

Trabajo integrador final

Proyecto Los consumos y los Villanos

Trabajo en promoción de salud y prevención de los consumos problemáticos de drogas con profesores de Educación Física, maestras y alumnos de la Escuela N° 157 de Villa García, Montevideo - Uruguay.

Prof. Héctor Cirio

2017-2018

Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)

Maestría en Educación Física y Deporte

Tutora: Mg. Ana Torrón

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA	9
2.1 La escuela 157 hoy.....	21
2.2 Paredes con historia en el presente.....	22
2.3 La Educación Física en Villa García.....	25
2.4 Identificación de los actores involucrados.....	27
2.5 Análisis de las instituciones involucradas.....	29
2.6 Posicionamiento y caracterización de los actores involucrados.....	30
3. SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	32
3.1 Consumo y consumo problemático de drogas.....	32
3.2 El consumo de drogas en jóvenes.....	33
3.3 Edad de inicio del consumo.....	35
3.4 El consumo de alcohol en jóvenes.....	36
3.5 Marco institucional para el abordaje del tema.....	36
3.6 El abordaje de la temática en la escuela.....	38
3.7 El abordaje desde las Habilidades para la Vida y su desarrollo.....	40
3.8 Antecedentes relevantes.....	43
3.8.1 Antecedentes relevantes fuera del ámbito de Primaria.....	43
1) Boxeo – Programa Knock Out (KO) a las drogas.....	43
2) Tenis – Programa “Revés a las drogas”.....	44
3) Programa “Por Deporte”.....	44
4) “El Vagón”.....	46
5) Antecedentes basados en recursos expresivos.....	47
3.8.2 Antecedentes relevantes dentro del ámbito escolar.....	48
1) Manual <i>Los usos de drogas y su abordaje en la Educación. Orientaciones para la promoción de salud y prevención</i>	48
2) Abordaje desde lo corporal: los proyectos en las escuelas N.º 59, N.º 308 y N.º 277.....	49
3.9 Resumen de la situación problema.....	52
3.10 El problema y su delimitación.....	53
3.11 Delimitación del problema.....	55
4. OBJETIVOS DEL PROYECTO	56
5. JUSTIFICACIÓN	57
6. ANÁLISIS DE LA SOLUCIÓN	59
6.1 Metas.....	59
6.2 Indicadores educativos.....	60
7. PLANIFICACIÓN DE LAS ACCIONES	63

8. RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ECONÓMICOS	64
9. EVALUACIÓN Y MONITOREO	65
9.1 Evaluación - justificación.....	65
9.2 Monitoreo – justificación.....	67
10. INFORME DE EVALUACIÓN	68
10.1 Evaluación ex ante.....	68
10.1.1 Evaluación ex ante con la maestra y profesora participante.....	71
10.2 Monitoreo.....	71
10.2.1 Monitoreo a partir de las reuniones.....	72
10.3 Evaluación recurrente.....	76
10.4 Evaluación ex post.....	76
10.5 Técnicas de recolección de información.....	77
10.6 Logro de los objetivos propuestos.....	80
10.7 Ejes de trabajo de la profesora de Educación Física.....	89
10.8 Un nuevo análisis de lo institucional y los actores involucrados.....	96
11. ANÁLISIS CONCEPTUALES RELATIVOS AL ABORDAJE DE LA TEMÁTICA EN EL PROYECTO	100
11.1 Lo corporal en la promoción de salud y prevención de los consumos problemáticos de drogas.....	100
11.2 Lo grupal en el proceso del proyecto.....	104
11.3 La necesidad del trabajo interdisciplinar en la complejidad.....	108
11.4 Proyecto desde la complejidad rizomática.....	111
11.5 Planificación situacional desde la teoría de la complejidad y el caos.....	114
12. A MODO DE CIERRE	116
12.1 Conclusiones.....	116
12.2 Recomendaciones y proyecciones.....	123
BIBLIOGRAFÍA	125

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto busca desarrollar la temática de los consumos problemáticos de drogas en el ámbito de la educación, específicamente en primaria, desde una concepción centrada en la promoción de salud y la prevención de dichos consumos.

Esta visión se fundamenta en un nuevo paradigma basado en los derechos del sujeto, que apuesta a la autogestión de los consumos y en ese sentido, a una política de reducción de riesgos y daños, modelo que rompe con los esquemas prohibicionistas centrados en lo que se denominó “la guerra a las drogas” y que tuvo como correlato en la educación a las campañas basadas en posiciones exclusivamente abstencionistas y puramente informativas. La mayoría de las veces esta información estaba centrada en posturas médicas cuyo eje consistía en evitar cualquier consumo de drogas, con una visión parcializada de las mismas y de las relaciones que los sujetos sostienen con ellas. Esta perspectiva dejaba muchas veces por fuera de su concepción de drogas tanto al alcohol como al tabaco, dos de las sustancias con las cuales se establecen en la actualidad los vínculos de mayor riesgo.

Desarrollado en la escuela N.º 157 de Villa García, ubicada en la periferia de la ciudad de Montevideo, el proyecto tuvo como objetivo el trabajo con el colectivo escolar y especialmente con las docentes que deseaban abordar la temática en sus grupos. Se partió de lo que se definió colectivamente como el problema principal a resolver en relación al abordaje de los consumos en el ámbito educativo: la escasa formación que tiene el cuerpo docente así como la predominancia de conceptos y pre-juicios muchas veces provenientes del sentido común pero sin bases realmente científicas. Se suma a esto el hecho de que su abordaje con los niños se ha dado casi exclusivamente desde el aporte de información presuntamente objetiva aunque muchas veces, basada en juicios morales relativos al consumo.

Se buscó asimismo una fuerte presencia del trabajo corporal cuyo eje estuvo puesto en la Educación Física pero que expresamente fue desarrollado desde un trabajo interdisciplinar de la temática.

Estos tres elementos, consumos de drogas, lo corporal y la educación, ya de por sí sumamente complejos para su análisis y puesta en escena, se entrecruzan, entretejen sus diferentes momentos, conceptualizaciones teóricas, prácticas, etc, dando lugar a una realidad que, contextualizada, reviste aspectos que sólo parcialmente pudieron ser asumidos en un proyecto de esta índole.

En este sentido, se buscó tomar en cuenta los aspectos concretos de todo proyecto, permeándolos con las necesidades y posibilidades que el ámbito de la enseñanza brinda no sólo para una revisión y ajuste de los conceptos y prácticas llevados adelante sino también de las metodologías o herramientas de planificación.

Como plantea Inés Aguerrondo, si se parte de ver a la realidad en su complejidad, si realmente lo complejo se instala en nuestra visión sobre el conocimiento, también debería darse una construcción diferente de las herramientas con las que trabajamos. (2007, p. 17)

Concebimos entonces al proyecto como instrumento de cambio, de enseñanza y aprendizaje y no, al menos exclusivamente, como documento a presentar para su aprobación por diferentes estamentos del sistema educativo.

Asumir estos aspectos que hacen a la praxis educativa, aunque más no sea primariamente, como esbozos de temas o tareas a desarrollar en próximas instancias, fue también un objetivo de este proyecto, pero partiendo para realizar este abordaje, de los múltiples elementos que el propio proceso va introduciendo.

Queremos detenernos en esta introducción, en lo que constituye el marco teórico del presente proyecto en la medida que si bien varios autores fueron parte de un encuadre inicial (Castel, Merklen, Achugar, etc), otros fueron entretejiendo sus aportes conceptuales a lo largo del proceso de ejecución así como también de las instancias de entrevistas, evaluación, análisis final, etc. Esto hace que dicho marco este presente a lo largo de la estructura de todo el proyecto. Cabe entonces realizar aquí una breve presentación de los autores que son tomados sobre el final del trabajo (especialmente los capítulos 10 a

12), con el objetivo que desde un inicio de su lectura, el proyecto pueda ser comprendido a través de los diferentes cristales que aportan distintas, complementarias y complejizantes miradas.

En este sentido, el capítulo 11, *Análisis conceptuales relativos al abordaje de la temática en el proyecto*, presenta varios de los ejes centrales de estos aportes teóricos. Así, el apartado 11.1, *Lo corporal en la promoción de salud y prevención de los consumos problemáticos de drogas*, plantea la discusión entre quienes desarrollamos esta temática en el ámbito educativo, muchas veces no explícita, sobre el rol de las prácticas corporales en su abordaje. ¿Cuál es el lugar del cuerpo y de las prácticas corporales en relación a este tipo de trabajo inter y transdisciplinar? ¿Qué rol juega la Educación Física a partir de la respuesta a la pregunta anterior? Si bien en los últimos años la presencia de lo corporal, especialmente del aspecto lúdico y expresivo, ha cobrado mayor importancia equilibrando en cierta manera el excesivo peso que la transmisión de información tuvo -y en muchos ámbitos, sigue teniendo-, aún quedan aspectos por profundizar. Si lo corporal es visto casi exclusivamente como espacio de apertura a lo cognitivo, si es visualizado como posibilitador de una “transferencia metodológica”, su rol es ser un apéndice, una apoyatura de lo que se considera más importante, de lo central, que estaría ubicado en torno a la palabra explicitada y al ámbito de lo reflexivo y conciente. Sin negar este aporte de lo corporal, esta postura no deja de proponer una mirada dicotomizada y en ese sentido fragmentaria y parcializada del abordaje sobre las drogas y sus consumos. En este análisis, para poder abordar esta compleja realidad especialmente durante el proceso y al finalizar el proyecto, fueron dándose cita autores como Le Bretón, especialmente para visualizar esta fragmentación del sujeto, esa construcción de la modernidad que estableció y establece dualismos irreconciliables como mente-cuerpo o sensaciones-conocimiento, que traen desde su surgimiento, una jerarquización de sus componentes. Así, frente a la mente, el cuerpo es meramente el recipiente que la contiene, “una máquina de huesos y carne, tal y como aparece en un cadáver” (Descartes, 1959, p. 4)

Es en este mismo apartado donde los aportes de Foucault se vuelven determinantes en el análisis de las micro acciones que van marcando nuestras formas de ser y estar en el mundo a través de un ejercicio de poder cotidiano, naturalizado y casi imperceptible. Pero también aquí es donde se hizo necesario referirse a los trabajos de Citro y Aschieri para poder pensar formas que permitieran en este tipo de abordaje, la construcción de alternativas no hegemónicas, de “poéticas” no normalizadoras.

Si bien el trabajo desde lo grupal estuvo presente desde el inicio del proyecto, incluso desde su planificación primaria, la necesidad de profundizar sobre su sentido más hondo se dio durante, al finalizar y posteriormente al tiempo de ejecución del mismo. Fue durante las reuniones con las docentes involucradas o en las clases de la profesora de Educación Física donde surgieron preguntas cuyas respuestas exigieron el apoyo en los trabajos de Marta Souto o Ana María Fernández. ¿La sola existencia del agrupamiento establece vínculos que generen grupalidad, que sirvan al mismo tiempo de construcción del colectivo y como generadoras de sentido individual? ¿Cómo se entrecruza el trabajo desde lo grupal con los disciplinamientos establecidos, y en ese sentido, con los autores antes mencionados? ¿Cuál es el sentido del cuerpo y de las prácticas corporales en esta construcción? ¿Cómo entretrejer el trabajo inter y transdisciplinar en lo grupal? Estas autoras fueron imprescindibles en la búsqueda de respuestas a estas preguntas pero también como generadoras de una visión de la grupalidad no como acontecimiento de hecho, como objeto, sino como campo de conocimiento y acción.

El otro concepto que se entreteje con lo procesado durante el proyecto es el de rizoma, aportado por Deleuze y Guattari en el breve texto del mismo nombre. La metáfora del rizoma, utilizada también en otros trabajos de autores ya antes mencionados (Citro, J. Fernández o A. M. Fernández) es planteada aquí para poder pensar los proyectos, su estructura, dinámica e incluso objetivos, etc, especialmente en temas de alta complejidad y más aún cuando estas temáticas se entrecruzan con otras de igual o mayor grado de complejidad. Los consumos de drogas, lo corporal, la enseñanza, lo grupal, etc, cada uno de ellos reviste una profundidad muy difícil o imposible de abarcar

desde esquemas rígidos o de estructura de árbol, de raíces que generan troncos y desde estos ramas, etc, basados en una lógica que puede revestir un cierto grado de complejidad pero que no escapa a una linealidad general dominante. En el apartado 11.4, *Proyecto desde la complejidad rizomática*, justamente planteamos:

El proceso de realización del proyecto, la complejidad de los aspectos prácticos y conceptuales que en él se dieron, la dificultad de poder analizarlos aún desde una lógica dialéctica, nos acercó a la visión propuesta por este autor. (p. 111)

Para responder y tratar de conceptualizar lo múltiple y sus organizaciones sistémicas, Deleuze y Guattari recurren a la idea de rizoma, tomada de la biología:

A este sistema se le podría llamar rizoma. Un rizoma como tronco subterráneo se distingue totalmente de las raíces y raicillas. Los bulbos, los tubérculos son rizomas. (...)

El rizoma en sí posee muy diversas formas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos, hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos. (2001, p. 12)

El grado de complejidad de los rizomas, donde cualquier nodo del mismo se puede conectar con otro, sin puntos o líneas centrales permanentes sino temporales y sin jerarquías, su capacidad de reproducción donde se produce un corte o muerte de un sector, la imposibilidad de predecir su proceso, extensión, etc, nos permitió visualizar el proyecto desde esa misma complejidad y de esta manera poder percibir las posibles líneas de fuga, las nuevas construcciones que se iban generando en torno al mismo, los nuevos tejidos y ejes que iban surgiendo, etc. De esta manera, la metáfora del rizoma nos habilitó a complejizar una estructura de proyecto que en un comienzo había sido creada como lineal o a lo sumo con cierta mirada dialéctica pero no como compleja en su total magnitud.

El concepto de habitus planteado por Bourdieu, que está presente en varios de los capítulos finales, constituye otro de los aportes que es tomado en el proyecto, centralmente en lo relativo a la reproducción de patrones culturales, a aquello que constituye la historia registrada “en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción” y que sostienen lo hegemónico en la sociedad. (Bourdieu, 2015, pp. 88-89). El análisis de esas “estructuras estructuradas estructurantes” se vuelve fundamental si lo que se quiere es introducir cambios que impacten en los elementos arraigados en forma de pre-conceptos y pre-juicios al tiempo que motivar cambios en el accionar docente y de los niños de la escuela, ejes centrales del proyecto. (2015, p. 86)

Los autores antes mencionados y sus aportes, junto con los tomados al inicio del proyecto constituyen el marco de referencia que sostuvo (y sostiene) no solo la ejecución del proyecto durante el último trimestre del 2017 sino también su continuación y profundización en el presente 2018.

2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

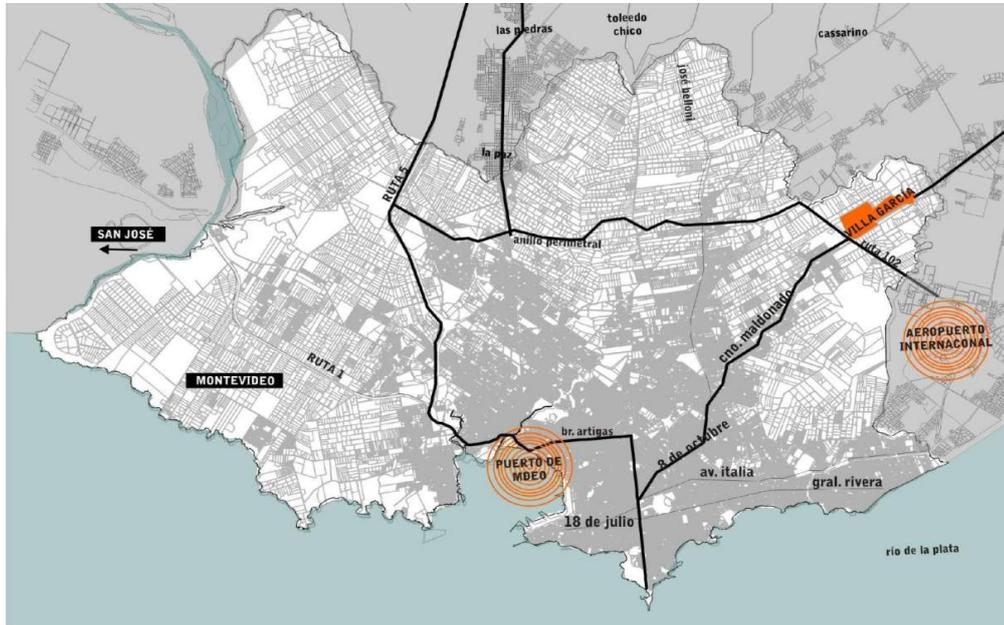
Villa García se ubica en la zona urbano-rural del límite noreste del departamento de Montevideo con Canelones, territorio altamente fragmentado, hoy sometido a fuertes dinámicas de cambio y escenario de numerosos intereses en pugna. En él conviven, junto al centro poblado formal de origen rural, once asentamientos irregulares con distintos grados de precariedad y consolidación, recientes implantaciones industriales y logísticas promovidas por la fuerte inversión pública en este territorio de la capital (colector vial perimetral, estadio del Club Atlético Peñarol, aeropuerto internacional, Zonamerica –la mayor zona franca del país-) que han impactado fuertemente en las dinámicas económicas, los usos del suelo y también en los imaginarios de la población local. (Fernández Mainardi e Idiarte Borda, 2012)

Centrada como espacio geográfico-cultural en el kilómetro 21 de la Ruta N°8 pero extendiéndose varios kilómetros a su alrededor, Villa García ha ido recibiendo a lo largo de las últimas décadas, a la población que fue expulsada de la zona más céntrica de la capital.

Algunos datos muestran la situación de vulnerabilidad de esta población:

- Villa García constituye una de las zonas capitalinas con poblaciones que presentan carencias críticas (entre el 40 y el 60% del total de su población), tomando como elemento de evaluación las denominadas Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). En este sentido ocupa un segundo lugar entre los barrios montevideanos (52,8% con al menos una NBI), sólo detrás de Casavalle (60,1%). (Calvo, 2013, p. 34)
- Según este mismo estudio, la población infantil es el grupo más claramente desfavorecido y mientras a nivel nacional el 44% de los niños tiene al menos una NBI, en la zona en la que se encuentra Villa García (Zonal 9), ese valor se eleva a un rango comprendido entre el 50,7 y el 68,1% (pp. 37-40)
- Según los últimos datos censales, el 18% de las personas que viven en asentamientos irregulares en Montevideo, se encuentra en el Zonal 9 del que Villa García forma parte.

- Los indicadores de pobreza, nivel educativo, etc. muestran a Villa García como una de las zonas con niveles más descendidos. (Programa Integral Metropolitano, Udelar)



Villa García, su ubicación en Montevideo

En Villa García confluyen dos zonas bien diferenciadas: la urbana y la rural. Esta última se vio invadida por asentamientos precarios que han crecido significativamente a lo largo de las últimas décadas. Muchos de ellos se constituyeron en verdaderos barrios como La Esperanza, La Casona, 8 de Marzo, 6 de Enero, Irineo Leguizamo, Los Hornos, Paso Hondo, Villa Isabel, La Rinconada y El Monarca y que hoy conforman la complejidad de la zona.

La Villa, como la denominan sus pobladores, se ha ido constituyendo a lo largo de las últimas décadas, en lo que citando a Wacquant podríamos denominar zonas de “marginalidad avanzada”.

El calificativo “avanzado” busca indicar que esas formas de marginalidad no se sitúan *detrás nuestro*; no son cíclicas ni transitorias, tampoco están en vías de reabsorción progresiva por la expansión del “mercado libre” (por ejemplo, la mercantilización creciente de la vida social,

comenzando por los bienes y servicios públicos) o por la acción del Estado de bienestar (protectora o disciplinadora). Se dibujan *delante nuestro*: están inscritas en el devenir de las sociedades contemporáneas”. (Wacquant, 2007, p. 269)

El capitalismo tardío ha sumido a cada vez mayores sectores de la población en situaciones de pobreza extrema lejanas de la posibilidad de ascenso social, de superación de su situación al calor de la esperanza de un nuevo ciclo de mejora económica. Se constituyen así zonas de marginalidad estructural, que se van asentando durante generaciones y que comienzan a crear características propias. Esta “nueva marginalidad” que para el estudio de Wacquant y para las poblaciones del “primer mundo” se podría encontrar “*in statu nascendi*”, en los países de América Latina se vive desde hace ya varias décadas. Con más sentido entonces, se hace presente la afirmación de dicho autor:

Por lo tanto, resulta urgente un diagnóstico que permita obtener los medios que se necesitan para trazar nuevos caminos de intervención pública capaces de detener o redireccionar las fuerzas estructurales que las generan, entre las cuales están el crecimiento económico polarizado y la fragmentación del mercado de trabajo, la precarización del empleo y la autonomización de la economía informal en las zonas urbanas en decadencia, desocupación masiva que induce a la desproletarización de los sectores más vulnerables de la clase obrera (sobre todo entre los jóvenes que carecen de capital cultural), en fin, las políticas de retroceso social y desinversión urbana. (Wacquant, 2007, p. 269)

En la caracterización embrionaria y con reservas que el propio Wacquant plantea para la “marginalidad avanzada”, se reflejan algunas de las especificidades que se presentan en Villa García y que nos permiten avanzar en ese diagnóstico urgente pero al mismo tiempo particular y contextualizado que nos plantea la realidad actual.

Podemos asumir como propios de Villa García las siguientes características planteadas por Wacquant:

- 1) “Al volverse inestable y heterogéneo, diferenciado y diferenciador, el trabajo asalariado se ha convertido en fuente de fragmentación y precariedad sociales más que de homogeneidad, solidaridad y seguridad para aquellos que se hallan confinados en las zonas fronterizas o inferiores de la esfera del empleo.” (Wacquant, 2007, p. 271).
- 2) La marginalidad de la zona se encuentra “cada vez más desconectada de las fluctuaciones cíclicas”. Los períodos de crecimiento del país impactan a través de la creación de trabajos temporales, mal remunerados y especialmente, de gran inestabilidad estableciendo una especie de “crecimiento sin empleo” (Wacquant, 2007, pp. 283-286)
- 3) La zona presenta una heterogeneidad social en un contexto de descomposición de clase más que de consolidación que habla de una *desregulación simbólica* en la que se encuentran los pobladores de Villa García o al menos, una franja de ellos. Las diferentes denominaciones con las que se suele etiquetar a los habitantes de estas zonas, da cuenta de esa desregulación: marginales, nini (ni estudia ni trabaja), etc. (Wacquant, 2007, pp. 273-274)

Esto marca una limitación al momento de establecer vínculos estables que permitan avanzar en la conquista de logros en la comunidad.

Sin embargo, y como parte de la especificidad de la zona, los aspectos de estigmatización o fijación territoriales de los que nos habla el autor se ven relativizados fuertemente en Villa García.

Partiendo aún del concepto de que no se constituye como un territorio homogéneo, Villa García se encuentra lejos de pensarse o ser visto como “lugares de perdición, a la manera de páramos urbanos o de ‘corte de los milagros’ de la ciudad posindustrial a la que sólo frecuentarían los desviados y

los desechos de la sociedad” (Wacquant, 2007, p. 274) En este sentido, y si bien la desregulación salarial establece vínculos menos estables que los vistos en períodos anteriores, existen en la zona fuertes colectivos que se esfuerzan por revertir los procesos de marginación y empobrecimiento de su capital cultural. Ejemplo de ello es la coordinadora interbarrial que se reúne a partir de los delegados de los diferentes barrios que hoy conforman Villa García y que es simbólica y concretamente un nucleador y referente de gran trascendencia barrial y comunitaria.

Estudios realizados en Uruguay por el Observatorio universitario de políticas culturales sobre imaginarios y consumo cultural en asentamientos de Montevideo -entre los que se encuestó a barrios de Villa García como La Casona- muestran que durante las últimas décadas del siglo pasado y la primera década del siglo XXI hubo un fuerte proceso de polarización y fragmentación urbana que dio lugar a una creciente diferenciación cultural inter-clase. (Radacovich, 2010, p. 285). Producto de este proceso “surge un sector de infraconsumo cultural que corresponde a quienes viven en las zonas de menor nivel socioeconómico de la ciudad” lo que marca nivel de diferenciación con el resto de la población y como contracara de ese proceso, de segregación y marginalidad urbana. (Radacovich, 2010, p. 287)

Los aspectos analizados por este estudio marcan “un uso diferencial de los servicios de recreación públicos y privados, del uso del tiempo libre y un fuerte arraigo del consumo cultural doméstico”, este último centrado en la radio y televisión abierta, con escaso o nulo acceso a propuestas alternativas o incluso a espacios como el cine o el teatro. (Achugar, H; Radacovich, R.; Rapeti, S. y Dominzain, S., 2006)

Sin embargo, como concluye Radacovich, esta diferenciación y fragmentación no parece -al menos aún- constituirse en una brecha tan profunda como la que plantea Wacquant:

El escenario que parece dibujarse es el de un sector social pauperizado, que no deja de tener gustos y prácticas similares al resto de la población de la ciudad pero que no puede por razones económicas acceder a las mismas y al consumo en forma más plena. Podría señalarse que tienen

una “integración condicionada”, donde los grupos de referencia son los patrones de consumo de los sectores medios y medio-bajos, pero se encuentra fuertemente limitada por aspectos económicos, una débil infraestructura cultural doméstica y la pérdida de la utilización de los espacios públicos para el ocio y consumo cultural. (Radakovich, 2010, p. 295)

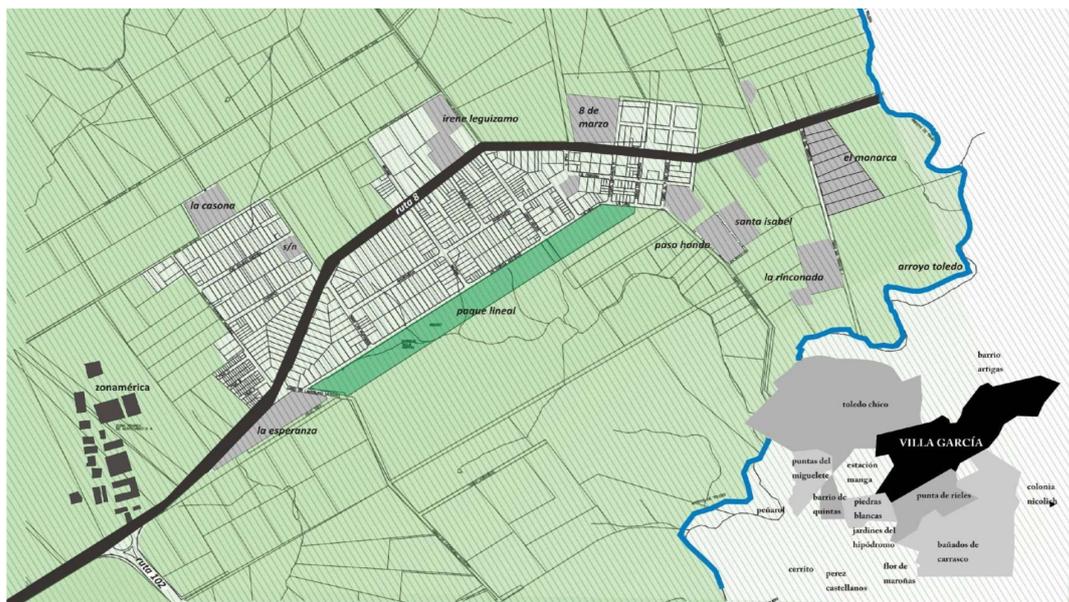
Esta realidad visualizada por el estudio para los asentamientos de Montevideo de una fuerte fragmentación social pero cuya profundidad no lleva a establecer una suerte de sub cultura y a partir de allí una guetización de los mismos, tiene un especial y marcado reflejo en Villa García y en la escuela como centro referencial.

En una etapa de gran transformación producida por el advenimiento del capitalismo postindustrial, la existencia y sostenimiento de instituciones como la escuela N.º 157, resulta crucial. Como plantea Castel, este período se encuentra caracterizado por la descolectivización y una generalizada “*exhortación a ser un individuo*”. Sin embargo y como también sostiene este autor, esta “celebración” del desarrollo del individuo oculta el hecho de que no todos los seres humanos tienen las mismas posibilidades de lograr esa individualidad idealizada. Estos discursos

dejan de lado la suerte reservada a otras categorías de individuos igualmente comprometidos en el remolino del cambio, pero que son impotentes para dominarlo. No porque se trate de una incapacidad congénita. Por lo general no fueron formados para hacerlo, ni acompañados para llevarlo a buen puerto. Carecen de los “capitales”, en el sentido de Bourdieu, o de los soportes o los recursos de base, como se quiera llamar a esas condiciones requeridas para hacer frente positivamente a la novedad. (Castel, 2012, p. 25)

Así, el momento histórico actual suma a la carga de la desocupación, el empleo parcial o temporal y la fragmentación y descolectivización que ello produce, la imposibilidad de desarrollo como individuo que el propio nuevo

régimen establece. Crea así los “individuos por defecto” que caracteriza Castel, “aquellos que carecen de los soportes necesarios para poder afirmar un mínimo de independencia social” (Castel, 2012, p. 27) en contraposición a los “individuos por exceso”, aquellos que soportan estas sobreexigencias, maximizan sus posibilidades y se vuelven hipercompetitivos. Esta dinámica de individuación que se establece, implica entonces efectos contrarios: “maximiza las posibilidades de unos e invalida la de otros”. (Castel, 2012, p. 27)



Villa García. Sus barrios internos y zonas cercanas.

