



**Universidad de la República**  
**Facultad de Psicología**  
**Maestría en Psicología y Educación**

Tesis de maestría:

**Desafiliación educativa**  
**¿Inclusión expulsiva?: paradojas de la tarea docente**

Autora: Lic. Rosanna FERRARESE

Tutor de tesis: Dr. Eduardo ÁLVAREZ PEDROSIAN

Tutora académica: Dnda. Mag. María Josefa PIMIENTA

Montevideo, 2017

Página de aprobación

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología y Educación

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la tesis de investigación:

*Desafiliación educativa. ¿Inclusión expulsiva?: paradojas en la tarea docente.*

Autora: Lic. Rosanna FERRARESE

Tutor de tesis: Dr. Prof. Adj. Eduardo ÁLVAREZ PEDROSIAN

Tutora académica: Dnda.Mag. Prof. María Josefa PIMIENTA

**Puntaje:**

**Tribunal:**

Profesor:

---

Profesor:

---

Profesor:

---

**Fecha:**

## **Dedicatoria**

A todos los que me enseñaron a ser una buscadora, buceando y explorando en mis límites, motivándome a ir más allá.

A todos los que me incluyeron en algo, excluyéndome de lo otro, porque así también se aprende.

A mi familia, la del origen, la de la sangre, la de los lazos, la de pertenencia, la de la elección.

A Fernando, Mauro y Clara, por ser los incondicionales.

## **Agradecimientos**

A Eduardo ÁLVAREZ PEDROSIAN, por sus aportes en cada momento del transitar investigativo. Guardaré el entrañable recuerdo de su compañía, en el vértigo de este espiral de aprendizaje y memoria.

A Marita PIMIENTA, que, como su apellido, agregó sabor al último tramo del camino, contagiándome su sapiencia y vivencia, para vibrar en la despedida.

A Mabela RUIZ BARBOT, por ser una buscadora de encuentros: me ayudó a buscar y a encontrar.

A los compañeros del Laboratorio Transdisciplinar de Etnografía Experimental, por todos los aportes que enriquecen lo inter y lo trans, expandiendo mi pensamiento, más allá del más acá.

A los docentes que incluyeron en sus cargadas agendas un tiempo de encuentro para contribuir a esta investigación. En especial, a la Prof. María Inés PÉREZ GONZÁLEZ, por facilitarme el acceso al trabajo de campo, con la humildad que la caracteriza.

Al Consejo de Educación Técnica y Profesional, por abrir puertas.

A las compañeras de ruta en esta maestría, que me dieron ánimo y calidez para continuar.

A las amigas colegas, que son un alivio siempre.

## Tabla de contenidos

Resumen	7
Abstract	8
<b>1. Introducción</b>	<b>10</b>
1.1. Antecedentes	11
1.2. Relevancia de la investigación	14
1.3. Motivación para la elección del tema	15
1.4. Formulación del problema	16
1.5. Objetivo general	17
1.6. Objetivos específicos	17
<b>2. Marco teórico referencial</b>	<b>17</b>
2.1. Conceptualizaciones	21
<b>3. Metodología de la investigación</b>	<b>25</b>
3.1. Investigación cualitativa	25
3.2. Enfoque etnográfico	25
<b>4. Diseño metodológico</b>	<b>26</b>
4.1. Criterios de selección	26
4.2. La determinación de las técnicas	27
4.3. El acceso al ámbito de investigación o escenario	28
4.4. El escenario	32
<b>5. Análisis de los datos</b>	<b>37</b>
5.1. Contextualizaciones	37
5.2. Datos generales centralizados	43
5.3. Datos generales descentralizados	48
5.4. Descripciones	51
5.5. Análisis de las observaciones y notas de campo	54
<b>6. Análisis de las entrevistas</b>	<b>59</b>
6.1. Radicación docente: la envoltura que integra	60
6.2. Percibiendo al docente: la dimensión del sí mismo	63
6.3. Relatando lo invisible. Subjetividades.	67
6.4. Facilitando la inclusión y la permanencia.	69
6.5. En los entre, está la ruptura. En la ruptura, hay encuentro.	72

6.6.	Culminando: tejiendo afuera y adentro	76
<b>7.</b>	<b>Conclusiones finales</b>	<b>80</b>
<b>8.</b>	<b>A modo de síntesis</b>	<b>86</b>
<b>9.</b>	<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>88</b>
<b>10.</b>	<b>Anexo 1</b>	<b>93</b>
<b>11.</b>	<b>Anexo 2</b>	<b>95</b>

## Resumen

En la presente investigación se aborda la inclusión educativa desde la tarea docente. Tiene como propósito acercarse a la problemática de la desafiliación en el primer año del Ciclo Básico Tecnológico del Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP – UTU).

Se aproximará a la problemática desde la tarea docente, es decir, focalizándose en los fenómenos de inclusión y exclusión que resultan del relacionamiento entre el docente y el estudiante, en el ida y vuelta que se produce en la enseñanza y el aprendizaje.

Estos fenómenos de inclusión y exclusión atraviesan las prácticas docentes y la relación con los estudiantes, porque educar entraña el encuentro de subjetividades y comporta procesos que definen existencias de las que damos cuenta haciendo un alto en la cotidianidad y enfocándonos en esa composición que habita en el medio, en el *entre*, del acto educativo. Ese alto en la cotidianidad no es estático; al contrario, el movimiento no cesa y permite encontrarnos, en lo múltiple, con esos opuestos tan semejantes y antagónicos a la vez, pero que no existen el uno sin el otro.

Esas polaridades tienen su expresión más básica en ese interjuego del contacto y la retirada, y su correlato, la inclusión y la exclusión, que operan como procesos simultáneos puesto que siempre lo que incluye excluye.

Por lo expuesto, la intención principal de la investigación es mirar esas polaridades para dar cuenta de este mundo simbólico, subjetivo, que cobra sentido en una realidad holística. En este entendido, el posicionamiento epistemológico para el abordaje del objeto de estudio no es otro que el de la complejidad y la multirreferencia para el análisis, lo que supone la intervención de distintos campos disciplinarios. El complejo fenómeno de la desafiliación educativa es el resultado de una red de relaciones e historias que solo es posible observar desde la multifocalidad, razón que justifica el modo de análisis propuesto.

Por estos motivos, resulta pertinente utilizar una metodología de investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico, utilizando técnicas como las entrevistas en profundidad, la observación y las notas, para desarrollar el trabajo de campo.

Es de esperar que los resultados obtenidos sean un aporte a la comunidad educativa para la visualización y análisis de la problemática de la desafiliación educativa, desde la perspectiva de la subjetividad docente, y colaboren de algún modo en su desproblematización.

**Palabras claves:** *desafiliación, desvinculación, inclusión, exclusión educativa, subjetividad docente.*

## **Abstract**

This paper addresses inclusion in education as from teaching. Its aim is to approach the problem of disaffiliation in the first year of the Technological Basic Cycle of the Technical Professional Education Council – Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP – UTU).

The problems will be addressed as from the teaching task, that is to say, with a focus on the inclusion and exclusion phenomena resulting from the teacher-student relationship, the exchanges in the teaching and learning processes.

These inclusion and exclusion phenomena are present throughout the teaching practice and in the relationship with students, for educating entails the encounter of subjectivities and implies processes that define an existence that is accounted for by temporarily abandoning the routine and focusing on the composition that is present, in between, in education. That temporary abandonment of the routine is by no means static; on the contrary, the movement does not cease and allows an encounter, at the level of multiplicity, with those opposites that are so similar and so antagonistic at the same time, but which cannot exist one without the other.

The above polarities manifest themselves in their most basic form in the fight and flight interplay, and its correlation, inclusion and exclusion, which in each and every case operate as simultaneous processes, for that which includes always excludes.

In view of all the above, the research is mainly geared to the analysis of the polarities to account for this symbolic, subjective world that acquires meaning within a holistic reality. With this in mind, there is no other epistemological positioning to address the object of study but that of the complexity of and multi-reference for the analysis, which involves the intervention of different disciplines. The complex phenomenon of disaffiliation from education is the result of a network of relationships and stories which can only be observed as from a multifocal perspective, which justifies the form of analysis proposed.

Thus, it is then appropriate to apply a qualitative research methodology, with an ethnographic approach, utilizing techniques such as in-depth interviews, observation and notes to carry out the field work.



The results to be obtained are expected to become a contribution to the education community in terms of the visualization and analysis of the problems of disaffiliation from education, from the perspective of teacher subjectivity and somehow help tackle the problem.

**Key Words:** *disaffiliation, disenrollment, educational inclusion, exclusion, teacher subjectivity.*

## 1. Introducción

«La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar es un trabajo paciente, desafiante, persistente.» (FREIRE, 1994: 37)

El tema de esta investigación es cómo la tarea docente —ese encuentro educativo mediado, intervenido, construido desde y en un espacio de transferencia— puede ser una oportunidad para la inclusión educativa o una desventaja que propicie la exclusión y la desafiliación de los estudiantes, en este caso, del Ciclo Básico.

La pregunta surge algunos años atrás, pero la construcción de la idea fue un proceso silencioso, que de a poco fue haciendo ruido. Así aparecen las primeras formulaciones del problema, que implicaba trabajar con aspectos biográficos, con las motivaciones y desmotivaciones, con las permanencias y con los abandonos transitados en lo educativo, que nutrieron la búsqueda de respuestas en torno al tema.

Recortar el objeto de estudio también supuso inclusiones y exclusiones: algo queda adentro y otro queda afuera.

Este acto implicó reflexión; seguir la ruta de intereses trazando un mapa que tan solo guiará el camino, ya que este se hará caminando.

*Un camino, porque que hay otros.* Este es precisamente el momento de tomar decisiones: el tema de investigación surgió pensándolo en forma relacional. Ya el título de este informe adelanta una idea central: la expresión aparentemente contradictoria «inclusión expulsiva» se constituye a partir de dos antónimos que ayudan a construir la idea del adentro y del afuera, sin posibilidad de ser uno sin el otro.

Los temas iban apareciendo y expandían tanto la mente como el campo a investigar. Fue así que para poder avanzar fue necesario delimitar, aceptar solo lo alcanzable, lo factible, dentro de los tiempos y espacios a utilizar.

Se encontraron algunos supuestos que fueron sondeados en el territorio y se exploraron en los pensamientos, reflexiones, sentimientos y análisis de los docentes, que en su cotidianeidad van tejiendo profesión, van tejiendo con otros pares y estudiantes el quehacer educativo.

Adentro y afuera de los territorios, de las aulas, de los vínculos, se van construyendo historias que contienen modalidades transferenciales de saberes, cuyo impacto en la construcción del vínculo educativo fue analizada más adelante. Algunas formas favorecen ese encuentro para crearlo y otras, todo lo contrario. También fue posible y necesario reflexionar sobre las paradojas que ese vínculo encierra.

Esta investigación fue forjada como un desafío que no está terminado, sino que ha culminado. Culminar es llevar este asunto a su punto más alto o significativo sin que esto suponga que esté finalizado. La comprensión de los procesos es persistente, por eso seguramente se vuelve a considerar lo que se enuncia y a formular otros supuestos.

En este momento, se acompañan los tiempos institucionales poniendo un punto y coma en la tarea investigativa.

Luces y sombras aparecieron para marcar este camino. Hubo un tiempo de revisión bibliográfica, otro de elaboración de supuestos, otro dedicado al diseño del trabajo y al ingreso al campo y luego llegó el tiempo del análisis de los datos, las reflexiones; por último, al final del tiempo, la redacción del informe.

En todos los tiempos —el de Cronos o el de Kairos—se pusieron a dialogar la psicología con la educación, disciplinas que transitan por caminos paralelos y que fueron forzadas a encontrarse en un diálogo enriquecedor. Fue así que, con el permiso de la multirreferencia, se pusieron sobre la mesa algunos conceptos para su consideración.

Es de esperar que esos encuentros dialógicos resulten fermentales a la comunidad educativa, en especial a la docente, para hacer resonar con más fuerza estos temas u otros que aparezcan en los entre, de los afuera y adentro, de todos nosotros, los que construimos educación.

## 1.1. Antecedentes

El objeto de estudio de esta tesis ha sido largamente discutido en la producción científica de nuestro país, de la región y de países del hemisferio norte. Son muchas las disciplinas que desarrollan investigaciones para aportar insumos que ayuden a comprender esta problemática. Tanto la Sociología como las Ciencias de la Educación han dedicado tiempo y esfuerzos en el tema, así como también otras disciplinas, como la Ciencia Política o la Economía, que han contribuido desde hace por lo menos treinta años a encontrar explicaciones para este fenómeno de difícil diagnóstico y solución, con el propósito de orientar la elaboración de nuevas políticas o el redireccionamiento de las actuales.

Las instituciones políticas, los sectores académicos y, en general, los colectivos que intervienen en la educación están preocupados —y tienen razones para estarlo—: la tasa de abandono de la educación obligatoria es un gran indicador de desigualdad y de disminución de oportunidades para una clase social, un género, una comunidad...

En términos comparativos con la región, Uruguay presenta una desigualdad social reducida. (BOADO, 2008; FERNÁNDEZ, 2009; BOADO y FERNÁNDEZ, 2010) No obstante, el abandono de los ciclos de educación es notorio en jóvenes a temprana edad, y tiene su correlato en menor participación social, económica y cultural, puesto que están ausentes de los circuitos institucionales. Esto agrava la problemática: aumenta la brecha, segmenta y reproduce la pobreza, lo cual dificulta aún más la movilidad social.

