizan a sí mismos en tanto ciudadanos?
- ¿Perciben a la institución educativa como un espacio participativo y de formación ciudadana y en particular a los CPL? En caso afirmativo ¿Consideran que esto incide en el desempeño liceal?
- ¿Cómo visualizan a los adultos? ¿Consideran que sus opiniones son escuchadas y ponderadas en la toma de decisiones?
- ¿Cuáles son los obstaculizadores y los facilitadores percibidos por los adolescentes, para el ejercicio pleno de la participación ciudadana?
- ¿Extrapolan la experiencia liceal y hacen efectivo el ejercicio ciudadano en otros ámbitos de su cotidianeidad?
- ¿Cómo consideran los/las estudiantes que contribuyen con sus prácticas a fomentar y fortalecer la democracia liceal?

OBJETIVOS

Objetivo general: Identificar en la voz de los/las estudiantes de ciclo básico, las representaciones asociadas a la participación y describir los mecanismos que las configuran e inciden en la subjetividad; en el marco de los CP en un liceo público del interior del país.

Objetivos específicos:

- Caracterizar los perfiles de los adolescentes que participan en el CPL.
- Describir los factores que inciden en la decisión de participar o no.
- Analizar prácticas y discursos que producen subjetividades que fortalecen o debilitan la 'potencia' de los adolescentes.
- Identificar y analizar en el discurso adolescente, la incidencia recíproca entre procesos de participación ciudadana y procesos de producción subjetiva derivados de la participación.
- Identificar algún mecanismo mediante el cual la participación en concreto permita confrontar y tender a revertir el impacto de la situación previa de 'vulnerabilidad'.

ANTECEDENTES

En el relevamiento de los hallazgos, surgen datos del estudio realizado por Conteri & Rodríguez (2012), *“En palabras de los estudiantes. Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes del Consejo de Educación Secundaria. Paso Severino 2008-201”*. Las autoras consideran que se “ha sintetizado y ordenado un conjunto muy importante de visiones, que toman cuerpo colectivo no porque representen a todos, sino porque quienes han estado en los encuentros han dejado anotado un conjunto de visiones sobre temas que conciernen a todos” (Conteri & Rodríguez, 2012, p.17). Se analizaron en total 707 documentos que se produjeron desde los diferentes departamentos del país. La sistematización de las opiniones de los/las estudiantes respecto a su participación, revela una opinión que aparece con insistencia “que los adolescentes tengan un espacio de participación en el que sean escuchados, tomados en cuenta, y que puedan incidir en aspectos relevantes de la vida liceal (...)” (Conteri & Rodríguez, 2012, p.17). Para las autoras, esta insistencia por parte de los/las estudiantes se asocia a que hasta el momento, ellos tienen muy poca incidencia en los asuntos del centro y en los temas que los afectan directamente. Por otro lado, a pesar de que la gran mayoría destacó la importancia de estar representados en los Consejos de Participación, “es importante destacar que insisten en la necesidad de ser reconocidos, escuchados y partícipes de la vida institucional y que los modos en que esa participación se puede hacer efectiva son para ellos de suma importancia” (Conteri & Rodríguez, 2012, p.17). Las autoras concluyen el documento expresando: “los procesos de participación adolescente y estudiantil en la educación uruguaya seguirán su curso, el que los adolescentes logren construir, el que los adultos logren habilitar y el que las instituciones logren sostener. Tal es el mayor de nuestros deseos” (Conteri & Rodríguez, 2012, p.69).

Otro antecedente que surge de la revisión del estado del arte, es la investigación propuesta por UNICEF al CES; realizada por Aristimuño; Bentancur & Musselli (2011), *“¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo”*. El foco de interés de este estudio de corte cualitativo fue conocer que sucede en la actualidad en los centros de enseñanza secundaria, los liceos. Su objetivo principal fue identificar buenas prácticas que llevan a logros educativos aún en contextos desfavorables en lo sociocultural, en cuatro liceos públicos de Montevideo. Las preguntas centrales planteadas en el estudio fueron: “a) ¿qué dinámicas tienen lugar hoy en los liceos que logran mejores resultados dentro de los de su mismo contexto?; b) ¿qué estrategias (de gestión de centro y de gestión pedagógica) ponen en marcha estos liceos para lograr sus fines?; c) y ¿a qué aprendizajes dan lugar los hallazgos?” (Aristimuño, et al. 2011, p.19). Los hallazgos revelados por esta investigación resultan muy interesantes para la lógica de pensamiento sobre la que se sostiene el presente pre-proyecto, debido a que indican que no

todo es lineal y sobre todo los resultados reflejan que el peso de lo sociocultural no es determinante. Para las autoras, “si los resultados no están determinados por el contexto y los problemas de malos resultados están distribuidos por todos los quintiles (...) puede plantearse la hipótesis de que el problema no es de la educación media básica en contextos desfavorecidos, sino que es de la educación media básica en cualquier contexto” (Aristimuño, et al. 2011, p.162).

Partiendo de esta evidencia se puede hipotetizar que, más allá del contexto sociocultural de la población a la que sirve el liceo, un sólido liderazgo, acompañado de un cuerpo docente con cierta estabilidad, que cree un particular ambiente de buen relacionamiento y contención, y que además tenga un rol importante en las estrategias focalizadas de atención de alumnos en riesgo, podrían ser cuatro pilares de lo que puede considerarse un círculo virtuoso para el logro de aprendizajes (...). (Aristimuño, et al. 2011, p.163).