Ante estos procesos que dejan aún más vulnerables a los sujetos de los barrios marginales (marginados), el barrio y en él las diferentes instituciones que lo conforman, pueden tener un papel determinante en la conformación del lazo social. Ese rol que puede jugar el barrio no nos lleva a idealizar el campo popular y por el contrario nos alerta ante una realidad plagada de contradicciones y complejidades en la cual se viven una serie de solidaridades vistas estas como “un sistema de intercambios y de participación estructurada por normas locales” pero que no necesariamente tienen un valor exclusivamente positivo. (Merklen, 2010, p. 152)

En este sentido, Merklen plantea que el concepto de solidaridad

sirve para designar simple y llanamente una forma de cooperación que, como cualquier otra, se encuentra fuertemente marcada por toda suerte de maldades: los más viejos inmigrantes explotan a los recién llegados, el hampón del barrio se beneficia de privilegios políticos, las organizaciones barriales utilizan las formas más condenables de violencia para imponer un orden, los malandras viven a costa de otros, los jóvenes explotan a los menores... (2010, p. 153)

En este escenario la Escuela N.º 157 se destaca como una institución que desde sus orígenes rompe y busca conscientemente romper con los estigmas que la situación crea y trabaja explícitamente como constructora de identidad. En este sentido, la escuela como referente fundamental de la zona, establece otra ruptura con las características establecidas por Wacquant en torno a la marginalidad avanzada. Para el autor, la marginación avanzada

es la disolución del 'lugar' (en el sentido del sitio), es decir, la pérdida del marco humanizado, culturalmente familiar y socialmente tamizado, con el que se identifiquen las poblaciones urbanas marginadas y dentro del cual se sientan 'entre sí' y en relativa seguridad. (Wacquant, 2007, pp. 278-279)

La escuela se constituye tanto por su arraigo histórico como por su accionar presente dentro de Villa García en un "lugar", según el concepto planteado por Smith citado por Wacquant. Para este autor, "los 'lugares' son arenas estables, 'plenas' y 'fijas' mientras que los 'espacios' son 'vacíos potenciales', 'posibles amenazas, zonas a las que hay que temer, resguardarse o huir" (Smith, 1987: p. 297)

No pretendemos dar una visión idílica de las acciones que la escuela genera, ya que las mismas se encuentran enmarcadas por los procesos de marginación planteados por Wacquant. Sin embargo, sus particularidades

permiten establecer un marco de trabajo diferente al que se podría delimitar para otros barrios montevideanos como Casavalle hoy conmovido por violentos enfrentamientos de bandas ligadas al narcotráfico o Verdisol que vive un proceso de pérdida regresiva de los vínculos y de desarticulación de las organizaciones sociales que ya lleva varios años.

La escuela de Villa García en su accionar, por sus características internas y su postura crítica pero al mismo tiempo fuertemente comprometida y ligada al barrio y sus comunidades, al tiempo que construye identidad, transmite al barrio muchas de sus características. Es esta una de las razones por las que este barrio “puede resultar la vía privilegiada de formación de identidad” cuando se han ido desintegrando los lazos sociales que antes proveía centralmente el trabajo. (Merklen, 2010, p. 170)

La escuela da un fuerte aporte al barrio para que este se constituya en fuente de integración. Cuatro son los puntos que Merklen establece como especificidades determinantes de este posible rol del barrio y al que la escuela ayuda a construir, al tiempo que es parte.

1. “Lo local puede ser fuente de cohesión social y por ende de poder” y en ese sentido, de establecimiento de grupos que ejercen el mismo para el mantenimiento de las normas que se establecen.
2. “Lo local puede ser fuente de cohesión”, la que permite el establecimiento de normas e incluso ser expresión de prestigio para el grupo.
3. El prestigio, las normas y el estilo. La escuela aporta fuertemente a la identidad del barrio y en relación al sentimiento de orgullo que tienen sus habitantes en torno a “ser de Villa García”. Este sentimiento es visto desde el resto de las escuelas de Montevideo con una contrapartida de gran respeto a su capacidad de lucha y espíritu crítico.

Al mismo tiempo la escuela es constructora de normas, algunas que responden a la vida cotidiana en el centro de enseñanza, otras que tienen que ver con los cambios de conducta no solo de los niños, sino también de los adultos referentes.

En relación a la vida interna de la escuela, la directora nos relata en la entrevista innumerables instancias con los padres y madres que van en ese sentido. (Entrevista a la Maestra Directora Z, Anexos)

Pero también ocurre con y hacia el resto de las organizaciones del barrio. Esa fuerte influencia queda explicitada desde las pintadas y quema de cubiertas que reclamaban la instalación de semáforos o los pedidos insistentes de un cerramiento perimetral para el espacio escolar hasta la convocatoria a pintar la escuela que no solo nucleó a padres y maestros, sino también a las organizaciones barriales y actores políticos como el concejal de la zona. Estas normas de comportamiento colectivo son al mismo tiempo creadoras de prestigio, de “distinción social”.

4. La cuarta especificidad planteada por Merklen para que un barrio popular pueda ser analizado como integrador y creador de identidad es que el mismo se constituya en una vía de integración con el resto de la sociedad, impidiendo la guetización de la zona. Si bien esto ocurre “trayendo” a muchas de las ONG’s o instituciones que trabajan en el barrio, la escuela se constituye en un factor central de esta vinculación. La escuela es convocante pero también es buscada por organizaciones sociales que trabajan en zonas marginales. La propia Universidad de la República a través de sus diferentes facultades (Medicina, Ciencias Sociales, etc) van a la escuela buscando los referentes para establecer nexos con la comunidad.

Es también vínculo de los individuos con la sociedad (hay una búsqueda permanente de campamentos, salidas, encuentros con otras escuelas, etc) para que los alumnos puedan asistir a instancias fuera del barrio, pero también de la implementación de encuentros con los padres, con las madres, con las familias.

El centro escolar se constituye entonces en una de las organizaciones que aportan fuertemente a la formación de la identidad social, siendo motor fundamental para que el barrio sea vivido con orgullo y que se perciba “como portador de una cualidad humana valorizada”. (Merklen, 2010, pp. 168-176)



La escuela de Villa García en las luchas barriales (La Diaria, <https://ladiaria.com.uy>)

De esta manera, dentro de los actores sociales de la comunidad se destaca la Escuela N° 157, uno de los centros educativos con mayor matrícula de Montevideo y la institución de enseñanza más antigua de la zona –fundada en 1908-, que se ha constituido a lo largo de los años, en referente fundamental para el resto de las organizaciones civiles o estatales.

Sus antecedentes de trabajo en la comunidad en el período anterior a la dictadura militar (1973-1984) vinculado especialmente a la figura de quien fuera su director a partir de 1952, el Maestro José Pedro Martínez Matonte, marcan fuertemente la impronta escolar.

La implementación en esos años de la propuesta denominada Unidad Educacional Cooperaria, un liceo popular impulsado por la escuela –liceo que funcionó de hecho como propuesta contrahegemónica- y el enfrentamiento a lo que luego fue el gobierno dictatorial, son determinantes para poder comprender no solo el peso de la escuela frente al resto de las organizaciones sociales, sino también para valorar su resistencia a aquellas propuestas institucionales con las cuales no está de acuerdo así como su fuerte vocación de trabajo en red y de vinculación estrecha con la comunidad de la que es parte.

La figura de Martínez Matonte, pero especialmente sus planteos educativos y de vida, esencialmente innovadores y contrahegemónicos, forman parte de la identidad de la escuela, de su equipo de dirección y del núcleo de docentes efectivos que constituyen el eje del centro escolar.

Muchas escuelas llevan hoy el nombre de grandes maestros que dieron su vida en la lucha por una educación y una sociedad más justas, algunos de ellos de trascendencia nacional e internacional como puede ser el caso de la Maestra Elena Quinteros o el Maestro Julio Castro.

Sin embargo, en pocos de esos centros escolares (o tal vez en ninguno), está tan fuertemente marcada la figura de un maestro como lo está en Villa García:

... como en una novela, se destaca un protagonista, José Pedro Martínez Matonte, uno de los directores de esta Escuela que para muchos fue su casa. Y, por último, un período temporal emerge con la fuerza y el protagonismo que nadie estima en menos: los años de la dictadura militar y sus resonancias en la escuela dirigida por un anarquista que (esto es un ejemplo simple y a la vez perfecto), no permitía ni siquiera que alguien cortara la torta en la fiesta particular de fin de curso, dedicada a su grupo de alumnos tutelados, sino que cada cual tomaba el trozo que deseaba (Programa “Esquinas de la Cultura”, 2008, p. 8)

Por estas razones se hace impensable esta escuela sin ese fuerte vínculo con su comunidad:

Esta escuela y esta barriada prácticamente nacieron juntas. Juntas crecieron por más de un siglo, de tal forma que difícilmente pueda hoy entenderse una sin la otra.

Los actuales alumnos de la escuela son hijos, nietos y bisnietos de ex alumnos. Todos ellos son villanos. Así se consideran y se autoproclaman. (Programa “Esquinas de la Cultura”, 2008, p. 7)

2.1 La escuela 157 hoy

La escuela 157 es una institución de doble turno (grupos en la mañana y en la tarde) catalogada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como escuela Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R.).

El Programa A.PR.EN.D.E.R. fue creado a partir de la política educativa establecida para el período 2010-2014, continuándose en el actual quinquenio. Se busca atender a las escuelas a partir de las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, tomando a la educación como un derecho humano fundamental, forjadora de ciudadanía que en el marco de una convivencia democrática, desarrolle valores como la solidaridad, el pluralismo, la justicia, el respeto, etc; con una mirada crítica de la realidad y con espacios de participación que permitan no solo ser parte sino generar empoderamiento para la construcción de la realidad. (ANEP-CEIP, 2013).

Así, trabajando en las escuelas A.PR.EN.D.E.R., se articulan otros programas entre los que se destaca el de Maestros Comunitarios. Estas escuelas cuentan con dos maestros comunitarios por turno, quienes dependen en su función del Programa Maestros Comunitarios (PMC) y que, además de tener a cargo un grupo de clase en el contra turno, se vinculan fuertemente con la comunidad y construyen relaciones diferentes a las que clásicamente se establecen con las familias y el barrio. Los docentes del PMC se nuclean además, en los denominados Nodos, que se constituye en un espacio de reflexión, discusión y acción docente. Los maestros comunitarios y particularmente los de Villa García, tienen no solo una fuerte vinculación comunitaria sino un rol destacado en el colectivo docente.

Al mismo tiempo, las escuelas A.PR.EN.D.E.R. cuentan con la posibilidad de realizar una reunión de coordinación un sábado al mes, remunerada, a la cual asiste todos los docentes de la escuela. Allí se tratan temas que hacen a la enseñanza de los diferentes contenidos curriculares pero también aquellos que reflejan las problemáticas y situaciones propias del contexto y su comunidad. (ANEP-CEIP, 2013)

La escuela cuenta hoy con 37 grupos distribuidos en los dos turnos: ocho primeros años, seis segundos, cinco terceros, seis cuartos, seis quintos y seis sextos; con una matrícula total de 929 alumnos.

El equipo de dirección está conformado por una maestra directora, una sub-directora y una secretaria, efectivas en su cargo y de larga trayectoria en el centro escolar.

2.2 Paredes con historia en el presente

Hay escuelas cargadas de historias. Muchas de ellas se reviven en las anécdotas que relatan sus docentes o en el nombre que se le dio al centro escolar. Sin embargo hay pocas escuelas cuya historia esté tan consustanciada con el presente como en Villa García.

En la escuela N.º 157, el pasado forma parte del presente. Su historia de luchas, de resistencias, de búsqueda de una educación crítica, alternativa, se encuentra permanentemente en las acciones y en los diálogos de los docentes de la escuela. El espíritu solidario, de trabajo involucrado con la comunidad, de defensa de los derechos de los niños, de crítica y contra propuestas a los modelos hegemónicos que se vivieron en los años '70, se dan hoy también ante esta realidad capitalista, individualista, consumista.

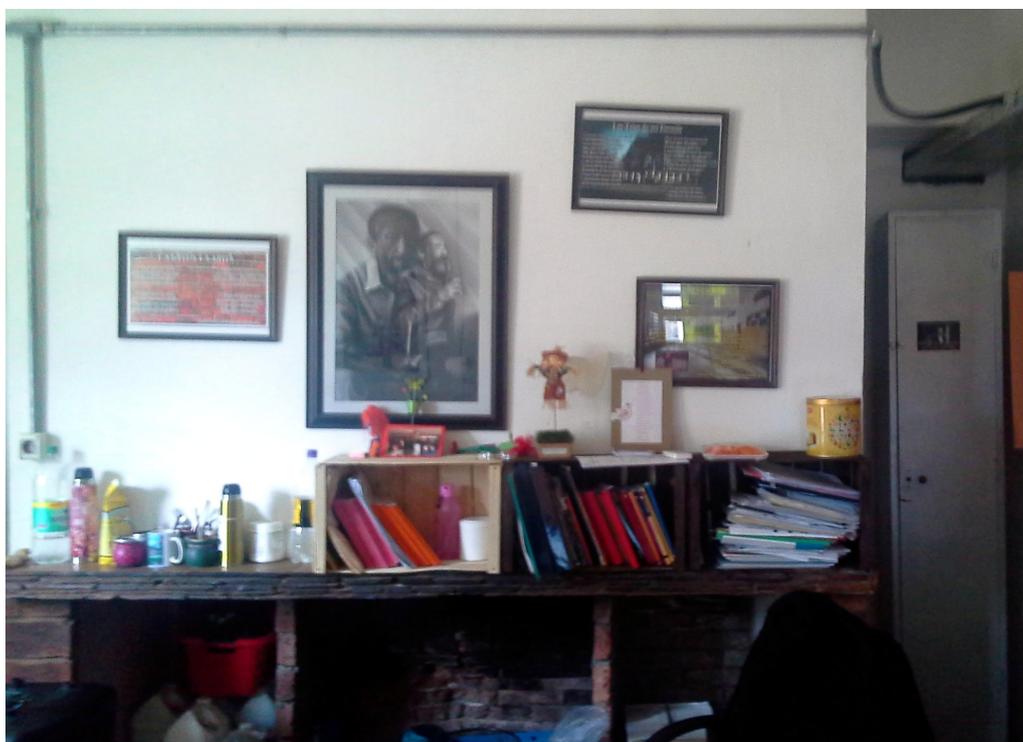
Para mostrar este estrecho vínculo entre la actualidad y la historia “las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden”. (Taylor y Bogdan, 1986, p. 148)

Este es el caso de las paredes de la escuela de Villa García. Pocas escuelas reflejan en sus muros tanto sentido, identidad, pasado y presente. Pocas han hecho de ellas un lugar cuya fotografía nos permita volver una y otra vez para analizar, interpretar, ampliar, repensar y restablecer “un diálogo particular con la empiria”. (Augustowsky, 2007, p. 173)

Las presentes imágenes no son incluidas como “apoyo” a lo escrito, sino, como plantea la autora anteriormente citada, pensando que “imagen y texto deben funcionar como aliados para la comprensión”. (Augustowsky, 2007, p. 174)

Asumimos el acto de fotografiar así como el de introducir algunas de esas imágenes en este trabajo como un acto consciente de recorte, de puesta del foco en determinados lugares que de hecho dejan por fuera otros. Las imágenes hablan al mismo tiempo del espacio a fotografiar pero también de quién es, como en nuestro caso, un fotógrafo ocasional. Consideramos entonces, que tomar fotos “implica decidir el tipo de troquelado a realizar, pero tal vez la primera decisión haya sido ‘vale la pena fotografiar este paisaje’”. (Augustowsky, 2007, p. 173) Han quedado fuera de lo fotografiado otros espacios como la casa Matonte, los grandes patios escolares o el sector construido por los padres y maestros en las décadas del 70.

Decidimos fotografiar la dirección escolar y el gran pasillo de entrada a la escuela que a través de sus diferentes sectores va mostrando esa amalgama de historia en el presente que se refleja en el cotidiano escolar.



*En las direcciones escolares es norma que las fotos de José Pedro Varela y José Gervasio Artigas se encuentren en la pared de la dirección.
En la escuela N.º 157 en cambio, se encuentra un dibujo de José Pedro Rodríguez Matonte y cuadros referentes a él.*



Las imágenes de los fundadores de la escuela, de Rodríguez Matonte y su generación de maestros, conviven con las paredes recién pintadas por la comunidad de padres y maestros del presente.

2.3 La Educación Física en Villa García

En lo que tiene que ver con Educación Física, la escuela N° 157, al igual que la casi totalidad de las escuelas del país, no contó durante décadas con clases de la disciplina y cuando éstas se daban, era en forma esporádica, muchas veces sostenidas económicamente a esfuerzo de las comisiones de fomento, comisiones de padres que aportan su trabajo y esfuerzo solidario para la mejora del funcionamiento escolar. En lo que tiene que ver con los contenidos específicos del área, no había un programa del organismo y las clases tenían un carácter centralmente deportivo.

A partir del año 2003 las escuelas que se encontraban ubicadas en las zonas más vulnerables comenzaron a recibir gradualmente, profesores contratados por el CEIP. La escuela de Villa García fue una de ellas y desde esos momentos hasta el año 2009 contó con docentes de Educación Física, aunque su cargo era de carácter interino, y por esta razón, sujeto a elección año tras año, con lo cual no se garantizaba la presencia estable de los docentes en la escuela. Este hecho hizo que a través de Villa García transitaran durante esos años, diferentes profesores.

A partir del año 2009, año posterior al primer concurso de efectivización de profesores en el organismo, la escuela tuvo un docente en cada turno.

Junto con el ingreso de los profesores a primaria, se elabora un nuevo Programa del CEIP en el que por primera vez se incorpora lo corporal como un área del conocimiento a ser enseñado. Esto permite iniciar un proceso de revisión de las concepciones hegemónicas y de elaboración de un marco centrado en una visión integral del niño. Así se incluyen los conceptos de corporeidad y motricidad al tiempo que ingresan contenidos como las actividades expresivas o acuáticas junto con una revisión de los contenidos como deportes, gimnasia, juego, etc. (ANEP-CEIP, 2008)

La visión del profesor como un docente más del colectivo, su permanencia en la escuela durante todo el turno –al igual que las maestras-, su involucramiento en todas las instancias de coordinación así como su intervención en los proyectos escolares, van estableciendo una Educación

Física Escolar más ligada a los procesos no solo de enseñanza sino también sociales y comunitarios que se viven en la escuela primaria.

En el año 2016 se suma a los dos profesores, una nueva docente, debido al alto número de niños que concurren al centro escolar.

Desde este marco general se da la participación de la profesora en el proyecto y la posibilidad de pensar lo corporal con una mirada diferente a la que hasta el momento se daba. El tener tres docentes en la escuela habilitó la posibilidad de pensar y poder llevar adelante proyectos disciplinares y al mismo tiempo, aquellos que como ejes transversales atraviesan la vida escolar, del colectivo docente y la comunidad.

Retomando los conceptos de individuo planteados por Castel, en la escuela en particular, pero en Villa García en general y en lo que tiene que ver con las prácticas corporales, podríamos afirmar que nos encontramos al igual que en otros ámbitos de la vida ante “individuos por defecto”. No hay en la zona espacios destinados a deportes u otras prácticas corporales ya sean estas para niños o para adultos. La excepción es el fútbol infantil con sus características particulares de búsqueda de talentos y semillero de jugadores.

Citro y Aschieri plantean el vínculo entre la actual situación y las prácticas corporales:

En el escenario económico-político-cultural creado por el capitalismo tardío, la cultura del consumo, la globalización y la posmodernidad, se aprecia una oferta cada vez mayor de diversas técnicas corporales, estéticas, rituales, prácticas de alimentación, cuidado y salud de los cuerpos, provenientes de distintas tradiciones histórico-culturales, muchas veces fragmentadas e hibridizadas entre sí, disponibles para ser aprendidas y consumidas por los habitantes de la ciudad. (2015)

Sin embargo, y como también plantean las autoras, estas prácticas, estos “nuevos consumos corporales” “son habituales entre los jóvenes y adultos de clase media y media-alta”, entre aquellos sectores sociales en cuyo seno se encuentran los posibles “individuos por exceso”, aquellos que en el

marco actual disponen de los medios pero también del capital social y cultural que les permite desarrollar su individualidad. Si bien no hay blancos y negros en esta realidad, en los sectores más desfavorecidos el bagaje con el que cuenta el individuo, su particular capital cultural, lo limita en forma mayúscula en su realización personal.

En este sentido, el ingreso de la Educación Física a la escuela N.º 157, así como a muchas otras escuelas, especialmente las que pertenecen a barrios carenciados, cumplió -y lo sigue haciendo- un rol trascendental en el campo de la cultura corporal ya que es la única institución que desarrolla múltiples prácticas corporales en forma sistemática y dirigida a todos los niños.

2.4 Identificación de los actores involucrados

Como elemento previo a la descripción y análisis de los actores posiblemente involucrados en el proceso del proyecto debemos plantear que la acción de los mismos se despliega en un contexto global que no se muestra como favorable a las acciones colectivas, a los agrupamientos, al desarrollo de un pensamiento y accionar comunitario.

Como plantea Castel, la aspiración de ser un individuo no se corporaliza exclusivamente en los “individuos por exceso” aquellos que poseen las condiciones para alcanzarlo. También entre los trabajadores, obreros, jóvenes, y en los habitantes más desposeídos, se expresa esa búsqueda aún cuando la misma queda atrapada “en la contradicción de no poder ser los individuos que aspiran a ser.” (Castel, 2012, p. 326)

Este aumento de las desigualdades, esta separación tajante entre quienes pueden por exceso y quienes no pueden por defecto, no constituye el más importante o al menos el único y más profundo producto de este nuevo período. Se da también, una pérdida de los vínculos que a través de lo colectivo, servían de apoyo y protección a los “individuos por defecto”.

Esto da al barrio, características y posibilidades diferentes a las de etapas anteriores aunque las mismas no se enmarcan en una realidad que pudiéramos calificar de positiva. “Podría decirse que el barrio se ha convertido así en el receptáculo privilegiado de la cuestión social” y en ese sentido,

permite que las organizaciones y actores barriales jueguen un rol protagónico y fundamental, pero sin dejar de tener en cuenta que al mismo tiempo, “a medida que se agravan, los factores de disociación social se enquistan en el territorio” y se ubican como obstáculo firme de la acción colectiva. (Castel, 2012, p. 43)

Posibles instituciones involucradas

Consejo de Educación Inicial y Primaria
Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES)
Junta Nacional de Drogas
Comisión Nacional de Drogas de Primaria
Coordinadora Interbarrial
Comisión de Padres
Liceo N° 52
Jardín N° 348
Centro de Atención Integral a la Infancia y las Familias (CAIF)
Aula Comunitaria N° 13
Equipo Territorial de Atención Familiar (ETAF)
Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT)
Policlínica zonal
Centro Juvenil
Grupo de jóvenes Peña

Posibles actores involucrados

Maestra Directora
Profesora de Educación Física
Otros dos Profesores de Educación Física
Maestras de 5to año turno matutino
Colectivo docente
Maestras comunitarias
Inspectora de Zona de la escuela
Niños y niñas de 5to año

2.5 Análisis de las instituciones involucradas

Muchas de las instituciones posiblemente involucradas en el proyecto, lo harán tangencialmente, dándose la búsqueda de ese vínculo a través del accionar de los actores principales del proyecto.

Sin embargo tanto desde lo que puede ser el CEIP como de la Junta Nacional de Drogas (JND), dos actores institucionales centrales para el proyecto, se cuenta con un apoyo que habilita la implementación del mismo. La propia conformación en Primaria de una comisión que trabaja la temática y que la misma abarque a maestras inspectoras pero con una muy fuerte presencia de directores coordinadores de Educación Física es también, un factor de impulso al proyecto.

Las otras dos instituciones que queremos destacar por su importancia no solo para el proyecto en sí sino también para sus posteriores proyecciones son la Comisión de Padres y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) de la ANEP, organismo que nuclea a los cuatro subsistemas (primaria, secundaria, universidad del trabajo y formación docente).

La Comisión de Padres de la escuela se encuentra muy comprometida con el centro, no solo en lo relativo al funcionamiento escolar sino también en el trabajo hacia la comunidad que la propia escuela despliega. En ese sentido, muchas veces son parte de las reivindicaciones y movilizaciones que la escuela plantea hacia el Estado en la búsqueda de soluciones. Su involucramiento puede ser muy importante para la implementación y desarrollo del proyecto.

Desde otro marco, el IPES constituye un lugar de relevante importancia a ser tenido en cuenta ya que tanto desde la JND como desde la Comisión Nacional de Drogas de Primaria y el CEIP se está buscando implementar espacios de formación y profundización acerca de los consumos de drogas y su abordaje en el ámbito educativo desde la promoción de salud y la prevención como derecho. En este sentido, la posibilidad de que cercano al inicio del proyecto se pueda concretar un curso de estas características, así como también la inclusión en el mismo de los actores principales, es un elemento que fortalezca el proyecto.

2.6 Posicionamiento y caracterización de los actores involucrados

En relación a los actores involucrados existe una clara diferencia entre quienes son actores directos del proyecto (maestra directora, maestras de 5to año matutino y profesora de Educación Física) y quienes lo son en un sentido más amplio.

Queremos destacar en este análisis, la figura de la profesora de Educación Física que, si bien es la docente efectiva más nueva del área, ha tratado desde el comienzo de su labor en la escuela, de tejer redes internas e impulsar el trabajo interdisciplinar buscando al mismo tiempo, poder analizar la complejidad del propio hecho educativo.

La actitud de los otros dos profesores de Educación Física, los de mayor antigüedad en la escuela, ha sido en general reticente a involucrarse en proyectos que no fueran estrictamente disciplinares, del área. Si bien eso no minimiza su compromiso con la escuela, el colectivo docente y los niños, el mismo se establece desde la enseñanza de los contenidos programáticos, desde los encuentros en torno a deportes o juegos, o desde los campamentos.

La directora por su parte, fue maestra de la escuela durante muchos años y si bien desempeñó sus primeras experiencias como directora en otros centros, una vez que pudo elegir su efectividad en el cargo, lo hizo en Villa García, aún cuando habría elementos que podrían haberle impulsado a optar por otra escuela (por ejemplo, la lejanía en relación a su domicilio). Este hecho, que se repite en muchos de los docentes, que prefieren viajar largas distancias pero permanecer en la escuela N°157, deja en evidencia el fuerte compromiso como colectivo en relación al centro escolar, la comunidad y los niños.

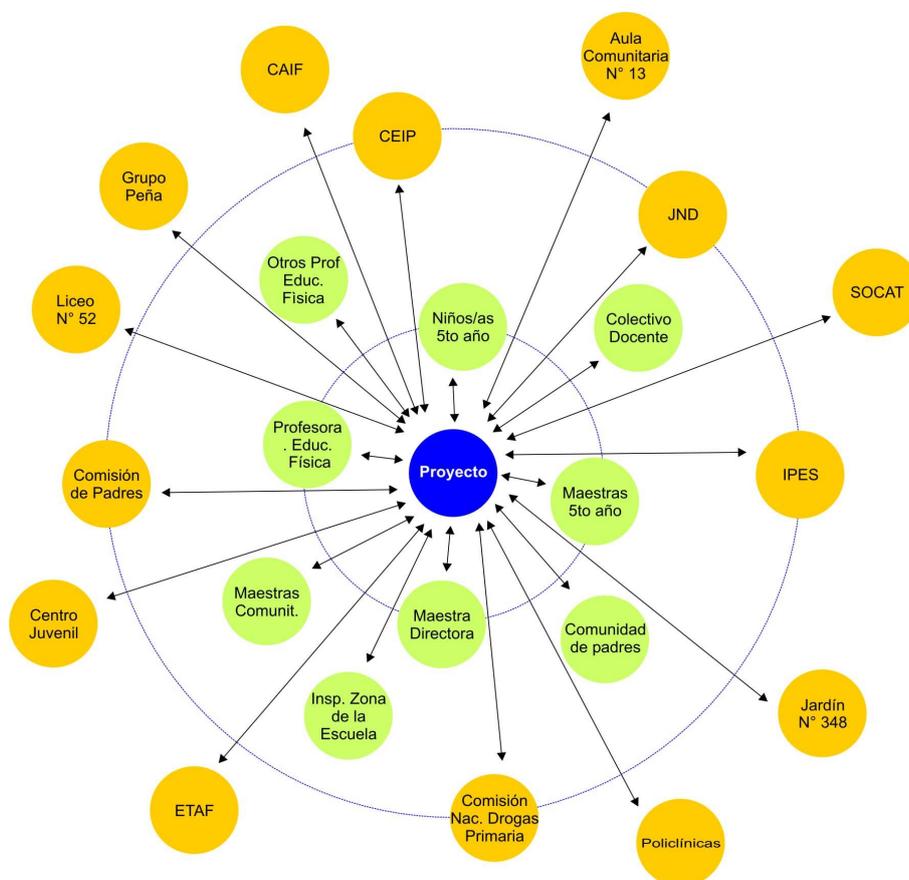
Las dos maestras de 5to año que se unieron al proyecto, son maestras efectivas de varios años que comparten un grupo doble. Su grado de compromiso con la escuela es del mismo corte que el de la directora.

En relación al conjunto del colectivo docente se visualiza que, en líneas generales, el mismo apoya el desarrollo del proyecto desde una visión crítica pero sin constituirse en un elemento que entorpezca al mismo.

En relación al cuerpo inspectivo y particularmente en relación a la inspectora de la escuela, al ser parte este tipo de proyectos de los lineamientos que lleva adelante el CEIP, no constituye un actor que obstaculice sino más bien que permite viabilizar algunas acciones a llevar adelante.