El problema de la desafiliación de los alumnos del sistema educativo, con énfasis en la Educación Media, es evidente no solo porque las investigaciones así lo demuestran, sino también porque la realidad nos interpela día a día. Esta realidad es visible en los ámbitos académicos, pero también en los de gestión educativa, políticos, de desarrollo social, gremiales e incluso en conversaciones coloquiales que se mantienen en una sala de profesores o en el ámbito familiar.

Una breve reseña acerca de cómo se comportan los datos cuantitativos en las últimas dos décadas permite observar que las cifras de desafiliación en la Educación Media son, desde mediados de la década del noventa, cercanas al 37%.

Si bien se logra una disminución en el transcurso de los años 1998 a 2002, la cifra nunca es menor al 25%. Luego de este descenso y posterior estabilidad, los porcentajes de desafiliación vuelven a subir años después y se agudizan desde el 2006 hasta el presente, en el que vuelven a ubicarse cercanos al 40%.

La Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008) muestra que es en los momentos de tránsito o de interface cuando más fuertemente desciende la concurrencia a los centros educativos, especialmente la de aquellos adolescentes más pobres. Según esta encuesta, un 3,9% de los adolescentes de 12 a 14 años se encuentra por fuera del sistema educativo formal. Durante estos años, precisamente, se espera que los adolescentes transiten la Educación Media Básica. La cifra crece al 26,8% en el tramo de 15 a 19 años. (Ministerio de Desarrollo Social, 2009)

Esto aún es más preocupante hoy en día, considerando que se trabaja en la universalización del acceso y la permanencia de los adolescentes en la enseñanza media como objetivo prioritario de las diversas políticas públicas que fomentan la inclusión educativa. El Plan

Nacional de Equidad (2009), «cuya principal orientación refiere a uno de nuestros mayores compromisos: que nadie quede librado solo a su suerte» (p. 9), también expresa que:

En el nivel de educación media, el déficit acumulado en las anteriores etapas lleva al abandono temprano por parte de este grupo de adolescentes. Jóvenes fuera del sistema educativo tienden a emanciparse tempranamente, formando familia, pero accediendo a empleos precarios y de muy baja remuneración, lo que lleva a la formación de nuevas familias en situación de pobreza (p. 37).

Sin dudas, las causas y condicionantes de estos múltiples abandonos han sido abordados desde diferentes ópticas, en la convergencia de diversas disciplinas; el tema ya ha sido planteado en la mesa de trabajo. Las denuncias también fueron hechas. Es tiempo de efectuar un trabajo sostenido y sistemático para «fortalecer la integración escolar y re vincular a quienes la han abandonado, [que] son dos tipos de políticas de inclusión educativa que, como tales, trascienden el campo sectorial para ubicarse como componentes clave en la construcción de redes de asistencia y protección social focalizadas en la adolescencia y juventud» (p. 230).

Para concluir, FERNÁNDEZ et al. (2010) dicen:

Contamos con un amplio consenso, que para integrar socialmente a estos jóvenes se requieren estrategias centradas en la persona del estudiante; en la compleja tarea de reconstrucción de los vínculos con sus pares estudiantes, con los docentes y sobre todo con sus propias capacidades de aprendizaje. Necesitamos traducirlas en asignaciones presupuestales adecuadas.

Del párrafo que se cita se concluye que el concepto de *integración* no solamente es aplicable a los jóvenes, sino a todas las disciplinas que deben intervenir, con sus diversas estrategias, en esta compleja tarea de reconstrucción.

La investigación que se desarrollará a continuación aportará al entendimiento de lo vincular entre el docente y los estudiantes, focalizando en esos aspectos.

## 1.2 Relevancia de la investigación

El presente trabajo intentará relacionar los conceptos de *inclusión educativa* y su contracara, el de *exclusión*, a través de la desvinculación estudiantil en educación media, en el sistema educativo uruguayo, centrándose en la relación docente-estudiante.

Si bien Uruguay se ubica en una posición ventajosa en la región en cuanto al nivel de afiliación en educación primaria, en educación media se registran, según datos de Anep (Administración Nacional de Educación Pública), elevados niveles de desafiliación.

Por lo tanto, es un tema relevante para la situación actual, signada por una alta tasa de repetición, la acumulación del rezago y los elevados índices de deserción registrados en este nivel, y también por las enormes dificultades para asignarle sentidos a la permanencia de los adolescentes en el sistema educativo. *Sentidos* entendidos, al decir J. BRUNER, como a lo que cada generación aspira y da forma, configurando la educación de su época. Los seres humanos somos capaces de construir significado dotando de sentido al mundo social y cultural. De esta manera, nos sentimos identificados a través de la generación de una identidad ligada a una comunidad determinada, es decir, la individuación no se puede llevar a cabo sin la socialización. Entonces, la asignación de ese sentido estará relacionada con las actividades que se van sucediendo en el proceso social, contextualizado cultural e históricamente (BRUNER et al., 1990).

Esos sentidos *dan sentido* —valga la redundancia—, operando como referencia para las experiencias que constituirán un mundo simbólico, que crea las bases de la cultura. En esta línea de pensamiento y a la luz de algunos datos obtenidos, podríamos decir que, en la actualidad, estaríamos generando un *sentido* que se comporta como un *no sentido* para la continuidad y la permanencia en el sistema educativo. Por lo menos esa es la respuesta de cientos de adolescentes cuando se les pregunta por qué deberían seguir estudiando o finalizar la enseñanza media. Siendo así, la pregunta principal que deberíamos hacernos es: ¿qué significado de educación estaremos construyendo?

El desafío de este trabajo será, justamente, identificar en los relatos y las observaciones los factores que pueden determinar la permanencia del estudiante, facilitándola u obstaculizándola.

Se abordará la relación educativa desde la tarea docente, como una experiencia subjetivante entre el adentro y el afuera de la institución, del centro educativo, del salón de clase..., como frontera entre quedarse y salirse de su rol, como oficiante de una experiencia y un sentido subjetivante también para otros: los estudiantes.

Por último, vale agregar que en Uruguay la educación media básica es atendida tanto por el Consejo de Educación Secundaria (CES) como por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). EL CES imparte el Ciclo Básico, mientras que el CETP imparte el Ciclo Básico Tecnológico; por lo tanto, la diferencia en la currícula refiere al componente tecnológico. Además, cada uno ofrece espacios de currícula abierta.

En ambos consejos existen programas orientados a la inclusión educativa, con el objetivo de dar respuesta a los problemas de inequidad y de inaccesibilidad.

Por todo lo expuesto, este es un tema de agenda de gobierno y de los diferentes subsistemas, así como un tema de agenda ciudadana.

Si bien los antecedentes de investigación dan cuenta de los fenómenos implicados en la desvinculación, en el presente trabajo se relacionarán los conceptos aquí vertidos con el fin de establecer hipótesis de trabajo y conducir la investigación pertinente que arrojará tantas conclusiones como nuevas interrogantes.

### 1.3. Motivación para la elección del tema

La elección del tema de investigación es el resultado de una larga búsqueda personal acerca de la inclusión y la exclusión en todas las áreas del desarrollo humano. Por razones biográficas y vinculadas a la inserción profesional y laboral, el interés se focalizó en el sistema educativo, en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y en lo inter. Específicamente, en cómo se despliega allí el conocimiento y la relación que guarda con ese espacio, mediatizado por los fenómenos transferenciales, primordiales para la motivación, la aprehensión y la creación en la educación.

Recortar el tema para transformarlo en objeto de investigación supuso un recorrido desde lo individual a lo grupal y viceversa, que incluyó procesos imposibles de relatar en palabras: desbordado por las vivencias en el encuentro con el saber, el espíritu del investigador se topa una y otra vez —más que con certezas— con la incertidumbre de no saberlo todo, de no poderlo todo y de nunca terminar porque siempre existe un nuevo comienzo.

La motivación fue, en definitiva, la búsqueda de una reflexión sistémica sobre las dimensiones del ser humano en sinergia con el aprendizaje, en aras de pensar los fenómenos educativos, desde lo relacional, en el encuentro desde otro lugar de pensamiento.

En este sentido, se citan las precisas palabras de LÉVI-STRAUSS (1955: 43):

Toda investigación valedera debe hacer coincidir la objetividad del análisis histórico o comparativo con la subjetividad de la experiencia vivida [...] ya que precisamente las conductas en apariencia más afectivas, las operaciones menos racionales, las manifestaciones declaradas como pre lógicas, eran al mismo tiempo las más significantes.

## 1.4. Formulación del problema

«Nada está adentro, nada está afuera, lo  
que está adentro, está afuera también.»

Goethe

Brevemente, el problema que se aborda en la presente tesis se postula de la siguiente manera: cómo incide la tarea docente en los procesos de inclusión-exclusión educativa. En otras palabras, cómo influye esa relación vincular en la que se despliegan vivencias, sentimientos, historias, memorias, y se mezclan afectividad y razón al servicio del acto educativo inclusivo o exclusivo.

Ese espacio paradójico (que es mucho más que una figura retórica para expresar una contradicción) muestra la verosimilitud contenida en el *entre*, en la subjetividad expresada no solo en palabras, sino también con los cuerpos que van dando testimonio de vidas —diversas y convergentes en un tiempo y un lugar— con el fin explícito de aprender y enseñar. En ese encuentro pedagógico, como en todo encuentro humano, la extrañeza, la novedad y la incertidumbre aparecen para marcar el acontecimiento.

En el aula se pone en juego la transferencia, pero no desde la concepción de la educación, sino desde una perspectiva psicoanalítica, y que entendida en términos de ETCHEGOYEN (1985: 106) es un:

... fenómeno general, universal y espontáneo que consiste en unir el pasado con el presente mediante un enlace falso que superpone el objeto originario con el actual. Esta superposición del pasado y el presente está vinculada a objetos y deseos pretéritos que no son conscientes para el sujeto y que le dan a la conducta un sello irracional, donde el afecto no aparece ajustado ni en calidad ni en cantidad a la situación real, actual.

En definitiva, se propone reflexionar acerca de cómo la transferencia cobra un papel relevante en los procesos educativos, advirtiendo que tal situación puede favorecer o no la inclusión educativa, ya que ese «sello irracional» que desplaza situaciones de otros tiempos y espacios al aquí y ahora del encuentro real puede ser una oportunidad o una desventaja para producir verdadero encuentro educativo.

Es por eso que el afuera y el adentro —de las personas, de las aulas, de las instituciones— marcan desmarcando esas fronteras, cuando el encuentro humano se produce.



## 1.5. Objetivo general

Comprender la relación entre la desvinculación educativa y la tarea docente, en el despliegue subjetivo que aparece en el espacio transferencial de la práctica.

## 1.6 Objetivos específicos

- a) Conocer las historias de vida de los docentes y su incidencia en el quehacer diario.
- b) Identificar las acciones del quehacer que facilitan la tarea docente.
- c) Conocer las diferentes modalidades transferenciales, que impactan como facilitadoras de inclusión o exclusión educativa.
- d) Reflexionar, a partir del material, sobre lo paradójico del vínculo educativo.

## 2. Marco teórico referencial

Realizar una investigación en el ámbito educativo supone enfrentarse a fenómenos multicausales. Por lo tanto, el objeto de estudio debe ser abordado con una propuesta epistemológica, teórica y metodológica que contemple la polisemia de lo educativo, es decir, que debe ser atendido y entendido no desde una sola perspectiva teórica ni como un suceso aislado, sino desde una óptica interdisciplinaria y multirreferencial.

El estudio de la complejidad y de los sistemas complejos ha sido objeto de reflexión teórica desde mitad del siglo XX y cobró mucha fuerza a mediados de los años setenta tanto en Estados Unidos como en Europa. No existe acuerdo en cuanto a su conceptualización, pero sí consenso en definirla como una herramienta epistemológica que se orienta a la comprensión de diversos fenómenos sociales, antropológicos, psicológicos, históricos y educativos, entre otros.

Se podría decir que en las primeras aproximaciones el pensamiento complejo se asemeja a la teoría sistémica, transportada de las Ciencias Naturales a las Ciencias Sociales, que sostiene que cualquier sistema está conformado por una serie de elementos que se articulan entre sí al servicio de la funcionalidad, ya que todas las partes se encuentran armónicamente sincronizadas para conseguir dicho objetivo. (Unesco, 2002)

Cabe agregar que ese sistema se encuentra permeado por condiciones externas que también influyen en su funcionamiento y, a veces, lo condicionan. A estos factores exógenos se los

---

conoce como *suprasistema*. Ejemplo de ello es la vida misma, que tiene su suprasistema y sus subsistemas, cuyo desempeño está en función de dos factores: por un lado y desde una perspectiva biologicista, del correcto funcionamiento de cada uno de sus órganos y, por otro y desde una perspectiva social, de las condiciones físicas y sociales del medio ambiente en que se desenvuelve. Si bien el sistema opera como un todo, MORIN (2004) señala que no siempre se emplea una mirada holística para captar ese todo, puesto que no es una sola pieza, sino que deben observarse las partes y, fundamentalmente, las interacciones entre ellas. A ese principio lo denominó *hologramático*.

Este principio cuestiona no solo al reduccionismo, sino también al análisis holístico, ya que el desafío es la búsqueda permanente de manifestaciones y representaciones de los fenómenos. Es en esas interacciones donde se juega la investigación, a sabiendas de lo implícito allí, que es la incertidumbre, la imposibilidad de la reducción y la imperfección. BERTALANFFY (1974), además, agrega que *el todo* es un concepto dinámico, en contraposición al concepto mecanicista y estático.

Al introducir la variable *dinamismo*, el autor incorpora un concepto propio de la termodinámica: el de *entropía*, que refiere a que todo sistema está destinado a la desaparición. Aplicado al pensamiento complejo, el concepto de *entropía* supone que cada sistema tiende siempre a la desorganización, pero —a diferencia de los sistemas físicos— los sistemas vivos logran mantener su equilibrio o adaptarse a los cambios, gracias a la presencia de la neguentropía o entropía negativa.