De los datos revelados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en su reciente informe sobre el estado de la educación en el Uruguay (IEEuy 2014); se toma como antecedente los hallazgos del estudio “*Educación: una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal*”. El interés en los hallazgos de ese estudio se justifica, debido a que se recogen representaciones en adultos sobre la formación que deberían adquirir los/las adolescentes en la educación media. El punto de partida del estudio implica una mirada vinculada a la participación ciudadana en la construcción del currículo, lo cual hace que el mismo sea de relevancia para el presente pre-proyecto de investigación. Según este estudio “un eje que parece estructurar las perspectivas de los actores consultados es el vínculo entre educación y ciudadanía, expresado a través de visiones que, en forma esquemática, podríamos denominar como de formación para la ciudadanía y de formación desde la ciudadanía, concepciones que implican distintas intencionalidades educativas y se asocian con distintas representaciones del sujeto formado” (IEEuy 2014, capítulo 2, p. 45). Dos lógicas diferentes enunciadas en una sola voz, de esta forma, los discursos adultos contienen dos representaciones del sujeto de la formación; una representación sustentada en la lógica de la modernidad y otra representación que lo entiende como sujeto múltiple (Ruiz Barbot, 2015). A pesar de que las dos visiones implican formas diferentes de pensar y entender a los/las adolescentes en relación a la educación, no es posible ubicar los discursos de los adultos en una u otra lógica “sino que ambas formas de interpretar el vínculo educativo y la ciudadanía se entremezclan en todos los discursos” (IEEuy 2014, capítulo 2, p. 45). “Representaciones en torno al sujeto de la educación que serán los modos de subjetivación, paradójicamente, deseables para la sociedad o mundo en que se vive” (Ruiz Barbot, 2015, p.9).

MARCO TEORICO

La coherencia y la riqueza de los conceptos teóricos presentados en el siguiente marco referencial, brindarán herramientas para analizar y problematizar el problema planteado en

esta investigación. El concepto de potencia en Deleuze, de acción en Moreno, de autonomía en Castoriadis y el concepto de emancipación en De Souza Santos; a lo largo del estudio, estarán atravesados por la noción de participación, ciudadanía y subjetividad. En este pre-proyecto se piensa lo establecido en la CDN desde una lógica de pensamiento que enfatiza, no en las carencias, sino en la acción, en la capacidad creadora, en la potencialidad del adolescente de afectar y de ser afectado. De esta forma el abordaje del objeto de estudio se realiza desde un enfoque transversal entre **PENSAMIENTO - ACCION – EMOCION**.

REPRESENTACIONES SOCIALES (RS)

El abordaje de las RS es fundamental para este estudio porque “unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción” (Araya Umaña, 2002, p. 9). Las RS “hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común” (Araya Umaña, 2002, p. 11). Las RS constituyen:

sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (Araya Umaña, 2002, p. 11).

Araya Umaña (2002) retoma a Abric (1994) y plantea que el abordaje de las RS posibilita “entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente” (Abric, 1994, citado en Araya Umaña, 2002, p. 12).

Este planteo es interesante para pensar las prácticas y discursos que producen subjetividad que favorecen o debilitan la potencia de los/las adolescentes.

Deleuze (2008) bajo influencia spinoziana, llama afección a la imagen de cosa asociada a una acción. Las percepciones son afecciones. Afección no de la acción sino de la potencia. La afección envuelve, implica un afecto; sin embargo el autor aclara que hay una diferencia de naturaleza entre el afecto y la afección. En términos de afección, lo que causa tristeza es la imagen de cosa cuyas relaciones no componen con la mía y por lo tanto, tienden a descomponer mis relaciones. En términos de afecto, esa imagen de cosa me afecta de tristeza y por ende, disminuye mi potencia de acción (Deleuze 2008). Se destaca que para Spinoza, retomado en Deleuze (2008) el origen de la imagen de cosa pertenece al determinismo. En este sentido, Araya Umaña (2002), desde Banchs (1991) destaca “la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una RS alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social” (Araya Umaña, 2002, p. 12).

LA POTENCIA DEL CUERPO: “NADIE SABE LO QUE PUEDE UN CUERPO”

A partir de la expresión spinoziana “*Nadie sabe lo que puede un cuerpo*” y de la interrogante deleuzeana “*¿Qué es lo que puede un cuerpo?*”, este pre-proyecto propone pensar la potencia de los/las adolescentes y su posibilidad de acción.

Cuando Deleuze (2006) se interroga por la definición del cuerpo en Spinoza, expresa:

Spinoza define un cuerpo cualquiera simultáneamente de dos maneras. Por un lado, un cuerpo, por muy pequeño que sea, comporta siempre una infinidad de partículas: son las relaciones de reposo y de movimiento, de velocidad y de lentitud entre las partículas, las que definen el cuerpo, la individualidad de un cuerpo. Por otro lado, un cuerpo afecta otros cuerpos distintos o es afectado por ellos; este poder de afectar o de ser afectado define también un cuerpo en su individualidad (2006, p. 150).

En este autor la potencia es definida como “las acciones y pasiones de las cuales algo es capaz. No lo que la cosa es, sino lo que es capaz de soportar y capaz de hacer” (Deleuze, 2008, p. 40). Por ende, “la potencia no es lo que quiero; por definición, es lo que tengo” (2008, p. 40). Lo interesante para este estudio, es que en esta línea de pensamiento, el poder de afección se presenta como potencia de acción.

Jacobo Levi Moreno, el creador del psicodrama, destacó la acción, el potencial creativo, su búsqueda fue la espontaneidad y la creatividad (Bello, 2000). Centró su trabajo en los grupos, pues consideraba que “es en el grupo, (...), donde debe facilitarse el desarrollo de la espontaneidad para que surja la creatividad en todos los niveles de la vida. Y la vida, para Moreno, es acción” (Bello, 2000, p. 24). Se destaca que para este autor, la primera acción creativa del ser humano, es el nacimiento. El momento de encuentro es fundamental en el psicodrama moreniano, acontece en el aquí y ahora y conlleva a una trasmisión mutua de sentimientos. Sin embargo, no siempre las relaciones tienen el carácter de un encuentro; cuando no se puede vivir el momento, “nuestra espontaneidad se limita. Experimentamos un desencuentro” (Bello, 2000, p. 35). En términos deleuzeanos no hay ni bien ni mal, sino bueno y malo. Lo bueno tiene lugar cuando encuentro un cuerpo que compone su relación con la mía y aumenta mi potencia con la suya, a diferencia de lo malo, que ocurre cuando encuentro un cuerpo que no compone su relación con la mía y tiende a descomponer mis relaciones y por lo tanto, disminuye mi potencia. No es que tenga menos potencia, sino que una parte me es sustraída, es una parte de mi potencia que está inmovilizada en conjurar la acción de la cosa, hay un endurecimiento de potencia (Deleuze, 2008). Para el psicodrama, “cuando está afectada nuestra espontaneidad, nuestros roles se vuelven rígidos o estereotipados y limitados. Al desarrollarse nuestra espontaneidad, esto nos va a permitir desempeñar nuevos roles, o creativizar nuevos roles sociales” (Bello, 2000, p. 34). Para Deleuze (2008) “a los afectos que son aumentos de potencia les llamaremos ‘alegrías’. A los afectos que son disminuciones de potencia les llamaremos ‘tristezas’” (2008, p. 86).