Las maestras comunitarias son actores importantes a tener en cuenta, fundamentalmente por su fuerte vínculo con los padres y con aquellos niños que viven mayores situaciones de vulnerabilidad.

Sin embargo no podemos dejar de destacar que si bien los actores involucrados en general apoyan la implementación del proyecto, desde la perspectiva particular de cada uno de ellos los consumos de drogas probablemente estén enmarcados en lo que ya planteáramos como la visión hegemónica. Este hecho no es menor ya que alerta sobre el posible surgimiento a lo largo de la implementación del proyecto, de cambios en las miradas así como en la relación y apoyo o no al mismo.



Identificación de los actores involucrados

3. SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

3.1 Consumo y consumo problemático de drogas

En una sociedad posmoderna que impulsa el consumo como centro de la vida y transforma en mercancía todo lo posible; en una etapa donde el individualismo es llevado al extremo y donde las redes tanto familiares como comunitarias sufren grandes modificaciones, en muchos casos debilitándose los vínculos interpersonales; donde la subjetividad, la relación con el cuerpo, etc., cambian no siempre a favor de un desarrollo de la autonomía y libertad del sujeto, el trabajo en la escuela en torno a temáticas transversales –en nuestro caso específico, el consumo de drogas- se vuelven de gran importancia.

Especialmente desde mitad del siglo pasado, su uso –hasta entonces habitual y muchas veces recomendado por los profesionales de la medicina- ha comenzado a ser visto como un problema. Aparece además ligado íntimamente a los postulados de una sociedad de consumo que transforma todo en mercancía, al punto que “la producción, distribución y mercadeo de las drogas tanto legales como ilegales se han transformado en el negocio más rentable del planeta” (Rodríguez, 2009, p. 239)

Intentando romper con el modelo dominante basado en que la sustancia en sí misma es la responsable de las situaciones problemáticas que se puedan generar, la JND se encuentra impulsando un cambio de concepciones en relación a la temática.

Se busca dejar de lado el llamado paradigma de la enfermedad y ubicarse en el del aprendizaje social y la complejidad, centrándose en la capacidad y derecho del sujeto de gestionar sus consumos y en lo que se ha denominado la política de reducción de riesgos y daños. Este nuevo paradigma introduce una reconceptualización sobre el usuario de sustancias y sus relaciones con ellas. Se pasa de la visión del consumidor como adicto, como enfermo a sanar, como una persona que ingresó en un espiral del cual es imposible escapar, a la de un sujeto con derecho a decidir en relación a sus posibles consumos. En este sentido podemos decir que se busca que dicho sujeto evite los consumos problemáticos, entendiendo este como “aquel que afecta a una o más de las

cuatro áreas vitales del usuario de drogas: la salud física e individual, relaciones sociales primarias (pareja, amigos, familia), relaciones sociales secundarias (trabajo, estudio) o legales (penales por ejemplo)” (Dell’Acqua y Suanes, 2012, p. 9) Como aclara un estudio del Observatorio Uruguayo de Drogas (OUD), “este uso problemático puede darse tanto en los consumidores que tienen un patrón de consumo frecuente como ocasional, e incluso experimental” (OUD-JND, p. 38).

3.2 Los consumos de drogas en jóvenes

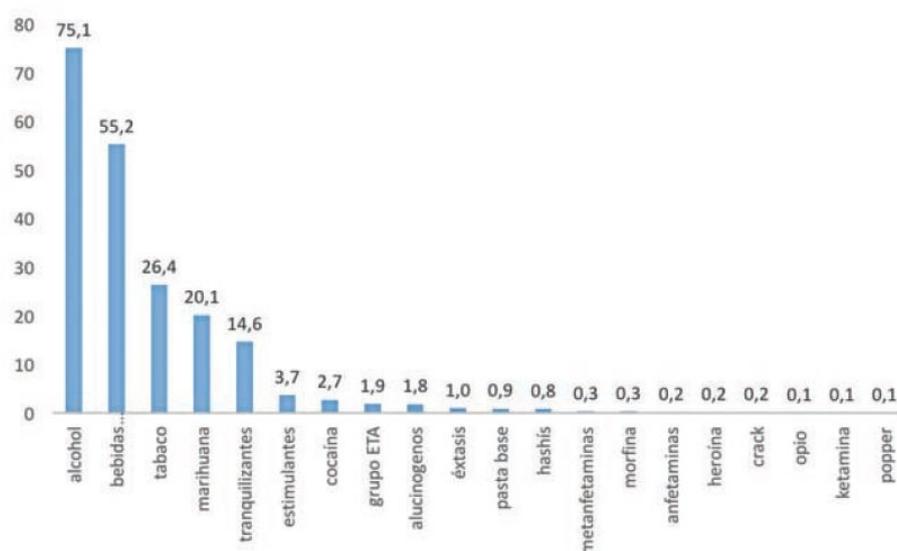
El último relevamiento realizado por el OUD-JND en estudiantes de enseñanza media –adolescentes de 13 a 17 años escolarizados en ciudades del país con 10.000 habitantes y más- nos brinda algunos datos que muestran la relevancia de su enfoque desde la enseñanza:

- El alcohol, al igual que en mediciones similares realizadas en años anteriores, sigue siendo la droga más consumida por los estudiantes de enseñanza media. Tres de cada cuatro estudiantes ha consumido alcohol por lo menos una vez en su vida.
- En segundo lugar se ubican las bebidas “energizantes” cuyo consumo alcanza a más de la mitad de los adolescentes escolarizados. Estas sustancias han empezado a ser consideradas por el OUD debido a su alto contenido de cafeína pero especialmente por su uso combinado con el alcohol, buscando al beberlos, poder inhibir o contrarrestar el efecto depresivo de éste.
- El tabaco y la marihuana muestran un consumo extendido en la población estudiantil. El 26,4% manifiesta haber fumado cigarrillos alguna vez en su vida en tanto el 20,1% manifiesta que consumió marihuana al menos una vez.
- El consumo de tranquilizantes –con o sin indicación médica- es manifestado por el 14,6% de los estudiantes.
- El uso del resto de las sustancias es marginal aunque en determinadas zonas o contextos el consumo de alguna de ellas en

particular (como puede ser la cocaína o la pasta base de cocaína) puede constituirse en una verdadera problemática social.

Sustancia	%
Alcohol	75,1
Energizantes	55,2
Tabaco	26,4
Marihuana	20,1
Tranquilizantes	14,6
Estimulantes	3,7
Cocaína	2,7
Grupo ETA	1,9
Alucinógenos	1,8
Éxtasis	1
Pasta base	0,9
Hashis	0,8
Metanfetaminas	0,3
Morfina	0,3
Anfetaminas	0,2
Heroína	0,2
Crack	0,2
Opio	0,1
Ketamina	0,1
Popper	0,1

Prevalencia de vida por sustancia. Estudiantes de Enseñanza de Media. Uruguay, 2014



Prevalencia de vida por sustancia. Estudiantes de Enseñanza Media. Uruguay, 2014
Base: total de la muestra.

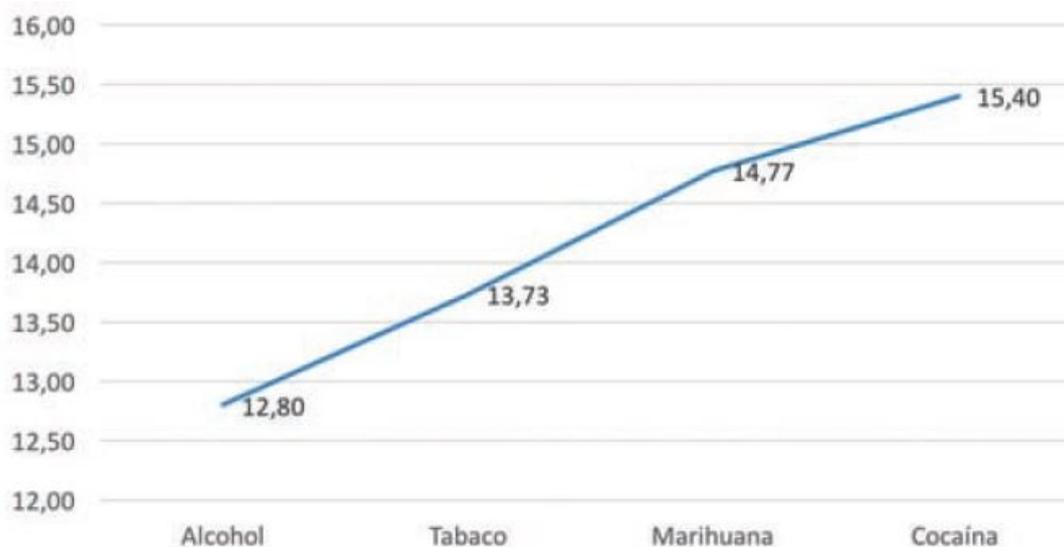
3.3 Edad de inicio de los consumos

En relación a la edad de inicio, el alcohol y el tabaco son las drogas que los jóvenes escolarizados comienzan a consumir más tempranamente.

Es importante tener en cuenta este dato ya que la edad de inicio se encuentra vinculada estadísticamente con los consumos problemáticos de sustancias.

	General	Desvío típico	Varón	Mujer	Montevideo	Interior
Alcohol	12,80	2,14	12,44	13,11	12,69	12,88
Tabaco	13,73	1,87	13,58	13,85	13,67	13,78
Marihuana	14,77	1,57	14,67	14,87	14,73	14,81
Tranquilizantes	13,08	2,92	12,25	13,52	12,90	13,20
Estimulantes	12,08	3,01	11,51	12,73	12,13	12,04
Cocaína	15,40	1,56	15,64	15,01	15,34	15,45
Éxtasis	15,45	1,46	15,62	15,24	15,49	15,42

Edad de inicio promedio por sustancia según sexo y ámbito de residencia. Estudiantes de Enseñanza Media. Uruguay, 2014



Edad promedio inicio del consumo. Sustancias seleccionadas. Estudiantes de Enseñanza Media. Uruguay, 2014

Base: consumidores alguna vez en la vida de alcohol, tabaco, marihuana y cocaína.

3.4 El consumo de alcohol en jóvenes

El alcohol merece una atención especial ya que es la droga más consumida por los jóvenes, aunque también por los uruguayos en general. La VI Encuesta Nacional sobre el consumo de drogas en Estudiantes de Enseñanza Media presenta datos de los cuales se desprenden elementos que permiten visualizar la importancia de las acciones de prevención:

- Cuatro de cada diez estudiantes de hasta 14 años consumió alcohol en el último año y la cifra aumenta a siete de cada diez entre los 15 y 16 años y a ocho de cada diez entre los que tienen 17 años y más.
- Existe una equiparación entre el consumo de alcohol de los varones y las mujeres.
- La edad de inicio de consumo de alcohol, medido entre aquellos que han consumido alcohol por lo menos una vez en su vida, es de 12,8 años.
- Siete de cada diez estudiantes cree que el consumo ocasional de alcohol no tiene ningún riesgo o que estos son leves.

(OUD-JND, 2014)

Al considerar estos datos, que ya de por sí son preocupantes, debemos tener en cuenta que sólo reflejan a la población escolarizada, quedando por fuera del análisis aquella que no lo está.

En relación al proyecto de intervención y a quienes va finalmente dirigido –los niños-, “se considera que el consumo de sustancias psicoactivas en niños/as y adolescentes siempre es problemático (con consideraciones en situaciones de prescripción médica), dado que en esta etapa no se ha completado el desarrollo psicofísico” (Castro y Cirio, 2016, p. 17)

3.5 Marco institucional para el abordaje del tema

A efectos de poder contextualizar el trabajo sobre esta temática en los diferentes ámbitos educativos, la Comisión Interinstitucional Nacional de Drogas JND/ANEP-CODICEN, redactó un documento que permite visualizar el

nuevo paradigma, marco conceptual, etc, que se está abordando desde el gobierno central. Esta Comisión se encuentra conformada por los delegados de los diferentes sub sistemas (primaria, secundaria, universidad del trabajo y centros de formación docente) que hoy conforman la ANEP.

Así, durante el período 2005-2009 se elaboró el documento *Fundamentos políticos acerca del abordaje del consumo y de los usos problemáticos de drogas en el sistema educativo formal*. (2009) En el mismo se fijan los parámetros en los que se fundamentan los trabajos en los diferentes centros educativos.

Basándose en la concepción de que la salud es un derecho humano fundamental, asume como propia la definición que la Organización Mundial de la Salud (OMS) realiza sobre promoción de salud: es “la acción social, educativa y política que incrementa la conciencia pública sobre la salud, promueve estilos de vida saludables y la acción comunitaria a favor de la salud; brinda oportunidades y poder a la gente para que ejerzan sus derechos y responsabilidades para la formación de ambientes, sistemas y políticas que sean favorables a su salud y bienestar”. (Comisión Interinstitucional Nacional de Drogas JND/ANEP-CODICEN, 2009, p. 8) Define asimismo el concepto de prevención y el mismo se aleja del marco que desde posturas prohibicionistas se establecía. Se asume a la institución educativa como un posible escenario promotor de salud y desde allí entiende la prevención. Plantea que:

El conjunto de actuaciones preventivas se orientan a impedir la aparición del problema al que se dirigen y a disminuir los factores de riesgo asociados. En nuestro campo de actuación -las adicciones y los usos problemáticos de drogas- se orientan a impedir o disminuir el consumo problemático, retrasar la edad de inicio en el consumo de sustancias y mitigar los riesgos asociados”. (Comisión Interinstitucional Nacional de Drogas JND/ANEP-CODICEN, 2009, p. 9)

Por estas razones, promoción de salud y prevención se convierten en los ejes ordenadores del trabajo en la escuela primaria.

3.6 El abordaje de la temática en la escuela

Generalmente invisibilizada por la representación que la sociedad tiene en relación a los consumos de drogas, esta temática pocas veces es percibida como problema a trabajar desde el ámbito escolar. Así por ejemplo, el hecho de que el alcohol y el tabaco sean drogas legales, generalmente obstaculiza percibirlos como tales; o su consumo, socialmente aceptado, es visto como de poco riesgo. En general, los consumos problemáticos –y nuevamente, en el caso de niños y adolescentes cualquier consumo de drogas lo es- se asumen como tema casi exclusivamente cuando éstos toman relevancia a través de una situación extrema que impacta al centro escolar: un enfrentamiento entre bandas de la zona, un niño o una madre que llega al centro escolar habiendo consumido alguna sustancia, etc.

Varios son los factores que colocan la temática en el orden del día y entre ellos se encuentra ocupando un lugar de destaque, el descenso de la edad de inicio de consumo de algunas drogas.

Sin embargo, la problemática no gira solamente en torno a poder ver los consumos de drogas como un tema a trabajar en las escuelas. Si bien la mayoría de la sociedad tiene una opinión sobre las drogas, ésta muchas veces refleja mitos o creencias o incluso, estereotipos estigmatizadores que unen en forma mecánica pobreza, drogas y delincuencia, o consumos con peligrosidad.

Podríamos decir que si bien se tiene una opinión en relación a las drogas y su consumo, no por ello la misma se encuentra basada en información científica seria, entendiendo como tal aquella que se aparta de mitos, pre conceptos o determinaciones moralistas descontextualizadas. En la visión dominante de nuestra sociedad, el consumidor de sustancias psicoactivas tiende a ser visto como un “enfermo”, un adicto, una persona que debe estar alejada del resto de la sociedad ya sea para su “cura” o por representar peligros para los demás.

Complementando esta visión, generalmente son vistas como drogas sólo aquellas sustancias que han sido catalogadas como tales –como en el caso de la marihuana, la cocaína o la pasta base- en tanto otras –como el alcohol o el tabaco- son puestas fuera de ese rango, aún cuando puedan tener efectos

similares y su impacto en la sociedad a través de su consumo problemático, pueda llegar a ser mayor.

La escuela no escapa a la temática aunque la mayor parte de las acciones realizadas se centran en responder puntualmente a una situación emergente cuya resolución de fondo escapa en general, a las posibles actuaciones escolares. El trabajo o tratamiento con consumidores habituales o usuarios problemáticos, superan las posibilidades de los docentes de las escuelas y se enmarcan dentro de las necesidades de desarrollar un trabajo en red en el que las instituciones especializadas se transforman en el eje de actuación.

En cambio, la escuela sí podría ser un actor fundamental en lo que tiene que ver con la promoción de salud y la prevención de consumos problemáticos, acción que involucraría a la inmensa mayoría de los niños y niñas de las escuelas, así como a sus familias. (JND/ANEP-CODICEN, 2009)

Hasta el momento, los esfuerzos que se han desarrollado han sido esporádicos, poco sistemáticos y no siempre basados en información científica. Como plantea el OUD existe “un importante desconocimiento, tanto en la población como en algunos sectores profesionales (profesores, maestros, profesionales de las ciencias sociales y la salud, etc) que a veces se transforma en una visión moralista o paternalista, la cual fue y es el discurso predominante desde hace ya muchos años” (OUD-JND, 2016, p. 19).

Es que el paradigma dominante en la sociedad es el que se basa en concebir al usuario como un enfermo que “cae” en “la” droga. La sustancia en este paradigma se transforma en el principal actor y por eso las acciones que se desprenden de esta concepción se encuentran en el marco de lo que se denominó “la guerra a las drogas”: información centrada en una visión negativa y atemorizante sobre el uso de drogas; eje en el peligro de su consumo sin ubicarlo en el uso cotidiano de nuestra sociedad; persecución y encarcelamiento no solo a vendedores sino también a consumidores de las sustancias; estigmatizaciones de los usuarios especialmente de algunas drogas, etc.

Pero además, el trabajo en relación a la temática ha estado centrado en la gran mayoría de las acciones, en los aspectos de información y por ello,

haciendo eje casi exclusivamente, en lo cognitivo. Lo corporal ocupa en estas posiciones, un lugar secundario o supeditado a lo central: la información.

Algunos programas que se llevan adelante actualmente en el sistema educativo, lo ubican expresamente en una relación instrumental con relación a lo cognitivo en lo que han denominado “transferencia metodológica”. Así, el juego, las dinámicas grupales y las prácticas corporales que utilizan, son vistas como un elemento metodológico, como una forma diferente de trabajar o enseñar lo que se considera central: el conocimiento científico.

3.7 El abordaje desde las Habilidades para la Vida y su desarrollo

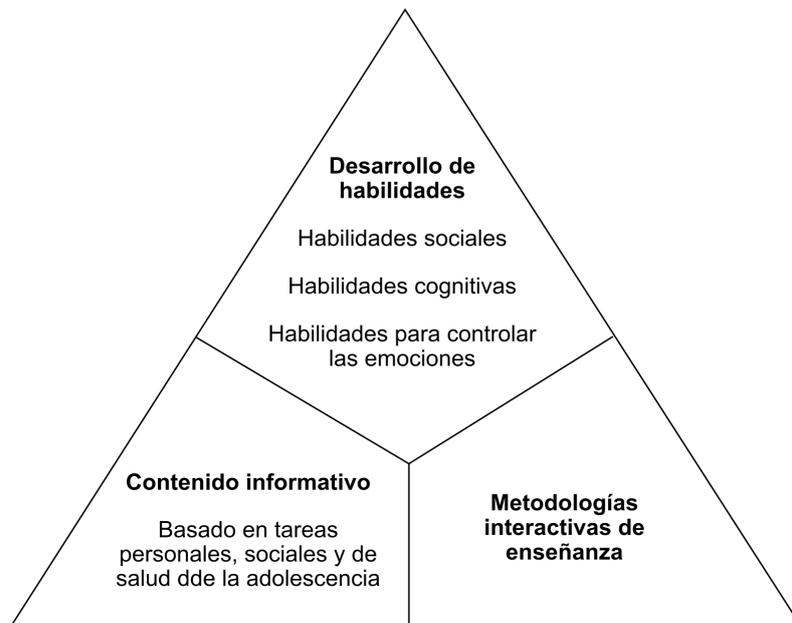
Tanto desde la JND como desde el CEIP se busca desarrollar lo que la Organización Mundial para la Salud (OMS) ha denominado Habilidades para la Vida: “un grupo genérico de habilidades y destrezas psicosociales que le facilitan a la persona enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria”. (OMS, 1999)

Las Habilidades para la vida, que sirven como base para el trabajo en primaria, han sido ubicadas en tres categorías para su mejor comprensión: habilidades sociales, cognitivas y relativas al control de las emociones. Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) “la investigación de intervenciones que tienen que ver con estas áreas específicas ha demostrado su efectividad para promover conductas deseables, tales como socialización, mejor comunicación, toma efectiva de decisiones, solución de conflictos y prevención de conductas negativas o de alto riesgo, tales como el uso de tabaco, alcohol u otras drogas, sexo inseguro y violencia”. (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001, p. 6) Las investigaciones realizadas por Hansen, Johnson, Flay, Graham y Sobel durante el año 1988 citadas por Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) permiten afirmar que, si bien tienen repercusiones en amplios aspectos de la vida de niños y adolescentes, su desarrollo puede específicamente en la problemática que nos ocupa, ayudar a “retrasar la edad de inicio del uso del tabaco, el alcohol y la marihuana” (p. 59)

Habilidades para la vida			
	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
HABILIDADES	<input type="checkbox"/> Habilidades de comunicación	<input type="checkbox"/> Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas	<input type="checkbox"/> Control del estrés
	<input type="checkbox"/> Habilidades de negociación/rechazo	<input type="checkbox"/> Comprensión de las consecuencias de las acciones	<input type="checkbox"/> Control de sentimientos, incluyendo la ira
	<input type="checkbox"/> Habilidades de aserción	<input type="checkbox"/> Determinación de soluciones alternativas para los problemas	<input type="checkbox"/> Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)
	<input type="checkbox"/> Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas)	<input type="checkbox"/> Habilidades de pensamiento crítico	
	<input type="checkbox"/> Habilidades de cooperación	<input type="checkbox"/> Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación	
	<input type="checkbox"/> Empatía y toma de perspectivas	<input type="checkbox"/> Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales	
		<input type="checkbox"/> Autoevaluación y clarificación de valores	

Habilidades Para la Vida (Mangrulkar et al, 2001, p. 25)

Si bien el contexto, las características de los niños con quienes se va a trabajar, sus familias, etc, establece sobre cuál o cuáles de estas habilidades se hace eje, hay tres elementos que se consideran claves en este enfoque: “desarrollo de habilidades, información/contenido que trata sobre tareas de desarrollo con relevancia social y métodos interactivos de enseñanza y aprendizaje”. (Mangrulkar et al, 2001, p. 24)



Elementos clave de los programas de habilidades para la vida (Mangrulkar et al, 2001, p. 24)

El desarrollo de líneas basadas en esta perspectiva ha tenido amplio apoyo debido a la flexibilidad de sus posturas y posibilidades de adaptación a las diferentes modalidades de trabajo, especialmente porque supera las posiciones centradas exclusivamente en la información sobre la temática. “Una investigación reciente muestra que las habilidades no se aplican en forma automática y consistente a cada problema o labor social con la que se tropieza. Más bien, para producir un efecto significativo en el desarrollo o conducta, los adolescentes necesitan practicar y aplicar las habilidades aprendidas a ‘tareas sociales específicas y relevantes’. (Mangrulkar *et al*, 2001, p. 28)

Desde el ámbito de la enseñanza primaria se ha establecido una relación dinámica entre los los tres elementos iniciales que componen el trabajo desde las habilidades para vida, en la medida que se ha entendido que se no solo constituyen una trilogía a desarrollar en la escuela sino que sus componentes se interrelacionan de tal manera que, según el momento del trabajo, unas puedan predominar sobre otras o encontrarse en forma equilibrada. Esto permite planificar las acciones a desarrollar sin basarse en un equilibrio estático que impide muchas veces, ver la dinámica del proceso. En ese sentido, partiendo del esquema de Mangrulkar, se ha avanzado hacia un esquema como el que se representa a continuación. (elaboración propia)



3.8 Antecedentes relevantes

A los efectos de su organización hemos dividido los antecedentes relevantes en dos categorías: en primer lugar, aquellos programas o acciones que se llevan adelante fuera del ámbito de primaria y en segundo lugar, aquellos que se implementaron dentro del marco escolar.

3.8.1 Antecedentes relevantes fuera del ámbito de Primaria

1) Boxeo – Programa Knock Out (KO) a las drogas

El Programa “KO a las drogas” fue creado en el año 2005 por iniciativa del entonces (y actual) Presidente de la República Dr. Tabaré Vázquez “con el objetivo de intervenir positivamente a través del boxeo y sus valores, en situaciones particulares de niños y adolescentes socialmente vulnerables”. (Secretaría Nacional del Deporte, 2017)

Actualmente, este Programa se encuentra incluido por la Secretaría Nacional del Deporte (SENADE) en su política de Escuelas de Iniciación Deportiva. “Este programa pretende al igual que otros vinculados a lo deportivo, disciplinar, orientar, instruir y sobre todo ocupar el tiempo libre de los y las Adolescentes y Jóvenes del país”. (JND, 2008)

“KO a las drogas” parte de un supuesto valor esencialmente positivo del boxeo y en ese sentido plantea que “sabemos que el Deporte y la Recreación como herramienta educativa formativa son vitales en la autoestima y la superación permanente, generando en la vida de quienes desde muy chicos realizan esta actividad individuos que saben convivir, trabajar en equipo, plantearse metas, y sortear obstáculos que la vida permanentemente nos pone a prueba”. (JND, 2008) Al mismo tiempo plantea que el boxeo no presenta reparos para su realización en los jóvenes a quienes va dirigido ya que “organizado y respaldado adecuadamente” puede ser útil “para retirarlos de los espacios de ocio y la calle” (JND, 2008)

Este programa no basa su accionar en los consumos problemáticos y en la enseñanza basada en que cada sujeto se autorregule y sea capaz de gestionarlos. Centrado expresamente en las poblaciones más vulnerables,

establece de hecho un vínculo estigmatizante entre el consumo de drogas, el ocio y la calle. El propio nombre del programa parece ubicar la problemática en las sustancias, a las que hay que dar un knock out y no en las relaciones que los individuos establecen con ellas, relaciones que por cierto no son homogéneas ni se dan contextualizadas de igual manera.

2) Tenis – Programa “Revés a las drogas”

Este programa es llevado adelante por la SENADE en forma conjunta con el International Club del Tenis de Uruguay. Según la web de referencia, este programa involucra a más de 300 niños/as y se busca promover “a través del deporte, valores y actitudes saludables buscando mejorar la calidad de vida de una población socialmente vulnerable”. Con este objetivo, la Secretaría busca “interrelacionar el deporte con el sistema educativo” lo que ha llevado a que el programa realice algunas de sus actividades en el marco escolar (SENADE, 2017b)

Si bien en dicha página web se plantea el carácter gratuito y “altamente inclusivo, sin discriminaciones de ningún tipo, preventivo de malas prácticas sociales”, no se puede pasar por alto que al igual que en el caso del programa “KO a las drogas”, se desarrolla con un número acotado de participantes.

Se plantea asimismo que el programa busca un ambiente adecuado para los niños y niñas participantes “alejándolo del ámbito profesional y competitivo”, aunque sin embargo no deja de plantear que esta mayor difusión del deporte pueda incluir la “captación de talentos”. Este elemento no es menor ya que podría constituirse junto con la selección realizada en algunas escuelas de Montevideo, en la búsqueda de semilleros de deportistas que no hacen más que reproducir prácticas discriminatorias y de mercado dentro del ámbito educativo y de iniciación deportiva. De ser así, sus acciones perderían el carácter inclusivo y sin discriminaciones que como objetivo se plantean.

3) Programa “Por Deporte”

Este programa que comenzó su aplicación durante el año 2011 “se posiciona conceptualmente desde el enfoque de habilidades para la vida,

tomando como punto de partida el fortalecimiento de estas por medio del deporte como forma de prevención del uso problemático de drogas” (Secretaría Nacional de Drogas, 2011, p. 7)

Su población destinataria la constituyen los y las jóvenes deportistas de las divisiones formativas del fútbol y del basketball.

Si bien el centro del programa está planteado hacia el deporte, el material didáctico está constituido por “diez láminas proyectivas que recrean situaciones de la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes en el ámbito social, en los entrenamientos, en el vestuario y en la competencia” (Secretaría Nacional de Drogas, 2011, p. 7) y la modalidad es de taller de reflexión y debate.

En estos tres programas planteados anteriormente, el deporte es su eje y en ese sentido,

más allá de las diferencias de localización o de finalidad, muchas de las acciones que lo toman como eje de su tarea se inscriben en una concepción formalista del mismo, que parte de concebirlo esencialmente como una ‘escuela de valores’. Valores positivos siempre (fair play, cooperación, perseverancia), nunca revisados (o puesta en duda su verosimilitud en esos ámbitos) y cuya apropiación o construcción de sentido por parte de los participantes difícilmente es evaluada. (Aisenstein, Ganz, Perczyk, Baioni, Bamonte y Benito, 2011, p. 2)

Si bien el ámbito de aplicación de estos tres programas no es directamente el escolar es importante resaltar la visión que en ellos se tiene del deporte ya que es, en líneas generales, la visión hegemónica que se sostiene desde diferentes ámbitos. El deporte es así un portador de valores en su esencia, “en el ser mismo del deporte estaría aquello que lo hace sublime”. (Aisenstein, 2008, p. 123)

Quizás el caso del programa “KO a las drogas” sea emblemático en este sentido. El poder del deporte, en este caso el boxeo permite dar un knock out a la problemática de las drogas y sus consumos. El propio nombre del programa

deja por fuera a los actores involucrados, a sus contextos, a sus historias personales. Se le confiere así al deporte el papel de salvador, se le otorga una capacidad y poder que no admite discusión.