Es decir, la organización y la desorganización son dos características centrales de todo sistema. Por lo tanto, un sistema tiende, en general, a la desorganización y, posteriormente, a la reconstitución, proceso a través del cual los subsistemas se reorganizan.

La teoría del pensamiento complejo también retoma elementos de la teoría de la información y la comunicación, que postula que un sistema es capaz de transmitir, comunicar, almacenar y enviar información.

Sin dudas, estos aportes en relación con la comunicación, que rompen con el concepto de linealidad en el proceso de transmisión de información e introducen el concepto de *ruido*, sirven de preámbulo para que MORIN afiance su principio de recursividad: el ruido puede ser la entropía o la neguentropía, ya que puede provocar nuevos órdenes en los códigos y, con ellos, cambios.

La recursividad es la interacción entre el mundo real y el mundo interno de las personas; por lo tanto, las interpretaciones no son siempre las mismas. La situación contraria es la racionalización.

Entonces, se puede entender a la complejidad como un «tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico». (MORIN, 2004: 32) Todos estos elementos coexisten en un orden, pero también en el desorden, donde caos y cosmos conviven. Y conforme el principio dialógico, del caos emerge el cosmos, pero este mismo lleva consigo el caos. Por lo tanto, ambos son necesarios y tienen sentido para construir estructuras mejoradas y funcionalmente organizadas.

Como es difícil dar cuenta del caos y del cosmos —las polaridades de nuestro mundo dual— es necesario hacer un alto en lo cotidiano para observar, con el fin de recomponer la unidad en la diversidad:

Esta modalidad de ser de los humanos significa necesariamente existir en la tensión de contrarios: naturaleza y cultura; individuo y sociedad; unidad y diversidad; homogeneidad y heterogeneidad; igualdad y diferencia. Si el ser humano es un ser cultural, la humanidad es consecuentemente diversa en sus múltiples expresiones, heterogénea y diferente; no obstante, participa de una unidad de naturaleza que determina igualdad de derechos. (BARCOS, 2010)

Todos estos principios que señala MORIN, aunando las características de la complejidad, son los que deben tomarse en cuenta cuando se pretende estudiar un fenómeno de naturaleza opaca como es el caso no solo de la institución educativa sino de las relaciones que se producen adentro, entre y afuera de esta, y que solo alcanzamos a conocer superficialmente, puesto que aquella se manifiesta como «el conjunto de significaciones explícitas o enmascaradas que puede revestir una organización... cuyos perímetros y contornos están delimitados por el establecimiento». (ARDOINO, 1980: 184)

Por eso, la escuela como concepto (con independencia del nivel de enseñanza) influye decididamente en la configuración de un orden, ya que transmite un conjunto de reglas, órdenes y valores que constituirán la normatividad de un grupo dominante dentro de la sociedad.

La institución educativa porta la violencia simbólica de moldear los hábitos de los individuos; la racionalidad que distribuye el poder y los controles se entreteje con lo simbólico como mecanismo de autoprotección.

Si bien la escuela es la encargada de la transmisión y conservación de los grupos hegemónicos, también es cierto que posee el potencial para la recreación, la innovación y el cambio.

Por lo tanto, en la institución conviven la conservación y la transformación. Tal como se dijo, en los sistemas vivos, la organización y la desorganización operan deconstruyendo para

construir de nuevo, y así sucesivamente: son fenómenos centrales tanto en la institución como en la organización escolar, en cada lugar y en cada territorio transitable por todos los actores del sistema educativo.

Para estudiar a la educación y a los sujetos de la educación —y en este caso particular, a los docentes— desde la óptica de la complejidad, no es posible aislarlos porque de ese modo se estaría cayendo en un reduccionismo (MORIN, 2004). Por lo tanto, debemos abordarlo desde diferentes posturas teóricas, que inevitablemente se entremezclan. La multirreferencialidad es una manera de mirar con un enfoque plural y, al mismo tiempo, con una gran sensibilidad para visualizar lo complejo e irreductible del encuentro humano.

La pregunta sobre la desvinculación, la inclusión, la exclusión y relación docente es siempre una articulación entre lo psíquico, lo real, lo simbólico, lo cultural, lo social, lo político y también el contexto.

En esos espacios juntos y separados, en el tiempo de las incertidumbres, en la «era del vacío», en el «imperio de lo efímero» (LIPOVETSKY, 1990), los seres humanos todavía somos capaces de transformar y transformarnos, capaces de insistir en la deconstrucción y la construcción *a partir y con* la mirada de los otros, en la interacción de nuestras subjetividades.

Es en ese lugar tan sutil de lo cotidiano, en la intimidad del encuentro o el desencuentro del docente con el alumno, donde se manifiestan los fenómenos de inclusión o exclusión: cuando se despliegan e interactúan las subjetividades construidas desde lo intra, inter y extra psíquico, desde lo cultural a lo político, en un espiral dialéctico que se retroalimenta continuamente y se constituye en un proceso dinámico que rompe con la inmovilidad.

## 2.1 Conceptualizaciones

Como queda demostrado, el objeto de estudio exige delimitar teóricamente varios conceptos que contribuyen a problematizarlo.

Cuando se habla de desvinculación, habitualmente se la relaciona con deserción o abandono. El término *deserción* proviene del ámbito militar; a los efectos de esta investigación se considera conveniente dejarlo a un lado, a pesar de que las instituciones educativas tengan esa impronta normalizadora y disciplinante de la cual nos habla FOUCAULT (1986), que organiza a gran parte de la sociedad mediante la represión de la corporalidad.

La educación, que no escapa a la reproducción del modelo panóptico de control, ciertamente opera normalizando. Por eso, en muchas ocasiones, se habla de deserción, refiriéndose a esa pérdida de control de los cuerpos, que escapan y desertan. De todas maneras, hoy las

Ciencias Sociales atestiguan una nueva etapa en la cual la coerción se sustenta en la sociedad de control que opera, por ejemplo, a través de las redes comunicacionales y las nuevas tecnologías.

Tampoco parece conveniente hablar de *abandono*, puesto que el término implica 'dejar' y entonces se instalan las preguntas: ¿quién deja a quién?, ¿los alumnos a la institución educativa?, ¿a los docentes? ¿O, por el contrario, son la institución educativa y los docentes quienes se alejan y dejan a sus alumnos?

En sociología, se prefiere el término *desafiliación* frente a *desvinculación*: es un proceso por el cual un individuo decide que ciertas normas no seguirán rigiendo más su vida.

El concepto es relativamente novedoso y está fundado en la reflexión centroeuropea sobre las relaciones entre los ciudadanos y los prestadores de servicios de bienestar. CASTEL (2000: 229) la describe como «experiencia de ruptura de un compromiso social que yo llamo de *desafiliación*, vale decir, la desconexión respecto de las regulaciones a través de las cuales la vida social se reproduce y se renueva».

El término *desvinculación*, en su más básica acepción, es antónimo de *vincular*, que en algunos diccionarios aparece definido como 'unir o relacionar una persona o cosa con otra', 'hacer que la suerte o comportamiento de alguien o algo dependa de los de otra persona'.

Siendo así, se puede afirmar que para desvincularse es necesario estar vinculado, puesto que la reciprocidad es una característica que designa una relación desde el punto de vista opuesto: no se puede dar lo uno sin el otro. Y en esta línea de pensamiento, se podría arriesgar la siguiente definición de *desvincular*: 'desunir una persona con otra haciendo que su comportamiento deje de depender de los de la otra persona'.

Así, se podría entender la desvinculación como un fenómeno del orden de las relaciones de unas personas con otras o de las cosas, en este caso, las instituciones, en las que se ponen en juego los comportamientos para fomentar o no la dependencia entre ellas.

Una definición de la desvinculación desde un enfoque psicoanalítico debe comenzar señalando la influencia de HERBART, profesor de filosofía y pedagogía, y sucesor de Kant en su cátedra, en la génesis del pensamiento freudiano, en particular en su *Pedagogía general* ([1806] 1983).

Para HERBART, el psiquismo —su desarrollo y su puesta en funcionamiento— está dominado por lo consciente y lo inconsciente. Así, el pedagogo realiza las primeras diferenciaciones psíquicas y las coloca al servicio de distinguir dos tipos de saberes: uno transmitido por la cultura y otro no sabido, que proviene del inconsciente.

En este sentido, BEHARES (2010: 8-9) señala:

Hay conocimiento, lo que se “sabe” y lo que se “enseña”, y hay saber, lo que no se sabe y por lo cual se enseña. Muy lejos está, con certeza, nuestra miserable teoría de la enseñanza de fines del siglo XX de preocuparse por el saber ausente que hace hablar al enseñante, porque está ocupado en resolver problemas de las técnicas de intervención en la construcción del conocimiento o del aprendizaje, con respuestas esperanzadoras y tranquilizadoras [...], cantos de sirena para que no se vea el terror, lugar en el que está situado el deseo del enseñante, y por ende, su enseñanza.

Esta investigación pone en juego la angustia que se despliega en el enseñante —el docente— cuando se despliega la relación entre el deseo y ese saber, sobre el cual BRIGNONI (2003: 199) afirma:

El psicoanálisis diferencia dos tipos de saberes: de un lado el saber de los conocimientos académicos, y de otro lado, el saber del inconsciente. Del lado de los conocimientos se trata de un saber que se puede enseñar y del otro de un saber que no se puede enseñar, no es un saber aprendido. Mientras que del lado del conocimiento hay la transmisión y la apropiación, del lado del inconsciente el saber es algo a producir. Este saber que hay que producir es el propio inconsciente y la paradoja es que se trata de un saber no sabido, un saber que el propio sujeto no sabe.

Estos saberes, sabidos y no sabidos, se ponen en juego en el vínculo educativo, mediatizados por la transferencia que en él se despliega, produciendo diferentes modalidades de relacionamiento entre docentes y alumnos, construcciones que dependen del tránsito por esas tensiones, de cómo se tramita esa relación y de cómo en ella surgen los procesos de inclusión.

Desde una dimensión ontológica, estos procesos de inclusión supondrían una opción deliberada y consciente por la heterogeneidad, pero sin tener en cuenta que, desde la dimensión subjetiva, dual y tensionada por lo no sabido, no es posible sostener tal inclusión sin excluir lo que no está normalizado o internalizado, aunque la opacidad insista en salir a la luz.

La investigación propondrá observar, a través del relato, las disyuntivas de la tarea docente presentes en las contradicciones verbalizadas y en los deslices de lo no verbalizado, desde la dualidad del psiquismo, según la concepción freudiana de sistemas diferenciados y un mundo pulsional con sus destinos.

La *pulsión* es un concepto frontera, que separa y que une lo físico con lo psíquico, dirá FREUD en 1905. Es la fuerza de empuje, el motor que no tiene razones, sino sinrazones, que busca

solo su satisfacción donde el aparato psíquico tiene la difícil tarea de ligar estas energías con representaciones.

Así, FREUD (1923: 25) dice en *El yo y el ello*:

Ahora pienso que ganaríamos mucho en seguir los consejos de un escritor que, por motivos personales, en vano asegura que no tiene nada que ver con el rigor de la ciencia pura. Estoy hablando de Georg Groddeck, que nunca se cansa de insistir que lo que llamamos nuestro yo se comporta, esencialmente, de forma pasiva en la vida, esto es, como él lo expresa, que somos “vividos” por fuerzas desconocidas e incontrolables. Todos hemos tenido impresiones de esa naturaleza, incluso aunque no nos hayan abrumado hasta la exclusión de todos los otros, y no dudamos en encontrarle un lugar para el descubrimiento de Groddeck en la estructura de la ciencia. Propongo tomarlo en cuenta llamándolo una entidad que empieza del sistema “Pcpt.” y comienza por ser “Pcs.” el “yo”, y siguiendo a Groddeck al llamar a la otra parte de la mente, donde esta entidad se extiende y se comporta como si fuera “Ics.”, el “ello”.

El estudioso de la psique profundizará en la teoría de las pulsiones, su impulso y su fin, que no está determinado y por eso es imposible definir de antemano; diríamos pues que son ingobernables.

En 1925, en una carta dirigida a AICHORN, FREUD se expresa: «Mi participación personal en esta aplicación del psicoanálisis [se refiere a la educación] ha sido muy escasa.

Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles —que son educar, curar, gobernar—, aunque me empeñé sumamente en la segunda de estas tareas».

Y si, por lo tanto, educar es lograr que alguien se gobierne a sí mismo, será una tarea harto difícil: «Gobernar implica la voluntad de colocarse en la posición de hacer que las cosas funcionen de cierta manera y no de otra. Aquel que ocupa la posición de gobernar tiene el poder de hacer trabajar a otro para que las cosas marchen». (FREUD, 1925)

Gobernar y educar suponen, entonces, dominar o anular el residuo pulsional, ese contenido que permanece en la sombra, para transformarlo y someterlo. En cambio, para la Psicología —y en especial para el psicoanálisis— este elemento residual es un instrumento de análisis indispensable, nunca un obstáculo que debe ser removido o subsumido.

Los objetos pulsionales son innumerables; el fin nunca es alcanzado. Por eso podemos decir que la satisfacción nunca es completa, siempre hay un faltante, o sea, el fin de una pulsión llega de manera provisional. En *Destinos de las pulsiones*, FREUD hablará sobre cómo esos destinos no se pueden alcanzar; solo existen maneras de acercarse. La organización pulsional

puede darse en torno a la represión, la sublimación, la transformación en lo contrario, la vuelta contra la propia persona, así como al pasaje de la actividad a la pasividad.