De acuerdo a este desarrollo conceptual, en este pre-proyecto se enfatiza en el **cómo** y no en los **por qué**, por lo tanto, en este estudio es clave la ecuación **ACCION=PODER**. El linaje spinocista-nietzscheano, retomado por Deleuze, habilita un pensamiento del deseo como

potencia, como fuerza de acción, “crea condiciones para la construcción de herramientas conceptuales aptas para elucidar las situaciones donde un colectivo arma máquina (...) desborda la lógica representacional instituida y en inmanencia, en intensidades crecientes, establece sus potencias de invención” (Fernández, 2008, p. 268). De esta forma, pensar las potencias de invención implica considerar la dimensión subjetiva como un elemento imprescindible en las lógicas colectivas (Fernández, 2008).

De la PARTICIPACION CIUDADANA y la SUBJETIVIDAD en los centros educativos...

Problematizar la incidencia recíproca entre participación ciudadana y subjetividad, remite a una complejidad mayor, donde no se puede desconocer la paradoja presente en el ser humano, entre “ser ‘cien por ciento’ singulares y ‘cien por ciento’ sociales” (Charlot, 2007, citado en Conde, 2008, p. 3). De Souza Santos (1998) subraya la tensión existente entre ciudadanía y subjetividad, debido a que “la igualdad de la ciudadanía choca así mismo con la diferencia de la subjetividad (...)” (1998, p. 11).

El autor sostiene que esta tensión radical entre la subjetividad y la ciudadanía solo se resuelve en el marco de la **emancipación** y no en el marco de la regulación, “desde la emancipación es posible pensar en nuevas formas de ciudadanía colectiva y no individual, mas fundamentadas en formas y criterios de participación que en derechos y deberes, en las que sea posible una relación más equilibrada con la subjetividad (...)” (1998, p. 314).

Al respecto, propone:

(...) trascender el sujeto cartesiano unidimensional cognitivo que reduce los seres humanos a consumidores; asumir el sujeto multidimensional individual y colectivo capaz de desarrollar una subjetividad ética, estética, política y ecológica creadora de sentidos existenciales, de nuevas realidades y de sentido común político en todos los espacios de la vida cotidiana superando las rupturas entre lo público y lo privado. Volver a priorizar el principio de comunidad y en ella gestar sujetos y subjetividades cuyo poder se fundamente en el amor, la imaginación creadora, la solidaridad, la participación y la cooperación, capaces de crear saberes, sentires, acciones, condiciones y relaciones para el desarrollo integral de los seres humanos en relaciones armónicas con el entorno (De Sousa Santos, 1998, p. 317).

Este punto en el pensamiento de De Souza Santos, resulta orientador para problematizar la incidencia recíproca entre procesos de participación ciudadana y procesos de producción subjetiva derivados de la participación. “(...) Dimensión subjetiva producida en el ‘entre’ de un colectivo en acción (...) se trata de pensar esos restos-excesos que se producen en el ‘entre’ de los pliegues, repliegues y despliegues de las multiplicidades” (Fernández, 2008, p. 281). Estos planteos teóricos llevan a pensar que no todo es tan lineal, ni tan determinante, en este sentido Berenstein (1991) retoma a Foucault (1983) y expresa:

Las variaciones individuales indican los diferentes grados de permutación posibles, pero ello no implica la presencia de un sujeto que determine libremente el campo, el cual, por el contrario, tiene un marco prefijado. No obstante, **existe un punto de azar posibilitador de la apertura** a nuevas opciones identificatorias. El azar surge cuando, dada una serie de hechos, el que antecede no permite prever al que sucede. Surge de ese modo la posibilidad del acontecimiento que no entra en serie continua con otros e irrumpe en la estructura produciendo cortes y fisuras por los cuales se desliza lo aleatorio (Bereinstein, 1991, p. 77).

La capacidad creadora del sujeto estaría en ese **resto** que se resiste a ser sometido, ya que "el sujeto producido no es simplemente una subjetividad producto de la aplicación jerárquica del saber-poder sino también su **resto**, el exceso que resiste a la inclusión en las redes instituidas" (Zizek, 2004, citado en Fernández, 2008, p. 115). Estos planteos teóricos remiten a pensar en la participación ciudadana como una línea de fuga al privilegiar la acción como potencialidad transformadora en un marco participativo, lo lineal "pierde así el carácter de destino inexorable y se abre a nuevas dimensiones de determinación" (Berenstein, 1991, p. 77).

Por otro lado, Castoriadis (1993) entiende la **autonomía** como "el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, una manera a la vez individual y social" (citado en Conde, 2008, p. 4). De esta forma "(...) la instancia reflexiva, una vez constituida, juega un rol activo y no predeterminado (...)" (2008, p. 5). Para Castoriadis (1993) "que esta autonomía pueda (...) alterar el comportamiento del individuo (...), quiere decir que este ha dejado de ser puro producto de su psique, de su historia, y de la institución que lo ha formado" (citado en Conde, 2008, p. 4-5). En este sentido, la subjetividad es emancipatoriamente potente; al respecto De Sousa-Santos (1998) señala que "la subjetividad política se constituye en el espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transformar existentes" (1998, citado en Palacios-Mena & Herrera-González, 2013, p. 415).