Esta postura esencialista, impide por su naturalización la revisión de esta práctica corporal y de esta manera hace que el deporte se vea sometido a una falsa tensión: o se lo aplica como réplica del deporte profesional o se lo niega como práctica posible de ser utilizada para un proyecto relacionado con los consumos de drogas. También en el ámbito escolar donde se llevó adelante el proyecto, se vive muchas veces esta oposición radical.

Como plantea Aisenstein,

Puede pensarse que, a partir de ese proceso de esencialización del deporte mismo -que debe entenderse en clave higiénica y moral: el deporte nos hace sanos, nos hace unidos y nos hace buenos- se obturó la posibilidad de revisar permanentemente la relación entre esas ideas y las prácticas, es decir entre el discurso y la realidad. Y condujo a la esencialización del deporte como contenido escolar, que no puede ser siquiera sometido a discusión, y a la construcción del mito sobre sus bondades esenciales, que lleva a pensar que con su sola presencia o práctica el deporte enseña y educa. (2008, pp. 124-125)

Esta situación del deporte dentro del marco escolar, esta tensión entre su exaltación extrema o su negación por concebirlo como un mero reproductor de las lógicas hegemónicas, puede ser uno de los elementos responsables de que sólo uno de los cinco proyectos implementados en las escuelas durante el año 2015 tomara al deporte como su práctica central.

4) “El Vagón”

El Vagón es una programa de trabajo comunitario centrado en “una propuesta recreativa de prevención universal de consumos problemáticos de drogas pensada para habitar espacios públicos en actividades de encuentro de la comunidad y enfocada a atender la diversidad de los participantes”.

Busca trabajar en tres planos: 1) sobre un cambio de percepción del espacio público, en la perspectiva de que la comunidad se apropie de los mismos, 2) como momentos de encuentro entre los habitantes de dichas comunidades en la búsqueda del fortalecimiento de los vínculos y de las redes y tejidos sociales, y 3) en el plano individual “fortaleciendo las capacidades y habilidades que todas las personas poseemos para enfrentar posibles situaciones que nos enfrenten al consumo de drogas”. (JND-Universidad Católica del Uruguay, 2014, p. 1)

Está centrado en el establecimiento de “espacios” basados en actividades lúdicas posibles de ser ampliadas a partir de una ludoteca básica que se provee desde la Secretaría Nacional de Drogas. (JND-Universidad Católica del Uruguay, 2014, pp. 5-9) Estos espacios son de carácter no competitivo (en ninguno de ellos está planteada la posibilidad del deporte) y están centrados en el desarrollo de las Habilidades para la Vida y en el aspecto práctico de las propuestas. Se plantea además, un espacio de reflexión posterior como “complemento” de los aprendizajes dados.

5) Antecedentes basados en recursos expresivos

En quinto lugar, por fuera del ámbito educativo formal de la escuela primaria, encontramos como antecedentes relevantes al 1er y 2do Encuentro Nacional de Experiencias de Trabajo en Drogas con Recursos Expresivos, que se llevara adelante los días 28 y 29 de junio del año 2013. (JND, 2013)

En estos encuentros participaron Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) y actores referentes en el trabajo con los consumos de drogas que compartieron sus experiencias en las que lo expresivo, lo creativo y lo grupal, se constituían en el eje de intervención. En este sentido, creemos que estas experiencias, si bien se encontraban centradas casi exclusivamente en el eje corporal y vincular, tienen la virtud y la importancia de justamente colocar en escena aquello que ha sido invisibilizado o al menos, ubicado en un lugar secundario: lo corporal y grupal.

El Psicólogo Miguel Silva, referente en el tratamiento de consumos problemáticos y adicciones en Uruguay, plantea en torno a las experiencias del

encuentro que las mismas se desarrollan en torno a un eje ético común: “la apuesta por la construcción de espacios propicios para el encuentro entre semejantes –pero nunca iguales o idénticos- en un clima de confianza y respeto mutuo, que habilite el uso de las diferencias entre los integrantes, como el motor principal de procesos de aprendizaje y subjetivación recíproca, de los que nadie saldrá indemne y que promoverán, seguramente, la ampliación sustantiva de los territorios existenciales de los implicados en esos encuentros”. (JND, 2013, p. 14)

Tener en cuenta los procesos allí relatados y en los cuales lo corporal cumple un rol central, así como las dificultades a las que se vieron enfrentados –luego de ese segundo encuentro no se realizó otro hasta el momento- es fundamental para el presente proyecto.

3.8.2 Antecedentes relevantes dentro del ámbito escolar

1) Manual *Los usos de drogas y su abordaje en la Educación. Orientaciones para la promoción de salud y prevención.* (Castro y Meerhoff, JND-ANEP-CEIP, 2011)

En primer lugar queremos resaltar como antecedente de trabajo dentro de Primaria, la elaboración y publicación de este manual realizada en el año 2011, en la medida que se constituye en uno de los primeros intentos de carácter nacional que se plantea desde la JND y el CEIP. Se trata de un manual pensado para que las maestras puedan abordar la temática en el aula.

Si bien este material fue distribuido en todas las escuelas del país y se buscó que los docentes se apropiaran del mismo, no se posee elementos visibles de que se hayan producido impactos trascendentes en el organismo. Desde una primera observación, cabría afirmar que no alcanzó con la entrega de un material escrito para que las escuelas aborden la temática a partir exclusivamente de lo publicado.

En segundo lugar y más recientes en el tiempo, se encuentran las experiencias basadas en el trabajo de profesores de Educación Física en el

CEIP, nucleadas en la publicación *Lo corporal en el abordaje de los usos de drogas* (Castro y Cirio, JND-CEIP, 2016).

2) Abordaje desde lo corporal: los proyectos en las escuelas N.º 59, N.º 308 y N.º 277.

Escuela N.º 59

De las cinco experiencias que se relatan en *Lo corporal en el abordaje de los usos de drogas* y que se desarrollaron en el año 2015, sólo una, la de la escuela N.º 59, ha continuado en el tiempo y se ha profundizado a través de un trabajo sistemático. Este proceso en el cual el eje ha sido el trabajo interdisciplinar entre el profesor de Educación Física y la maestra de 5to año adquiere gran relevancia para la implementación del actual proyecto de intervención.

Esta escuela se encuentra ubicada en el barrio Piedras Blancas de Montevideo, una zona carenciada de la capital. El proyecto se llevó adelante con niños de 5to año escolar, en una población que los docentes del proyecto definen como “jóvenes en riesgo” (Nan y Villanueva, 2016, p. 76)

Desde este marco, los docentes nos plantean:

Estos jóvenes necesitan “herramientas”, para poder enfrentar su vida de una mejor forma. Nosotros como equipo docente, uno de los grandes desafíos que enfrentamos fue, es y será, hacerlos pensar en un futuro, en una proyección del mismo, en una vivencia de realidad que no es sólo pensar en el aquí y ahora, en una correcta toma de decisiones, en un aprendizaje para esa toma de decisiones, que implica medir las consecuencias, cuidar al otro actuando empáticamente, de tal manera que se puedan mejorar las relaciones interpersonales del individuo, enriquecer y fortalecer su autoestima. (Nan, F. y Villanueva, G., 2016, p. 76)

Con estos objetivos el profesor de Educación Física y la maestra abordaron con los niños, el desarrollo y fortalecimiento de las Habilidades para la Vida planteadas por la OMS, centrando sus actividades y propuestas en el

juego pero también generando espacios de reflexión a partir de lo ocurrido en clase o desde videos o spots publicitarios.

Escuela N.º 308

La otra experiencia que resalta en el marco de los trabajos llevados adelante en primaria, es la desarrollada en la escuela N.º 308 de Manga, barrio capitalino con situaciones de extrema vulnerabilidad. Si bien este proceso tuvo un breve desarrollo ya que la profesora se trasladó a otra escuela, lo realizado allí aporta elementos a tener en cuenta.

El proyecto *Hacia una Educación Física consciente y liberadora* llevado adelante por la profesora de Educación Física sin implicación directa de las maestras, tuvo como eje que “cada persona encuentre en la Educación Física un espacio de libertad, distensión, descubrimiento, alegría, respetando sus tiempos, su personalidad y sus limitaciones”. (Prigue, 2016, p. 84)

Desde una visión de ruptura con modelos deportivistas o higienistas de la Educación Física, la docente buscó ampliar las experiencias que desde la motricidad, vivencian los niños.

El siguiente párrafo planteado por Prigue ilustra su objetivo:

Apuntamos a llevar a la escuela, la relajación (cuerpo en reposo), en un momento en que la sociedad corre (¿detrás de qué?), en donde la oferta apabulla la mente, olvidándonos cada vez más lo interno del ser humano, de donde sale lo verdadero de cada uno. Es tan simple y a la vez complejo, generar espacios en donde la Educación Física logre con su actitud, su propuesta y su soltura, despertar el movimiento propio de cada niño, que permita su respuesta adaptativa a las demandas del contexto y su velocidad, pero en el rescate de su ritmo interno, en una quietud habilitante del contacto consigo mismo”. (Prigue, 2016, p. 85)

La trascendencia del proyecto de la docente se encuentra en su búsqueda en la práctica corporal en sí, de un conocimiento de sí mismo, de nuevos vínculos de los niños consigo mismos.

Si bien en determinado momento se utilizó una película como momento de reflexión (Billy Elliot), el eje de las acciones realizadas estuvo dado por prácticas de “estiramiento consciente, relajación, técnicas de respiración-masaje y expresión corporal.” (Prigue, 2016, p. 86)

Escuela N.º 277

Aunque el proceso que se desarrolló en la escuela fue de muy corta duración y no se continuó en años posteriores, hay elementos que lo vuelven un antecedente de relevancia.

Si bien el proyecto llevó por nombre “Juegos y Tareas cooperativas”, el mismo comenzó buscando trabajar sobre las Habilidades para la Vida desde el fútbol. La idea inicial fue realizar una serie de talleres de reflexión y debate para luego desarrollar las habilidades a través del deporte.

La profesora relata así ese proceso posterior a los talleres:

Observando que en el discurso fue clara la “buena intención”, y que desde la reflexión grupal surgían aportes muy positivos, apuntando a profundizar en un diagnóstico inicial, planteamos un partido de fútbol en el que todos/as debieron participar y armar los equipos.

Es en ese momento, donde todo lo hablado minutos antes se derrumbó. Eligieron a “los mejores” según sus criterios, aparecieron apodos que afectan la autoestima, la empatía no aparece, etc., por lo que muchos dejaron de jugar y no quisieron volver a participar.

Dada esta situación se buscó una instancia de diálogo sobre lo ocurrido. Como forma de evitar en clase comportamientos que afectaran la autoestima del otro, se realizó un juego de memorización... (Abreu, 2016, p. 91)

A partir de este momento, la docente abandona el deporte como contenido del programa de primaria a través del cual trabajar en el proyecto y pasa a desarrollarlo desde las tareas y juegos de corte cooperativo.

El abordaje del deporte en la escuela (podríamos decir, de cualquier contenido) se realiza en medio de contextos que complejizan su enseñanza y que plantean una visión diferente a la del deporte como transmisor de valores positivos por esencia.

3.9 Resumen de la situación problema

Podríamos resumir la situación educativa en los siguientes puntos:

- 1) La edad de inicio del consumo de drogas, especialmente el alcohol, viene descendiendo año a año.
- 2) La escuela se encuentra en una zona de alta vulnerabilidad y por ello los docentes ven como relevante su abordaje.
- 3) No existen antecedentes de que el tema haya sido desarrollado en clase y cuando lo fue, se lo hizo puntualmente y ante situaciones emergentes más cercanas al uso problemático que a su prevención o promoción de salud.
- 4) El cuerpo docente no posee formación en la temática, lo cual es visto como un impedimento para su abordaje.
- 5) Las acciones posibles de ser realizadas son vistas en general exclusivamente desde un ángulo informativo y por esa razón, a cargo solo de la maestra, excluyéndose otros actores del centro (profesores de Educación Física, talleristas, etc.)
- 6) No se percibe con claridad el vínculo que el trabajo corporal y grupal puede tener en la promoción de salud y la prevención.
- 7) Los trabajos puntuales realizados estuvieron basados centralmente en la transmisión de información, no siempre con base científica seria y centrandolo en la sustancia y no en los vínculos que el sujeto genera con ella.
- 8) En primaria se llevaron adelante experiencias muy ricas en cuanto a lo realizado y a las posibilidades que dejaron abiertas pero que, sin embargo, casi en su totalidad, se instrumentaron durante un corto período, limitados a un grupo escolar y con poco o casi nulo trabajo interdisciplinar.

3.10 El problema y su delimitación

Diagnóstico FODA participativo

El presente diagnóstico se realizó conjuntamente con el grupo de docentes involucradas en forma directa en el proyecto: maestra directora, maestras de quinto año del turno matutino y profesora de Educación Física.

A través del mismo se buscó determinar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, análisis FODA, pero partiendo de un elemento central, no solo para este momento en particular sino para todas las etapas del proyecto: la participación activa, con apertura crítica y con capacidad de decisión para los involucrados directamente en el proceso. Por esta razón el presente FODA busca reflejar los elementos vertidos por parte de las maestras, profesora de Educación Física y directora, previos a la jornada con todo el colectivo docente. Este diagnóstico nos permite determinar aquellos factores internos (fortalezas y debilidades) y externos (oportunidades y amenazas) que potencialmente pueden favorecer o de alguna manera entorpecer, la realización del proyecto. (Calvo, 2016, Ficha de cursada Planificación Estratégica)

Fortalezas:

- a) Docentes comprometidas con la institución, la enseñanza y las problemáticas sociales de los barrios donde se encuentran las escuelas
- b) Interés expreso de trabajo en la temática de las docentes así como de la maestra directora
- c) Todas ellas son docentes efectivas en su cargo
- d) Escuela fuertemente ligada al trabajo comunitario, con espíritu crítico en relación a los temas educativos y con gran compromiso con los niños.
- e) La escuela está catalogada como APRENDER y esto le otorga la posibilidad de reunirse un sábado al mes, durante cuatro horas, con el objetivo de discutir y analizar temas generales o vinculados al centro, según una agenda determinada por la dirección escolar.

- f) La escuela por su inserción barrial, permite acercarse a las familias, establecer otros vínculos.
- g) Director coordinador de Educación Física, efectivo en su cargo desde hace ocho años e integrante de la Comisión de Primaria relativa al tema.

Debilidades

- a) Falta de formación docente en el área específica del proyecto.
- b) A pesar de percibir el tema como de gran importancia para la escuela, hay dificultad en ver la relación de lo corporal y lo grupal en el trabajo sobre la prevención de los consumos problemáticos de drogas.
- c) No hay antecedentes de trabajo conjunto interdisciplinar entre maestros y profesores de Educación Física de la escuela, más allá del que ha permitido el trabajo con las maestras comunitarias.
- d) La profesora es muy fuerte en el trabajo disciplinar pero le ha costado plantear o sumarse a los trabajos de corte transversal.
- e) Si bien varias maestras han participado de jornadas relativas al tema drogas, los que han abordado el tema en clase, lo han hecho desde un ángulo informativo.
- f) El espacio de trabajo y los tiempos escolares son insuficientes para este tipo de proyectos.

Oportunidades

- a) Desde el gobierno central, específicamente desde la Presidencia de la República, se ha dado trascendencia a la temática relativa a las drogas a tal punto que se ha conformado una comisión que trabaja el consumo del alcohol integrada por el Presidente, las autoridades de la educación, salud pública, el sindicato de la bebida, etc.
- b) La ANEP, que nuclea los tres subsistemas de la educación, pero especialmente Primaria, han tomado el tema entre sus prioridades.
- c) Se cuenta con el apoyo institucional desde las inspecciones departamentales.

- d) Existe un convenio firmado entre la JND y el CEIP que permite la contratación de formadores externos, gastos varios y la impresión de las experiencias realizadas.
- e) Existe una especial sensibilidad al tema tanto en la sociedad como en el colectivo docente.

Amenazas

- a) El paradigma hegemónico hasta el momento tiene una presencia muy marcada en la sociedad, y también en el cuerpo docente.

3.11 Delimitación del problema

Del diagnóstico inicial elaborado junto con el equipo docente se desprenden múltiples problemas posibles de ser abordados, pero se acuerda con los actores involucrados que el primero debe ser la **falta de formación de los docentes desde esta nueva perspectiva y su contextualización a la escuela**, hechos determinantes para poder llevar adelante la temática con los alumnos y la comunidad.

La selección del grupo de docentes con el que se va a trabajar especialmente y no en forma genérica como con el colectivo escolar, se realizó a través de reuniones con la directora de la escuela y se tuvo en cuenta varios factores para ello. En primer lugar el interés de las docentes en trabajar la temática (dos maestras y profesora de Educación Física). En segundo lugar, el hecho de que las maestras de 5to año involucradas continuarán con sus grupos en 6to año, lo cual permite pensar en la continuidad del trabajo durante el 2018 tanto con las mismas docentes como con los mismos niños.

El proyecto se llevará a cabo en el período junio - noviembre de 2017, incluyéndose en este lapso tanto el diagnóstico global colectivo como el proceso de evaluación final.

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivos generales:

- 1) Formar al colectivo docente de la escuela en torno a los elementos centrales de las nuevas concepciones y formas de trabajo en relación al consumo de drogas.
- 2) Implementar procesos de enseñanza interdisciplinar que introduzcan cambios en las acciones y metodologías de trabajo con los niños.

Objetivos específicos:

- 1) Realizar con el colectivo docente instancias de formación centradas en el abordaje de las habilidades para la vida, de la grupalidad y el desarrollo de vínculos.
- 2) Llevar a cabo con las docentes directamente vinculadas al trabajo con los niños, jornadas centradas en el abordaje de la promoción de salud desde lo lúdico y lo corporal.
- 3) Planificar y organizar un abordaje conjunto de las clases con las docentes directamente involucradas al trabajo con los niños, a partir de una metodología lúdica y de construcción conjunta del conocimiento.
- 4) Incluir en el trabajo conjunto de las docentes, una fuerte presencia de prácticas corporales especialmente en el desarrollo del autoconocimiento.

5. JUSTIFICACIÓN

El proyecto tiene importancia para la escuela como institución en general y en particular para la de Villa García, en la medida que responde a una problemática vista ésta desde la sociedad toda y desde el propio equipo docente del centro escolar.

Al mismo tiempo el proyecto puede ser considerado como innovador ya que permite “desarrollar modelos alternativos basados en nuevas concepciones”. (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 5) El paradigma de la complejidad que se establece como el marco conceptual a seguir, permite asumir un cambio de carácter político ideológico en la medida que trasciende el espacio escolar ya que los consumos problemáticos son un problema o tema de la sociedad toda y específicamente en del área de la cultura y de lo político institucional.

En lo que tiene que ver con lo técnico pedagógico el proyecto pretende impactar en:

- a) el conocimiento, en la medida que busca producir un cambio en la realidad –relativa a los usos y consumos de drogas- y no solo ligada a la transmisión de información;
- b) en la medida que se basa en un paradigma nuevo y, como se desprende del análisis del FODA realizado, el cuerpo docente de la escuela mantiene posiciones del anterior –hoy hegemónico-. El proyecto permite ubicar el saber por fuera del maestro y habilita “una construcción activa del sujeto” –en este caso docentes y alumnos- “sobre el objeto de aprendizaje” (Aguerrondo, 1999, p. 6)
- c) rompe con el esquema de las disciplinas a través de un contenido transversal que se presenta como un problema cuya resolución implica la capacidad de búsqueda de información, de análisis de la misma y una visión crítica, al tiempo que plantea cambios en las conductas y en la percepción y acción sobre la realidad.

Podemos decir que el cambio planteado apunta a pensar el centro el proyecto como “una cultura de ‘comunidad profesional de aprendizaje’, investigación y mejora de lo que se hace” (Bolívar, 2001)

En lo relativo a lo organizacional, plantea la necesidad de diversos funcionamientos que permitan lograr no sólo los aspectos cognitivos sino incorporar los mismos (en el sentido de la integralidad, del conocimiento como parte de la experiencia corporal). Establece un desafío de trabajo interdisciplinar conjunto a los diferentes actores de la escuela, así como una búsqueda de diferentes formatos de trabajo no solo con los niños sino también entre los mismos docentes.

En relación al área de la Educación Física coloca en agenda la revisión de prácticas, metodologías, conceptos en relación a posibilidades y visiones en torno a las prácticas corporales. Por su fuerte vinculación con lo lúdico y con el trabajo grupal, la Educación Física se encuentra en un lugar de privilegio para trabajar la temática. Sin embargo, no todos los contenidos que se abordan en la escuela y su metodología coinciden con la búsqueda del fortalecimiento de habilidades, destrezas y competencias psicosociales y, en ese sentido, el trabajo en el proyecto hará necesaria una visión crítica y creativa en lo relativo a lo corporal. Junto con el desarrollo de la autoestima, el cuidado del cuerpo, la solución de conflictos, la capacidad de accionar crítico, etc., se buscará brindar la información desde una visión científica y no basada en presupuestos morales, lo cual establece para nuestra área, un desafío de trabajo interdisciplinar.

6. ANÁLISIS DE LA SOLUCIÓN

6.1 Metas

Meta	Acción	Impacto	Responsable
Llevar adelante una instancia de formación con todos los docentes de la escuela	Un taller en el espacio de reuniones mensuales que tienen las escuelas APRENDER	Equipo de dirección, maestras y profesores de Educación Física	Comisión de trabajo en promoción de salud y prevención de Primaria
Realizar jornadas de formación (sumada a la anterior) con quienes llevan adelante los proyectos	Cinco instancias de formación con maestras y profesora de Educación Física involucradas en el proyecto*	Profesora de Educación Física y maestras involucradas	Comisión de trabajo en promoción de salud y prevención de Primaria
Planificar el trabajo interdisciplinar para las acciones con los niños .	Dos reuniones de planificación con maestras y profesora de Educación Física	Maestras involucradas y Profesora de Educación Física	Coordinador de Educación Física
Comenzar a abordar la temática en clase con los niños abordando los aspectos de promoción de salud y prevención de consumos desde los ítems de Habilidades para la Vida y competencias socio-emocionales.	Dos talleres y trabajo de aula en relación a la temática	Niños de los grupos involucrados (turno matutino)	Maestras y Profesora de Educación Física

* Se detallan las temáticas de los talleres llevados adelante con las docentes directamente involucradas en el proyecto:

1. El tema drogas y su invisibilización, específicamente en el ámbito educativo, qué son las drogas y quiénes consumen
2. paradigmas en relación a la temática,
3. política de reducción de riesgos y daños,
4. la promoción de salud y prevención de consumos problemáticos como política en Primaria y
5. ¿cuál es el lugar de lo corporal en el abordaje escolar?

Los talleres se realizarán buscando aplicar la metodología y formas de trabajo que se busca impulsar: estructuras que permitan la participación, la reflexión y al mismo tiempo lo vivencial.

6.2 Indicadores educativos

Un indicador “es una medida específica, explícita y objetivamente verificable de los cambios o resultados de una actividad o necesidad”. (Morduchowicz, 2006, p. 2) Constituyen una herramienta que nos permite “captar y representar aspectos de una realidad que no son directamente accesibles al observador”. En este sentido, el indicador “no es sino un artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto de la realidad educativa”. (Tiana, 1997, p. 50-51) Su aporte central está en lo sintético y la oportunidad que genera en relación a la toma de decisiones de un proyecto, aunque no por ello debe confundirse con la realidad educativa en sí, sumamente compleja y variable, imposible de abarcar en su total dimensión. Iluminan, permiten focalizar, algunos aspectos de la realidad educativa que para el proyecto a implementar pueden ser fundamentales ya que permiten no solo una perspectiva general sobre el estado de situación en un momento determinado, sino que habilita su comparación durante las diferentes fases del proceso así como su análisis en dichas etapas o durante la evaluación final.

Por esta razón, para el presente proyecto se tomaron en cuenta dos indicadores centrales en relación a la primer etapa del mismo (trabajo con los docentes en relación a su formación específica).

Para la elaboración de los mismos se tomó en cuenta que tuvieran los siguientes atributos: 1) específico, que aporte información sobre el objetivo a observar; 2) realizable, referido a la posibilidad de lograrlo en todos sus aspectos; 3) medible, cuantitativa o cualitativamente; 4) relevante, que se constituya en la mejor forma de medir el objetivo; 5) enmarcado en el tiempo y 6) independiente, en el sentido de que no puede haber una relación causa-efecto entre el indicador y el objetivo. (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005, p. 34)

Indicador 1

Asistencia a las instancias de formación específicas planteadas sólo para las docentes integrantes del proyecto. La misma será expresada como porcentaje del total planificado. Se considera como básica una asistencia del 60%.

Indicador 2

Las docentes directamente involucradas deben poder distinguir y manejar los siguientes aspectos conceptuales centrales, al culminar la primer etapa del proyecto:

- a) principales paradigmas que sustentan las diferentes miradas sobre la temática,
- b) política de reducción de riesgos y daños,
- c) la promoción de salud y prevención de consumos problemáticos como política en Primaria,
- d) conceptos básicos de elaboración de un proyecto interdisciplinar,
- e) el lugar de lo vincular, lo corporal y lo grupal en el abordaje escolar.

En relación a la segunda instancia del proyecto, la más breve en el tiempo y relativa a los primeros abordajes con los alumnos de la escuela, se tomó como indicador los siguientes elementos:

Indicador 3

Realizar al menos una clase donde se pongan en juego ya sea en forma de diagnóstico o de clase experiencial, al menos uno de los siguientes aspectos:

- a) Trabajo interdisciplinar para la propuesta
- b) Participación de los niños en la búsqueda del conocimiento
- c) Lo corporal como parte de la instancia desde una visión grupal y holística

7. PLANIFICACIÓN DE LAS ACCIONES

Actividad	Responsable						
		Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre
Ejecución del proyecto	Responsable del proyecto - Docentes involucrados						
a) Formación de los docentes	Responsable del proyecto – Formadores específicos						
b) Elaboración y primeras acciones del proyecto con niños	Responsable del proyecto – Docentes involucrados						
Evaluación	Responsable del proyecto – Docentes involucrados						
Informe final	Responsable del proyecto						

8. RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ECONÓMICOS

Recursos Humanos:

- Integrantes de la Comisión de Drogas de Primaria
- Integrantes del Área de Formación de la JND
- Referentes académicos en la temática

Los recursos humanos necesarios para la implementación del proyecto pertenecen a diferentes instituciones públicas que desde hace ya varios años se encuentran vinculadas a través de un trabajo interinstitucional que se ha ido fortaleciendo a lo largo del tiempo. Tanto desde el CEIP como desde la JND o el IPES ya han sido varias las acciones que desde otros marcos se han coordinado o planificado en forma conjunta.

Otros actores relevantes para el proyecto como lo son los referentes en la temática (Psic. Rodríguez Nebot, Psic. Silva, Lic. Suárez, etc) han intervenido con anterioridad en actividades centrales organizadas desde el CEIP y se cuenta con su apoyo para llevar adelante instancias de formación docente.

Recursos Materiales:

Si bien en instancias de formación es sumamente importante el material bibliográfico de referencia, existe tanto en la JND como en el CEIP una amplia biblioteca virtual que abarca las diferentes conceptualizaciones a abordar.

En lo que tiene que ver con las jornadas centrales que se llevarán adelante se utilizarán los materiales que ya posee el organismo:

- Sala para las actividades (cuarto piso del Edificio José Pedro Varela, IPES)
- Computadora portátil, proyector, etc.

Económicos

El proyecto en sí, no utilizará recursos económicos específicos. El CEIP cuenta con una oficina de reproducciones en caso de que fuese necesaria la impresión de algún tipo de materiales.

9. EVALUACIÓN Y MONITOREO

9.1 Evaluación - justificación

A diferencia del monitoreo que realiza una continua comprobación del proyecto, la evaluación se lleva a cabo en momentos precisos del mismo. El eje de la evaluación será determinar en que medida la situación ha cambiado a partir de la aplicación del proyecto de intervención. Partimos del concepto de la evaluación “como herramienta de aprendizaje en todos los ciclos del proyecto, desde el diseño hasta la ejecución/monitoreo ex post” alejándonos de posiciones que centran el proceso evaluatorio casi exclusivamente en la medición u observación del logro de los objetivos planteados. (Banco Interamericano de Desarrollo – Oficina de Evaluación, 1997, p. 3)

Debido a los tiempos con los que contamos para poder llevar adelante el proyecto, apuntaremos a instancias de evaluación “formativa” -aquella que ocurre durante las etapas de preparación y ejecución del proyecto- y una instancia final “sumativa” (Banco Interamericano de Desarrollo – Oficina de Evaluación, p. 10)

En ese sentido, se realizarán tres tipos de evaluación: a) evaluación ex ante, b) evaluación concurrente y c) evaluación ex post. (Di Virgilio, 2012)

a) En relación a la evaluación ex ante, la misma se visualiza como fundamental debido a las características particulares de la escuela N° 157. Esta es una de las escuelas más grandes de Montevideo y del país, con un gran número de maestras, con posturas sumamente críticas a los diferentes procesos educativos y con un gran involucramiento en la enseñanza y en la inserción comunitaria. Se suma a esto una fuerte presencia de la filosofía y lineamientos educativos de quien fuera su fundador y director, el Maestro José Pedro Martínez Matonte. Estos elementos hacen que se viva un clima de reflexiones y discusiones profundas que si bien genera un fuerte vínculo en el núcleo escolar, también establece permanentes agrupamientos y reagrupamientos en torno a las diferentes temáticas. Percibir cuál es la ubicación de los diferentes actores en relación a los consumos de drogas y a la implementación del proyecto; cuál es la opinión de quienes no van a ser centro

en el desarrollo del mismo; cuál será su actitud ante quienes sí lo serán (directora, maestras de 5to año y profesora de Educación Física), etc., va a ser determinante para poder establecer una estrategia en relación a las diferentes situaciones. Por esta razón optamos al comenzar la evaluación por realizar un análisis de los actores involucrados y poder triangularlo con entrevistas a aquellos actores que se perciban como determinantes.