Pero como lo reprimido intenta retornar, puede devenir en creación. Es el punto donde se pueden rozar las disciplinas y complementarse, ya que la creación va de la mano del arte, y el arte es la creación.

Sin duda nos referimos al proceso de creación como único y no repetitivo: lo creativo, que inspira, viene también del territorio ignoto, de lo pulsional que emerge con un destino, ahora sí, posible. Es un desvío a un nuevo fin, puesto que depende del destino de las pulsiones, que no son otra cosa que una forma de defensa contra sí mismas, como lo son la represión y la sublimación. En cuanto a esta última, FREUD (1920) dice:

La pulsión sexual, mejor dicho, las pulsiones sexuales, pues una indagación analítica enseña que está compuesta por muchas pulsiones parciales, es probablemente de más vigorosa plasmación en el hombre que en la mayoría de los animales superiores; en todo caso es más continua, puesto que ha superado casi por completo la periodicidad a que está ligada en los animales. Pone a disposición del trabajo cultural unos volúmenes de fuerza enormemente grandes, y esto sin ninguna duda se debe a la peculiaridad, que ella presenta con particular relieve, de poder desplazar su meta sin sufrir menoscabo esencial en cuanto a intensidad. A esta facultad de permutar la meta sexual originaria por otra, ya no sexual, pero psíquicamente emparentada con ella, se le llama la facultad para la sublimación.

Sería provechoso anhelar, entonces, que educar sea sublimar más que gobernar, ya que el factor pulsionante puede ser un obstáculo o un elemento facilitador de la inclusión o la exclusión, propiciando el vínculo o la desvinculación educativa.

### **3. Metodología de la investigación**

#### **3.1 Investigación cualitativa**

Dado la complejidad y, podría decirse, la cierta opacidad del problema de investigación, es necesario un abordaje cualitativo y, en particular, un enfoque etnográfico para orientar la reflexión teórica.

La investigación cualitativa, apuntalada sobre la idea de que la realidad es una unidad compleja que necesita ser abordada en profundidad a partir de lo particular, «intenta describir



o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; [...] donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión. Son ideas propias de las metodologías cualitativas». (SAUTU, 2003: 56)

Para el diseño metodológico fue necesaria cierta flexibilidad que permitiese su adaptación al fenómeno que se estudia y que habilitase la posibilidad de trabajar con lo inesperado, que tanto aporta al conocimiento. De todas maneras, el diseño metodológico cualitativo debe organizarse según ciertas pautas.

En este sentido, parece compatible referirnos a un diseño emergente, cuyo sostén debe ser la planificación de estrategias. Para ello se desarrolló cierta secuencia que incluyó la revisión del estado del arte sobre la problemática indagada, la elaboración del marco teórico multirreferencial para abordar la complejidad del objeto de estudio y la selección de las nociones y conceptos provenientes de diferentes ámbitos disciplinarios, como lo son la educación, la psicología, el socioanálisis y el psicoanálisis.

### 3.2 Enfoque etnográfico

El enfoque etnográfico se interesa particularmente en hablar de historias vivas. Permite observar cómo los sujetos —en este caso, los docentes— habitan y construyen su propia historia y su profesión: «Experimentar lo propio como radicalmente ajeno y lo ajeno como radicalmente propio conlleva a generar un tipo de cognición que es la correspondiente al método etnográfico, llevando el asombro a la extrañeza». (ÁLVAREZ PEDROSIAN, 2010: 25)

Para poner en práctica el método etnográfico no alcanza con observar, sino que hay que interpretar; el tratamiento no es lineal, ya que no se estudian variables aisladas sino realidades, y por eso es ineludible adaptarse a su carácter cambiante.

Si bien la etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan durante un período de tiempo más o menos prolongado, es importante reafirmar que no es un proceso lineal: «... al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es hacer etnografía». (PULIDO Y PRADOS, 1999: 362)

Teniendo en cuenta la compleja realidad que se estudia, por un lado, y el hecho de que el investigador es en sí mismo un instrumento relevante, por otro, es imprescindible que

reflexione sobre sí y sus interacciones, para transformarse de analista a analizador, desprendiéndose de la mera observación para tener cierta implicancia en la tarea investigativa y cohabitando el fenómeno.

Así, se construye pensamiento por medio de la conectividad de las diferentes actividades cognoscentes, en donde la experiencia atraviesa y habita los lugares de tensión que se intentan abrir y explorar. Realizar una investigación con este enfoque implica considerar problemas éticos, estéticos y políticos, puesto que trabajamos con subjetividades.

Desde la perspectiva epistemológica, se situaron la fenomenología y la hermenéutica como guías del trabajo de investigación; el enfoque holístico y naturalista con carácter inductivo, basado en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario, y cuya principal estrategia para la obtención de información fue la observación participante. Esta se define como la técnica que permite investigar desde el interior de la comunidad que es objeto de estudio, conocer su forma de existencia, sus prácticas y lenguaje desde la vida cotidiana. Para GOETZ y LECOMPTE (s/f: 126) «es la que sirve para obtener de las personas sus definiciones de la realidad y los contactos con los que organiza un mundo».

No obstante, la elaboración de los instrumentos para la recolección de datos y posterior producción de conocimiento también incluyó: notas de campo, cuestionarios creados para documentar acciones, actitudes y sentidos, entre otros, y entrevistas no estructuradas y en profundidad.

A partir del análisis de la información relevada por medio de la observación, comienzan a generarse categorías conceptuales y a descubrirse las regularidades y las asociaciones entre los fenómenos observados y en los discursos, que permitieron establecer modelos, hipótesis y posibles explicaciones de la realidad objeto de estudio.

Luego, los datos obtenidos en el trabajo de campo se analizaron de acuerdo a categorías específicas que fueron surgiendo con un enfoque clínico.

## **4. Diseño metodológico**

### **4.1 Criterios de selección**

Para seleccionar el diseño se tuvieron en cuenta dos preguntas: ¿qué es lo que se quiere estudiar? y ¿cuál es el objetivo?

Es imprescindible comenzar con estas formulaciones para trabajar con un enfoque etnográfico, ya que si bien es flexible y debe adaptarse al objeto de estudio, esto no quiere decir que la investigación no tenga un rumbo. En otras palabras, si bien la etnografía es minimalista y flexible, el grado de estaticidad lo aportará la realidad estudiada y, a priori, no se pueden prever las variaciones ni lo que va a suceder. De modo que el investigador debe tener en cuenta estas posibilidades y las eventuales dificultades que se puedan presentar: estas son, justamente, las ventajas y desventajas de elegir este diseño.

La metodología seleccionada y el diseño de la investigación no aceptan la separación de los individuos del contexto en el cual transcurren y se desarrollan sus vidas; por lo tanto, las observaciones son directas —se realizan en el lugar, registrando lo que se observa—, y se conducen entrevistas en revisión continua. Tras esto, el resultado que se obtiene equivale a una gran «fotografía» del trabajo que contiene a ese todo, en ese momento, en esa escena y con ese escenario. Esa fotografía de la realidad, junto a los aportes de los referentes teóricos pertinentes, ayuda a explicar los procesos estudiados.

Exponer esta imagen es también parte y arte de este asunto, que no es otra cosa que mostrar a otro lo que está aconteciendo. Plasmar lo escondido, hacer un cosmos en un caos, es hacer ciencia, filosofía y arte, variaciones y variedades de una realidad compleja y complejizante. Por eso los procedimientos etnográficos tienden a superponerse y a ocurrir simultáneamente. La información recolectada y las teorías emergentes se usan para reorientar la recolección de la nueva información. El trabajo de campo es la característica distintiva y por ello cobra gran relevancia en este diseño.

Las preguntas iniciales que motivaron la selección de este diseño se pueden responder diciendo, primero, que lo que se pretendió estudiar son fenómenos de relacionamiento de subjetividades: cómo se despliega lo intersubjetivo en la relación áulica, específicamente en la relación entre el docente y el alumno, y cuáles actitudes, comportamientos y verbalizaciones de aquel fomentan o no la permanencia de los alumnos —en estado de aprendizaje— en la clase y en el centro educativo. Su objetivo es dar cuenta de lo observado, como una forma de aproximarnos al conocimiento de este tema, y comenzar a incluirlo en de agendas institucionales, para su discusión y análisis en ámbitos habilitados y a la vez habilitadores de esta reflexión profesional.

En consecuencia, el enfoque etnográfico parecía el más adecuado para cumplir con las expectativas de este tipo de estudio. Sin embargo, se debe señalar que hubiera sido favorable contar con otros tiempos, que permitiesen aportar más densidad a los relatos. Puesto que la investigación se realiza en el marco del trabajo final de una maestría, los tiempos para su

realización se subordinan a los institucionales, de modo que la intervención es mediada por estos imponderables.

## 4.2 La determinación de las técnicas

Las técnicas más empleadas en las investigaciones etnográficas son la observación y la entrevista. A los efectos de este estudio, se utilizó la observación de mediana participación, ya que si bien se trata de una participación activa, el investigador no se relaciona con el objeto de estudio directamente. El objetivo de esta herramienta metodológica es describir situaciones y escenas a través de las vivencias, de la experiencia en el lugar.

Además de mirar, también se tiene que preguntar y examinar; para ello, las entrevistas son de gran relevancia y su objetivo es obtener el relato de los protagonistas. Estas entrevistas son informales y en profundidad, y cuentan con cierto grado de estructuración o, mejor dicho, con una guía para no perder de vista el objetivo, pero abierta a la espontaneidad del relato individual.

Justamente, las entrevistas en las investigaciones etnográficas comprenden una serie de conversaciones espontáneas e informales y deben diferenciarse de las entrevistas de una observación participante, en la que el investigador tiene alto grado de implicancia. En definitiva, tanto para las entrevistas como para la observación, el investigador debe tener en cuenta el contexto y la implicancia de él mismo.

También se puede recoger información a través de algunos documentos, informales u oficiales (como las publicaciones sobre características del territorio o de la organización del centro escolar). Estos aportes deberán contribuir al entendimiento de la realidad social, cultural u organizacional del objeto de estudio para obtener una descripción de lo que se investiga.

En este caso, la selección de estrategias dependió de la accesibilidad a los protagonistas y a su entorno, que fue facilitada a partir de la solicitud formal de ingreso a la institución que, a la vez, brindó los espacios educativos para la realización de las entrevistas con los docentes protagonistas de la investigación.

### 4.3 El acceso al ámbito de investigación o escenario

#### **Primer movimiento: el acceso al ámbito de estudio**

El acceso a la escena se produjo tras la habilitación formal en respuesta a la solicitud que se le realizó al CETP, para realizar la investigación en dos de sus centros educativos.

Para ello, se debió extender una aproximación del proyecto y todo lo referente a sus consideraciones éticas: tratamiento de las personas, tratamiento de los datos y, más adelante, devoluciones que se realizarán una vez escrita la tesis.

De esta manera, el proyecto se concluyó como oportuno y se dio trámite al oficio que habilitaría la realización del trabajo de campo.

A partir de entonces, comenzó una serie de encuentros —y algunos desencuentros— en cuanto a qué lugar y qué personas aportarían información relevante al objetivo de la investigación.

Al principio surgieron, pues, algunos obstáculos que se podrían evaluar como propios de la cultura institucional, entendida como «los elementos simbólicos que se manifiestan en todos los niveles y departamentos de la organización, desde las relaciones personales y sociales hasta las normas de contabilización». (HARZING Y SORGE, s/f: 24)

Mediante los elementos simbólicos de la cultura, la organización y sus miembros establecen procesos de identidad y exclusión. Dichos elementos actuaron como una suerte de «diques», que parapetaban el intento por «entrar» en el entramado de lo institucional, actuando como interruptores y frenando, por momentos, la entrada del «extraño».

Fue así que se burocratizó la entrada al escenario y se manifestó la primera contradicción: por un lado, el CETP abría las puertas a través del discurso explícito en una resolución con carácter de oficio; por otro, la sinergia de lo organizacional obturaba la fluidez del ingreso al campo, con prácticas propias de la cultura institucional.

Tal como expresan TAYLOR Y BODGAN (1987): «Si el investigador no puede realizar sus mejores esfuerzos para obtener acceso a un ámbito de estudio que le interesa, es improbable que sepa abordar los problemas que inevitablemente surgen en el curso del trabajo de campo». Por lo tanto, fue necesario contar con el apoyo de algunas personas que facilitaron el acceso, tanto agilizando el expediente, así como articulando dentro del organigrama, para que se pudiera entender que el investigador es una persona amigable y que no representa una amenaza para el estado actual.

## **Segundo movimiento: facilitadores del acceso**

Para sortear estos obstáculos, se contó con la colaboración de los llamados *porteros*, quienes ayudaron al convencimiento y generaron un espacio de confianza indispensable para que se pudiera actuar.

Conseguidos esos «permisos», se comprendió que no solo se buscaba información estadística sobre la desvinculación en primer año de ciclo básico, sino que era preciso que se asignasen dos centros educativos para realizar el trabajo de campo y que —según el criterio establecido por las autoridades institucionales— tuvieran las características que se detallaban en el proyecto.

Fue así que, luego de ese proceso de esclarecimiento mediado por un portero, se asignaron los centros para el trabajo de campo en el área metropolitana: uno cuyo índice de desvinculación fuera el mayor y otro cuyo índice fuera el menor.

## **Tercer movimiento: el escenario tangible**

Luego fue necesario ponerse en contacto con los centros asignados, en los diferentes enclaves territoriales. Así se inició un nuevo ciclo que debía, nuevamente, generar las condiciones de confianza para ingresar a trabajar en el escenario tangible, que integra docentes, funcionarios y estudiantes en sus interacciones diarias, creadoras de los interespacios subjetivos que se pretenden investigar.