En el medio de este escenario, aparece la educación con un rol que incide fuertemente en el proceso de construcción de los sujetos individual y colectivamente y es ahí donde este estudio, a partir de la noción de ciudadanía, hace foco para identificar las representaciones asociadas a la participación y su incidencia en la subjetividad en adolescentes de ciclo básico en el marco de los CPL. Para ello se considera el hecho de que "las relaciones con los otros permiten construir la propia subjetividad y de ello depende la relación con el saber" (Conde, 2008, p. 13). Es interesante destacar que la noción de ciudadanía "parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria" (...) está íntimamente ligado a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular" (Kymlicka, 1997, citado en Conde, 2008, 10). De esta forma "la ciudadanía entonces puede sintetizar la unidad entre lo individual y lo colectivo" (Conde, 2008, p. 10).

La acción política del ciudadano a través de las prácticas democráticas y la participación trasciende el ámbito político atravesando la vida cotidiana en toda su complejidad. Esto lleva "a sostener la existencia, por una parte de una subjetividad propia de las políticas participativas y, por otro, de políticas de producción de subjetividades favorecedoras o inhibitoras de la participación" (Giorgi, INN 2010, p. 6). En el caso de los centros educativos como habilitadores o no de la participación adolescente, las políticas de producción de subjetividades inhibitoras podrían pensarse desde De Souza Santos (1998) como

“liquidación del potencial emancipatorio” (1998, p. 312) y/o como “fuerzas que llevan a su reproducción y son expresiones de la negatividad del proyecto democrático” (Conde, 2008, p. 7).

De la PARTICIPACION POLITICA de los NNA como fortalecimiento de la DEMOCRACIA...

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) incluye a la participación entre sus cuatro principios rectores reconociendo el derecho de todas las personas a “tomar parte de la vida política, económica, social y cultural del país”, por lo tanto también es un derecho de los NNA (Giorgi, INN 2010).

Al respecto de los derechos civiles y políticos, Etchebehere (2009) expresa que parecen no alcanzar a los NNA debido a que subyace la idea de sujetos no políticos en tanto no acceden al voto. “Los derechos sociales de los niños tienen una larga historia y trayectoria universal (...), en relación a los derechos civiles la preocupación es más reciente y aún están subordinados la discrecionalidad de los adultos desde relaciones asimétricas de dependencia y poder (...)” (Etchebehere, G. 2009, citado en Giorgi, INN 2010, p. 7). Al respecto, Osorio Correa (2003) puntualiza que la participación “constituye un derecho civil y político básico para todos” (Osorio Correa, 2003, citado en PROPIA, 2012, p. 25).

Por otro lado, Baratta (1999) subraya, “se ha dicho: “la democracia es buena para los niños”. Otros han replicado: “los niños son buenos para la democracia” (p. 7) y en este proyecto se enfatiza en que si algo es bueno para los NNA también lo es para la sociedad toda. En este estudio se considera que la participación de los/las estudiantes contribuye a fomentar y fortalecer la democracia liceal y se destaca que la sociedad es más democrática con la participación ciudadana de los NNA, “(...) toda democracia, para dejar de ser simbólica, tiene que dejarse permeable por la opinión y expresión de sus ciudadanos y ciudadanas” (Adorna, 1998, p. 8); y esto incluye a los NNA como sujetos de derechos políticos. “La ciudadanía no es idéntica a la democracia, pero no puede existir ciudadanía sin democracia, y no puede existir democracia sin ciudadanía” (Baratta, 1999, p. 9), apreciación que resulta muy pertinente para pensar la importancia de la participación adolescente tanto en los centros educativos como en la sociedad en su conjunto. Se acuerda también en este estudio, en que “hay necesidad de institucionalizar sistemas democráticos que otorguen a los NNA voz sobre su propia vida, brindarles la oportunidad de saber qué son los derechos humanos de la única manera que es efectiva: practicándolos y el mejor lugar para ello es la escuela” (Oliver i Ricart, 2003, p. 46) y se reafirma con este autor que “(...) la escuela no puede enseñar la democracia sin practicarla (...)” (p. 47).

De la PARTICIPACION como GENERADORA de PERTENENCIA...

Concurrir a un centro educativo, no supone en la actualidad que los/las adolescentes incorporen en su identidad “ser estudiante”, porque si no se sienten parte, en este caso, del liceo, por ende el liceo no es parte de su identidad. Lo cual puede llegar suscitar situaciones de violencia dominadas por fuerzas reactivas que obturan la potencia inventiva. “Nuestra potencia queda inmovilizada y solo puede reaccionar” (Deleuze, 2006, p. 123). En base a este planteo, se resalta el hecho de que “la participación ciudadana aparece como un componente indisolublemente asociado a la consolidación y profundización de la convivencia democrática” (Giorgi, INN 2010, p. 6). PROPIA (2012) retoma a Ferullo (2006) donde puntualiza las tres dimensiones de la participación distinguidas por Hernández:

ser, tener y tomar.

Ser parte nos remite al lazo social que une a las personas con todos los espacios colectivos que integra durante el curso de su vida y que juegan un papel básico en la conformación de su identidad. **Tener** parte hace referencia al lugar que le dan “mi lugar”, “tu lugar”, “nuestro lugar” desde el cual realizar los intercambios con los demás. **Tomar** parte refiere al hacer, conlleva una actitud del sujeto que se implica en una acción o toma de decisión que asume su colectivo (Ferullo, 2006, citado en PROPIA, 2012, p. 27).

La pertinencia de esta cita se justifica dado que este estudio concibe a la participación como línea de fuga, como potencia creadora de pertenencia, porque cuando se participa se forma parte de algo, lo cual requiere un proceso y una acción en conjunto con otros para alcanzar un objetivo en común. “En la alegría (...) nuestra potencia se expande, se compone con la potencia del otro” (Deleuze, 2006, p. 123).

Rubio (2014) retoma los planteos de Pundik (2004) y expresa que “para aprender se requiere poder apropiarse afectivamente del espacio y de la tarea, poner en juego el cuerpo, la inquietud, la curiosidad, el deseo” (Rubio, 2014, p. 97). La autora sostiene que diferentes líneas de pensamiento, más allá de sus diferencias, acuerdan “en que la afectividad es la base de la subjetividad, y sobre la misma se inscriben múltiples atravesamientos provenientes del entorno” (Rubio, 2014, p. 98). En este estudio se considera que no basta con transmitirle a los/las adolescentes que pueden lograr algo, sino que además se debe tener en cuenta la **dimensión afectivo-emocional**.