La jornada de taller del 19 de junio, se constituyó en un mojón trascendente para poder realizar esta evaluación.

Como parte de la evaluación ex ante, creímos importante también, recabar información en relación a los conceptos que manejan las docentes participantes en relación a la temática, niveles de formación así como cuáles serían los conocimientos, instrumentos metodológicos y prácticas corporales con los que trabajarían la temática con los niños. Determinar estos elementos antes de la instrumentación del proyecto y volver a su evaluación al finalizar, nos permitió definir los niveles de avance producidos en este aspecto: los cambios en relación al paradigma hegemónico y la construcción de un nuevo modelo de enseñanza en relación a la temática.

b) En lo que tiene que ver con la evaluación concurrente se centra en entrevistas a las maestras y profesora así como en la observación participante, especialmente al promediar la aplicación del proyecto. (mes de setiembre)

c) Evaluación ex post: instancias de observación participante así como entrevistas que tomen como referencia la evaluación ex ante y permitan evaluar los cambios a nivel de las concepciones centrales de las participantes.

Evaluación ex ante	Análisis de las partes interesadas Entrevistas	Junio
Evaluación Concurrente	Observación participante	Setiembre
Evaluación ex post	Entrevistas Observación participante	Octubre

9.2 Monitoreo – justificación

Partimos del monitoreo como la herramienta que permite “una continua comprobación de la programación, ejecución y primeros impactos” del proyecto de intervención “a través de un proceso permanente de recolección y análisis de los datos, de elaboración de informes y del uso de la información” (Di Virgilio, 2012, p. 88), en la aplicación del presente proyecto, se establecieron las siguientes formas de monitoreo:

- a) Entrevistas individuales a las maestras y profesora involucradas, así como a la directora de la escuela
- b) Observación participante, especialmente en las reuniones de formación, en la medida que se es parte de las mismas.

10. INFORME DE EVALUACIÓN

10.1 Evaluación ex ante

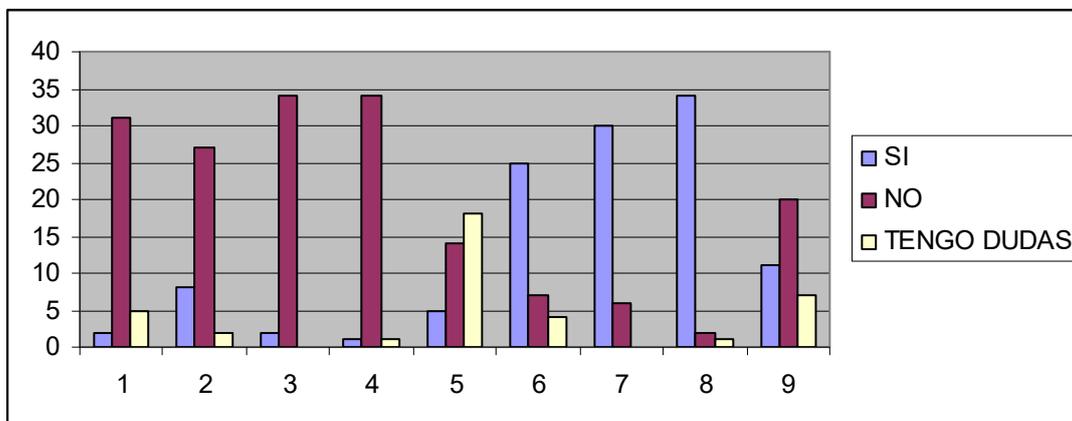
En la jornada de la sala docente del día sábado 19 de junio se trabajó con el conjunto del colectivo presentando el proyecto a implementar y a partir de allí, los conceptos básicos que se sostienen desde el mismo. Bajo una propuesta de juego, con afirmaciones sobre la temática que se encontraban impresas y que fueron pegadas en la pared, cada docente “recorría” las mismas e iba marcando dentro de las tres opciones presentadas (sí, no y tengo dudas), cuál opinaba que era la correcta o que al menos se acercaba más a su posición personal.

La idea central de este “cuestionario” fue tener un marco general de las posiciones del grupo en torno al tema drogas para luego poder generar un espacio de intercambio y extraer elementos que permitieran realizar un diagnóstico más profundo del complejo contexto escolar.

Se detallan en el cuadro siguiente, así como en la gráfica representativa del mismo, las opciones marcadas por los docentes. En color verde se destacan las que podrían ser consideradas correctas y en rojo las que podríamos denominar como incorrectas o que son motivo de análisis particular.

		SI	NO	TENGO DUDAS
1	EL CONSUMO DE MARIHUANA HA AUMENTADO EN EL URUGUAY A PARTIR DE LA APROBACIÓN DE LA LEY QUE REGULA SU CONSUMO	2	31	5
2	FUMAR TABACO PROVOCA MENOS SITUACIONES PROBLEMÁTICAS QUE FUMAR MARIHUANA	8	27	2
3	LAS DROGAS ILEGALES PROVOCAN MAYOR CANTIDAD DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS QUE LAS LEGALES	2	34	0
4	LA MARIHUANA ES LA DROGA MÁS CONSUMIDA EN NUESTRO PAÍS	1	34	1
5	SI ALGUIEN SE DESMAYA A CAUSA DEL CONSUMO DE ALCOHOL, HAY QUE ENFRIARLO CON AGUA O HIELO PARA QUE REACCIONE	5	14	18

6	EL ALCOHOL ES UN DROGA ESTIMULANTE DEL SISTEMA NERVIOSO CENTRAL	25	7	4
7	EL CONSUMO DE COCAÍNA ES ILEGAL EN NUESTRO PAÍS	30	6	0
8	¿USTED HA CONSUMIDO ALGUNA DROGA ALGUNA VEZ EN SU VIDA?	34	2	1
9	LA MARIHUANA ES LA PUERTA DE ENTRADA A OTRAS DROGAS	11	20	7



Nos importa detenernos en el análisis de las respuestas dadas por el colectivo ya que creemos que varias de ellas reflejan coincidencia con aspectos planteados desde los análisis de la población en general y de los profesionales en particular. En ese sentido podríamos decir, coincidiendo con el OUD, que existe “un importante desconocimiento”, “como en algunos sectores profesionales (profesores, maestros, profesionales de las ciencias sociales y la salud, etc)” (2016, p. 19).

En relación al alcohol por ejemplo, (la droga más consumida por los uruguayos en general y los jóvenes en particular) las respuestas (5 y 6) fueron mayoritariamente incorrectas o con dudas. Las mismas no estaban pensadas para generar ambigüedades: el alcohol es un depresor del sistema nervioso central y, cuando alguien consumió alcohol en exceso y se desmaya, hay que darle calor y llamar a los servicios de salud en forma inmediata. Sin embargo aquí los docentes en su mayoría parecen responder desde el “sentido común”, desde su carácter autoevidente, desde los mitos y pre conceptos que rodean a estas sustancias. (Bauman y May, 2007) Si bien en el punto 5 la mayoría de los

docentes se manifiesta con dudas (18 en 37), esta debería ser una respuesta que no admitiera ambigüedades en la medida que implica una acción concreta ante un caso de consumo abusivo de la droga. Si sumamos entonces quienes marcaron la opción “tengo dudas” (coloreados en azul) y quienes respondieron incorrectamente, obtenemos un total de 32 docentes lo que marca un desconocimiento de las acciones a realizar en una situación de este tipo.

Otra respuesta que fue dada también desde el “sentido común”, ese saber colectivo que no necesariamente responde o está basado en análisis científicos serios, es la relacionada con la cocaína. En Uruguay, ningún consumo de drogas es ilegal. Lo es en cambio su comercialización, producción, etc.

A la luz de las respuestas a las preguntas 2 y 3, ligadas al concepto de consumo problemático de las drogas legales e ilegales y aunque sería quizás necesaria una profundización para un análisis más preciso, podríamos decir que fueron respondidas en forma mayoritariamente incorrecta. Aparece aquí la problematicidad del consumo ligada a la legalidad o ilegalidad de las mismas cuando en realidad, son múltiples los factores que pueden considerarse para definir una situación de este tipo y en las cuales la ilegalidad o no de la droga es solo un aspecto (y en general, de menor importancia).

Se combina con estos elementos una visión en general amplia sobre qué son las drogas (la gran mayoría plantea que ha consumido alguna vez en su vida). De la charla posterior se puede concluir que el colectivo coloca al tabaco y al alcohol dentro de esta categoría. (Respuesta 8)

Cabe destacar que en el intercambio con el colectivo, que duró aproximadamente dos horas, y tomando como parámetro aquellos docentes que intervinieron en el debate, en general se percibió un clima de apoyo a que la escuela asuma la problemática en un núcleo importante de docentes, especialmente por su peso como referentes en el colectivo escolar.

Sin embargo un pequeño número de ellos, específicamente uno de los profesores de Educación Física, se muestran ubicados desde un paradigma basado en la prohibición.

Esto no quiere decir que fueran los únicos en un colectivo tan amplio pero sí son quienes lo manifestaron expresamente. No se ve a este grupo como

obstáculo para la instrumentación del proceso pero sí debe ser tenido en cuenta por su fuerte posición prohibicionista.

Por otro lado, un grupo de maestras que no habían sido consideradas en un comienzo para definir los grupos participantes del proyecto, se mostraron interesadas en ser parte del mismo o poder abordar la temática en sus grupos.

10.1.1 Evaluación ex ante con la maestra y profesora participante

Debido a los escasos tiempos disponibles por las docentes para poder realizar una reunión a la brevedad tras la sala del 19 de junio, se optó por enviar un cuestionario por correo electrónico que solo fue respondido por escrito por la profesora de Educación Física.

En el mismo se buscó visualizar a nivel individual, el nivel de conocimientos que poseen las docentes en relación a la temática. Se sumó a esto, los datos recogidos en la primer reunión con una de las maestras y con la profesora de Educación Física. De estos elementos se desprende que solo una de ellas tiene una formación básica relativa al tema consumos de drogas, realizada en Chile, pero basada en un paradigma prohibicionista o al menos, claramente abstencionista del consumo de sustancias y no situada en el modelo de reducción o gestión de riesgos y daños. En lo que tiene que ver con la maestra, la misma no tiene formación en relación a la temática, más allá de lo que le ha aportado la discusión que a nivel nacional se viene dando a través de los medios de comunicación, no siempre basada en evidencia científica o desde un paradigma que tome en cuenta la complejidad de consumos en nuestra sociedad.

10.2 Monitoreo

Recién comenzado el proyecto, se concretó la realización a través del IPES, del curso *Los consumos problemáticos: conceptualización y abordaje en la educación* cuya primer jornada presencial se realizó el 3 de julio. Este curso de carácter semi presencial, posee una duración estimada en 270 horas.

Fui invitado a partir de mi integración en la Comisión del CEIP relativa al tema, a participar en la elaboración de la malla curricular así como a definir

aspectos organizativos, al tiempo que se me contrató como tutor de uno de los grupos integrados por maestras y profesores de primaria.

El curso fue organizado de tal manera que para Primaria tuvieran prioridad al momento de inscribirse, aquellos docentes que estuvieran o hubieran participado en proyectos relacionados con la temática pero especialmente, aquellos que se anotaran en grupos por centro educativo en la perspectiva que estos proyectos pudieran aplicarse este año o en el 2018. Este hecho habilitó a que la maestra y la profesora se pudieran inscribir en el curso y en el grupo por mí tutorado lo que permitió a su vez, potenciar el proyecto de la escuela N.º 157. Lamentablemente la maestra tuvo que dejar el curso luego del primer presencial pero la profesora ha participado profunda y activamente en el mismo y llegado a la etapa final de evaluación.

Detallamos estos aspectos en este espacio ya que del curso, de las participaciones en los foros y de los trabajos hechos por la profesora de Educación Física, extraemos elementos que aportan al monitoreo y evaluación del proyecto así como a la profundización de uno de los objetivos específicos del mismo: Promover cambios a nivel de las docentes involucradas en torno a las concepciones y acciones hoy hegemónicas en relación a la temática.

10.2.1 Monitoreo a partir de las reuniones

El monitoreo se registra a través de un “cuaderno de reuniones” escrito una vez concluidas dichas instancias y buscando reflejar en ellas los elementos no solo conceptuales o temáticos sino también aquellos de índole organizativa, institucional, personal, etc., que se fueran dando. (Anexos) Se buscó a través de estas notas de campo, profundizar en la observación participante haciendo de las mismas un registro lo más completo, preciso y detallado posible. (Taylor y Bogdan, 1986, p. 74)

Si bien se centró el registro en los aspectos relativos a los objetivos del proyecto, estas notas buscaron incluir también “descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo”. (Taylor y Bogdan, 1986, p. 75) Este instrumento se transformó en motor central del monitoreo ya que a través de él

y del análisis que permitió, se pudieron ir ajustando elementos que actuaron como obstáculos al proyecto, algunos de ellos de tal magnitud que incluso hicieron temer acerca de la posibilidad de continuidad del mismo. En este sentido podemos decir que el plan de monitoreo se ajustó en relación a su frecuencia, a las diferentes instancias de reuniones (Anexos).

Es importante resaltar el alto grado de involucramiento del observador-participante, no como un agente externo sino participando directamente en dichas reuniones, como actor, en la medida que era quien dirigía esas instancias, preparaba la temática a tratar, aportaba la bibliografía, etc.

De igual manera las jornadas, intervenciones en los foros y trabajos del curso del IPES fueron tomados en cuenta para estas reuniones en la medida que permitían analizar el grado de profundidad de los conocimientos de algunos de los actores del proyecto.

Otro registro que fue tomado en cuenta a la hora del monitoreo, fueron los audios que la docente de Educación Física enviaba a través de WathsApp y que aportaban detalles y elementos de análisis sobre el proceso de ejecución.

El monitoreo se dio en un proceso cíclico con diferentes énfasis según lo analizado en cada instancia y cumpliendo con las etapas de: 1) captación de datos, 2) comparación de los mismos con los objetivos buscados, 3) decisión de instrumentación de ajustes o cambios a realizar, y 4) implementación y puesta en práctica de dichas acciones. (Valle y Rivera, 2008, p. 3)

A partir de los dos indicadores establecidos para la denominada primer etapa del proyecto, el monitoreo determinó:

- En relación a los contenidos conceptuales, se dio un proceso de profundización de los mismos. Fueron abordados (paradigmas, política de reducción de riesgos y daños, prevención y promoción de salud, etc), en un clima fluido, de comprensión de dichos elementos.

Además de lo que se desarrolló en las reuniones, la participación específicamente de la profesora A en los foros y trabajos parciales del curso del IPES, confirman esta afirmación. (Anexos)

Los ajustes que se realizaron en relación a este indicador fueron sólo en función de los tiempos disponibles (número de reuniones establecidas)

- En lo que refiere al primer indicador establecido para esta primera etapa, (asistencia a las reuniones), el monitoreo permitió revisar rápidamente las condiciones y posibilidades de desarrollo del proyecto, especialmente hacia el momento que se denominó segunda etapa.

Como se desprende de los registros, la maestra C no participó desde un comienzo en las reuniones. Más allá de los intentos de lograr su acercamiento, no fue posible que dicha docente se integrara al grupo junto con la maestra B y la profesora A. Problemas personales de magnitud, fueron un elemento importante en esta determinación. A pesar de que su presencia hubiera sido un aporte al proyecto, su deserción no fue determinante en la medida que la maestra B estuvo asistiendo en forma sostenida durante los primeros meses.

Sin embargo, la ausencia que sí motivó una intervención inmediata fue la de la maestra B, la que se produjo en el mes de octubre y que culminó con su pedido de licencia por un mes, debido a problemas personales. Este hecho (Cuaderno de reuniones, 5 de octubre, Anexos) obligó a un cambio profundo en la medida que corría riesgo la posibilidad de instrumentación de la breve pero importante segunda etapa del proyecto.

Como primer medida se dieron dos reuniones seguidas en el tiempo con la profesora A (separadas por un semana entre sí), para sostener la posibilidad de aplicación de algunos de los elementos planteados para la segunda etapa del proyecto.

No hubo posibilidad de revertir la ausencia de la maestra B por lo cual se determinó solo con la docente de Educación Física, la realización de este segundo momento del proyecto, su puesta en práctica en forma básica. Se buscó desarrollarla como forma de poder analizar hacia el próximo año lectivo, cómo llevar adelante la prevención y promoción de

salud práctica y concretamente, a partir de los aspectos conceptuales trabajados.

Por esta razón se realizaron dos reuniones en la escuela con la profesora, con diferencia de una semana (5 y 12 de octubre), a las que se sumó la realización del tercer presencial del curso del IPES el sábado 7 de dicho mes. (Plan de monitoreo, Anexos)

En contrapartida a esta situación, la profesora de Educación Física no solo asistió a todas las reuniones sino que tuvo en el curso del IPES, una intervención destacada, lo que aportaba sustancialmente al proyecto escolar.

- Estos cambios producidos impactaron en la denominada segunda etapa del proyecto. A partir de ellos se analizó junto con la profesora, ante la dificultad de trabajo con el quinto año, la posibilidad de poner en práctica lo visualizado en las reuniones, aunque esta vez sería a través de las actividades de Tránsito Educativo que se llevan a cabo entre el Jardín N.º 348 y la escuela N.º 157, concretamente, con sus primeros años. Este cambio radical en la población destinataria de esta segunda etapa fue propuesto por la profesora.

En el audio enviado por la docente el cuatro de octubre, ya plantea su idea de volcarse a trabajar “con los más chiquitos”, en “unas poquitas sesiones” y ligadas al Programa Tránsito Educativo. Este Programa que “tiene por objeto abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de la Educación Primaria a la Educación Media Básica”, hoy se ha extendido en el CEIP, al trayecto que se da desde la Educación Inicial que se brinda en los jardines, a la escuela Primaria. Este programa se centraliza en aquellos centros y comunidades en condiciones de vulnerabilidad social, por lo cual, tiene muchos puntos concordantes con los objetivos buscados en el trabajo sobre promoción de salud y prevención de los consumos problemáticos de drogas de Villa García. (ANEP, Tránsito Educativo, 2017)

De esta manera, si bien los alumnos con los cuales se trabajó fueron de diferentes edades a las planificadas en un comienzo, e incluso pertenecientes a dos instituciones (jardín y escuela), el cambio realizado permitió cumplir con el objetivo de implementación de lo trabajado en las reuniones, elemento central de esta segunda etapa.

Fue posible así un trabajo interinstitucional (que no estaba previsto), con una interrelación no solo desde los centros educativos en sí, sino también de docentes y de niños de ambas instituciones.

10.3 Evaluación recurrente

Si bien se había fijado la realización de una instancia de evaluación en el mes de setiembre la misma fue dejada sin efecto debido al corto período de proyecto transitado y a que los elementos de monitoreo habían permitido realizar los ajustes necesarios. Se sumó a esto el hecho de que durante el mes de setiembre hubo dos semanas donde el proyecto se vio afectado ya que en una de ellas se realizó la Asamblea Nacional de la Asamblea Técnico Docente (ATD) y que en la otra fueron las vacaciones de primavera.

10.4 Evaluación ex post

Partimos del concepto de que toda instancia de evaluación, incluida esta evaluación ex post, es parte de un proceso más amplio que no busca medir o determinar -exclusivamente-, si los objetivos o metas fueron transformados en logros. En este sentido, si bien es importante la constatación del cumplimiento de los objetivos trazados, consideramos que el aspecto más importante es el proceso que como aprendizaje se ha vivido. Como plantea Di Virgilio, “**el éxito de una evaluación reside en el aprendizaje** que los actores participantes pueden obtener acerca de lo que funcionó y lo que no, para mejorar el proceso y lograr mejores resultados en las intervenciones actuales y futuras” (negrita en el original) (2012, p. 98)

Analizaremos aquí los resultados obtenidos, en la medida que la evaluación ex post se aplica sobre la base de la información derivada de la implementación.

Buscamos que esta evaluación final se centre en el impacto social que pudo haber logrado el proyecto, buscando responder una serie de interrogantes orientadoras (Di Virgilio, 2012, p. 94):

- ¿En qué medida se alcanzaron los objetivos?
- ¿Cuáles fueron estos resultados?
- ¿Cuáles son sus efectos esperados y no esperados?
- ¿Cuál es el impacto de la intervención?

Podemos decir asimismo, que el modelo de evaluación aplicado sigue los lineamientos del “modelo antes-después (sin grupo de comparación)” ya que se trabajó solo con el grupo constituido por las docentes involucradas en el proyecto. (Di Virgilio, 2012, p. 94) En este sentido se realizó una evaluación previa a la implementación de las dos etapas del proyecto y luego se recogieron datos relevantes al finalizar el mismo. De esta manera se puede realizar una comparación una vez terminado el mismo.

10.5 Técnicas de recolección de información

Partimos del análisis de los datos recogidos especialmente a través de:

1. la observación-participante durante el proceso de reuniones. En este sentido, esta técnica tuvo la particularidad de que quien observaba era un participante activo en el proyecto, no solo desde lo que podría ser el rol del coordinador de Educación Física de la escuela¹ (cargo que desempeño desde el año 2009 y que desde el año 2012 pasó a denominarse director coordinador), sino también porque dirigía las reuniones en lo que tiene que ver con las propuestas de orden del día, información y bibliografía aportada, etc. Este elemento facilitó el *rapport* del que hablan Taylor y Bogdan (1986, pp. 55-58) y disminuyó el hecho

1 La Circular del CEIP que crea el cargo de Coordinador de Educación Física (actualmente Director Coordinador), surgido al calor de la nueva construcción programática y, al mismo tiempo, de la necesidad de romper con el funcionamiento por escuela que aislaba (y aísla) a los docentes e impide el enriquecimiento del trabajo en el área, define a este actor como “un gestor zonal comunitario” cuya labor implica “promover la participación de los diferentes actores de su zona”. Asimismo, el Director Coordinador atenderá los aspectos específicos en relación al desarrollo de los contenidos del Área de Conocimiento Corporal del programa vigente, alentará al profesor a desarrollar proyectos interinstitucionales, intercambios escolares, encuentros deportivos, campamentos, actividades acuáticas, a participar en las redes barriales, entre otras”... (Circular 4/15, CEIP, disponible en: <http://www.cep.edu.uy/>)

de que “la presencia de un agente extraño siempre altera, en alguna medida, las interacciones y los comportamientos de los actores observados” (Di Virgilio, 2012, p. 109)

Como contrapartida, el fuerte vínculo con la institución, la cercanía con las docentes involucradas en el proyecto así como con la temática, dificultaba el alejamiento de los hechos para poder analizarlos desde una distancia menos comprometida. Esto obligó a un esfuerzo consciente de análisis en relación con las diferentes situaciones que se fueron dando. Como plantean Taylor y Bogdan *“cuando el compromiso activo en las actividades de las personas es esencial para lograr la aceptación, hay que participar por todos los medios, pero sabiendo donde trazar la línea divisoria”* (cursivas en el original) (1986, p. 58). En el caso de un proyecto, el compromiso no solo es necesario para ser aceptado sino que hace parte de la esencia misma de la concepción del proceso y por eso, el poder trazar la “línea divisoria” se transformó en un objetivo buscado.

La información recabada, utilizada para realizar los ajustes necesarios durante el proyecto, se registró a través de un “diario de reuniones” (al estilo del diario del entrevistador planteado por Taylor y Bogdan). A través del mismo se llevó un registro de las asistencias a las diferentes instancias, los temas tratados, los posibles problemas u obstáculos visualizados, incluso aquellos que podrían ser considerados como triviales pero que permitieran comprender los comportamientos o posiciones de los diferentes actores.

Este archivo digital de anotaciones se realizaba lo antes posible, una vez culminada la reunión. (Cuaderno de reuniones, Anexos)

2. Recogimos información también a través de la entrevista de cierre con la profesora A y de los insumos aportados por ésta en relación con el trabajo desarrollado a través del programa Tránsito Educativo.

Se planificó para esta instancia una entrevista semidirigida, aquella que cuenta con “una guía de entrevista, pero este guión es flexible y está abierto al surgimiento de temas imprevistos por ambas partes” (Di

Virgilio, 2012, p. 103) Se entendió que este tipo de entrevista era el indicado especialmente, aunque no exclusivamente, por los diferentes procesos y deserciones que se vivieron en el proyecto.

También porque era necesario recoger información sobre los procesos con los niños y este hecho debía posibilitar una gran flexibilidad en las preguntas para lograr recabar mayor cantidad de información. De cualquier manera, hay que destacar que al no estar participando del proyecto en esa fecha la maestra B, no hubo posibilidad de triangular la información obtenida con otras entrevistas, lo cual limita el alcance de la misma debido al sesgo que evidentemente siempre tienen las opiniones de un solo actor.

3. Se recogieron datos relevantes para el proceso de evaluación desde las diferentes instancias del curso del IPES en la medida que su temática, actores participantes (maestras del CEIP, la profesora de Educación Física A y en un comienzo la docente B de la escuela N.º 157) y tutor (coordinador de Educación Física de la escuela y responsable del proyecto) eran parte fundamental del proyecto escolar.

La participación en las instancias presenciales (tres a lo largo del curso), pero especialmente las intervenciones en los foros así como los trabajos parciales y el final, dieron elementos que ayudaron tanto al monitoreo como a esta evaluación ex post.

Para la utilización de estos datos del curso del IPES se solicitó autorización a la docente de Educación Física.

4. Se obtuvieron datos de análisis de audios de WhatsApp, elemento que no se encontraba planificado como fuente de información pero que surgió durante el período del proyecto, específicamente con la profesora de Educación Física. Estas instancias de auto-grabación de parte de la docente se constituyeron en registros que una vez reenviados a la computadora y transformados en archivos de audio para ser escuchados allí, permitieron su almacenamiento, desgrabación y análisis.
5. Fotografías y videos. Al igual que con los audios de WhatsApp, estos dos elementos, fotografías y videos, se obtuvieron a través de una auto

realización de la docente, que luego los compartió a través del celular y el correo electrónico. Si bien tanto las fotografías como los videos son elementos de análisis que se vienen utilizando desde hace muchos años, la posibilidad de la auto filmación y el tomar el mismo docente sus fotografías utilizando el celular, nos permite una referencia directa a lo que ocurre, desde la mirada particular de quién filma o toma la fotografía y al mismo tiempo, es actor central del proyecto.

6. El análisis de las partes involucradas constituyó una herramienta fundamental en el análisis ex ante en la medida que permitió tener una visión general de los actores principales al comienzo del proyecto.

En la medida que durante el proceso del mismo se dieron importantes cambios (deserciones, participaciones parciales, incorporaciones al proyecto en sí y apertura de otros procesos, etc) pero que además se profundizó en el conocimiento sobre los diferentes “juegos de actores”, se entiende que el análisis de los mismos se vuelve una instancia central de la evaluación final en la perspectiva de poder revisar y continuar con el proyecto durante el año lectivo 2018.

10.6 Logro de los objetivos propuestos

En la etapa inicial del proyecto y una vez decidido trabajar sobre la temática de los consumos problemáticos de drogas y específicamente en el marco escolar sobre la promoción de salud y prevención, se determinó que el principal problema a abordar era la falta de formación de los docentes en el tema y especialmente, en esta nueva perspectiva. El objetivo no era solo la revisión de conceptos, mitos, paradigmas, etc sino su visualización y trabajo en el ámbito educativo escolar. Para ello se definieron indicadores que permitieran desarrollar el monitoreo y las etapas de evaluación del proyecto.

En la etapa I del proyecto se definió trabajar en base a dos indicadores, uno de tipo cuantitativo y otro cualitativo en la medida que “la incorporación de la medición cuantitativa y cualitativa eleva la credibilidad de la evaluación y la cualitativa fomenta la participación de los involucrados” (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005, p. 58)

Indicador 1

Asistencias a las instancias de formación específicas planteadas sólo para las docentes integrantes del proyecto. La misma será expresada como porcentaje del total planificado. Se considera como básica una asistencia del 60% del total.

	Total de reuniones	Asistencia a reuniones	Porcentaje asistencia
Docente A	6	6	100,00 %
Docente B	6	4	66,70 %
Docente C	6	0	0,00 %

Del “cuaderno de reuniones” se obtiene la información explicitada en el cuadro anterior: la maestra C no se incorporó en ningún momento a las mismas, la maestra B lo hizo en cuatro oportunidades en tanto la profesora de Educación Física A participó de todas ellas.

La maestra B participó en las cuatro primeras reuniones, las que tuvieron como eje el planteo y revisión de los elementos conceptuales centrales, en tanto las dos últimas se desarrollaron en la búsqueda de unión de esos ejes temáticos con la puesta en práctica de los mismos en la clase con los niños.