## **Movimientos invisibles a visibilizar: marcas de subjetividades**

La selección del escenario siempre es intencionada. En este caso, respondió a la intención del investigador pero también a la de quienes proporcionaron los datos, ya que los centros fueron designados por estos teniendo en cuenta las variables que se explicitaron en la solicitud.

Es decir, si bien el investigador le atribuyó intencionadamente determinadas características al campo de intervención, no incidió de forma directa en su elección, ya que esta decisión correspondió a un acto técnico administrativo centralizado que, con una perspectiva centralista, delibera y asigna los enclaves de trabajo, informa al investigador y pone en conocimiento mediante oficio a los respectivos centros escolares.

Por lo tanto, la elección del escenario fue «forzada» no solo por la intencionalidad del investigador —en tanto que establece las variables que sirven a su objetivo—, sino también porque fue un acto «violentado» por la lectura de los datos sobre la desvinculación estudiantil en primer año de ciclo básico. Esa lectura se realizó desde una perspectiva centralista, que compara estadísticas numéricas sin el acompañamiento de una valoración de situación que impregnaría esos datos aislados con otras perspectivas.

De todas maneras, el investigador no tuvo acceso a este proceso de selección, por lo que es ajeno a cómo se llega a la decisión final. Solo *supone*, y estos no son más que supuestos que agregan al entendimiento del escenario.

Cabe aclarar que cuando se habla de *acto violentado* se refiere también a una escena institucional: el participio pasado *violentado* nos da cuenta —con menos fuerza que el término *violencia*— de una situación que se impuso violenta pero sutilmente, oponiéndose a la resistencia.

Es así que el escenario se va configurando y construyendo de manera que las marcas de las subjetividades lo moldean, reproduciendo el dispositivo que instituye y, al final de cuentas, proyectando la imagen de apertura pero —en el mismo movimiento— encierran. En definitiva, el encierro disimulado no permite entradas.

En otras palabras, el escenario es, al mismo tiempo, abierto y accesible, y cerrado y (por momentos) casi inaccesible, con límites muy marcados, vigilados por los ya nombrados porteros que permiten o no el ingreso.

En el desarrollo de la investigación, se contó, afortunadamente, con la cooperación de personas introductorias, tanto en la centralidad como en los territorios, que facilitaron el acceso.

### **Otros movimientos: la aceptación resistente**

Es el momento de ir al campo tangible. Ahora se trata de poner en el juego el arte y también la artesanía que significa investigar, puesto que hay que transformar una *asignación forzada* —un acto violentado— en una *asignación consentida*, que asigne sentido a la intervención del investigador, para que esta, a su vez, aporte sentidos a los participantes y a la comunidad educativa.

Para ello se debió recurrir nuevamente a personas introductorias que fueran locales en los territorios (los centros educativos); ellas sirvieron de apoyo en la realización de la investigación, ya sea porque estuvieron de acuerdo o porque se fue estableciendo un buen *rapport*, por la vía del encuentro y del diálogo.

De esta manera, se fue estableciendo una estrategia abierta a lo que iba surgiendo; se avanzaba en contactos.

La institución educativa es muy vertical en cuanto a su organigrama y a la cadena de mandos, por lo que se supone que el primer contacto debería ser con la «cabeza escolar», es decir, las Direcciones institucionales. Sin embargo, se establecieron contactos previos con los «brazos

escolares» —para utilizar el mismo lenguaje metafórico— que ejecutaron con mayor velocidad la entrada a campo.

Por su parte, el contacto con la Dirección escolar se produjo solo en un centro, donde se mantuvo una entrevista con la autoridad correspondiente. Esta se desarrolló a pedido de la Dirección, pero el interlocutor solo escuchó lo que el investigador tenía para contar sobre su trabajo y realizó algún comentario puntual, puesto que encima de su escritorio tenía «la resolución que viene de central..., así que no hay nada que cuestionar». Tales fueron las palabras del protagonista.

Podría decirse, entonces, que en ese momento hubo una *aceptación resistente*: no respondía a lo propuesto por el investigador, sino que debía aceptarse la entrada.

La gestualidad del protagonista demostraba una suerte de resignación, resistencia, indiferencia... De apertura y de cierre. Todo en una sola escena de uno de los escenarios «elegidos».

Después de este encuentro y con el camino formal allanado, la entrada fue fluida, aunque persistía, día a día, una fuerza invisible de resistencia; aparecían una y otra vez, como dirían por ahí, «palos en la rueda» que frenaban con pequeños pasos estancos el conocimiento más abierto del escenario, la escena, los protagonistas y los tras bambalinas.

TAYLOR Y BOGDAN (1986) aportaron algunas estrategias que sirven para lograr el mejor *rapport*; entre ellas, acomodarse a las rutinas y maneras de hacer las cosas de los miembros del grupo, recurriendo a su cotidianeidad, a lo que tienen en común; acercarse de manera humilde y respetuosa, demostrando mucho interés, no solamente por su vida dentro del recinto, sino por lo que tienen para contar, las imágenes que muestran delante de un extraño que es el investigador.

En el otro centro educativo, no fue necesario recurrir a la entrevista con la Dirección; los «brazos escolares» dijeron que sabían de la «resolución» aunque no la habían visto. Sin importar si esto era cierto o no, confiaron en la intervención del investigador, sin oponer ningún dique de contención a este que venía de afuera. A partir de estos datos, se infiere sin dificultad que este centro educativo exhibía no solo apertura y disponibilidad, sino —en contraste con el centro anterior— lo que podría considerarse como poco reparo en dejar entrar al de afuera.

Tanto puede leerse como un centro muy amigable o como uno con un bajo nivel de protección (o, en términos futbolísticos, como un centro con poco nivel defensivo y un gran nivel ofensivo): se trataba de un centro educativo cuya organización es muy de puertas abiertas a las demandas de la comunidad y, por consiguiente, quizás muy permeable al afuera.



## 4.4 El escenario

### **Movimientos centrífugos: la selección de los participantes**

Durante todo el proceso de la investigación se fueron seleccionando a los participantes que aceptaran realizar una entrevista. La elección de los informantes se rigió por el principio de pertinencia con el muestreo.

Si bien se presupusieron de antemano algunas variables a tener en cuenta para la selección de participantes, la investigación —como toda aquella con enfoque etnográfico— se vio sorprendida por los avatares y las vicisitudes de la vida en situ, las relaciones, lo cotidiano...

Es así que el investigador se fue adaptando a la oferta disponible, no pudiendo demandar lo que no se ofertaba. Dicho de otro modo: se había previsto entrevistar a docentes de primer año de Ciclo Básico Tecnológico, varones y mujeres, de las áreas humanísticas y científicotecnológicas, con permanencia en el centro de más de tres años o que fuera el primer año con clases y, si fuera posible, diferenciar si tenían formación docente u otra formación.

Estas variables se determinaron a priori, en el entendido de que podrían tener una incidencia en el objeto de estudio; por ello se las quería poner en juego, en diálogo, para darle otra consistencia a la investigación.

Es así que al mismo tiempo que el espiral que envolvía la investigación continuaba enrollándose y extendiéndose —junto a las observaciones del campo, las notas en los cuadernos, las bitácoras de las visitas, los adjuntos y los pies de página que hacen al relato etnográfico— se producían movimientos hacia adentro, centrífugos en el presente de la organización, a punto de partida de la intervención y en conjunción con la misma.

En ese nivel de implicación, el investigador dejó intencionalmente abierta una hoja en blanco, para que el docente que quisiera participar de la investigación, que tuviera tales características y le interesara tener una entrevista se anotara. Así se fue construyendo la demanda: tratando de forzar lo menos posible, aunque esa fuerza centrífuga —que según la mecánica clásica o newtoniana es una fuerza ficticia en tanto es aparente a un observador no inercial que se encuentra en un sistema de referencia rotatorio, en este caso, el investigador— comenzaba a actuar.

En otras palabras, si *centrífugo* es un calificativo que significa que 'huye del centro', y el observador no inercial (el investigador) está situado sobre una plataforma giratoria (el centro educativo, la organización escolar) siente que existe una fuerza que actúa sobre él, que le impide permanecer en reposo en la plataforma a menos que él mismo realice otra fuerza

dirigida hacia el eje de rotación, entonces para mantener el movimiento circular que hay dentro de un centro educativo hay que aplicar otra para alejar del centro a quienes accedan a participar. Es decir, para alejarlos de los condicionamientos institucionales, del Centro, del deber ser que los mantiene en línea de homogeneidad, que no permite la salida de lo individual y lo intrasubjetivo, destino de esta investigación.

Con estos movimientos centrífugos y centrípetos a la vez, se lograron sortear las dificultades entre la oferta y la demanda, entre los a priori y la realidad, entendiendo que lo más importante para la selección de la muestra no fueron las variables (aunque algunas fue posible mantenerlas), sino la disponibilidad no solo de tiempo, sino cognoscitiva, intelectual, vivencial, experiencial y emocional de quienes «huyeron del centro» para provocar la investigación aún más, en el interjuego del adentro y del afuera, de la inclusión y de la exclusión.

### **Se mueven, se mueven...: entre la escena y el escenario**

Una vez que se van resolviendo los temas referidos a como se harán las entrevistas, con quiénes y cuándo, también se va disponiendo la duración de la estadía en el escenario. Se van estableciendo tiempos y lugares, además de las personas; se van moviendo horas, cuerpos, escenas.

El proceso de observación está encaminado desde el principio, incluso en lo pre, en el antes. Ahora, en el durante, se mueve el investigador al ritmo del día, con la gente, entre la gente, en los pasillos, en los lugares y en los no lugares, ya que hay espacios para transitar y otros que no son accesibles a menos que el investigador pueda flexibilizar su rol.

Por eso se mueve, se mueve... Se mueve la escena en el escenario, que también se mueve en otro escenario mayor: la institución, el barrio, el territorio.

En un lugar establecido en los entre, establecido en lo inestable, se mueven certezas e incertidumbres.

Los ojos no alcanzan para verlo todo, hay que convivir con la renuncia, con lo imposible. No obstante, se puede focalizar; se puede, especialmente, observar y vivenciar lo inestable, la incertidumbre, lo que no encaja, que seguramente hablarán más que el establecimiento ya establecido.

En movimiento, se intentan ver las relaciones significativas, las señales que pueden volverse interpretables en la medida del análisis, en el ida y vuelta con la teoría, en esos paralelos que no se integran, pero se rozan.

El proceso etnográfico ya comenzó, desde el pre, en el durante, en el después, de cada comienzo, de cada finalización de todo lo observado, escuchado, intercambiado.

¿Cómo separar esta unidad? El análisis de los datos comienza en el mismo momento en que termina cada episodio, en el fin de cada respuesta, en el comienzo de la próxima interrogante. Las categorías van emergiendo desde, con, en y entre las lecturas de toda la información obtenida tanto en la observación como de las entrevistas formales o informales. Revisando los datos, retrocediendo y avanzando para continuar reflexionando sobre los significados, redireccionando el proceso.

Movimientos ascendentes y descendentes, espiral vertiginoso que envuelve al investigador aportándole confusión, contemplación, eureka, serendipia... Un *darse cuenta* cuando se toma distancia óptima, para analizar en la búsqueda interpretativa.

### **Rastreando el movimiento: el registro de los datos**

Las formas de registro básicas durante del proceso etnográfico suelen ser los escritos descriptivo-narrativos que pueden ser complementados con otro tipo de registros (gráficos, de imágenes, etc.). Tratándose de una tesis de maestría, lo usual es testimoniar con el material de las entrevistas y algunos aportes sobre lo observado.

En este caso en particular, cobran mucha relevancia las notas de campo y algunas viñetas de las entrevistas, con respuestas significativas al objeto de estudio.

En cuanto a las notas de cuaderno, estas son el primer material registrado y, por lo tanto, son un medio privilegiado para realizar el análisis posterior, ya que contienen no solo lo observado sino las impresiones, sentimientos y vivencias del investigador.

A medida que se conoce lo suficiente la realidad del objeto de estudio y los datos ya no aportan información relevante, el investigador va orientándose gradualmente a retirarse del escenario, sin abandonar la escena, y continúa analizando el movimiento percibido e intentando traer a la luz lo que fue invisible a los ojos.

¿Cuándo se dice «hasta acá»? ¿Cuándo es momento de alejarse? Sin duda, primero hay que permanecer para luego alejarse: se emprende la retirada cuando se ha conseguido la información relevante, cuando —por su recurrencia— valida lo que fuera observado.

Pero más allá de esto, la estancia tiene sentido si se sigue aprendiendo; cuando la ocurrencia no aporta nada y no aparece el asombro, entonces será hora de despegarse del lugar y de las consignas, para pensar con distanciamiento, para poder analizar, escribir y quizás más adelante devolver lo pensado, como un aporte a la comprensión, a reflexión y el intercambio.

## **Procesando en movimiento: el análisis de los datos**

Una de las características más particulares de la investigación cualitativa, y en concreto de la etnografía, es que el análisis de los datos se va realizando a lo largo del estudio. Como se verá, el hilo conductor es el movimiento —que transmite, que lleva y trae—. Es así que el proceso de recogida de los datos y su análisis están unidos, enlazados de forma tal que es muy difícil separarlos, ya que son aspectos que tienen tal grado de interactividad y de interdependencia que exigen la interpretación sobre la marcha.