Considerar la dimensión afectivo-emocional “significa abrir visibilidad sobre un fenómeno que, por lo general, ha sido aislado del proceso educativo (...)” (Rubio, 2014, p. 96). Respecto a la afectividad en el niño, es relevante destacar que “constituye un entramado entre lo biológico y lo cultural, base en la que se construye la subjetividad y en las que se inscriben las significaciones” (Rubio, 2014, p. 97). Además, considerando el hecho de que la educación interviene en el proceso psicológico del sujeto, Rubio (2014) desde los planteos de Kaës (1979) concibe la función docente, como objeto intermediario, como “el espacio articulador entre diversas realidades o instancias: entre la realidad interna y la externa; entre lo subjetivo y lo social; entre el aparato psíquico individual y el grupal” (Rubio, 2014, p. 105). Desde esta perspectiva, la autora plantea que el docente como objeto intermediario habilita

el afecto y sostiene su despliegue, similar al sostén otorgado por la función materna (holding). Sostén como concepto winnicotiano refiere a la función materna de sostenimiento físico y emocional, capaz de satisfacer las necesidades del bebé, en un marco de estabilidad, generando confianza e integración. En este sentido, Filgueira & Angeris (2014), extienden el concepto desde un marco psicoanalítico para referirlo, al “marco de vínculos entre sujetos, a aquellos dispositivos que permiten crear las condiciones para que una experiencia pueda ser inscripta, deje las huellas y las marcas que, al resignificarse, relancen las posibilidades de integración y subjetivación” (Filgueira, & Angeris, 2014, p. 31).

... AI ADULTO como FACILITADOR de la PARTICIPACION en el centro educativo

Baratta (1999) subraya que la lucha por los derechos de los NNA, “(...) no ha sido una lucha propia sino que ha quedado y queda dependiente del discurso y del actuar de los adultos” (p. 12). Giorgi (INN 2010) puntualiza que “el derecho a la participación lo tiene todo niño o niña desde su nacimiento; pero es necesario que el mundo adulto reconozca y valore esas capacidades que el niño adquiere gradualmente desde el inicio de la vida para así habilitar su pleno ejercicio” (Giorgi, INN 2010, p. 28). Las tradiciones culturales y sus expresiones en la cotidianidad, a través de las prácticas y los discursos, generalmente obturan la efectivización del derecho de los NNA a expresar su opinión en los asuntos que los afectan y obstaculizan también que sus opiniones sean ponderadas en las decisiones (Giorgi, INN 2010). Lo cual los deja “en una posición de vulnerabilidad quedando sometidos a las arbitrariedades de los adultos y a la legitimación de estos comportamientos desde la cultura” (Giorgi, INN 2010, p. 17). El autor agrega que el proceso de fortalecimiento de los NNA como sujetos activos en diversas esferas “requiere de ciertas habilitaciones del mundo adulto; acompañamientos y facilitadores que posibilitan experiencias de reflexión, conciencia y acción colectiva” (Giorgi, INN 2010, p. 17).

Oliver i Ricart (2003) destaca los aportes de Hart & Lansdown (2002) donde puntualizan en la importancia de una buena disposición de los adultos respecto a los NNA para reconocerlos como socios. Lo cual convoca a la reflexión y concientización en relación a los NNA y su lugar en la sociedad, “vale decir, su relación con nosotros los adultos” (O’Donnell, 1990, p. 28).

Considerando que la educación trasciende la escolarización oficial y engloba diferentes experiencias vitales, se entiende que el diálogo intergeneracional es fundamental para el aprendizaje de la participación, para la creación de comunidades escolares y consejos de estudiantes. “De allí la importancia de la transmisión transgeneracional de los valores y modelos que sostienen y dan sentido a los procesos participativos” (Giorgi, INN 2010, p. 20).

El aprendizaje del niño del conocimiento académico valorado es importante, no obstante, lo es también aprender a tomar decisiones sobre su futuro, a controlar emociones, a ser asertivo, a ser consciente de las necesidades de otros y capaz de interactuar con ellos. A nuestro parecer, este es uno de los conflictos por los que transita actualmente el sistema escolar (Rubio, 2014, p. 103).

Para alcanzar lo expresado en la cita anterior es imperativo “un adulto afectivamente significativo que confíe en que ese niño puede hacer algo que todavía no puede. Un adulto que le hable aunque el niño todavía no hable, que lo impulse a caminar aunque todavía no camine” (Conde, 2008, p. 13).

DISEÑO METODOLOGICO

El presente pre-proyecto de investigación, de acuerdo a los objetivos planteados propone realizar un estudio cualitativo de corte transversal y de alcance descriptivo.

La **población objetivo** estará comprendida por estudiantes de ciclo básico de un liceo público del interior del país cercano a Montevideo, donde haya un CPL instalado y funcionando. En esta franja etárea (12 – 15 años), se pretende observar la incidencia de la habilitación de la participación por parte de los adultos. Se propone llevar a cabo la investigación en un liceo público de ciclo básico perteneciente a una ciudad del **área metropolitana**, con la intención de trasladar los resultados de la investigación a Montevideo.

INSTRUMENTOS SELECCIONADOS PARA EL RELEVAMIENTO DE DATOS

Entrevistas semi-estructuradas: Se considera que la entrevista estandarizada abierta, debido a su enfoque semidirigido, es una técnica mediante la cual se pueden obtener datos de relevancia acordes con los objetivos del estudio. Este tipo de entrevista se caracteriza por “preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta” (Valles, 2007, p. 180). Las mismas se aplicarán de forma individual tanto a estudiantes que participan de instancias relacionadas a la participación, como a aquellos estudiantes que no lo hacen.