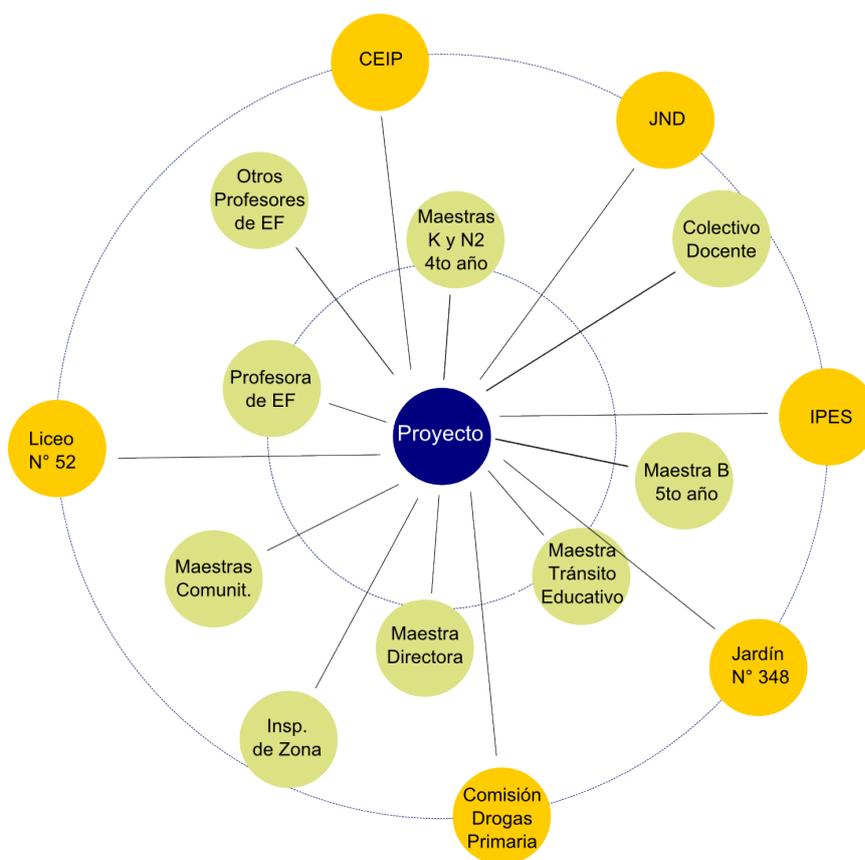
Si bien se busca una mirada cuantitativa en relación a las asistencias, es importante poder analizar las mismas visualizando los por qué de estos datos. Por esta razón, “combinar datos cuantitativos con información cualitativa puede facilitar un mejor análisis de los cambios ocurridos”. (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005, p. 65)

De la entrevista de cierre a la profesora se puede extraer que las diferencias personales entre las docentes, la presencia de la inspectora como elemento institucional externo a la escuela y los problemas de índole familiar que surgieron durante el proceso, fueron determinantes en las ausencias parciales o totales.

Así, la profesora A nos plantea que el por qué de la ausencia de la maestra C y parte de las razones de la licencia que solicitó la maestra A, responden a “un tema complicado que es las relaciones y problemas que hay entre ellas ahora.” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 11, Anexos) Es que “el trabajo de campo está caracterizado por todos los elementos del drama humano que se encuentran en la vida social: conflicto, hostilidad, rivalidad, seducción, tensiones raciales, celos”. (Taylor y Bogdan, 1986, p. 63)

Estos hechos que producen tensiones muchas veces de resolución no deseada, pueden no ser previsible pero ameritan ser tenidos en cuenta en futuras instrumentaciones del proyecto.

Este nuevo análisis de los actores involucrados puede permitirnos una revisión de las formas de conformar los grupos de trabajo o de analizar los procesos en la medida que se van sucediendo los hechos, facilitando su comprensión y búsqueda de soluciones.



*Un nuevo mapa de actores.
El proceso desarrollado permite profundizar y complejizar las relaciones existentes entre el proyecto y los diferentes actores escolares.*

Un elemento que presenta informaciones contradictorias por parte de la profesora de Educación Física y observado también en una muy breve charla con la maestra B, es la incidencia de la presencia de la inspectora en la escuela y su posible visita a la clase de quinto año en relación a la asistencia de la maestra.

Ambas docentes consideran que la ausencia de B a la quinta reunión no tuvo como un elemento determinante la posible presencia de la inspectora en Villa García. La profesora A afirma en la entrevista “para B, la figura de la inspectora no es una condicionante para hacer o no esto”. (Entrevista a profesora A 4/11, p. 5, Anexos) Sin embargo, a pesar de que la inspectora no asistió a la escuela en todo el día, la maestra no participó de la reunión. En este sentido, parecería haber una diferencia entre los dichos y los hechos o, al menos, una invisibilización de los efectos que produce la figura institucional de la inspectora en un colectivo docente, aún en uno de características críticas.

En este sentido, en parte de la entrevista con la profesora e intentando profundizar en la situación que se establece ante la presencia de inspectoras del CEIP, la docente nos dice: “Si. Nosotros sabemos que si viene la inspectora de Educación Física, vos venís, yo me pongo a dar handball y vos te ponés a decir ‘ahh, mirá que bien que estás aplicando el programa’, no?”, marcando este hecho como una “contradicción” entre lo que programáticamente se plantea y lo que realmente luego se habilita a hacer. La docente plantea que mientras se escribe que se busca “un profesional autónomo, crítico” luego ante la posibilidad de poner en práctica un proyecto que escapa a lo disciplinar, la inspectora plantea (o plantearía) “no, tenés que dar handball”. (Entrevista a profesora A 4/11, pp. 5-6, Anexos)

La presencia de ciertas figuras institucionales, como en este caso las inspectoras, llevan a un cierto clima de tensión que se resuelve según lo planteado por la profesora, a través de un hacer lo que estos actores vienen a observar. Estas acciones no facilitan la innovación real, -más allá de los discursos institucionales- y cumplen por la vía de los hechos, un efecto de búsqueda reproductora de las estructuras escolares, de sus lineamientos

disciplinares, de no permitir la complejización o problematización a través de propuestas que respondan a la situaciones que plantea la vida cotidiana.

Se establecen así las condiciones para la reproducción a través de la generación y construcción del *habitus*,

[esos] sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructuradas estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlas, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2015, p. 86)

Representan esas acciones “inscritas de manera inmediata en el presente, cosas por hacer o no hacer, por decir o no decir” que “se propone(n) con una urgencia y una pretensión de existir que excluye la deliberación”, sin posibilidad de ser percibidas como problema en sí, naturalizadas al punto de volverse impensadas e impensables. (Bourdieu, 2015, p. 87) Tener presente ésto hacia la continuación del proyecto, se vuelve crucial en la medida que es obturador o al menos obstaculizador de las posibles innovaciones.

Es que los valores hegemónicos de la sociedad y las estructuras institucionales aparecen finalmente como los que determinan “las conductas ‘razonables’, de ‘sentido común’” y al mismo tiempo “tiende[n] a excluir ‘sin violencia, sin arte, sin argumento’, todas las ‘locuras’ (‘eso no es para nosotros’), es decir todas las conductas condenadas a ser sancionadas negativamente por incompatibles con las condiciones objetivas”. (Bourdieu, 2015, p. 91)

Quizás podamos ubicar entre esas ‘locuras’ a las innovaciones que mueven las estructuras y esquemas disciplinares y muchas veces disciplinantes de la enseñanza.

En relación a las asistencias a las reuniones se destaca por otra parte, la presencia constante de la profesora A (100% de las reuniones, seis en seis).

Queremos de cualquier manera tomar aquí un elemento planteado por la docente y que no fue visualizado hasta justamente la entrevista de cierre. La ausencia de la maestra B en las dos últimas reuniones fue percibido por la profesora como un elemento positivo para su proceso personal en el proyecto: “el hecho de que se haya bajado B, para mí, fue beneficioso” en la medida que le permitió por un lado jugar un rol central y al mismo tiempo, le habilitó a desarrollar toda su capacidad, la que se veía disminuida tanto por la personalidad de B como por la relación que se establecía conmigo en las reuniones. Este hecho, de gran importancia, no fue percibido durante los meses de desarrollo de las reuniones. (Entrevista a profesora A 4/11, p. 9, Anexos)

La profesora plantea en relación a la ausencia de la maestra: “Para mí fue re positivo, porque si hubiésemos seguido con B hubiésemos hecho lo que ella tenía pensado. Ella realmente tenía actividades que yo no tenía. A mí me ayudó lo que vos decís de ese trabajo grupal que muchas veces..., lo que dice el IPES de hacer el trabajo individual porque habilita a que cada uno haga... Eso me pasó cuando se bajó B”. Y lo refuerza con claridad al proseguir la entrevista: “Para mí cuando B se baja, fueron otras reuniones” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 10, Anexos)

El alejamiento no previsto de B permitió que la profesora pudiera afirmarse en el qué hacer en las clases, tuviera que afrontar como un desafío individual los contenidos y formas de trabajo, etc., lo cual hace que lo que en principio fue analizado como un hecho negativo, mostrara otra faceta en el análisis de la docente de Educación Física.

Indicador 2

Las tres docentes directamente involucradas deben poder distinguir y manejar los siguientes aspectos conceptuales centrales, al culminar la primer etapa del proyecto:

- a) *principales paradigmas que sustentan las diferentes miradas sobre la temática,*
- b) *política de reducción de riesgos y daños,*
- c) *la promoción de salud y prevención de consumos problemáticos como política en Primaria,*
- d) *conceptos básicos de elaboración de un proyecto interdisciplinar de clase*
- e) *el lugar de lo vincular, lo corporal y lo grupal en el abordaje escolar.*

Para poder observar los logros a este nivel se recurrió a la entrevista de cierre realizada a la docente A (Entrevista a profesora A 4/11, Anexos), al “cuaderno de reuniones”, a las intervenciones de la profesora en los foros del curso del IPES y a los audios de WathsApp enviados por la docente.

En relación a este indicador, no es posible realizar un análisis que tome en cuenta a las tres docentes debido a las diferencias de involucramiento en las reuniones.

A partir de la entrevista de cierre realizada a la profesora A podemos recoger elementos que nos permiten afirmar que esta docente maneja hoy los elementos conceptuales planteados (puntos a, b y c del indicador). Tomando sus palabras, “hay un antes y un después” en relación a las reuniones, ya que la culminación de esta primera etapa le permitió cambiar una “concepción bastante cerrada” que sostenía en relación al tema drogas y que reflejaba lo aprendido por ella en Chile. Se desprende de sus intervenciones, un cambio muy profundo ya que hasta ese momento no había visualizado la posibilidad de trabajar esta temática en la escuela: “después viene esto de las drogas y pensé que en la escuela no tenía mucho que ver”. (Entrevista a profesora A 4/11, p. 1, Anexos) El intercambio, las reflexiones grupales y las lecturas, le permitieron a la docente un nuevo orden en sus ideas, ideas que ella ubica como islotes sin conexión pero que durante el proceso se fueron interrelacionando y adquiriendo sentido. “Después de la charla y la lectura, ahí es como que cerró todo. Como que todo hizo como uahhh!, como que los zapallos se acomodaron en el carro”. (Entrevista a profesora A 4/11, p. 2, Anexos)

En relación a adquirir los “conceptos básicos de elaboración de un proyecto interdisciplinar de clase”, la redacción que la docente realizó para la implementación de este tipo de trabajo en el proyecto Tránsito Educativo, da muestras de esa capacidad. Este proyecto, que luego fue presentado como trabajo final al curso del IPES marca los conocimientos de la docente para desarrollar la planificación desde una visión de proyecto pero además, nos habla de su flexibilidad para ver el mismo en su dinámica y su necesidad de ajustes permanentes.

Ante la imposibilidad de llevar adelante la segunda etapa del proyecto tal como se había planificado en un inicio, -su puesta en práctica en forma básica con niños de 5to año- debido a la licencia de la maestra B, centró su accionar en el programa Tránsito Educativo. Este cambio radical, que profundizaremos al analizar la segunda etapa, junto con la aplicación concreta de una nueva propuesta, da muestras de la capacidad de la docente de desarrollar este tipo de planificaciones.

En relación a la comprensión del “lugar de lo vincular, lo corporal y lo grupal en el abordaje escolar” de la temática, ha sido éste uno de los temas de más difícil visualización conceptual, al menos hasta el comienzo de su puesta en práctica concreta.

En la reunión del 11 de setiembre, la cuarta de las seis realizadas, la profesora A se plantea la pregunta acerca de “¿cómo plantearlo en su clase?”, ¿de qué manera se unen las prácticas corporales y los contenidos del programa de Educación Física escolar, con esta temática?

Así, con respecto a las prácticas que permiten el vínculo con uno mismo desde lo corporal, aquellas más vinculadas a espacios de relajación, de introspección, la profesora decía: “yo no me animo a hacerlo porque a mí me da miedo el fracaso. Viste ese fracaso de decir, no me animo a tirar esta actividad porque no va a andar y pierdo la autoridad, como una cuestión de autoridad, no?” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 17, Anexos)

Es que este tipo de prácticas trasciende lo exclusivamente técnico, la técnica por la técnica en sí, la búsqueda de los mejores resultados y la

perfección a la que muchas veces la Educación Física nos tiene acostumbrados.

Parafraseando a Citro en relación a la performance, podríamos decir que queda planteada la posibilidad y necesidad de una “Educación Física viva” que a través de sus prácticas corporales habilite el desarrollo de

sujetos constituyentes más que acabadamente constituidos o determinados, capaces de ejercer una libertad en situación, en tanto seres-en-el-mundo que, por su misma espesura carnal, están siempre espacial y temporalmente **situados**, pero no por ello **sitiados** por ese mundo que los precede y los conforma”. (Citro, 2013, pp. 143-152)

Tras el último encuentro presencial del curso del IPES y luego de las dos últimas reuniones que tuvieron un fuerte componente de “puesta en práctica”, la profesora fue visualizando su abordaje con mayor claridad. “Y ahora ya me quebré. Ya me animo.” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 17, Anexos) Es que luego de llevarlo a la clase “quebrando” sus temores, la profesora tuvo una devolución muy positiva de sus alumnos. “Y entonces después ellos me dijeron ‘profe, me encantó’, y digo, paah, era verdad! Era verdad y entonces, a partir de ahí, cobró otro sentido la corporeidad, la relajación...” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 17, Anexos)

En relación a la denominada segunda parte del proyecto, más breve en el tiempo y vinculada a una puesta en práctica con los niños de quinto año, hay que dejar claro que dicha práctica no fue realizada con ese grupo. Los conflictos entre las docentes, sus problemas personales, la licencia por un mes de la docente B y cierto malestar de la profesora A con esta misma maestra, motivaron un giro muy amplio en relación a esta puesta en práctica. Sin embargo, el abordaje de esta segunda etapa no tenía como objetivo el trabajo de esta temática necesariamente con los quintos años, lo que de hecho se pensaba tomar como objetivo en 2018. Esta “puesta en práctica” estaba vinculada al objetivo de abordar la falta de formación de las docentes en el

tema y su relación con el trabajo escolar. A partir de ello podemos analizar el indicador 3.

Indicador 3

Realizar al menos una clase donde se pongan en juego ya sea en forma de diagnóstico o de clase experiencial, alguno de los siguientes aspectos:

- a) Trabajo interdisciplinar para la propuesta*
- b) Participación de los niños en la búsqueda del conocimiento*
- c) Lo corporal como parte de la instancia desde una visión grupal y holística*

De la entrevista de cierre, de la observación participante, de los audios de WhatsApp y de las fotografías y videos enviados por la profesora, se desprende que hubo una aplicación del proyecto y que incluso la misma fue cobrando cada vez mayor desarrollo, reflexión sobre la práctica y profundidad. En la entrevista final la docente plantea que “llevarla a la práctica desde las reuniones o desde el proyecto, sí. Lo he llevado a la práctica. De hecho gracias a las reuniones pude delinear una forma de trabajo o una estrategia o un proceso.” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 13, Anexos)

10.7 Ejes de trabajo de la profesora de Educación Física

En las prácticas llevadas adelante por la docente se planteó como objetivo de las mismas, asumir la temática del proyecto como contenido transversal que se entrecruce con aquellos relativos al ámbito disciplinar. (Castro y Cirio, 2016, pp. 27-33) Se parte así, de los ejes que establece el programa del CEIP (corporeidad, motricidad y juego) y que determinan un alejamiento de la Educación Física escolar de concepciones higienistas, deportivistas o aquellas centradas en el rendimiento, en el cuerpo como objeto anátomo-fisiológico, etc. El juego en este programa se vuelve un elemento determinante, no solo por ser un contenido a enseñar sino por plantearse como metodología vertebradora para la enseñanza de los demás contenidos. (ANEP-CEIP, 2008, pp. 237-240)

Desde estos elementos, cada docente decide sobre qué contenido del área centra la aplicación del proyecto. En este caso, y si bien la experiencia fue muy breve, la docente al llevar el proyecto al Jardín lo hizo desde “la expresión corporal, desde la corporeidad, la relajación y el conocimiento corporal, y por otra parte el juego”. (Intercambios de audios de WathsApp con la profesora A, 10/11, Anexos)

Las instancias de relajación realizadas tanto en el jardín como en la escuela constituyen un quiebre en relación al trabajo tradicional que la docente realizaba en sus clases curriculares, acercándose a prácticas en las cuales se busca “romper la escisión mente-cuerpo” a partir de una “concepción de la persona como ser integral”. (Citro y Aschieri, 2015) Introduce en la escuela -y de esa manera también en el barrio- prácticas que no son comunes para la zona, que no son planteadas en las escasas -o nulas- propuestas que desde lo corporal se ofrecen a los habitantes de Villa García. No forman parte de su capital cultural y social tradicional y en la medida que no se accede a ellas, queda garantizada la reproducción de los modelos hegemónicos allí implantados. De esta forma, “las prácticas más improbables se ven excluidas” y se va construyendo una historia individual y colectiva que determina un habitus que también en las prácticas corporales es determinado y se vuelve determinante.

Como plantea Bourdieu,

Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (2015, pp. 88-89)

A través de la introducción de la relajación en las clases, la docente aporta a la construcción de un capital social y cultural que supere las limitantes impuestas por las condiciones en las que viven los niños en Villa García, la posibilidad de romper con el círculo repetitivo de las escasas prácticas competitivas encerradas dentro del marco de lo deportivo.

De la entrevista con la profesora se desprende además, que no sólo se encuentra llevando adelante prácticas que desarrollan los aspectos socio emocionales, cognitivos, etc, que plantean las Habilidades para la Vida, con el grupo de Tránsito Educativo, sino que también ha extendido su trabajo al resto de los grupos de la escuela. Esto es lo que la docente ha denominado el “proyecto oculto”, lo que habla de una proyección y comprensión muy profunda de su parte, del tipo de trabajo que se busca desarrollar en la escuela. “Por qué? Porque igual yo puedo decir del autocontrol y decidir y hacer un proyecto específico. Pero hay muchas personas que se me van a escapar que si están en factor riesgo o más.” ... “Y mi labor, si yo tengo la herramienta, la puedo usar en todas las clases”. “Porque ahora las Habilidades para la Vida ya no son para el proyecto, son para mi trabajo diario.” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 17, Anexos)



El "proyecto oculto"

Inclusión de prácticas de relajación en las clases curriculares de la escuela

Al hablarnos de la puesta en práctica nos plantea: la “pude hacer desde diferentes formas”. Se refiere así a las prácticas con educación inicial y primer año escolar que se vincula con el programa Tránsito Educativo y el jardín N.º 348 y, por otro lado, lo que ella ha denominado el “proyecto oculto”.

En relación al trabajo con Tránsito Educativo la docente ha avanzado más allá de una puesta en práctica inicial: “lo estoy llevando a cabo y tengo las sesiones delineadas. Todavía no tengo los indicadores de evaluación que después me vas a ayudar a ver para el proyecto en sí y lo estoy llevando a cabo en el jardín. Ahora voy y tengo las sesiones demarcadas. Todo delimitado hasta cuándo, cómo y qué voy a hacer. Está todo listo.” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 14, Anexos)

Luego de la entrevista, la profesora a través de un audio de WhatsApp nos dice: “mi abordaje va a ser desde la expresión corporal, desde la corporeidad, la relajación y el conocimiento corporal, y por otra parte, el juego”, reflejando como aún después de “cerrado” el proyecto, la docente sigue trabajando la temática. (Intercambios de audios de WhatsApp con la profesora A, 10/11, p. 1, Anexos)

Las fotografías enviadas por la profesora son utilizadas en esta evaluación como dato, como un medio que nos permite la recolección de información durante el trabajo de campo. Como plantea Augustowsky, “se trata de un modo de registro, una manera de levantar, de capturar datos de la empiria” en la medida que “otros modos de registro como transcripción escrita de lo observado resultan insuficientes o inadecuados” (2007, p. 162). En este caso en particular incluso, se refuerza este planteo ante la imposibilidad de asistir a esas instancias por parte del coordinador del proyecto.

Estas fotografías si bien buscan dar cuenta del trabajo corporal con los niños, hecho que se desprende del audio de la profesora que acompaña el envío de las imágenes, también dejan planteada la presencia de la maestra en las actividades y en ese sentido, de un espacio compartido en la interdisciplinariedad, aspecto que analizaremos a continuación.



El juego como parte del trabajo de la docente de Educación Física



Relajación con niños del Jardín N° 348 en el marco del programa Tránsito Educativo



Trabajo conjunto de la maestra y la profesora de EF

En lo que hace al trabajo interdisciplinar planteado como uno de los objetivos del proyecto, y al igual que ocurrió con el grupo destinatario del trabajo de la segunda etapa, hubo un cambio radical en esta segunda etapa. El desarrollo del proyecto involucraba, en la perspectiva de abordaje con los niños durante el año 2018, al quinto año doble de las maestras B y C. Sin embargo, ante la imposibilidad de trabajar con ellos este año, la docente se volcó al proyecto Tránsito Educativo que involucra al primer año de la escuela y al nivel de cinco años del jardín.

En este muy breve período, la propia dinámica de trabajo la llevó a comenzar un proceso interdisciplinar pero además, interinstitucional en la medida que su actividad involucra ahora a dos centros educativos diferentes.

Si bien ya se había establecido un cierto contacto con la maestra N de Tránsito Educativo en la medida que la profesora se había planteado trabajar con estos niños, el mismo había sido propuesto más desde el acompañamiento

de este proceso transicional que desde la búsqueda de un trabajo con la maestra, de compartir objetivos o planificar en forma conjunta.

En el último audio enviado, la profesora plantea:

Yo le conté que estaba yendo y se recopó conmigo y me planteó de hacerlo juntas. Entonces ahora nos juntamos y vamos a hacer las actividades que tenía ella pensadas de tránsito y ella quiso incorporarse también en este proyecto. Entonces ayer cuando yo fui a trabajar, ella me acompañó, estuvo ahí. La verdad que dentro de todo fue bastante bueno. Y ta. Entonces ahora estoy trabajando con ella. (Intercambios de audios de WathsApp con la profesora A, 10/11, p. 2, Anexos)

Sin embargo, este trabajo interdisciplinar se desarrolla desde otra posición de la profesora de Educación Física con respecto al mismo, comparándolo con el tipo de trabajo que se estableció con la maestra B.

El complejo proceso anterior vivido con las maestras de quinto año permitió un reposicionamiento, un fortalecimiento de la profesora en sus posiciones y en la forma de establecer el vínculo docente con sus colegas: “Igual tengo mucho cuidado porque no quiero que me cambie ninguna de las actividades que yo tengo como pensadas, a menos que el aporte sea positivo y diga, “ah no, esto está mucho mejor”. (Intercambios de audios de WathsApp con la profesora A, 10/11, p. 2, Anexos) Estos cuidados, no impiden ver lo importante y disfrutable del trabajo interdisciplinar que permite muchas veces romper con la soledad del trabajo docente: “Pero está bueno incorporar alguien más porque ella me acompañó a llevar, estuvo ahí todo el tiempo, conversamos sobre, estuvo bueno”, lo cual permite a la profesora A, pensar en la continuidad del proyecto hacia el próximo año. (Intercambios de audios de WathsApp con la profesora A, p. 2, Anexos)

El objetivo que aparentemente aún se encuentra poco desarrollado, al menos desde lo que expresa la profesora, es el relativo a la participación de los alumnos en la construcción del conocimiento.

Sin embargo el cambio en sus prácticas, la inclusión de nuevos contenidos en relación a los que hasta el momento ella habría abordado, creemos que deja planteado un lugar diferente para los alumnos. Es que si bien es la docente quien dirige la clase, la búsqueda de un espacio propio para cada niño, de prácticas que los acerquen a un nuevo vínculo con su cuerpo y a su relación con los demás, que les permitan instancias de reflexión y charla sobre lo que sintieron, constituyen de hecho nuevas formas de relacionarse con los saberes. Habrá que profundizar sobre en qué consiste la “participación de los niños en la búsqueda del conocimiento” desde la Educación Física y las prácticas que involucran al cuerpo.

10.8 Un nuevo análisis de lo institucional y los actores involucrados

Si el análisis de los actores involucrados tuvo gran importancia en la evaluación ex ante, creemos que tiene tanta o más trascendencia realizarla al cierre, a la luz del proceso de implementación del proyecto. La profundización del conocimiento de las relaciones interpersonales dentro del colectivo escolar, permite desarmar visiones homogeneizantes en relación a la institución escuela y sus integrantes.

La concepción de la escuela N.º 157 como un centro en el cual el espacio democrático colectivo es esencial, donde la posibilidad de planteos contrahegemónicos o de búsqueda de la innovación son siempre bien recibidos, donde la resistencia a las imposiciones -muchas veces sin sentido- de las autoridades educativas, son parte de sus fundamentos, etc, no permitía ver, invisibilizaba de hecho, aquellos aspectos que conviviendo con los anteriores se transforman en resistencia a los cambios innovadores o al menos, en un obstáculo a su implementación.

En la entrevista final a la profesora de Educación Física aparecen con fuerza varios de ellos:

“Y la visión que tienen muchas veces de mí es como ‘¿y esta que quiere?’ No entienden muy bien por qué hago todo esto”.

“Hay algo que está como mal visto incluso, institucional te digo, yo me siento incómoda muchas veces.”

“Pero incluso con Z (la directora) o con R (la subdirectora), incluso con V (la secretaria). Yo tengo que justificar” (Entrevista a profesora A 4/11, pp. 6-7, Anexos)

Estas situaciones de malestar explicitadas por la profesora, sumadas a los procesos de los diferentes docentes relativos a su alejamiento o acercamiento al proyecto en sí, permiten la elaboración de un nuevo análisis de los actores involucrados que sirve de punto de partida a la continuidad y profundización del proyecto en 2018. En este sentido se ha producido un alejamiento relativo al proyecto de las maestras de quinto año en tanto la maestra de primer año se ha acercado al mismo y comenzado a trabajar con la profesora vinculándolo con el proceso de tránsito de los niños del jardín a la escuela.

Por otro lado, y casi como un “desprendimiento” del proyecto en la medida que la profesora de Educación Física no se ha vinculado al mismo, al menos aún, las maestras de cuarto año del turno vespertino plantearon comenzar a reunirse para poder interiorizarse sobre el abordaje que se estaba proponiendo ya que consideran que sería importante poder trabajar la temática con sus alumnos hacia el próximo año. Sin tener la profundidad de las reuniones del “proyecto principal” se estuvieron llevando a cabo instancias con estas maestras que permitieron establecer lo vincular como elemento central de las actividades y lo corporal como un componente destacado. El hecho de que una de las maestras practique capoeira deja abierta la posibilidad de trabajo desde esta área de las prácticas corporales, poco común en la escuela y que coloca a una maestra y no a la profesora de Educación Física como eje de las mismas.

Queremos detenernos, en lo que tiene que ver con el análisis de los actores involucrados, en los aspectos institucionales que tuvieron incidencia en el proceso del proyecto. En el análisis ex ante habíamos establecido que se contaba con el apoyo institucional en la medida que el proyecto era visto como parte de las políticas impulsadas por el gobierno en general y por el CEIP en particular. Estos elementos garantizaban -decíamos en aquel momento- el

apoyo del cuerpo inspectivo de la jurisdicción donde se encuentra la escuela o, al menos, su desarrollo sin entorpecimientos expresos. Sin embargo y en la mayoría de las oportunidades sin ser conscientes de ello, la presencia o incluso la mera posibilidad de la asistencia del inspector a la escuela, movilizó una serie de acciones que no iban en el sentido de lo planificado.

El caso de la ausencia de la maestra B a la quinta reunión planteada, y aún teniendo en cuenta que ella plantea que ese elemento no fue determinante, creemos que el aviso de que la inspectora podía llegar en cualquier momento fue, al menos, un coadyuvante de su ausencia. Este condicionamiento escolar, la presencia de un poder invisible cuya presencia casi paradójicamente no es necesaria para que su poder se ejerza, obstaculiza muchos de los procesos innovadores, de cambio, que se plantean en el ámbito escolar. Aún en escuelas con docentes con perfiles críticos, en maestras y profesoras abiertas al cambio “esos mecanismos menudos, cotidianos y físicos, todos esos sistemas de micropoder” actúan en beneficio de la establecido, de no modificar el estado actual de las cosas. (Foucault, 2005, p. 225)

“El poder no está solo localizado en el aparato del Estado” sino que este macro poder se acompaña, coexiste y se hibridiza necesariamente con “los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos del Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana” a la manera de un micro poder. (Foucault, 1979, p.108)

En la atención rigurosa a los reglamentos, a las planificaciones no situadas, al cumplimiento estricto del programa basado en contenidos disciplinares en los cuales estaría centrado el saber muchas veces desconectados de la vida cotidiana, etc., los maestros y profesores encuentran una fuerte resistencia al cambio.

Sin embargo, la complejidad de ese poder disciplinador y obturante de los cambios, no vive y se expresa solo desde lo externo, desde lo institucional visto como algo ajeno al propio docente. Como plantea Foucault: “El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente dos

papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento” (2005, p. 206) Es en este doble juego de macro y al mismo tiempo micro trabas a un proyecto innovador donde se juega la presencia-ausencia del cuerpo inspectivo pero también donde se reflejan las tensiones que la profesora expresa en esa sensación de tener que estar dando explicaciones siempre, de tener que justificar, en ese malestar que aparentemente generan sus idas al jardín, etc.