Durante el proceso de investigación, se selecciona aquello que resulta significativo, tanto del contexto como de las propias entrevistas, y se conceptualiza y teoriza al mismo tiempo que se realizan las lecturas del campo y de los relatos. A medida que van obteniéndose los datos, se generan nuevos supuestos y se realizan múltiples análisis, reinterpretándose una y otra vez, a tal punto que, por momentos, parece que se produce un distanciamiento de los objetivos. Y es justamente en este doble proceso de observación y de interpretación, en el ida y vuelta entre la praxis y la teoría, cuando se abre la posibilidad de construir y de enriquecer conceptualizaciones acerca del tema en cuestión.

Durante este proceso analítico, el investigador pone el énfasis en determinadas construcciones y genera algunas categorías que aparecen por inducción y que permiten clasificar todo lo que ha proporcionado la experiencia investigativa, buscando unidades de sentido o de temáticas comunes.

De este modo, se va separando lo que parece estar unido indisolublemente, para agruparse en categorías que, con cierto grado de manipulación por parte del investigador, resulten conectoras con los objetivos planteados.

GLASER Y STRAUSS (1967) han señalado que el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros.

En un diseño con enfoque etnográfico, se emplean citas directas que resumen e ilustran conceptos o temas en los cuales podamos identificar los objetivos de la investigación.

### **Informando lo procesado:**

El enfoque etnográfico debe incluir detalles descriptivos que permitan al lector conocer lo que pasó y cómo pasó, que permitan que se sienta trasladado a la situación vivida. También debe integrar con claridad cuál es la fundamentación teórica, más allá de la empírica, que sostiene el trabajo, qué representó para el investigador y qué resultados o conclusiones va obteniendo a lo largo del proceso.

*Va obteniendo*, puesto que está en constante movimiento. De hecho, una tesis de este tipo nunca podrá darse por terminada. En todo caso, podrá culminarse, en el sentido de que llega hoy a su cúlmine, el punto máximo desde el cual, a la fecha, se puede dar cuenta de los acontecimientos.

HAMMERSLEY Y ATKINSON (1994) y TAYLOR Y BOGDAN (1992) plantean que los antecedentes teóricos y empíricos deben ser detallados sin perder la perspectiva de proceso que caracteriza a la construcción de metodología cualitativa; los resultados —que podrán ser conceptualizados— serán hallazgos específicos que pueden ser descriptos en conclusiones finales, pero que no serán generalizables de ningún modo.

En esas conclusiones, el investigador dará cuenta del proceso, desde una perspectiva relacional, conectando recíprocamente los hallazgos.

Este informe final tiene que tener en cuenta a quién va dirigido, para delimitar la densidad de los relatos de acuerdo a su relevancia y su pertinencia. Debe, pues, reflejar no solo lo que se ha hecho, cuándo, cómo y dónde, sino la relación entre teoría y práctica; debe ser coherente con los objetivos, debe ser comunicable al auditorio y debe reflejar la utilidad práctica que puede devenir de esta investigación.

Estas premisas definirán más o menos los detalles prácticos, la densidad conceptual y su extensión. Por ejemplo, las secciones anteriores difieren en su relevancia según el informe se dirija a: a) un equipo directivo (por ejemplo, de un centro educativo); b) un grupo comunitario (a las familias del alumnado de este centro); c) a la comunidad académica (los miembros del tribunal de una tesis doctoral centrada en un estudio demográfico realizado en este centro).

Finalmente, otro aspecto importante a considerar en los diferentes tipos de informes etnográficos es la relevancia social del estudio. Es importante considerar para qué sirve el informe, a quién va dirigido y qué de toda información recabada resultará relevante a quien lea el informe que la sistematiza. De allí la importancia de conocer al destinatario, para poner el énfasis en lo que realmente importa al quien se le dirige.

## 5. Análisis de los datos

### 5.1 Contextualizaciones

En Uruguay, la Educación Media Básica es obligatoria<sup>1</sup>. Consta de tres años curriculares que se imparten en liceos y escuelas técnicas con la misma currícula académica, aunque con algunos matices, ya que el Ciclo Básico Tecnológico (CBT) incluye, justamente, el componente tecnológico; no así en el Ciclo Básico de los liceos.

De la misma manera, la Educación Media Superior se divide en los dos Consejos, con diferentes ofertas educativas, aunque los bachilleratos de Secundaria y los tecnológicos comparten componentes.

Desde el punto de vista de la administración, los liceos dependen del Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) y las escuelas técnicas del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP/UTU), que además ofrece Educación Técnica y Tecnológica especializada de nivel terciario, atendiendo la capacitación y formación profesional de los recursos humanos del país mediante diversas estrategias educativas (tecnicaturas, formación profesional regular, formación en la empresa, módulos de complementación y especialización, cursos móviles, etc.).

El hecho de que la oferta educativa del CETP/UTU sea tan amplia y diversificada, complejiza su comprensión para quienes no la conocen. Por lo planteado, en los últimos tiempos, se han instalado diferentes sistemas de información y orientación que guían al potencial estudiante, entre la oferta y la demanda de cursadas, opciones y flexibilidades curriculares, transversalidades, etc.

Estas características, sumadas a la historia desde su fundación hasta nuestros días, imprimen a la antes llamada Universidad del Trabajo una cultura y una identidad que la determinan, pero que, al mismo tiempo, son plausibles de cambios. Estos cambios han tenido mayor visibilidad en la última década y se ha expresado en una lucha constante entre el adentro y el afuera, entre esa demanda y la posible oferta, entre el hacer y el pensar, entre el arte, el oficio y la profesión, entre la inclusión y la exclusión.

---

<sup>1</sup> En 1973 se implementa legalmente la obligatoriedad del Ciclo Básico de Enseñanza Media, de forma temprana en el contexto regional. La Ley de Educación de 2009 en su artículo 7.º dice: «Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica».

Luchas intestinas que muy bien refieren a luchas entre lo instituido y lo instituyente para dar cuenta del cambio, entendido lo instituido como lo fijo, lo estable, mientras que lo instituyente implica el cuestionamiento, la crítica y la propuesta de transformación de aquellas prácticas que obstaculizan en cambio. (LAPASSADE Y LOURAU, 1974; FERNÁNDEZ, 1994) Estas nociones permiten explicar pequeñas modificaciones —en algunos casos inevitables, en otros casos invisibles— que tienen lugar en lo macro y en lo micro de la institución, que permiten pequeños o grandes movimientos.

Estos pequeños y grandes movimientos impulsados por cuestiones políticas también se han normalizado. Así, en el artículo 1.º de la Ley General de Educación (2009) se reafirma a la educación como un derecho humano fundamental: «Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa».

Estas últimas palabras, «continuidad educativa», de alguna manera interpelaban a ambos Consejos de tal forma que comenzaron a ubicar, desde esta perspectiva de derechos, diferentes propuestas educativas tendientes a asegurar esa continuidad. Especialmente, cuando el proceso educativo se ve interrumpido por los motivos que se comprenden en el fenómeno de la desafiliación. Podría decirse que a mayor exclusión, mayores apuestas a programas inclusivos, aunque ZELMANOVICH (2013: 275) nos advierta en su tesis doctoral:

Los esfuerzos de las políticas inclusivas se presentan de manera simultánea con evidencias alarmantes de segregacionismos difíciles de erradicar. Encontramos en esa *confluencia paradójica* uno de los puntos críticos del malestar en las prácticas socioeducativas.

Las lecciones muestran que las dificultades para considerar como potenciales sujetos de la educación a los jóvenes “desafiliados socialmente” es uno de los efectos más contundentes de la conmoción que produjeron las características de los nuevos estudiantes en los docentes. Esta conmoción empujó a muchos profesores hacia posiciones segregativas, llevándolos a que se desligaran de su propia función: a mayor segregación de los jóvenes, mayores dificultades para ejercer la función educativa.

De todas las maneras, los esfuerzos inclusivos e inclusores continúan desarrollándose en diferentes programas y modalidades que se pueden transitar en la Educación Media Básica, asegurando que se cumpla la norma y respetando la diversidad en cuanto a las formas en las que se construye conocimiento general.

En este sentido, el Consejo Directivo Central de la Educación Pública (CODICEN) se expresa sobre la continuidad educativa planteando algunos recaudos:

Por tanto, para ellos en particular y para la sociedad en general, el problema de la retención, la calidad y la continuidad educativa se vuelve determinante de su futuro nivel de integración. Esto es solo parte del problema, puesto que es necesario resolver las formas en que se ha de captar al grupo de jóvenes que ya ha abandonado el sistema educativo formal. Replantearse esta continuidad debe impedir que la diversificación de la educación básica para atender a estos grupos culturales siga escondiendo una oferta empobrecida en la que también hay déficit en el acceso al conocimiento. (CODICEN, 2007: 5)

Podrá decirse, entonces, que atender la diversidad cultural supone una diversidad de ofertas que promuevan la inclusión, desde una perspectiva de derechos:

El derecho a la educación, contemplado en los marcos jurídicos, requiere de una política de educación profesional y tecnológica destinada a jóvenes y adultos que no han encontrado en las propuestas existentes una respuesta válida. La valoración negativa que ellos hacen de las actuales propuestas donde la carencia de significado se convierte en el principal obstáculo para estos jóvenes, constituye un elemento que lejos de incluir promueve la exclusión de esta población. Que las y los jóvenes uruguayos ejerzan su derecho depende de que encuentren modelos educativos variados que contemplen la diversidad de intereses y de formas de valorar el aprender. (FERRARI, 2009: 18)

Sin embargo, más allá de todos los recursos que se invierten, no se ha conseguido remediar la problemática de la desvinculación estudiantil, que tanto preocupa y desvela, especialmente en el primer año de Ciclo Básico, ya que «las políticas educativas que apuntan a la inclusión deben comprender la complejidad de las causas de la desescolarización y el rezago escolar, y actuar por consiguiente sobre una multiplicidad de fenómenos» (TERIGI, 2014: 224)

La autora también apunta que: «Un desafío para el futuro es involucrarse en políticas que cambien la escuela y asuman la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa que son producidos por la acción de la escuela. De lo contrario, seguiremos produciendo candidatos a programas de inclusión educativa». (TERIGI, 2014: 232)

Tras esta introducción al tema, se considera pertinente realizar una breve historización de la institución donde se realizó la investigación, para ubicarla dentro del sistema educativo uruguayo en relación con su constitución y los actos fundantes que hasta el día de hoy impregnan su cultura, tanto en los modos en que se desarrollan los aspectos técnicos y



administrativos de la centralidad, como en los centros educativos que, si bien son descentralizados y regionalizados, conservan la lógica centralista en los llamados *campus*.

El surgimiento de la Enseñanza Técnica en nuestro país data de 1879. Los gobernantes y sectores dominantes de la época demostraban preocupación por establecer orden y disciplina, especialmente a niños y jóvenes con «mala conducta», para que aprendieran a obedecer y trabajar como castigo a su comportamiento. La Escuela de Artes y Oficios que instituyó Latorre —en carácter de dependencia del Ejército— tenía por función principal la de «domesticar a los descarriados» (BRALICH, 1987).

En ese momento, existía, empero, una realidad, constituida por una economía que se modernizaba: nuevas industrias, importación de maquinarias. Se comenzaba a sentir la necesidad de una mano de obra más capacitada: los obreros debían adquirir no solo las herramientas de la lectoescritura y el cálculo, sino también el dominio de la moderna tecnología: motores a vapor, máquinas semiautomáticas, etc. La función represiva de la Escuela fue predominante, pese a lo cual no se descuidó la infraestructura técnica: modernas máquinas de tornería, de imprenta, de tejeduría, etc. posibilitaron que el reducido número de alumnos (alrededor de 200) se convirtiese en un taller del Estado, que producía a bajo costo: uniformes para el ejército, municiones, impresos para el Estado y hasta 2 pequeños barcos. El severo régimen disciplinario —de raíz castrense— promovió frecuentes rebeliones de los alumnos y contribuyó a que la institución pasase —en 1886— a la órbita civil, aunque sin modificar su orientación anterior. (BRALICH, 1987)

Es así que la Escuela de Artes y Oficios se va construyendo paulatinamente en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) a medida que en los años posteriores se van produciendo importantes procesos de reforma, fundamentalmente los liderados por FIGARI, que en su proyecto de 1910 proponía: «Dar instrucción práctica más bien que teórica, adoptando, en cuanto fuere posible, procedimientos experimentales, de modo que el alumno consiga por sí mismo la verdad o el resultado que busca». Lo que en definitiva buscaba era «despertar y desarrollar en el alumno el espíritu de observación y el sentido estético, preparándolo para razonar, adecuar, adaptar, ordenar, proporcionar, equilibrar, armonizar, etc.». En una palabra, «despertar y desarrollar las facultades de inventiva del alumno».

(FIGARI, en BRALICH, 1987: 17)

Veinte años después y en sintonía con estas reformas, J. F. ARIAS impulsó grandes transformaciones que se conocen hasta nuestra época. Por medio de ley n.º 10.225 del 9 de setiembre de 1942, se crea la UTU. No obstante, en el imaginario colectivo siguen subsistiendo ideas ligadas al orfanato y al correccional propias de la vieja Escuela de Artes y Oficios.

En el período dictatorial de 1973 a 1985, se instaló un cuerpo interventor en la dirección de la UTU. Ya en democracia, el primer cambio importante es la sanción de la Ley de Educación n.º 15.739 de 1985, con la cual se creó la Anep, con carácter de ente autónomo, y se estableció el CODICEN como su órgano máximo de gobierno.

La administración del sistema y, en particular, de cada subsistema educativo se realizó desde entonces a través de los Consejos Desconcentrados (Primaria, Secundaria y Técnico Profesional) y por una Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente dependiente directamente del CODICEN. A partir de ese momento se puede hablar del CETP/UTU.