Grupos focales: se pretende realizar dos grupos focales heterogéneos, no dicotómicos, con estudiantes elegidos al azar, que participan de las instancias de participación y con estudiantes que no participen; y a partir de ahí analizar la incidencia de la participación en los CPL, en ideas, percepciones, y lo que no es menor, en grupos de referencia. A través de este instrumento se pretende contrastar ambos discursos debido a que esta técnica posibilita la estimulación de respuestas discursivas y la heterogeneidad de los actores implicados permitirá ahondar en diferentes perspectivas del problema. Siguiendo a Berenstein (1991), existen dos tipos de discursos con dosis variables de ambas instancias, uno guiado por el principio del placer y otro guiado por el principio de realidad. El principio del placer guía una modalidad de discurso que se forma desde los dictados del yo ideal. “El principio de realidad, en cambio, implica el pasaje del discurso totalizador al discriminante (...). Se delinean sujetos diferentes con deseos diferentes” (Berenstein, 1991, p. 67). Se pretende, a través de los discursos de los actores implicados poder identificar cuál de las dos instancias o principios predominan más en la red de “significaciones adecuadas a

ciertos marcos representacionales preexistentes” (1991, p. 86). Describir de qué forma es afectada la potencia de los adolescentes, ya sea, fortalecida o debilitada, dado que el discurso regido por el principio del placer, “es el discurso guiado por el yo ideal, reinado de ideales incuestionables. Aparece con nitidez un rasgo predominante del discurso totalizador: significaciones excluyentes y sin alternativas para los hechos” (Berenstein, 1991, p. 68). En cambio, “El discurso del ideal del yo abre el espacio a la pregunta, al cuestionamiento, a la posibilidad de relativizar. (...) primera conquista de una autonomía del pensamiento” (1991, p. 68).

Observación Participante: “la observación participante implica la comprensión (Bernard, 1994) a través de un acceso privilegiado a los significados que los actores construyen (y le asignan) a su mundo (Platt, 1983)” (citado en Marradi, et al 2010, p. 173). En este estudio se considera que a través de la observación de diferentes instancias de participación, se podrá describir el diálogo y la interacción entre pares y también el relacionamiento intergeneracional, ya que esta estrategia permite unirse temporalmente a un grupo con fines científicos y sin ocultar la función de investigador “presenciar de manera directa el fenómeno estudiado en su ‘ambiente natural’ sin manipularlo” (Marradi et al 2010, p. 173).

INFORME PRELIMINAR

Ejercicio psicosociopráxico: a través de esta instancia de conversación grupal reflexiva y crítica, se realizará un informe preliminar con los primeros resultados de la investigación, con los actores implicados en el estudio: los/las estudiantes y el/los investigadores, con el fin de promover la acción y el protagonismo adolescente. Este dispositivo se define como “Posicionamiento epistémico que se distancia de la dicotomía cualitativa-cuantitativa utilizando las técnicas de investigación de ambas pero para problematizar las condiciones de producción de subjetividad con un abordaje psicosocial implicative y participativo. (...) Esta perspectiva, (...), se caracteriza por una simetría táctica y una simetría estratégica entre los sujetos que participan de la investigación y los investigadores; ‘cierra el método para abrir creativities’” (Rodríguez Villasante, 2006, citado en Pérez Martínez, 2009, p. 62).

PRESENTACION DE RESULTADOS

En este sentido, se considera interesante, luego de una presentación más expositiva de los resultados de la investigación, pedirle como ‘disparador’ a los/las adolescentes involucrados que realicen escenas de multiplicación dramática. “En la multiplicación dramática cada integrante crea una escena por ‘resonancia’ sobre la escena original. Cada integrante se convierte en CREADOR e INVENTOR DE ESCENAS” (Pavlovsky & Kesselman, 1989, 37). (Ver Anexo).

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES												
ACTIVIDAD	MES	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	MARZO
	SOLICITUD DE AUTORIZACIONES											
REVISION DEL ESTADO DEL ARTE												
COORDINACION DE ENTREVISTAS CON AUTORIDADES DEL LICEO												
SELECCIÓN DE LA MUESTRA												
APLICACIÓN DE TECNICAS												
SISTEMATIZACION Y ANALISIS DE DATOS												
INFORME PRELIMINAR CON LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO (EJERCICIO PSICOSOCIOPRAXICO)												
PRESENTACION DE LOS RESULTADOS ❖ TALLER DE MULTIPLICACION DRAMATICA												
❖ ARTICULO CIENTIFICO												

RESULTADOS ESPERADOS

Es en esta misma línea que la presente investigación pretende contribuir a la protección y promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia y en particular subraya la relevancia del derecho a la participación de los NNA. En tal sentido este estudio busca identificar en la voz de los adolescentes, las representaciones asociadas al derecho a la

participación en el marco de los CPL, en un liceo público del interior del país. Mediante esta investigación se espera:

- Promover la importancia de la participación desde la infancia, como un proceso que se adquiere a través de la experiencia.
- Contribuir a generar posibles líneas de fuga que enfatizan en el *cómo* y no en los *por qué* proponiendo un enfoque transversal entre: pensamiento - acción – emoción.
- Identificar algún mecanismo mediante el cual la participación en concreto permita confrontar y tender a revertir el impacto de la situación previa de “vulnerabilidad”.
- Generar aportes para la construcción de la agenda educativa.

CONSIDERACIONES ETICAS

“Así entendidas nuestras intervenciones pueden pensarse como parte de una “estrategia de restitución de derechos” dándole a nuestro quehacer técnico – profesional un referente ético y político” (Víctor Giorgi)