Todos estos elementos determinan un juego de actores sumamente complejo que habrá que tener en cuenta para disminuir o evitar las posibles trabas al proyecto en 2018.

11. ANÁLISIS CONCEPTUALES RELATIVOS AL ABORDAJE DE LA TEMÁTICA EN EL PROYECTO

11.1 Lo corporal en la promoción de salud y prevención de los consumos problemáticos de drogas

El desarrollo de los diferentes momentos del proyecto nos permiten profundizar o revisar aspectos conceptuales del trabajo en promoción de salud y prevención de los consumos problemáticos de drogas en el sistema educativo. La definición y precisión sobre estos temas revisten gran importancia en la planificación, desarrollo y visualización de los logros de un proceso de este tipo. Una posición reduccionista del alcance del trabajo que desde lo corporal se puede realizar en relación a la temática, puede llevar a visiones parcializadas que no permiten que los objetivos se desarrollen en toda su potencialidad. Si los modelos medicalizados, ético-jurídicos o incluso psicologizados impedían un abordaje más profundo del tema de los consumos de drogas fue, al menos en parte, por dar una posición parcializada, analizada sólo desde una disciplina, sin pretender abarcar la complejidad del tema.

Estas diferentes simplificaciones que los distintos modelos establecieron para analizar y trabajar la problemática, ubicaba a las demás áreas del conocimiento como subordinadas a la disciplina hegemónica de turno. Así, la visión médica, que definía (define) al consumidor como un enfermo, veía en la sustancia el problema central a resolver y la necesidad de alejar a los seres humanos y especialmente a los “adictos” de ella. Todas las demás disciplinas giraban en torno a esta “guerra a las drogas” y las políticas se desarrollaban desde esa lógica. El mito en la Educación Física de que el deporte aleja de las drogas, estuvo presente durante muchos años tanto en nuestra disciplina como en quienes trabajan desde el área social y fue en seguimiento a ese modelo de abordaje.

Actualmente el proceso de desarrollo de la temática, el predominio de una visión más abarcadora que busca centrar el análisis y las acciones desde una mirada compleja, transdisciplinar, etc, nos permite una revisión de la ubicación del cuerpo y de lo corporal en este trabajo. Sin embargo, y aún en el marco de

estas nuevas posiciones, se le continua dando a lo corporal, al trabajo que se puede desarrollar desde el juego, desde prácticas como la gimnasia consciente, la relajación pero también desde contenidos de la Educación Física como el deporte o la gimnasia tradicional, un carácter secundario, de aporte a un trabajo central que estaría basado en lo dicho, en la palabra.

En otros casos incluso, se coloca a lo corporal como metodología, como forma de llegar a momentos posteriores de charla o reflexión con los alumnos; instancias estas últimas, que se constituyen en el objetivo central de la actividad. Así por ejemplo, incluso desde la web de la JND, al explicar una de las líneas de acción se plantea claramente esa concepción: “El Plan de Fortalecimiento de Capacidades en el Tema Drogas para Comunidades Educativas consiste en la realización, en todo el país, de *talleres de transferencia metodológica* dirigidos a actores de la comunidad educativa, *con el fin de dotar de herramientas* para trabajar con los jóvenes la temática de drogas.” (JND, 2017) (cursivas mías)

En estos casos, aún otorgándole un espacio importante a lo corporal, se lo sigue haciendo desde una mirada dicotomizada donde el cuerpo está al servicio de lo cognitivo. Si bien se busca una visión integral de la problemática, el cambio sustancial se da sólo en algunos aspectos, centrales pero parciales, y cuyo eje sigue siendo lo informativo-conceptual: qué conceptos se trabaja, qué cambios en el discurso se introducen, cómo se basa el mismo en el diálogo y no en afirmaciones moralistas, etc. El lugar de lo corporal sigue estando subordinado a lo que puede expresarse a través del discurso, de la palabra. Aún cuando desde estas posiciones se ubica en lo corporal los aspectos expresivos e incluso de vinculación con otros sujetos, y en ese sentido se adopta un mayor grado de integralidad, no dejan de ser posiciones basadas en el principio dualista cartesiano mente-cuerpo.

La concepción de cuerpo de la que se parta, sea esta consciente o no, determinará también las prácticas corporales que se lleven adelante. “Las representaciones del cuerpo y los saberes del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de persona” plantea Le Bretón. (2006, p. 13)

Esta concepción dicotómica, basada en opuestos irreconciliables y fragmentada del ser humano no es una visión a-histórica. Es una construcción de la modernidad occidental, hoy naturalizada y por esta razón, difícil de ser visualizada como tal y mucho más aún, de poder ser analizada y cambiada. Incluir los aspectos expresivos, de las sensaciones y sentimientos constituye un avance frente al cuerpo-máquina, al cuerpo objeto, pero no termina de romper con esas concepciones.

¿En qué influyen estos aspectos en relación al proyecto en concreto?

En primer lugar, una visión dicotomizada imposibilita dar el profundo y propio sentido que tienen las prácticas corporales en sí, en la medida que las continúa ubicando como un apéndice de lo cognitivo. Desde esta posición, por la vía de los hechos, lo que la Educación Física tiene para aportar son actividades que desarrollen los aspectos metodológicos o, a lo sumo, prácticas que, como forma secundaria de trabajo, desarrollen o permitan expresar las emociones, sensaciones o sentimientos, pero en las cuales la palabra sigue siendo lo central. Así, si la importancia de lo corporal es centralmente metodológica, entonces todas aquellas prácticas que habiliten la posterior reflexión o instancia informativa o debate, pueden servir al objetivo.

Éste, sin lugar a dudas, es un aporte importante que la Educación Física y las prácticas corporales puedan dar al abordaje del tema. La profesora A a lo largo de la entrevista de cierre, lo deja planteado, especialmente cuando relata la experiencia del fútbol y las posibilidades que se dan al “generar un conflicto y poder trabajar sobre ese conflicto” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 17, Anexos)

Sin embargo, si las prácticas corporales tienen además un sentido en sí mismas, entonces deberíamos profundizar en ellas y detenernos en esa perspectiva que nos abren. Nos permitirían pensar en una Educación Física basada en prácticas en las cuáles los aspectos técnico-disciplinadores, la técnica por la técnica en sí, como práctica de cuerpos dóciles basada en la microfísica del detalle y la perfección, no sean el objetivo. (Foucault, 2005, pp.139-145) Propuestas que se acerquen más a aquellas que transgreden o buscan transgredir lo hegemónico, lo establecido. “Se trata de poéticas que

lejos de concebirse como normalizadoras proponen la diversidad rizomática, el cuestionamiento y la expansión de los límites”. (Citro y Aschieri, 2015)

Es en este sentido que tomamos el concepto de prácticas corporales diferenciándolo del de actividades físicas. Las prácticas corporales se conciben como construidas en su relación con y desde la cultura, histórica y socialmente situadas, cargadas de significados y significantes para quienes las practican. Constituyen “un conjunto de técnicas corporales que se enseñan de diversas maneras y por distintos mediadores, mediados a su vez por la cultura” (Crisorio, 2012) Este sentido de construcción cultural “está ausente en la expresión *actividad física*, que tanto etimológica como conceptualmente se muestra reduccionista en su perspectiva” (Silva y Damiani, 2005, p. 24)

La implementación de estas prácticas no está exenta de contradicciones, avances y retrocesos que responden a las complejidades del contexto y época que vivimos. No siempre lo subalterno que se expresa en determinado momento, puede luego sostenerse como práctica contrahegemónica, “no siempre logran constituirse como espacios efectivos para la transformación de aquello que cuestionan” (Citro y Aschieri, 2015), en la medida que lo hegemónico –esa es una de sus características- intenta apropiarse del cambio cediendo ciertos espacios pero sin que modifique su esencia hegemónica. Más aún, podemos decir, si estas prácticas no son visualizadas por la profesora en su total profundidad, puede deberse en parte a que recién está introduciéndose en ellas.

Desde esta posición en relación a las prácticas corporales, las interrogantes cambian profundamente ya que lo que hay que responder es si ¿todas las prácticas o contenidos del programa de primaria aportan a este tipo de enfoque? ¿Cuáles son las prácticas corporales que desarrollan o permiten, por ejemplo, el conocimiento de sí mismo? ¿Qué sentido e importancia pueden tener instancias de relajación como las que llevó adelante la profesora con los niños de la escuela? ¿En qué consiste -por ejemplo- ese conocimiento de sí mismo del que se habla? ¿Qué otras disciplinas o prácticas pueden aportar al mismo?

Como aporte a esta revisión de las prácticas corporales, no podemos dejar de mencionar aquí algunas de las reflexiones de Bracht y Caparroz en torno a la escolarización de dichas prácticas, especialmente porque provienen del propio campo de la Educación Física.

Planteada como una encrucijada o paradoja para la Educación Física escolar, los autores se preguntan si “existiría una dimensión de las experiencias/vivencias humanas pasibles de ser propiciadas por el ‘movimentarse’ (en las mas diferentes formas culturales) y ‘resistentes a las palabras’, o dicho de otra manera, que no es posible pedagogizarlas” (Bracht y Caparroz, 2009, p. 66) Y más adelante se interrogan: “Cómo construir una práctica pedagógica que por definición es una intervención racional/consciente acerca del desarrollo de la personalidad de los individuos, de manera que contemple esas dimensiones del movimentarse humano?” (2009, p. 66)

Sus cuestionamientos los llevan a una propuesta más integral en la forma de pensar la Educación Física escolar, la pedagogización de estos movimientos a través de la “incorporación” no por la vía del discurso y sí por la vía de las ‘prácticas corporales’, que juntamente con el entendimiento racional determinan la relación de los individuos con el mundo. De este modo, el desafío que se presenta es: ni movimiento sin pensamiento ni movimiento y pensamiento, sino movimientopensamiento.” (Bracht y Caparroz, 2009, p. 67)

Profundizar en estos aspectos, verlos en su real y compleja dimensión, seguramente nos permitirá ubicar a las prácticas corporales en un plano de mayor relevancia, de desarrollo de todo su potencial.

Intentar responder a la pregunta ¿cuál es el lugar de lo corporal en el trabajo en la temática de los consumos problemáticos de sustancias en el sistema educativo?, se transforma entonces, en una necesaria y fundamental reflexión si se desea continuar y profundizar el proyecto en un futuro.

11.2 Lo grupal en el proceso del proyecto

De la misma manera, el desarrollo desde el campo de la Educación Física pero con una necesaria mirada interdisciplinar del trabajo en grupo y de la grupalidad, son aspectos a profundizar.

La clase de Educación Física es vista, incluso desde el programa escolar, como “un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático”. (ANEP-CEIP, 2008, p. 236) Sin embargo, ¿todas las clases de la asignatura aportan al fortalecimiento o creación de la grupalidad, elemento que se vuelve central en el desarrollo de vínculos en este tipo de temáticas? ¿Por el hecho de trabajar en grupos, se desarrolla la grupalidad? ¿De qué hablamos cuando nombramos a cada una de ellas? ¿Qué cambios hay que hacer en las clases para poder trabajar desde una concepción de grupalidad?

Este aspecto no es menor. Tanto desde la neurociencia (Baler, 2017), como desde las diferentes corrientes psicológicas que trabajan en el tema, el establecimiento o reconstrucción de vínculos, la recuperación de las redes sociales de pertenencia, el involucramiento familiar, etc., son componentes fundamentales no solo en lo que puede ser la prevención sino incluso en el tratamiento de consumos problemáticos. Establecer, reconstruir o crear vínculos se transforma en factor de protección ante este tipo de situaciones. (Olivera, 2009)

En este sentido, Marta Souto (2007) nos plantea la complejidad de los conceptos y del abordaje posible de lo grupal así como su relación con el grupo o la construcción de sentido. Cuando se aborda lo grupal “se intenta un conocimiento complejo que se refiera más que a un objeto a un área problemática, tomada no como unidad simplificada, sino múltiple, compuesta por una diversidad interna”. (Souto, 2007, p. 30) Desde esta visión la grupalidad se constituye no como “unificación de partes sino unidad de interacciones, de relaciones recíprocas, de entrecruzamientos que vayan dando una organización peculiar y posibilidades de auto-organización en función de las relaciones internas y externas con el entorno social amplio” (Souto, 2007, p. 30)

Esta conceptualización establece condicionantes para concebir un trabajo como grupal, para que el mismo pueda ser constructor de identidad y subjetividad. La misma autora nos plantea que “el grupo no es centro de interés

sino que lo es la red de entrecruzamientos, de implicaciones. Es aquí donde surge otra concepción de lo grupal". (2007, p. 54)

No alcanza con trabajar con grupos de niños y que estos participen de actividades colectivas. El trabajo en grupo *per se* no garantiza la grupalidad. Volviendo a Souto:

Estos conceptos de grupo como nudos, espacios, procesos, renuncian a la aprehensión de la totalidad del grupo, aceptan en cambio que en cada acontecimiento grupal hay inscripciones múltiples, hay acontecimientos que se cruzan y de los cuáles no es posible dar cuenta en forma total. Postulan un inacabamiento del grupo y del conocimiento acerca de él. (2007, p. 55)

Analizar estos elementos conceptuales es de importancia especialmente a nivel de los docentes que se involucran en el trabajo con este tipo de temáticas, ya que

todo conjunto o encuentro entre personas tiene la posibilidad de ser grupo, está ubicado en una dimensión potencial de grupalidad y la transita. Los sujetos (docente-coordinador, alumnos-miembros) podrán tener mayor o menor conciencia de esta cualidad potencial y podrán favorecerla u obstruirla de distintas maneras." (Souto, 2007, p. 60)

Así, podemos encontrar múltiples y diferentes situaciones de grupalidad y no-grupalidad en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

Desde aquellas en cada individuo actúa desde su individualidad y es apelado desde una propuesta de enseñanza en tanto individuo-solo en una serie y no en tanto sujeto social, persona con conciencia; hasta otras en que lo grupal se constituye en preocupación compartida y se lo construye desde los procesos de interacción en redes de identificaciones mutuas, en entrelazamientos sociales, en producciones colectivas". (Souto, 2007, p. 60)

La Educación Física puede ser vista así como un campo probable del desarrollo de grupalidad y es justamente desde el rol del docente desde el cual se facilitan o habilitan estos procesos. Es necesario insistir en esa condición de posibilidad en la medida que también se pueden dar configuraciones de lo grupal que vayan en sentido opuesto al esperado, lo que Souto denomina el “antigrupo”, una relación que se desarrolla en el sentido contrario de lo buscado y que produce “perturbaciones en la dinámica del grupo, conflictos no resueltos, enquistamientos estereotipados que provocan el estancamiento del grupo, la cristalización en un estado inmodificable dificultando el logro de las metas y aun la sustitución de los objetivos explícitos por otros”. (2007, p. 67)

En espacios de alta vulnerabilidad como el que se vive muchas veces entre los pobladores de Villa García, la habilitación de espacios reales de grupalidad que permitan revisar y crear nuevas formas de participación en la sociedad, de empoderamiento individual y colectivo, de ruptura con las determinaciones que impiden o dificultan asumirse como sujetos de cambios, son tarea central. Por esta razón, el trabajo relacionado con la promoción y prevención de salud tiene en gran parte sentido como apertura a la posibilidad de otros mundos, y desde allí el necesario fortalecimiento de los aspectos sociales, emocionales, cognitivos, etc.

Generar esos otros mundos, esa visualización y acción en la construcción de lo grupal exige la ruptura con los disciplinamientos establecidos, no solo desde lo discursivo sino desde la integralidad del sujeto. Es que como sostiene Ana María Fernández (2007), “los dispositivos de poder exigen como condición del funcionamiento y la reproducción del poder no sólo sistemas de legitimación, enunciados, normativas y reglas de justificación, sanciones de las conductas no deseables (discursos del orden) sino también prácticas extradiscursivas; necesitan de soportes mitológicos, emblemas, rituales que *hablen a las pasiones* y en consecuencia *disciplinen los cuerpos*.” Y continúa más adelante: “... ‘hace que los conscientes e inconscientes se pongan en fila’. Más que a la razón, estas producciones de los imaginarios sociales interpelan a las emociones, las voluntades, los sentimientos.” (p. 88)

Repensar el trabajo con los grupos que conforma la escuela y que se encuentran naturalizados, revisar si es necesario sostenerlo o modificarlo, es parte del trabajo con esta temática. Plantea un nuevo problema a resolver en la medida que “no se trata de una serie de talleres ni de un plenario final que ‘sintetice’ lo acontecido” sino que en el marco del trabajo realizado permita “articular momentos de totalización con momentos de singularización”. Significa repensar las clases para que éstas permitan no solo el trabajo con el grupo sino que a su vez, habilten e impulsen el desarrollo de la singularidad personal, de prácticas que “resignifican pero no subsumen en la unidad”. (Fernández, 2007, p. 142)

Quizás el último proceso vivido por la profesora, de cambio de eje en relación al grupo a trabajar (en un comienzo, 5to año), de volcarse a un proceso que combina dos instituciones educativas como el jardín y la escuela, que se centra en los niños que presentan “problemas de auto control”, etc, sea una forma de replantearse esta temática a la luz de un accionar de cambio que ya se encuentra en marcha, y en ese sentido, de discusión concreta de los conceptos teóricos. El proyecto se vuelve así un espacio de logro de objetivos planificados pero también de revisión y profundización de los conceptos que lo sustentan.

11.3 La necesidad del trabajo interdisciplinar en la complejidad

Dependiendo del lugar que le demos o que ocupe la Educación Física en relación a la importancia del trabajo corporal y grupal en esta temática (pero que podría ser extensible a otras), también serán las posibilidades y búsqueda de trabajo interdisciplinar.

Es que en muchas oportunidades, en el trabajo interdisciplinar o en red, en los espacios donde se plantea la relación de diferentes disciplinas, no siempre se logra un real tejido de los saberes. A veces nos encontramos ante una especie de parodia de la interdisciplinariedad en la cual algunas disciplinas juegan un rol hegemónico y otras un espacio subordinado. Es que si realmente estamos ante temas complejos como son los procesos de enseñanza y la propia temática de los consumos problemáticos de drogas, el desafío está en

no caer en reduccionismos y poder manejar esta combinación de procesos en su real multidimensionalidad.

Como plantea Juan Fernández desde su libro *Los fármacos malditos*, “en primer lugar hay que abandonar los reductos disciplinarios e intentar generar un método de análisis reticular en el que concurren diversos sistemas y discursos sin ordenamientos jerárquicos, y en el cual ningún nivel sea el fundamento de los demás” (2000, p. 87)

En el análisis de otra temática como es la producción de sentido en prácticas grupales, Ana María Fernández nos plantea: “Campo y no objeto. Multiplicidad de miradas, en los saberes y las prácticas. Entrecruzamiento en actos y discursos. *Campo que rescata lo diverso como aquello que agrupa lo discontinuo, sin cultivar lo homogéneo*”. (cursivas en el original) (2007, p. 29)

El trabajo interdisciplinar no sólo es deseable sino necesario para intentar analizar pero también poder dar respuesta a este entrecruzamiento y mutuo influenciamiento de fenómenos de tanta complejidad. “La complejidad surge allí donde se pierde la distinción de los límites, donde el desorden, el azar y la incertidumbre irrumpen en los fenómenos, donde el sujeto-observador comienza a confundirse. La complejidad no es la complicación. Lo complicado puede reducirse a principios simples o partículas elementales. La complejidad no, *la complejidad está en la base*. Lo simple no es más que un momento arbitrario arrancado a la complejidad.” (cursivas en el original) (López y Regnasco, 1996, p. 258)

En el desarrollo de las reuniones durante el proyecto se sucedieron hechos por los cuales la profesora de Educación Física se sintió desplazada a un lugar secundario, de poca participación real, como cuando expresa: “cuando estaba B ella tenía su discurso, era como una discusión de discursos y no profundizábamos sobre algún tema. Yo no podía meter la cuchara...” (Entrevista a profesora A 4/11, p. 10, Anexos)

El desarrollo de lo interdisciplinar implica como sostiene Juan Fernández, un “desafío intelectual” pero también una puesta en juego consciente, de la búsqueda y construcción de una grupalidad docente que incluya a todos los integrantes del proyecto y sus saberes concretos.

Puesta así en juego, la interdisciplinariedad se vuelve “saberes en acción, práctica o prácticas produciendo conceptos en recursividad permanente, (que) crean condiciones de posibilidad en ese pensar-hacer en situación para impedir -si se cuenta con la voluntad política y/o académica para ello- la dogmatización teórica y la esterilización de las prácticas”. (Fernández, 2007, p. 34)

Por estas razones la interdisciplinariedad supera la mera sumatoria de actores con diferentes saberes e implica un esfuerzo adicional en cada uno de ellos por romper o al menos desdibujar los límites estrictos que muchas veces establecen las disciplinas para poder pensar las acciones con una visión de conjunto. De esta manera cada actor se vuelve un artífice del entrecruzamiento, de la acción de tejer saberes.

Fue a partir de esta interrelación de saberes que durante el proyecto se modificó el esquema de habilidades para la vida con el que se trabajó. Si bien en un inicio el triángulo propuesto por Mangrulkar (p. 37) sirvió para visualizar dicho trabajo y luego se pasó al esquema de círculos entrecruzados que se elaboró en primaria (p. 38), se avanzó luego a un modelo que intentara reflejar, primariamente, esta complejidad interdisciplinar.



Elaboración propia

11.4 Proyecto desde la complejidad rizomática

La profundización conceptual sobre grupalidad, interdisciplinariedad, complejidad, de la relación de la Educación Física y las prácticas corporales con el trabajo en la temática de las drogas en primaria, etc, se fue viviendo en el marco de la aplicación del proyecto en forma no ordenada, confusa en la medida que todas las reflexiones estaban puestas sobre la mesa permanentemente y al unísono. Sólo la posibilidad de analizarlas en este espacio hace viable su descomposición analítica, a riesgo quizás, de perder la visión del proceso.

La necesidad de las lecturas y la puesta en común de autores como Morin, Fernández (Juan y Ana María), Bourdieu, Foucault, Citro, Aschieri, Bracht, etc, etc, se relacionaban directamente con momentos y hechos del proyecto que hicieron imprescindible su utilización para poder volver *praxis* cualquier planteo teórico o intervención práctica. De cierta forma, lo que se realizaba en el proceso de aplicación escapaba a la estricta planificación, si pensamos la misma desde los modelos clásicos, basados en la lógica del positivismo o desde un enfoque dialéctico. (Aguerrondo, 2007, pp. 5-12)

Como plantea Aguerrondo, “dado que el soporte en el cual se apoya la construcción del planeamiento es el conocimiento, los cambios en su concepción han disparado cambios en los modos de entender y de ejercer la planificación” y en ese sentido, plantea la interrogante de cómo la teoría de la complejidad y el caos pueden influir en dicha planificación transformadora. (Aguerrondo, 2007, pp. 4-5) Partiendo de esta necesaria revisión propuesta por la autora, es que tomamos el concepto de rizoma como sistema posible de trabajo en proyectos de alta complejidad como son los relacionados con el proceso educativo escolar. Varios de los autores utilizados a lo largo del proyecto (Citro, Aschieri, J. Fernández, A. M. Fernández, etc) han planteado desde diferentes disciplinas, la metáfora del rizoma propuesta por Deleuze y Guattari. El proceso de realización del proyecto, la complejidad de los aspectos prácticos y conceptuales que en él se dieron, la dificultad de poder analizarlos aún desde una lógica dialéctica, nos acercó a la visión propuesta por este autor. La profundidad no solo conceptual de los temas (drogas, cuerpo y lo

corporal, lo grupal, etc) sino su entrelazamiento con el proceso concreto de enseñanza y aprendizaje y su contextualización en la comunidad de Villa García, estableció complejidades que ligadas a otras complejidades nos alejaron de posibles análisis arborescentes. De esta manera nos acercamos paulatinamente al planteo “rizomático, es decir, de tallos horizontales y subterráneos entrelazados como sucede con el lirio común o con cierto tipo de hierbas donde es imposible distinguir el comienzo de un tallo y el fin del otro” (Fernández, 2000, p. 79)

Deleuze y Guattari (2001) plantean algunas características de este tipo de sistemas que nos permiten analizar estos procesos en su complejidad. Queremos aquí nombrar solo algunos de los principios que enmarcan el funcionamiento del rizoma:

En primer lugar, el principio de multiplicidad que proponen los autores permite descentrar los análisis en la medida que “no hay unidad que sirva de pivote en el objeto así como tampoco que se divida en el sujeto” “Una multiplicidad no tiene sujeto ni objeto, sino tan solo determinaciones, grandezas, dimensiones que no pueden crecer sin que ella cambie de naturaleza”. “En un rizoma no hay puntos ni posiciones, como se les encuentra en una estructura, un árbol, una raíz. No hay más que líneas.” (Deleuze y Guattari, 2001, p. 14)

La ruptura con la estructura de árbol desde las que se analiza las problemáticas en las que hay un eje del cuál se desprenden ramas pero cuyo tronco es un eje determinado y determinante, da paso a esta idea de horizontalidad que se diversifica sin establecer ejes ni centros.

Se unen a esta idea los llamados “principio de conexión y heterogeneidad” por los cuáles “cualquier punto de un rizoma puede ser conectado con otro cualquiera, y debe serlo. No es igual con respecto al árbol o a la raíz que fijan un punto, un orden.” (Deleuze y Guattari, 2001, p.12)

Al mismo tiempo, “un rizoma puede ser roto, quebrado en cualquier parte, vuelve a brotar siguiendo tal o cual de sus líneas y aún otras líneas”. Esas líneas pueden ser de segmentariedad a través de las cuáles el rizoma “es estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero

también líneas de desterritorialización por las que huye sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que líneas segmentarias exploten en una línea de fuga, si bien ésta forma parte del rizoma”. (Principio de ruptura asignificante) (Deleuze y Guattari, 2001, p. 17)

Por último los autores nos hablan del rizoma como mapa, como constructor de trayectorias: “un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo” en la medida que la construcción del mapa “está enteramente dirigida hacia una experimentación derivada de la realidad” (Deleuze y Guattari, 2001, pp. 21-22)

Estos elementos nos permiten analizar y actuar en relación a un proyecto que, como el que llevamos adelante, está plagado de líneas que complejizan su análisis. Más allá de asumir un problema eje desde el que se derivan otros secundarios, vivimos un proceso de múltiples problemas en los cuales unos cobran centralidad en algún momento, otros en otros, se relacionaban y modificaban cada problemática, etc. Estas múltiples líneas, convertidas a veces en líneas de fuga, se vivieron en las significaciones que se da socialmente al “problema de las drogas”, los consumos habituales o experienciales socialmente admitidos, la ilegalidad o no de determinadas sustancias, pero también desde la contextualización que de estos temas se realiza en una escuela primaria enclavada en un territorio de vulnerabilidad, con una comunidad comprometida pero que al mismo tiempo vive esta temática a partir de sus propios imaginarios sociales, con sectores de esa misma población que vive en y por el micro tráfico, etc. Los propios docentes y sus consumos constituyen otro rizoma (o parte del anterior) que se hibridiza con este.

Poner en juego las prácticas corporales en la clase de Educación Física agrega nuevas líneas segmentarias de complejidad pero que se multiplican aún más si se realiza desde un trabajo interdisciplinar. Las rupturas o cortes en estos rizomas, como podría pensarse la ausencia de la maestra C o la salida de la maestra B, permiten u obligan a que la profesora A establezca otra línea de trabajo con el jardín y el primer año, una nueva línea que teje un nuevo rizoma, complejo en sí mismo o como parte del anterior y su complejidad.

Sin pretender abarcar la profundidad de los planteos de Deleuze y Guattari, creemos que los mismos aportan a la posibilidad de repensar los proyectos no desde un problema que define objetivos, metas, líneas de acción, sino de pensarlos desde esta horizontalidad hiper compleja. Una modalidad de análisis y accionar sin establecimiento de órdenes jerárquicos, en el que los diferentes niveles y disciplinas ocupen el mismo nivel dentro de un esquema horizontal de tejido de dinámica cambiante permanentemente.

11.5 Planificación situacional desde la teoría de la complejidad y el caos

La forma de pensar el proyecto coincide así con las posiciones de la planificación situacional. Desde la visión de este tipo de planificación, muchos de los fracasos en los proyectos tiene que ver con una lectura que se realiza “con mentalidad de planificación normativa, que si no se llega a la meta se fracasó”. Es más un “fracaso de lectura” que lo que ocurre muchas veces en la aplicación concreta de los proyectos educativos. (Aguerrondo, 2007, p. 11)

McGinn y Porter, citados por Aguerrondo (2007, p. 11), plantean justamente la visión de que la “planificación-en-la-práctica que ocurre en la realidad no es la planificación-como-teoría que se discute en los congresos” (McGinn y Porter, 2005, p. 86). La realidad de la aplicación de los proyectos es que se producen cambios, en muchas ocasiones profundos, que no pueden ser vistos como logros en la medida que sus realizadores se apegan a una visión normativa, rígida, de estructura de árbol.