En los veinte años posteriores a la recuperación y consolidación de la democracia y en un contexto de desindustrialización, se fueron aplicando, especialmente en este desconcentrado, programas de reformas liberales, aunque menos intensos que en otros países de la región. (BERTOLA Y BITTENCOURT, 2005: 305)

El segundo cambio institucional importante consistió en la implementación del Plan 1986, mediante el que se intentaba atender a una población estudiantil más heterogénea, a través de la creación del Ciclo Básico Único, a ser dictado tanto en la enseñanza secundaria como en la técnica.

En ese sentido, un objetivo de primer orden del plan era equiparar la educación técnicoprofesional con la enseñanza secundaria —considerada más «prestigiosa»—. Se trató, entonces, de un hito importante en los impulsos por *secundarizar* la enseñanza técnica.

En el mismo camino, a mediados de la década de los noventa, se produce otra reforma, liderada por Germán Rama, en la cual se prioriza la enseñanza técnica y llega hasta ella la cooperación económica externa para modernizar su estructura.

La primera fase de esa reforma (1995-1999) modificó sustantivamente el CBU. Por un lado, se sustituyó el régimen de asignaturas por un régimen estructurado por áreas con el fin de facilitar el tránsito educativo desde primaria al CBU, para poder incidir en la disminución del fracaso escolar registrado. Por otro lado, se extendió el horario de clase de tres horas y media a cinco horas y media diarias, con el fin de asegurar mayor permanencia de los estudiantes en el centro.

En lo que refiere al subsistema técnico, además del CBU por áreas se ofrecía también una modalidad tecnológica y otra agraria, en régimen de alternancia (BID, 2005). De todas maneras continúan las tensiones entre la vocación autonómica de la UTU y el nuevo movimiento reformatorio que intenta secundarizar la institución a pesar de incluir la modalidad tecnológica.

También es necesario señalar que, con la llegada de la democracia, se habían realizado diagnósticos del subsistema UTU cuyas conclusiones no eran muy alentadoras: se observaba que los cursos dictados eran de formación terminal, con algunas carencias en términos de capacitación científica y tecnológica (CAMOU, 1987). Por lo tanto, la reforma Rama también apuntaba a estas debilidades, especialmente en la educación técnicotecnológica.

Ya en los años 2000 y, en particular, desde el 2005, Uruguay entró en sintonía con la región en lo referente a lo educativo y comenzó a ejecutar programas focalizados de inclusión educativa al mismo tiempo que aplicó transformaciones de carácter universal (FILARDO Y MANCEBO, 2013).

En lo relacionado con los programas focalizados, sus objetivos han sido, por un lado, fortalecer la integración a la institución educativa de aquellos estudiantes que estando matriculados tienen un alto riesgo de abandono; por el otro, revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando. (FERNÁNDEZ, 2010).

Actualmente, se vienen realizando sucesivas reformulaciones, poniendo la lupa en los pasajes de nivel, entre el ciclo escolar y el ciclo básico, ya que es en este tránsito donde se observan las mayores dificultades, tanto para prevenir el abandono como para garantizar la revinculación.

Sin duda, una de las explicaciones que se encuentran es la desarticulación de las lógicas existente tanto en lo curricular como en las evaluaciones, así como otros factores que se relativos a los nuevos desafíos de la enseñanza que suponen las nuevas formas de ser adolescente en la región. El pasaje de nivel se constituye en una traba para la continuidad educativa a pesar de existir múltiples ofertas y mayores recursos, y los resultados siguen siendo no muy alentadores.

## 5.2 Datos generales centralizados

Respecto al Ciclo Básico Tecnológico, nivel en el que se realizó la investigación, se puede decir que las primeras impresiones fueron resultado de enfrentarse a la página oficial del CETP/UTU, en que se lee, desde hace varios meses: «El Consejo de Educación Técnico Profesional está abocado a una profunda reestructura de sus servicios a través de internet. Esta actualización redundará en un alto beneficio para la institución, sus estudiantes y la ciudadanía, pero entretanto es necesario dejar inhabilitados nuestros servicios por internet. Durante este proceso, se ha implementado este sitio web de contingencia para cubrir las principales necesidades de gestión y de comunicación de UTU».

Se recibe la misma impresión que provoca enfrentarse a un cartel en el que se lee «cerrado por reformas» o «en reparación» o «estamos trabajando para Ud.»... Se percibe la necesidad de cambios, de deconstrucciones, aunque la página sigue habilitada para cumplir con una función de «contingencia». El mensaje simboliza la convivencia de la incomodidad y la precariedad con el proceso de transformación que se augura como beneficioso.

Son estas las percepciones y los sentidos que el investigador encuentra en el primer movimiento de su quehacer etnográfico, introduciéndose así en el mundo concreto de lo que se ve, pero incluyendo el sentir como parte del registro.

Al menos en vista de su página de presentación, se trata de una institución en tránsito, que contiene lo viejo —los mismos links— augurando lo que vendrá tras una «profunda reestructura» que redundará en lo mejor para todos.

En esta pequeña presentación, se narra una historia operada por la recomposición de lo vivido. De esta manera, queda situada la perspectiva de trabajo de esta investigación: el investigador toma decisiones y analiza en base a su subjetividad. Toda elección metodológica, toda formación técnica y aproximación sistematizada de la realidad psicosocial conduce a una implicación necesaria, que por razones éticas deberá ser explicitada. Incluso hay metodologías investigativas que suponen y necesitan la implicación como parte de su práctica.

Este posicionamiento, sin duda, tiene que ver con cómo el investigador se coloca frente a la palabra, la imagen, lo cotidiano del otro. Desde esta orientación, la implicación significa también *entrar y salir* del hecho psicosocial, trabajando con la transferencia y la contratransferencia, al decir de DEVREAUX (1973). Por lo tanto, la implicancia es dialéctica y dialógica, y complejiza el trabajo, vigilante de la diada dinámica entre la implicación y el distanciamiento.

Se trata entonces de integrar en el objeto a la subjetividad como un elemento de conocimiento, y un elemento a conocer. Esta integración no se hace sin riesgo: la vivencia es, a la vez, portadora de sentidos y de ilusión, saber y disimulación, verdades y deformaciones, persuasión y neutralización, distancia e implicación. Su expresión no es más que parcialmente directa. Como la novela, ella realiza una reconstrucción de una realidad muy rica, llena de contradicciones y ambigüedades (GAULEJAC, 2003)

Que quede claro: el investigador violenta el campo de intervención con su sola presencia, por eso es necesario analizar el grado de implicación. Por ejemplo, analizar si se realizan «abusos» de interpretación, puesto que implicarse no significa otra cosa que las múltiples relaciones conscientes e inconscientes que se establecen entre el investigador y el sistema

institucional. BAREMBLITT (2005) señala que el análisis de la implicación es el entendimiento del compromiso, socio, económico, político y libidinal. Elucidar este imbricado, en la praxis, reflexionando sobre la implicación será la guía de este proyecto.

Tras este primer impacto en esta breve historia de huellas y de implicancias —y puesto que en la web no se encontró un organigrama de las jerarquías institucionales— se decidió concurrir directamente a la Centralidad del Ciclo Básico.

Es así que se acudió al mismo edificio histórico «de la UTU», ubicado en el barrio Sur y Palermo de Montevideo, conocido habitualmente por los funcionarios como *Central*, en donde se concentran las oficinas administrativas y de gestión. Allí se encuentran las Direcciones de Programas y, en particular, la Dirección del Programa Educación Media Básica.

El Programa recibió la propuesta de investigación y agilizó el trámite para su autorización, ya que, en primera instancia, se tomó contacto personal con quien facilitó la entrada. «En consecuencia, la negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura.» (WOODS, 1987: 39)

Primer mojón, entonces, despejado por el «portero» que abrió la majestuosa puerta que luce, con admiración y orgullo, la «Central de UTU». La habilitación, ahora con forma de expediente, despeja la entrada a cualquier centro, ya que ha transformado la solicitud en mandato, al pasar por el Consejo. En este momento, es posible avanzar en el trabajo de campo concreto: ya se pueden realizar entrevistas con los docentes, aunque en los centros también se deberán cruzar diferentes umbrales y no solamente la puerta de entrada ya habilitada.

Antes de ir al campo de la investigación, es preciso señalar que el Ciclo Básico Tecnológico es un componente de la oferta con continuidad educativa para cursar Educación Media Básica, aunque no es el único, ya que, como se dijo antes, se han desarrollado —especialmente en este Consejo— diferentes propuestas para transitar este nivel, teniendo en cuenta las dificultades en la permanencia y en la revinculación de los estudiantes al sistema.

A continuación, se describen las cinco opciones de cursada del Ciclo Básico Tecnológico, a modo de completar el entendimiento de la oferta educativa de educación básica, incluyendo las propuestas que, a partir del 2008, se han destacado por tener en cuenta el fortalecimiento de la integración y la inclusión educativa.

Según la Dirección de Comunicaciones de la Oficina de Divulgación de Cursos del CETP/UTU, a comienzos del 2015 se ofrecía lo siguiente:

«La Educación Media Básica de UTU habilita a continuar estudios de Educación Media Superior en UTU o en Secundaria. Se promueve la formación integral que incluye como un componente imprescindible la enseñanza de la tecnología a edad temprana.» (Sitio web de CETP – UTU)

**Para adolescentes de 12 a 14 años:**

1. Ciclo Básico Tecnológico
2. Ciclo Básico Tecnológico Agrario en régimen de alternancia
3. Ciclo Básico Tecnológico Rural

**Para jóvenes y adultos mayores de 15 años:**

4. Formación Profesional Básica

**Para jóvenes y adultos mayores de 21 años (o de 18 años c/cursos sin continuidad educativa de UTU aprobados)**

5. Programa Rumbo y Rumbo modalidad rural.

<b>Ciclo básico tecnológico</b>		
<b>Formación general:</b> Matemática e Inglés (1.º a 3.º), Idioma español e Informática (1.º a 2.º), Literatura (3.º)		
<b>Ciencia y tecnología:</b> Geografía, Historia, Tecnología, Biología y Ciencias Físicas (1.º a 3.º); Formación Ciudadana y Química (3.º)		
<b>Expresión:</b> Educación Física, Dibujo		
<b>Taller curricular:</b> Educación Sexual (1.º y 2.º), Orientación Vocacional (3.º)		
<b>Talleres optativos curriculares (TOC's):</b> Son un espacio tecnológico que posibilita la experimentación y el desarrollo de la creatividad. Opciones: Administración, Agrario, Alimentación, Arte y Plástica, Diseño y Tecnología de la Construcción, Educación Física Recreativa, Electrotecnia, Filosofía para Jóvenes, Inglés Técnico, Participación Ciudadana, Mecánica Automotriz, Mecánica General, Música y Canto Popular, Teatro, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Trabajo en Madera.		
<b>Duración:</b> 3 años	<b>Carga horaria:</b> 40 a 42 horas de clase semanales.	<b>Perfil de ingreso:</b> Primaria completa

**Ciclo básico tecnológico agrario en régimen de alternancia**

<b>Formación general:</b> Matemática e Inglés (1.º a 3.º), Idioma español e Informática (1.º a 2.º), Lengua y Literatura (3.º)		
<b>Ciencia y tecnología:</b> Biología, Ciencias Físicas, Geografía e Historia (1.º a 3.º); Química (3.º)		
<b>Expresión y recreación:</b> Educación Física, Expresión Visual y Plástica, Estudios Orientados, Veladas y Visitas de estudio (1.º a 3.º); Educación Sexual (1.º a 2.º); Orientación Vocacional (3.º)		
<b>Taller curricular:</b> Tecnología, Taller Agrario y Cuaderno de Explotación Familiar		
<b>Duración:</b> 3 años	<b>Carga horaria:</b> en forma alternada, durante una semana el estudiante reside de lunes a sábado en el centro educativo y la siguiente semana trabaja en el predio productivo de referencia en su domicilio.	<b>Perfil de ingreso:</b> residencia en el medio rural y prioridad para egresados de Educación Primaria Rural. Aprobar en diciembre del año anterior al inicio del curso la prueba de ambientación.

### Ciclo básico tecnológico rural

<b>Formación general:</b> Matemática e Inglés (1.º a 3.º), Idioma español e Informática (1.º a 2.º), Literatura (3.º)		
<b>Ciencia y tecnología:</b> Biología, Ciencias Físicas, Geografía e Historia (1.º a 3.º); Química (3.º)		
<b>Expresión y recreación:</b> Educación Física, Expresión Visual y Plástica, Estudios Orientados, Expresión Integral y visitas de estudio (1.º a 3.º); Educación Sexual (1.º a 2.º); Orientación Vocacional (3.º)		
<b>Taller curricular:</b> Tecnología, Taller Agrario y Taller Visión Agropecuaria		
<b>Otros talleres:</b> Educación Física Recreativa, Taller Artístico, y Alimentación (1.º); Educación Física Recreativa, Taller de Arte y Plástica, y Alimentación (2.º); Educación Física Recreativa, Informática, y Taller de Música y Canto popular (3.º)		
<b>Duración:</b> 3 años	<b>Carga horaria:</b> lunes a viernes de 8 a 17 h y sábados de mañana	<b>Perfil de ingreso:</b> Primaria completa y con predio productivo de referencia.

### Formación profesional básica

Se brinda al estudiante una formación integral que le posibilita completar la Educación Media Básica tomando en cuenta los años que ya tenga aprobados o el ingreso directo desde Educación Primaria, a la vez que recibe una formación de base para su inserción laboral.