Para la ejecución del presente pre-proyecto, se solicitarán los permisos necesarios para una investigación de estas características. Se informará de forma clara los objetivos de la misma a todos los actores implicados, se solicitará la firma del consentimiento informado y se aclarará, que en el caso de desearlo, podrán desvincularse del estudio en cualquiera de sus etapas. Se priorizará el beneficio y bienestar de los participantes antes que los beneficios de la propia investigación; el respeto y el “compromiso con la autonomía y la dignidad humana son el eje y el horizonte sobre el cual se trabaja” (Giorgi, 2003, 381). “(...) la dignidad es un valor fundamental de una ética de la autonomía y de la liberación”. (Rebellato, 2000, p. 29). Otro aspecto ético a tener en cuenta, es el sentido político de lo que se está haciendo, sentirse sujeto de deseo, atravesado pero a la vez crítico, cuestionarse a que contribuye lo que se hace es coherente con el análisis permanente de la implicación. “El individuo que habla y que piensa es una fabricación histórico-social pero aquel que quiere tener acceso a ese individuo es también una construcción de ese mundo histórico social” (Castoriadis, 1998, citado en Conde, 2008, p. 3). En este estudio se considera importante la dimensión del cuidado del otro desde una postura ético-política, Berenstein (1991) sostiene que “la ajenidad da lugar a una ética basada en el cuidado del otro, que me protege como sujeto, y en no aniquilarlo, ya que eso me destruye como sujeto” (citado en Kaes et al, 2006, p. 72). Se prioriza el encuentro y el cuidado del otro porque “la ética (...) en tanto lógica de los encuentros y las afecciones, se refiere a los valores inmanentes producidos en el encuentro de los cuerpos (...)” (Raggio, 1999, p. 2). Se reconoce que en el diseño, ejecución, y en el modo “de lectura del material producido se ponen en acto que pensamientos con respecto a lo grupal compartimos, qué ideas de la subjetividad desarrollamos y qué criterios hermenéuticos sostenemos” (Fernández, 2008, p. 140).

BIBLIOGRAFIA

Adorna, C. (1998). *Prólogo.* En Abegglen Verazzi, B., y Benes, R. (comp). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Italia: UNICEF

Araya Umaña Sandra (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión.* Cuaderno de Ciencias Sociales No. 127, FLACSO, Costa Rica.

Aristimuño, A., Bentancur, L., y Musselli, S. (2011). “¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo”. Montevideo: UNICEF Uruguay

Baratta, A. (1992). *La situación de la protección del niño en América Latina.* En Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina. Tomo I. UNICEF: INN

Baratta, A. (1999). *Infancia y Democracia.* Ponencia presentada en el I Curso Latinoamericano derecho de la Niñez y la Adolescencia: Defensa Jurídica y Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos. San José de Costa Rica

Bello, M. C. (2000). *Introducción al Psicodrama: guía para leer a Moreno.* México: Colibrí

Berenstein, I. (1991). *Familia e inconsciente.* Buenos Aires: Paidós

CES (Consejo de Educación Secundaria) (2009). Propuesta de reglamentación de los Consejos de Participación Liceal. Recuperado de:
<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/normativa/conspar.pdf>

CES (Consejo de Educación Secundaria) (2010). Nota circular N° 30/10 RC: 30/02/10
Recuperado de: www.ces.edu.uy

CES (2011). Proyecto de Participación. Recuperado de:
<http://proyectedeparticipacion.blogspot.com/p/proyecto.html>

CES (Consejo de Educación Secundaria) (2012). *Prólogo.* En: Conteri, C. & Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes del Consejo de Educación Secundaria.* Paso Severino 2008-2011. Montevideo: UNICEF. Recuperado de:

<http://www.unicef.org/uruguay/spanish/en-palabras-de-los-estudiantes.pdf>

Conde, D. (2008). *Condiciones para la formación del Individuo Social.* Ponencia en la mesa sobre integración social en el marco de las actividades del seminario Más allá de la ley: la educación. Centro de Estudios Estratégicos Ayuí. Montevideo. Setiembre 2008 Inédito

Conteri, C. & Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes del Consejo de Educación Secundaria.* Paso Severino 2008-2011. Montevideo: UNICEF. Recuperado de:

<http://www.unicef.org/uruguay/spanish/en-palabras-de-los-estudiantes.pdf>

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia.* Valencia: Pre-Textos. (ORQUIDEA).

Deleuze, G. (2006). *Spinoza: Filosofía Práctica.* Buenos Aires: Tusquets

Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza.* Buenos Aires: Cactus

De Souza Santos, B. (1998). *Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Sobre el capítulo noveno de la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad.* Bogotá: Ediciones Uniandes

Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades.* Buenos Aires: Biblos

Filgueira, M. & Angeris, E. (2014). *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes.* En Revista INFEIES – RM. Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es), v3n3. p. 23 - 53 ISSN 2250 – 7167 Recuperado de: <http://www.infeies.com.ar>

Giorgi, V. (2003). *Crisis, incertidumbres y algunas certezas. La dimensión ética en la formación del psicólogo.* En Facultad de Psicología (2003) *VI Jornadas de Psicología Universitaria.* Montevideo: Ed. Psicolibros.

Giorgi, V. (2003). *La perspectiva ética ante las transformaciones sociales y culturales en Latinoamérica*. En XII Congreso Latinoamericano. Montevideo

Giorgi, V. (INN, 2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. INN-OEA. Recuperado de: www.propiauruguay.blogspot.com

IEEuy (2014). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2014*, capítulo 2. Expectativas y demandas en torno a los fines de la educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
Recuperado de: http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/pdf/Capitulo_2.pdf

Kaes, R., Fernández, A. M., & Mercado Verdín, J. (2006). *Entre lo uno y lo múltiple: grupo y psicoanálisis*. Guadalajara: Editorial Universitaria

Kesselman, H. & Pavlovsky, E. (1989). *La Multiplicación Dramática*. Buenos Aires: AYLLU.

Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning

Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/convenciones/conv16137.htm>

O'Donnell, D. (1990). *La Convención sobre Derechos del Niño: estructura y contenido*. En Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina. Tomo I. UNICEF: INN

Oliver i Ricart, Q. (2003). *Dichos y hechos de un derecho particular: la participación*. En: Educación: Derechos y Participación. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en el Uruguay. Montevideo: UNICEF Uruguay

Palacios-Mena, N. & Herrera-González, J. D. (2013). *Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela*. En 'magis' Revista Internacional de Investigación en Educación, v5n11, p. 413-437 ISSN: 2027-1174 Recuperado de: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.com>

Pérez, L. (2012). *Estudio sobre la judicialización del Conflicto Social en Ñuñoa y los efectos en la construcción de ciudadanía.* Universidad de Chile. Facultad de ciencias sociales. Recuperado de:

http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-perez_l/html/index-frames.html

Propia (2012). *A participar también se aprende.* Recuperado de: www.propiauruguay.blogspot.com

Raggio, A. (1999). *Por una ética de la intervención. Notas acerca de la dimensión ética de la práctica psicológica.* En: *Comunidad: clínica y complejidad.* Montevideo: Multiplicidades

Rebellato, J.L. (2000). *Ética de la liberación.* Montevideo: Ed. Nordan.