Aguerrondo propone retomar y profundizar el marco de la planificación situacional pero incorporando ahora las creaciones que la ciencia ha establecido desde el siglo veinte que

no son creaciones como las de siempre. Los instrumentos y objetos no clásicos portan elementos inherentes de incertidumbre y autonomía. Los efectos de su funcionamiento escapan a la capacidad de predicción y control de sus creadores lo que hace problemático establecer correlaciones de pronóstico y control efectivo a largo plazo (Aguerrondo, 2007, pp. 12-13)

A partir del enfoque de la complejidad se comienza a comprender el mundo y su funcionamiento y desde ese marco también el proceso educativo, a partir de posturas no lineales, de sistemas dinámicos con permanentes interacciones entre el entorno y los actores de la planificación, acciones que a su vez provocan cambios que modifican el estado previo y propician acciones no pensadas hasta el momento. Retomamos aquí algunas de las preguntas que se realiza Aguerro desde este enfoque: “¿Cómo afecta esto a la planificación?” “Estos sistemas complejos, cambiantes y turbulentos ¿son planificables? ¿Con qué marco conceptual enfrentar las decisiones que son necesarias para ‘dirigir’ un sistema social?” (Aguerrondo, 2007, p. 14)

Es aquí donde el planteo rizomático puede aportar, al menos en la aplicación de este proyecto en concreto, y habilitar la posibilidad de comprensión, análisis, planificación y acción desde esta complejidad. Esta matriz rizomática apunta a superar “la proposición ‘si $A \rightarrow B$ ’ para reemplazarla por ‘si A, entonces probablemente B, o quizás no B sino C’. Esto formaliza el marco de la incertidumbre, propio del siglo XXI en nuestra vida cotidiana, pero propio también del enfoque de la complejidad.” (Aguerrondo, 2007, p. 15).

Esto plantea al pensar la continuación del proyecto, la necesidad de una visión capaz de partir de la incertidumbre y la complejidad de la realidad hacia un accionar de múltiples determinaciones, de asumir que a partir de una problemática que puede haber sido definida como central, surgen múltiples núcleos que sin anular el original permiten nacer nuevas situaciones que exigen nuevas respuestas.

12. A MODO DE CIERRE

Dividimos los aspectos relativos al informe de cierre en dos ítems: el primero en el que realizamos un análisis a través de conclusiones generales vinculadas a los aspectos conceptuales que se fueron desarrollando durante la implementación del proyecto y un segundo punto relacionado a las recomendaciones y proyecciones relativas a la posible instrumentación del mismo durante el año 2018.

12.1 Conclusiones

Si bien el proyecto tuvo una duración acotada en el tiempo -más aún su segunda etapa-, los elementos que se habían trabajado centralmente en las reuniones y en el curso del IPES, así como la puesta en práctica por parte de la profesora de Educación Física, nos permiten sacar conclusiones parciales o al menos establecerlas a modo de hipótesis. Las mismas revisten un carácter particularmente importante en la medida que, en Uruguay al menos, no se contaba en la educación primaria “con un antecedente de trabajo en esta temática que hubiera sido llevado adelante por profesores de Educación Física” (Castro y Cirio, 2016, p. 28)

La experiencia en Villa García se suma así a esos proyectos iniciales realizados en el ámbito del CEIP en el año 2015, la mayoría de los cuales no se continuó en posteriormente. El proceso vivido en la escuela N.º 157 parte de esas experiencias y en ese sentido, permite avanzar en relación a los procesos de promoción de salud y prevención de los consumos problemáticos en la escuela así como en lo relativo al posible vínculo entre lo corporal (y la Educación Física escolar en particular) y dicho abordaje.

Una primer pregunta que en cierta manera engloba o permite desprender de ella otras derivadas, que surge del proyecto y de su relación interdisciplinar e interinstitucional es: ¿cuál es el lugar del cuerpo en el trabajo relativo a los consumos problemáticos de drogas?

En el presente trabajo se ha planteado una de las discusiones actuales, aunque no siempre explícita, que gira en relación a si ese trabajo corporal

cumple un rol de carácter metodológico, de estructura lúdica que sirve de sostén a la información y la palabra o si, sin desconocer ni desvalorizar este aporte, lo corporal juega un papel de importancia central en la temática. Apoyados en esta segunda posición, es que se abren nuevas interrogantes, particulares al ámbito de la escuela, sus estructuras, actores, contextos barriales, etc., específicamente, sobre ¿en qué consiste esa centralidad?, ¿cuál es la real importancia de las prácticas corporales?

A través del programa del CEIP elaborado en el año 2008, se ha buscado establecer nuevas líneas en la Educación Física escolar que la alejen de prácticas estereotipadas, de secuenciaciones repetitivas, de búsquedas obsesivas de rendimiento o perfeccionamiento de movimientos, sean estos de carácter gimnástico o deportivo. La ruptura con el higienismo y el deportivismo como posturas hegemónicas, ha sido y es uno de sus objetivos. Al mismo tiempo, se ha buscado que la Educación Física escolar se constituya en un área del conocimiento y como tal, que implique una enseñanza desde lo disciplinar. En este sentido, también se aleja de prácticas docentes exclusivamente vinculares, cuyo único fin es la búsqueda de espacios donde el niño se sintiera comprendido, apoyado, contenido y donde lo lúdico y el placer fueran lo buscado por el docente. Como plantean Aisenstein, Ganz y Perczyk para el caso argentino, aunque podría ser aplicable también para Uruguay “en algún momento de la historia de la asignatura, el ‘disfrute’, el ‘placer’, se convirtió en uno de los objetivos principales de la enseñanza de las clases de educación física”. (2002, p. 121) Estas posiciones, cuando se vuelven posturas llevadas a extremos excluyentes no permiten avanzar en las complejidades de la trama de la Educación Física escolar y mucho menos establecer los nexos para trabajos interdisciplinarios que aporten a la construcción del ciudadano que se busca en la escuela de hoy en día.

Desde este marco, ¿qué prácticas corporales pueden ser empleadas en el trabajo con este tipo de temática? ¿Todos los contenidos del actual programa escolar apuntan en el sentido del desarrollo de las Habilidades para la Vida? ¿Lo es el deporte visto este como reflejo de su práctica profesional? ¿lo son las mecánicas repetitivas, ejercicios analíticos, la lógica ganador-perdedor llevada

al extremo, la búsqueda y selección de talentos? Y si no es así, ¿qué características debe presentar el deporte escolar para que sí lo sea? ¿Los otros contenidos como las actividades expresivas, circenses o el juego pueden serlo sin ninguna condicionante? ¿No se estaría cayendo en la misma postura esencialista con la que muchas veces se analiza el deporte pero esta vez ubicándola sobre otras prácticas?

Dentro de las prácticas corporales que se plantean como importantes para el trabajo de esta temática, se encuentran aquellas que permiten establecer un vínculo más estrecho consigo mismo y con los demás. En este sentido, tanto desde la neurociencia (Baler, 2017) como desde la psicología (Miguel Silva, Joaquín Rodríguez Nebot, Ana Castro y Diana Meerhof, etc) se afirma que las instancias de relajación, meditación, etc, son de gran trascendencia en la medida que permiten salir de las exigencias y apresuramientos de la época actual al establecer otros tiempos subjetivos en los cuales es posible vincularse con uno mismo.

Estas prácticas de escaso desarrollo en primaria, constituyen en sí mismas un objeto de desarrollo y profundización. ¿Cómo llevarlas adelante? ¿Qué espacios y tiempos son necesarios? ¿Son practicables en el patio escolar? ¿Todas ellas pueden ser aplicadas? ¿Qué proceso de pedagogización deben sufrir para su ingreso a la escuela? En este sentido, las prácticas introducidas por la profesora de Educación Física pueden ser un comienzo en este camino.

Pero si las prácticas corporales tienen un sentido propio, si el vínculo consigo mismo tiene expresión en lo corporal y esta dimensión es insustituible por otra, del desarrollo del proyecto se desprende que es esencial que estas mismas prácticas sean también trabajadas con los docentes de la escuela.

En primer lugar porque como lo planteara la profesora, se hace muy difícil comprender cómo llevarlo a la clase. No es un tema de tratamiento exclusivamente conceptual o teórico. La lógica de la práctica corporal sólo puede ser aprendida desde la práctica misma para poder lograr su comprensión más profunda. ¿Cómo trabajar y valorar esas prácticas si el

docente no ha pasado por ellas? ¿Cómo deconstruir nuestros *habitus* si no es a través de la práctica misma?

El *habitus* docente, construido desde los centros de formación pero también desde las estructuras estructuradas desde su propia biografía, desde la escuela y en los estudios secundarios de los que fue parte, fueron estableciendo lo permitido, las formas de lo correcto. Las maneras de actuar y moverse, las prácticas corporales “correctas” en función de la clase social, edad y género fueron impuestas desde las instituciones normalizadoras hegemónicas. Ese *habitus* determina así la forma en que los docentes piensan las posibles prácticas corporales para la escuela en general y sus alumnos en particular. Poder “desarmar” esas estructuras no es un trabajo conceptual o teórico sino integral que, incluyendo estos aspectos, pueda ser interiorizado desde lo corporal. Para este trabajo, fundamental en la elaboración de proyectos de este tipo, será necesario buscar y crear tiempos y espacios que la escuela no tiene establecidos para esos fines. Las jornadas de los días sábados en las escuelas A.PR.EN.D.E.R. pueden ser un espacio a utilizar aunque habrá que apelar a la creatividad docente en la búsqueda de instancias de formación, coordinación, interdisciplinariedad y prácticas de lo corporal.

Durante el proceso vivido en el proyecto quedó explicitada la trascendencia del desarrollo de la grupalidad -y no solo del grupo- en el trabajo con los niños. La importancia de la profundización del vínculo, el no dar por supuesto que la clase se constituye como elemento de grupalidad por el solo hecho de ser clase, la atención docente que es necesario establecer para ese desarrollo, etc, son elementos que surgieron y que es necesario continuar profundizando, especialmente en la medida que no es un aspecto tenido en cuenta al pensar y planificar las clases de Educación Física (ni la escuela en general). No es este un aspecto menor. ¿Cómo plantear un contenido disciplinar para que el mismo habilite esta construcción? ¿Qué aspectos organizativos concretos y específicos a cada grupo se deben tener en cuenta? ¿En qué medida las individualidades de cada alumno inciden en la posible

grupalidad? ¿Cómo generar espacios que permitan tanto el desarrollo del individuo como el de la grupalidad sin que ninguno opaque al otro?

Pero además, de la experiencia relativa a la primer etapa, de las dificultades vividas en el trabajo docente y sobre cómo los procesos individuales pueden en oportunidades dificultar el desarrollo de otros maestros o profesores, queda planteada también la necesaria construcción de esa misma grupalidad con los docentes, no solo tejida desde el relacionamiento de saberes específicos, sino desde la vinculación más profunda que aporta a la construcción subjetiva de cada docente. El propio trabajo corporal planteado anteriormente puede servir como forma de elaboración de esa grupalidad adulta a construir, proceso no siempre favorecido por el aislamiento docente y las estructuras y lógicas institucionales.

La planificación del proyecto como proceso que se modifica y actualiza a lo largo del desarrollo del mismo, constituye un elemento que amerita una atención particular en la medida que estamos estableciendo una planificación compleja para problemas complejos, que no solo presentan dicha complejidad en una situación inicial sino que la misma se va modificando y adquiriendo nuevas facetas que impiden planificaciones rígidas.

Si bien fue necesario para el presente proyecto el establecimiento de objetivos generales y específicos, acotar el universo a quién fue dirigido, especificar quienes iban a ser los actores centrales, etc, el propio proceso generó cambios de gran profundidad. Solo a modo de recordatorio, el que se haya implementado la segunda etapa en el jardín N.º 348 y que la maestra con la que hiciera el trabajo fuera con la del programa Tránsito Educativo es solo un ejemplo de los permanentes cambios que se vivieron en tan corto período.

Desde una visión de corte positivista de aplicación de proyectos, se podría analizar que los objetivos no se consiguieron o al menos solo parcialmente y que, en ese sentido, el proyecto no fue “exitoso”. Sin embargo, en este proyecto en particular -y quizás en muchos procesos en el área educativa- visiones demasiado rígidas de los mismos nos impedirían ver otros logros, no menos importantes, que se dan a la luz de las dinámicas propias de los hechos

de carácter social. Las interacciones entre los actores, el medio, las instituciones, sus avances y retroceso dinámicos, etc, nos plantean la necesidad de ver el proceso en la escuela en su complejidad. Visiones simplificadoras de procesos complejos no permiten ver la riqueza del proceso educativo. En este sentido una visión rizomática del proyecto, en el que todos sus elementos constitutivos están sometidos a la dinámica de la realidad educativa, de los permanentes, profundos e interrelacionados cambios que se producen, nos permitieron no solo modificaciones que se adaptaran a los cambios sino también el sostener una mirada de múltiples objetivos, sobre múltiples actores, sin abandonar ninguno a pesar de la dinámica planteada.

Desde esta visión, si el trabajo con las maestras de quinto año con quienes se inició el proyecto cambia a la maestra del Programa Tránsito Educativo y en lugar de centrarse en la escuela N.º 157 abarca en forma conjunta a este centro educativo y al jardín N.º 348, esto no implica una modificación que abandona el propio trabajo con quinto año. Éste podrá pasar a un segundo plano o quizás en algún momento, no poder llevarse adelante. De hecho durante el año 2018 está planteado el trabajo con estas maestras, la profesora de Educación Física y con las maestras de cuarto año del turno vespertino que habían planteado su interés en trabajar la temática.

Para ver la dinámica que se va introduciendo en estos proyectos, estas últimas maestras que trabajaban en un mismo turno, durante 2018 lo harán en turnos separados. Una de ellas, que planteó trabajar la temática e introducir capoeira como trabajo corporal ya manifestó su deseo de desarrollarlo. Sostener todos estos “micro proyectos”, con sus propias particularidades y complejidades solo es posible desde una planificación compleja y flexible. Retomamos aquí a Aguerrondo, desde posición en torno a la complejidad así como algunas de sus dudas-reflexiones:

... la acción misma dispara procesos de cambio, una acción anterior modifica también el curso de otra acción. ¿Cómo afecta esto a la planificación? En orden a la toma de decisiones aparece acá otro tema de importancia para la planificación. Estos sistemas complejos, cambiantes y

turbulentos ¿son planificables? ¿Con qué marco conceptual enfrentar las decisiones que son necesarias para ‘dirigir’ un sistema social? ¿Qué nivel de gobernabilidad suponen estas decisiones? ¿Hasta cuánta incertidumbre soportan? (2007, p. 14)

Para este tipo de proyectos al menos, creemos necesario pasar de planificaciones de estructuras en árbol a planificaciones de estructuras rizomáticas, para dejar de lado posturas causalísticas del tipo $A \rightarrow B$, y avanzar a perspectivas del tipo “si A, entonces probablemente B, o quizás no B sino C” que nos permitan una visión dinámicamente compleja del proceso.

Esto formaliza el marco de la incertidumbre, propio del siglo XXI en nuestra vida cotidiana, pero propio también del enfoque de la complejidad. Planificar en este contexto, y con el marco de la complejidad, supone ni más ni menos y aunque parezca contradictorio, la gestión de la incertidumbre. Gestionar la incertidumbre requiere asimismo conceptualizaciones que permitan aprehenderla lo que implica que quien gestiona (planifica, toma decisiones) debe tener la capacidad de pasar de una conceptualización binaria del futuro (una determinada característica del futuro es o no es) a una de múltiples determinaciones. (Aguerrondo, 2007, pp. 14-15)

Desde esta visión ubicamos la realidad educativa en lo que Aguerrondo denomina, citando a Courtney y otros (1999), el nivel de mayor incertidumbre, la “auténtica ambigüedad” en la que “las múltiples dimensiones de la incertidumbre interactúan para crear un entorno que es prácticamente imposible de prever” (2007, p. 15) Es para este nivel de incertidumbre que la autora plantea que debería pensarse un nuevo enfoque de planificación y en este sentido creemos que el modelo rizomático podría ser un aporte para poder visualizar y actuar en proyectos educativos desde la complejidad que la realidad presenta.

12.2 Recomendaciones y proyecciones

Puntualizaremos aquí una serie de recomendaciones que se plantean hacia la posible instrumentación del (de los) proyecto (s) en el año 2018:

1. Realizar la planificación del proyecto utilizando más tiempo para el mismo. El período de cuatro meses utilizado para el actual proceso es de corta duración y no permite su desarrollo, únicamente analizándolo como parte de un proceso mayor. Sería preferible poder utilizar todo el año lectivo 2018.
2. Tener en cuenta que la actuación de determinados actores institucionales, especialmente el cuerpo inspectivo, puede actuar obstaculizando -aún sin proponérselo- el proceso del proyecto.
3. Realizar una reunión con el equipo de dirección de la escuela N.º 157, previa al comienzo del año lectivo. Su objetivo será exponer lo realizado y plantear el proyecto de trabajo a través del Tránsito Educativo.
4. En la medida que se disponga de mayor tiempo de trabajo se deberá involucrar a los padres y comunidad barrial con mayor profundidad
5. Involucrar a la maestra de Tránsito Educativo en todos los aspectos del proyecto, no solo los instrumentales o relativos a la puesta en práctica. La comprensión sobre los aspectos conceptuales del proyecto son centrales para su aplicación en profundidad.
6. Involucrar al Jardín N.º 348 desde el punto de vista institucional a través de la presentación del proyecto a su equipo de dirección y al equipo docente.
7. A nivel de equipo de trabajo, de grupos docentes, se deberá prestar más atención a las posibles tensiones que se generen en su interior para una rápida intervención.
8. Incluir dentro de la formación docente el trabajo sobre la propia corporalidad, apuntando a desestructurar nuestros propios hábitos, nuestras propias “estructuras estructuradas estructurantes”, no sólo como forma de visualizar en qué consiste el trabajo desde este lugar,

sino también en la medida que estas estructuras se encuentran incorporadas en los propios docentes.

9. Profundizar los aspectos teóricos durante el mismo proceso del proyecto durante 2018. Se concibe este aspecto como uno más del proyecto y en ese sentido, desde un punto de vista participativo.
10. Avanzar en la planificación compleja de carácter rizomático. Esto deja planteado el desafío de poder abarcar varias problemáticas, sin dejar de lado la inicial pero intentando responder a los emergentes y su entrecruzamiento con lo definido al comienzo por el colectivo.
11. A partir del punto anterior, elaborar como parte de un proyecto general pero con sus características particulares a las dos maestras de cuarto año del turno vespertino que durante 2017 manifestaron su interés y con las que se sostuvieron algunas reuniones en relación a la temática. Una de las maestras este año se trasladó al turno matutino por lo cual es de esperar que se den al menos tres procesos diferentes pero entrelazados dentro de la misma escuela durante 2018.
12. En la medida que el curso dado en el IPES se instrumentará nuevamente en 2018 pero en dos modalidades diferentes, una de igual duración al anterior y otro más breve, propiciar la participación en alguna de estas modalidades de las docentes que se integren este año.
13. Impulsar el registro y publicación de la experiencia por parte del colectivo involucrado.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu, V. (2016) Proyecto: Juegos y Tareas cooperativas. En Castro, A. y Cirio, H. (2016) *Lo corporal en el abordaje de los usos de drogas. Hacia un enfoque complejo e interdisciplinar en la educación*. JND-ANEP-CEIP.

Achugar, H; Radacovich, R.; Rapeti, S. y Dominzain, S. (2006) Cultura en situación de pobreza. (imaginarios y consumo Cultural en asentamientos de Montevideo). Montevideo: IMM – UdelaR – Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación

Aguerrondo, I. (1999) El nuevo Paradigma de la Educación para el siglo. OEI. Disponible en: <http://campusoei.org/administracion/aguerrondo.htm>

Aguerrondo, I. (2007) Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO. Disponible en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/documentos/racionalidades-subyacentes-en-los-modelos-de-planificaci-n-educativa>

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002) La escuela del futuro. I. Cómo piensan las escuelas que innovan. Buenos Aires: Papers Editores.

Aisenstein, A. (2008) Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En Torres, C. (comp.) *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. (2008) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aisenstein, A.; Ganz, N. y Perczyk, J. (2002) La enseñanza del deporte en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aisenstein, A.; Ganz, N.; Perczyk, J.; Baioni, G.; Bamonte, L. y Benito, F. (2011) Aspectos de la cultura física en los programas sociales, educativos y de salud. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, Año 15, N.º 152. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>

ANEP (2017) Tránsito Educativo. En: <http://www.anep.edu.uy/transito/>

ANEP-CEIP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.

ANEP-CEIP (2013) Programa Escuelas APRENDER. Documento 2º borrador para la discusión. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador_aprender.pdf

- Augustowsky, G. (2007) El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdlick (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Baler, R. (2017) La Ciencia de la Adicción: (la ciencia del balance). 1er Simposio Internacional – Consumo problemático de drogas: Aportes desde las Neurociencias. Disponible en: http://www.infodrogas.gub.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=3960:videoconferencia-1er-simposio-internacional-consumo-problematico-de-drogas-aportes-desde-la-neurociencia&catid=25:observatorio-uruguayo-de-drogas&Itemid=50
- Banco Interamericano de Desarrollo – Oficina de Evaluación (1997) Evaluación: una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos.
- Bauman, Z. y May, T. (2007) *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bolívar, A. (2001) ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? política educativa, centros o aula. En revista: *Organización y Gestión educativa*. (2001) N° 39.
- Bourdieu, P. (2015) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bracht, V. y Caparroz, F. E. (2009) El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En Martínez, A. y Gómez, R. (comp.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calvo, J. J. (2013) Atlas sociodemográfico de la desigualdad del Uruguay. La Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011. Instituto Nacional de Estadística. Montevideo: Editorial Trilce. Disponible en: http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=ee19f4c6-2d5e-48c8-8e98-51082bb0a2b9&groupId=10181 (Revisado 15/6/2017)
- Calvo, P. (2016) Ficha de cursada Planificación Estratégica. UNDAV. Disponible en: <http://campusposgrado.undav.edu.ar/entorno/mod/page/view.php?id=2783>
- Castel, R. (2012) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Castro, A. y Cirio, H. (2016) Lo corporal en el abordaje de los usos de drogas. Hacia un enfoque complejo e interdisciplinar en la educación. JND-ANEP-CEIP.
- Castro, A. y Meerhoff, D. (2011) Manual – Los usos de drogas y su abordaje en la Educación. Orientaciones para la promoción de salud y prevención. JND-ANEP-CEIP.
- Citro, S. (2013) La performance como arte y como campo académico. En: Del Mármol, M.; Magri, G.; Mora, S.; Provenzano, M.; Sáez, M. y Verdenelli, J. (comp.) *Ni adentro ni afuera. Articulaciones entre teoría y práctica en la escena del arte*. La Plata, Ecart, Club Hem.
- Citro, S. y Aschieri, P. (2015) El cuerpo, modelo para (re)armar: Cartografía de imágenes y experiencias en los consumos urbanos”, En: Quevedo, L. A. (comp.) *La cultura argentina de hoy. Tendencias!* Buenos Aires: Siglo XXI
- Comisión Interinstitucional Nacional de Drogas JND/ANEP-CODICEN. (2009) Fundamentos políticos acerca del abordaje del consumo y de los usos problemáticos de drogas en el sistema educativo formal. Montevideo.
- Courtney, H.; Kirkland, J. y Viguerie, P. (1999) Estrategia en tiempos de incertidumbre. En: Harvard Business Review. *La gestión de la incertidumbre*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Crisorio, R. (2012) Qué hay que saber sobre Educación Física. El cuerpo y las prácticas corporales. Disponible en: <https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/08/quc3a9-hay-que-saber-sobre-educacic3b3n-fc3adsica-ricardo-crisorio.pdf>
- Dell'Acqua, C. y Suanes, M. (2012) La Gestión de Riesgos. Un camino hacia el abordaje de la problemática de drogas. Junta Nacional de Drogas – Presidencia de la República – Uruguay.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001) Rizoma. México: Ediciones Coyoacán.
- Descartes, R. (1959) Meditaciones metafísicas. Aguilar Editor.
- Di Virgilio, M. M. (2012) Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC-UNESCO
- Fernández, A. M. (2007) Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fernández Romar, J. E. (2000) Los fármacos malditos. El holograma de las drogas y otros ensayos. Montevideo: Editorial Nordan-comunidad.

Fernández Mainardi, G. e Idiarte Borda, J. (2012) Hacia un Sistema de Gestión Integrada para la comunidad de Villa García. Disponible en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4699/1/FER21.pdf> (Revisado (15/6/2017))

Foucault, M. (1979) Poder-cuerpo. En *Microfísica del poder*. España: La piqueta.

Foucault, M. (2005) Vigilar y Castigar. Argentina: Editores Siglo XXI

JND (2008) Recuperado de: <http://www.infodrogas.gub.uy/ko/indice.htm>

JND (2017) Dale vos. Campaña de comunicación con foco en las habilidades para la vida. Recuperado en: http://www.infodrogas.gub.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=3961:habilidades-para-la-vida-abordaje-de-la-prevencion-del-uso-problematico-de-drogas&catid=14:noticias&Itemid=59

JND/ANEP-CODICEN (2009) Fundamentos políticos acerca del abordaje del consumo y de los usos problemáticos de drogas en el sistema educativo formal. Comisión Interinstitucional Nacional de Drogas. Diciembre – 2009. Disponible en: <http://www.infodrogas.gub.uy> (Revisado (15/6/2017))

JND - Universidad Católica del Uruguay (2014) El Vagón. Montevideo.

Le Breton, D. (2006) Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

López, M. y Regnasco, M. (1996) Morin. En *Diccionario de pensadores contemporáneos*. Barcelona: Emecé.

Mangrulkar, L.; Whitman, CH. V.; y Posner, M. (2001) Enfoque de las habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington, DC: División de Promoción y Protección de la Salud – Programa de Salud Familiar y Población – Unidad Técnica de Adolescencia – OPS.

McGinn, N. y Porter Galetar, L. (2005) El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3er-4to trimestre, año/vol. XXV, números 3-4. México: Centro de estudios educativos.

Merklen, D. (2010) Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática. (Argentina 1983-2003). Buenos Aires: Editorial Gorla.

Morduchowicz, A. (2006) Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org>

Nan, F. y Villanueva, G. (2016) Proyecto Escuela N.º 59. En Castro, A. y Cirio, H. (2016) *Lo corporal en el abordaje de los usos de drogas. Hacia un enfoque complejo e interdisciplinar en la educación*. JND-ANEP-CEIP.

Observatorio Uruguayo de Drogas – Junta Nacional de Drogas. (2014) VI Encuesta Nacional sobre consumo de drogas en estudiantes de enseñanza media 2014. Informe de investigación.

Observatorio Uruguayo de Drogas – Junta Nacional de Drogas. (2016) VI Encuesta Nacional en Hogares sobre Consumo de Drogas, 2016. Informe de investigación.

Olivera, G. (2009) El involucramiento familiar como factor de protección. Junta Nacional de Drogas. Disponible en:

Ortegón, E.; Pacheco, J. F. y Prieto, A. (2005) Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Chile: ILPES-CEPAL-Naciones Unidas.

Prigue, S. (2016) Proyecto: Hacia una Educación Física consciente y liberadora. En Castro, A. y Cirio, H. (2016) *Lo corporal en el abordaje de los usos de drogas. Hacia un enfoque complejo e interdisciplinar en la educación*. JND-ANEP-CEIP.

Programa “Esquinas de la Cultura” - Intendencia Municipal de Montevideo. (2008) 100 años de escuela en Villa García. Anecdotario. 1908-2008. Montevideo: Escritos de las esquinas.

Radacovich, R. (2010) Fronteras simbólicas de la desigualdad en Montevideo: consumo en una ciudad fragmentada. En Serna, M. (coord) (2010) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Montevideo: Udelar – Fac. de Ciencias Sociales – Asdi – CLACSO.

Rodríguez Nebot, J. (2009) Clínica Móvil: tratamientos posibles de las adicciones. Un enfoque socioanalítico. En Rodríguez Nebot, J. (comp.) (2009)

Técnicas terapéuticas. Abordajes polisémicas. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Secretaría Nacional del Deporte (2017) Recuperado de: <https://www.deporte.gub.uy/deporte-por-area/programas-especiales/ko-a-las-drogas.html>

Secretaría Nacional del Deporte (2017b) Recuperado de: <https://www.deporte.gub.uy/deporte-por-area/programas-especiales/reves-a-las-drogas.html>

Silva, M. (2013) Prólogo. En *Del Síntoma a la Expresión... Recursos expresivos en promoción de salud, prevención, atención y tratamiento de consumos problemáticos de drogas. Publicación relativa al 2do Encuentro Nacional de Experiencias de Trabajo en Drogas con Recursos Expresivos.* Junta Nacional de Drogas – Área Reducción de la Demanda – Presidencia de la República – Uruguay.

Silva, A. M. y Damiani, I. R. (2005) *Práticas Corporais. Genese de um movimento investigativo en Educacao Física.* Florianópolis: Nauembiu Ciencia & Arte.

Smith, D. (1987) *Knowing your Place: Class, Politics, and Ethnicity in Chicago and Birmingham, 1890-1983.* en Nigel Thrift and Peter Williams (dir.), *Class and Space: The Making of Urban Society.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Souto, M. (2007) *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tiana, A. (1997) *Qué son y qué pretenden.* En *Cuadernos de Pedagogía N.º 256.* España. Disponible en: http://www.isp7.edu.ar/proyectos/jornadas/jor_escuela_nueva_junio_2014/___indicadores_alejandrotianaferrer.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.

Valle, O y Rivera, O. (2008) *Monitoreo e indicadores.* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oficina Nacional de Guatemala. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3687>

Wacquant, L. (2007) Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y estado. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mapas:

Paisaje cultural Villa García - Nadia Repetto y Sofía Veirano. Facultad de Arquitectura – Universidad de la República (UdelaR) - 2012. Disponibles en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4356/5/REP69.pdf>

Videos:

Baler, R. (2017) La Neurociencia de la Adicción: riesgo, consecuencias y prevención. Uruguay: <http://www.infodrogas.gub.uy>

Foto:

Fotografía de Andrés Cuenca. Villa García, 4 de octubre de 2017. La Diaria. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/10/vecinos-de-villa-garcia-cortaron-la-ruta-8-reclaman-por-cinco-muchachas-desaparecidas/>