Rubio, V. (2014). *Manifestaciones afectivo-emocionales de maestros y alumnos en el aula escolar.* En: Kachinovsky, A. & Gabbiani, B. (coord.). *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas.* Montevideo: Udelar: CSIC

Ruiz Barbot, M. (2015). *Conferencia Inaugural. Actividades Académicas 2015. Entre educaciones, los sujetos.* Montevideo: Udelar: Facultad de Psicología

Uruguay. Poder Legislativo (1990). **Ley N° 16137.** *Convención sobre los derechos del niño.* Recuperado de: www.parlamento.gub.uy/leyes/ley16137.htm

Uruguay. Poder Legislativo (2004). **Ley N° 17823.** *Código de la Niñez y Adolescencia.* Recuperado de: www.parlamento.gub.uy/leyes/ley17823.htm

Uruguay. Poder Legislativo (2008). **Ley N° 18437.** *Ley General de Educación.* Recuperado de www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18437.htm

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis

ANEXOS

MULTIPLICACION DRAMATICA

*“la expresión de una modalidad de trabajo: la de multiplicar en vez de reducir”
Kesselman & Pavlovsky*

En este estudio se propone realizar la presentación de los resultados de la investigación con los/las adolescentes que participaron de la misma, mediante escenas de multiplicación dramática. Autores como Foucault y Deleuze, partiendo desde Spinoza y Nietzsche, y alejándose de determinismos, son pilares teóricos fundamentales “en crear las condiciones de posibilidad (...)” (Fernández, 2008, p. 277). Esta autora sostiene que “estas herramientas conceptuales han sido de importancia para pensar las diferentes lógicas con las que opera un colectivo en acción. Desde esta perspectiva puede decirse que en los momentos de invención imaginante se desborda la representación y un agrupamiento trabaja en lógica de multiplicidad” (2008, p. 278); y es por esta razón que en este estudio resulta interesante presentar los hallazgos mediante escenas de multiplicación dramática con los protagonistas del mismo: los/las adolescentes.

La multiplicidad dramática es una modalidad de trabajo psicodramático inventada en la década de los 80 por Eduardo Pavlovsky y Hernán Kesselman, estos autores juntaron el cuerpo teórico de Deleuze y Guattari y pensaron una metodología técnica que se justificara desde la potencia teórica deleuzeana y guattariana y desde el psicodrama moreniano entre otros (Pavlovsky & Kesselman, 1989); cuyas concepciones también han sido tomadas para el diseño de esta investigación.

La multiplicación dramática “consiste en presentar una escena inicial que opera como disparadora de una sucesión ininterrumpida de escenas que surgirán a partir de conexiones y desconexiones que realizan los participantes con la escena inicial o algunos de sus elementos como con elementos de algunas posteriores” (Fernández, 2007, p. 136-137). Es interesante resaltar que cada integrante puede pedir ayuda a otros para construir su multiplicación (Pavlovsky & Kesselman, 1989); y también es importante subrayar que este recurso psicodramático, “dispone a abrir visibilidad a los cuerpos que se afectan colectivamente” (Fernández, 2008, p. 275).

En este pre-proyecto se concuerda en que “no se trata de ponderar qué dispositivo tiene mayores méritos, sino simplemente de señalar que para poder pensar las *lógicas colectivas de producción de subjetividad*, posiblemente serán más aptos para ese fin diseños de dispositivos colectivos” (Fernández, 2008, p. 275).

En este sentido, se considera interesante, luego de una presentación más expositiva de los resultados de la investigación, pedirle como ‘disparador’ a los/las adolescentes involucrados que realicen escenas. “En la multiplicación dramática cada integrante crea una escena por

‘resonancia’ sobre la escena original. Cada integrante se convierte en CREADOR e INVENTOR DE ESCENAS” (Pavlovsky & Kesselman, 1989, 37). En el momento ‘discursivo’ sobre lo dramatizado, los propios participantes al establecer conexiones entre escenas van ‘dibujando’ líneas donde distinguen insistencias o rarezas que incitan a interrogar por su presencia. Se desalienta la búsqueda de totalidades o de contenidos ocultos. “(...), se trabaja con una idea de *latencia como lo que late ahí en los pliegues de la superficie* y no como significados ocultos en las profundidades. Se busca el **cómo** y no el **por qué** (Fernández, 2008, p. 275).

Lo interesante de estos dispositivos es que habilitan el pensar crítico y abren una puerta a los cuestionamientos “vuelven visibles las afecciones de los cuerpos y sus intensidades, por lo que *fuerzan a pensar* estos impensados del lenguaje y la representación de la amalgama moderna” (Fernández, 2008, p. 275-276). Precisamente lo que Deleuze y Guattari pretenden revertir son los órdenes de determinación (Pavlovsky & Kesselman, 1989).

En este punto es interesante y oportuno recordar los hallazgos de la investigación realizada por Aristimuño; Bentancur & Musselli (2011), “*¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*”, donde concluyen que:

- Una muy buena noticia para la gestión educativa es el no determinismo del contexto sociocultural de la población de origen, si se tiene en cuenta que el liceo que logra los mejores resultados de aprendizaje sirve a la población más carenciada. Es decir, sí es posible generar ciertas formas de trabajo que llevan a mayores logros, aun en poblaciones con puntos de partida desfavorecidos en lo sociocultural (Aristimuño; Bentancur & Musselli, 2011, p. 165).

“Abrir interrogación, dar curso y no obturar la incomodidad, de modo que lo invisible opere visibilidad, lo impensado se vuelva enunciable” (Fernández, 2008, p. 31). De esta forma estos dispositivos convocan a pensar lo impensado, lo lineal y los determinismos, “como máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias” (Fernández, 2008, p. 115).

BIBLIOGRAFIA

- Aristimuño, A., Bentancur, L. & Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF Uruguay.
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblios.
- Kesselman, H. & Pavlovsky, E. (1989). *La Multiplicación Dramática*. Buenos Aires: AYLLU.