**Formación general:** Ciencias Experimentales, Espacio de Ciencias Sociales y Artístico, Idioma Español, Informática, Inglés, Matemática, y Alfabetización Laboral

**Formación profesional:** Tecnología, Taller, y Representación Técnica

**Áreas profesionales de formación para obtener un certificado de operario práctico:**

- ✦ Audiovisual ✦ Ganadero Lechero
- ✦ Artes Gráficas ✦ Gastronomía
- ✦ Artes y Artesanías (en formulación) ✦ Hípica
- ✦ Avícola (en formulación) ✦ Informática
- ✦ Belleza (capilar o postizos) ✦ Informática Rural
- ✦ Carpintería ✦ Instalaciones Sanitarias
- ✦ Carpintería Rural ✦ Mecánica Automotriz
- ✦ Chapa y Pintura Automotriz ✦ Mecánica General
- ✦ Construcción ✦ Medio Ambiente (en formulación)
- ✦ Deporte ✦ Metalúrgica
- ✦ Electricidad ✦ Música (en formulación)
- ✦ Energías Renovables (énfasis en ✦ Panadería fotovoltaica y eólica) ✦ Producción Agropecuaria

Sustentable (semipresencial)

**Trayecto I** (para estudiantes solo con Primaria completa)

**Duración:** 6 módulos organizados en 3 años

**Modalidad del curso:** 30 horas semanales en los 4 primeros módulos y 25 horas semanales en los últimos 2 módulos

**Trayecto experimental** (con una propuesta de formación profesional solo en Carpintería, Gastronomía o Robótica)

**Duración:** 4 módulos organizados en 2 años

**Modalidad del curso:** 42 horas semanales en todos los módulos.

**Trayecto II** (para estudiantes con primer año de ciclo básico aprobado)

**Duración:** 4 módulos organizados en 2 años

**Modalidad del curso:** 30 horas semanales en los módulos 1 y 2, y 34 horas semanales en los módulos 3 y 4

**Trayecto III** (para estudiantes con segundo año de ciclo básico aprobado)

**Duración:** 4 módulos organizados en 2 años

**Modalidad del curso:** 22 horas semanales en los módulos 1 y 2, y 34 horas semanales en los módulos 3 y 4



<b>Programa Rumbo</b>		
<p>En Rumbo la enseñanza se concibe en forma integral con una metodología especialmente concebida para jóvenes y adultos. Los contenidos teóricos se desarrollan en relación directa con situaciones reales de la vida comunitaria o personal, en áreas tales como Salud, Ciudadanía, Medio Ambiente, Consumo y Economía, Tiempo libre y Recreación, Trabajo, y Mundo Profesional.</p> <p>Se trabaja con el apoyo de una plataforma virtual, que posibilita una participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, el intercambio de saberes con sus compañeros y la modalidad semipresencial de enseñanza.</p>		
<p><b>Componentes curriculares:</b> Físico-matemático, Ciencias Experimentales (Química y Biología), Lenguas (Idioma Español e Inglés), Espacio de Ciencias Sociales y Artístico, y Formación Ciudadana y Laboral + capacitación de profundización como Operador Informático con manejo de Plataforma Virtual.</p>		
<b>Duración:</b> 1 año	<b>Modalidad del curso:</b> dos segmentos presenciales (3 horas diarias de lunes a viernes) y un segmento semipresencial intermedio (trabajos a distancia y encuentros quincenales de 2 horas por componente curricular)	<b>Perfil de ingreso:</b> Primaria completa
<b>Rumbo modalidad rural</b>		
<p>Los contenidos teóricos se desarrollan en relación directa con situaciones reales del medio rural. El curso tiene igual duración, modalidad y componentes curriculares y el perfil de ingreso es el mismo.</p>		

### 5.3 Datos generales descentralizados

Una vez ubicada la centralidad y tramitadas las autorizaciones correspondientes, se inició la siguiente etapa. La propuesta de diseño flexible supuso también un plan de enfoque progresivo: a medida que se redefine el diseño original, también se van acotando con precisión los propósitos y finalidades de la investigación, los lugares y las personas claves, etc.

En este proceso, se fue construyendo el abordaje a los centros educativos que fueron designados —como se dijo antes, en esta decisión el investigador no participó, puesto que solamente estableció las consignas de lo que se buscaba como variable para la elección—. Estos dos centros son dos lugares diferentes pero, a la vez, con muchas similitudes; los datos estadísticos indican que se trata de los centros con mayor y con menor índice de desvinculación estudiantil en primer año del CBT.

En este punto no se puede dejar de considerar que la obtención de los datos en «un proyecto de investigación es una intrusión en la vida de la institución que se va a estudiar». (FLICK, 2004: 71)

Por lo expresado, se hace difícil narrar sobre estos centros sin sentir que se violenta de alguna manera su vida, al forzar la búsqueda y con el peso de estas dos variables que intencionalmente se decidió incluir. A priori, pensamos qué se estaría jugando en quienes les tocó la tarea de proporcionar el dato. ¿La lectura fría de los números? ¿U otras cuestiones que le son invisibles al investigador?

Desde la centralidad, la desafiliación se ve con otros ojos, con ojos panópticos. En cambio, en la descentralización, con la organización particular de cada centro, la visión es seguramente diferente, porque está parcializada, recortada por el contexto y por las circunstancias.

Cabe decir que, en algún momento, pertencí por cierto tiempo al ambiente de uno de los centros en cuestión por temas laborales. Al enterarme que uno de los centros designados era precisamente ese, pensé que podría sentirme sobreimplicada en algún aspecto, por lo que decidí vigilar esta cuestión. Pero ya en el primer contacto visualicé claramente que la capacidad de distanciamiento era posible, a pesar de la familiaridad del lugar.

A los efectos de esta investigación, preservaremos las singularidades de los territorios de enclave de dichos centros, para resguardar aquellos datos que permitirían identificarlos fácilmente, lo cual no aportaría al objetivo del trabajo. Al contrario, quizás en otras lecturas o momentos de devolución, el reconocimiento podría conducir a nuevas estigmatizaciones de estos territorios, que operen en el sentido de su sobrevalorización o desvalorización.

De todas formas, parece importante introducir el concepto de *territorialidad*, diferenciándolo de *territorio*, porque —si bien en esta ocasión la investigación no se detendrá en el tema— esta noción podría ser otra variable a tener en cuenta en el problema de la desafiliación estudiantil.

El territorio es un espacio físico geográfico concreto que las personas que lo habitan sienten como propio, donde prevalecen sentimientos de identificación y control.

La territorialidad se refiere a las relaciones, a las interacciones humanas que se producen en ese espacio, y que le dan ese sentido de identidad no solo espacial, sino que agregan el sentimiento de pertenencia; esto le otorga una particularidad a ese territorio, razón por la cual los habitantes se comportan de un modo característico.

«Es importante tomar en cuenta el tipo de comunicación existente en los territorios, es decir, las territorialidades en tanto formas de llevar a cabo las mediaciones en todos sus niveles y dimensiones.» (ÁLVAREZ PEDROSIAN, 2012)

De esta manera, «la ciudad pasa a ser una entidad plural; la zona, un conjunto heteróclito de territorios; las territorialidades, entidades subjetivas fuertemente condicionadas por problemas

comunicacionales. Espacio físico, biológico y cultural que es más que la suma de los tres órdenes; rizoma donde uno deviene en el otro y gracias al cual se teje la trama que da cabida a nuestra existencia». (ÁLVAREZ PEDROSIAN, 2011)

El territorio de los centros educativos —su zona de enclave— está, a la vez, descentralizado de la centralidad y centrado en la trama de múltiples relaciones educativas que da cabida a su existencia, condicionado por esas territorialidades subjetivas que dejan su huella de identidad.

Los centros educativos designados para la investigación presentan topografías distintas y, al mismo tiempo, con semejanzas.

Uno se encuentra cerca del centro de la ciudad, pero también lejos y cerca de los márgenes: parece «descolgado», en el borde de todo y de la nada también. Un centro educativo en el medio de diversas formas de habitar el territorio —tanto desde el espacio, como desde las formas de existencia— y de distintos espacios sociales, que generan estilos de vida en tanto «productos sistemáticos de los habitus, que percibidos en sus mutuas relaciones según los esquemas del habitus devienen sistemas de signos socialmente calificados (como distinguidos, vulgares)». (BOURDIEU, 1988: 171)

Un territorio, poblado pero desierto al mismo tiempo, por momentos tierra de nadie. Sin embargo, allí convive la diversidad humana, con habitus que oscilan entre lo distinguido y lo vulgar.

El otro centro educativo también se ubica en el margen de la metrópolis, aunque en realidad ha extendido su radio a fuerza de crecimiento poblacional y de esas territorialidades que se desarrollan a partir de múltiples y sostenidas relaciones.

La materialidad y funcionalidad del espacio, visibilizadas a través del paisaje, pueden (y debieran) ser complementadas con la perspectiva vivencial. Aparece allí el aporte de la geografía humanista, representada por ejemplo, en los trabajos de Yi Fu Tuan, que incorporan los «lazos emotivos y simbólicos que convierten el espacio en un lugar [...] examinando fenomenológicamente los mecanismos que ligan positiva y negativamente al hombre con el lugar». [...]

A partir de la experiencia de los sujetos, Tuan plantea cuatro categorías que dan cuenta de tales vínculos. Denomina *topofilia* a las experiencias placenteras derivadas de lazos afectivos que establece el hombre con el lugar; pudiéndose dar también la *topolatría*, cuando el lugar despierta un sentimiento reverencial y mítico. La *topofobia* es la aversión o el miedo hacia un lugar. Finalmente, la *toponegligencia* (más común en nuestros tiempos) consiste en la tendencia a

perder el sentido por el lugar, resultándole ajeno e impersonal al individuo.  
(ÁLVAREZ PEDROSIAN, 2012)

## 5.4 Descripciones

De las categorías descritas por el autor, podría decirse que ambas territorialidades escolares comparten las vivencias pendulares entre la topofilia y la toponegligencia, ya que en los dos centros la población que se estudió —los docentes— oscilan entre la permanencia (la radicación en el lugar por varios años los hace sentir afectivamente ligados a esa cultura organizacional territorializada) y la imperturbabilidad (docentes que están *de paso* y sienten el lugar como ajeno e impersonal).

Vale aclarar que en ambas situaciones existe una *elección*: en muchos casos a conciencia con esta ligazón; en otros, a conciencia de que la ajenidad le favorece en lo laboral; y en otros tantos, manifestada como una elección forzada, puesto que, como expresan a veces, «no había otra cosa para elegir».

También corresponde comentar cómo es el proceso de elección. Antes de 1989, se hablaba de *designación de horas*. Las horas eran vacantes que se adjudicaban con ciertos criterios azarosos o discrecionales. Ese año se produce una huelga general de los gremios de la educación, en cuya plataforma reivindicativa se consignaba el cambio de *designación* de horas por *elección*. Una vez conquistado ese formato, la reglamentación del trabajo docente estuvo, de ahí en más, regida por el Estatuto del Docente y organizada según una estricta jerarquización, lo que se llama *escalafón docente*.

Este escalafón se confecciona anualmente, en oficinas centrales, en base al informe de la dirección escolar (del centro escolar en el que el docente dictó clases el año anterior); el informe de Inspección de Asignatura (si lo tuviera ese año); la antigüedad y, por lo tanto, el grado (en Anep, los grados docentes son del primero al séptimo y se asciende un grado cada cuatro años); y un puntaje ficto. Del resultado de esa combinación, el puntaje obtenido redundaba en una ubicación en dicho escalafón. No es un tema menor: de esa ubicación dependen las posibilidades de elección de los lugares de trabajo de los docentes, así como las cargas horarias, etc.

Si bien es una conquista que democratiza el acceso al trabajo, el escalafón docente es un dispositivo: «[...] por dispositivo entiendo una especie —digamos— de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene

pues una función estratégica dominante... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder». (AGAMBEN, 2005)

El dispositivo es un conjunto heterogéneo: incluye estrategias discursivas, disposiciones, ideologías, leyes... Es una red que se tiende entrelazando todos estos elementos. Siempre tiene una función estratégica concreta, inscripta en una relación de poder; por lo tanto, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y saber.

El dispositivo escalafón, pues, no deja de ser ese cruzamiento que, por una parte, asegura un acceso ordenado y con cierto consenso (si algún docente no está de acuerdo o encuentra alguna irregularidad respecto a su posición en el escalafón o respecto a los puntajes de dirección, puede realizar una apelación frente a las juntas correspondientes) somete a la institución a la elaboración de listas para cubrir vacantes, y establece un orden de prelación para los docentes; por otra, teje las relaciones de poder y saber entre los propios docentes de áreas o asignaturas, invistiendo de más poder a ese escalafón.

En síntesis, de la posición del docente en ese escalafón dependerá cómo podrá elegir, si en realidad elegirá lo que quiere o si solamente accederá a lo que le quede.

Esto incide, en parte, en los lazos que el docente se establece con el lugar, los sentimientos de pertenencia, la aceptación del lugar, su apropiación como un lugar que despierta experiencias placenteras o, por el contrario, ingratas.

Los dos centros educativos —con características opuestas en relación con el tema de investigación— se asemejan, no obstante, en las razones por las cuales son elegidos por los docentes. Tanto en las observaciones como en las entrevistas, se hallan datos muy similares a este respecto.

Por lo tanto, el supuesto de que los docentes del centro con mayor índice de desvinculación podrían tener un menor o casi nulo sentimiento de pertenencia —o lo que Tuan llama topofilia— no parece constatarse; al contrario, no puede decirse que esto sea una de las variables para comprender el fenómeno.

Paralelamente, tampoco puede decirse que la topofilia de los docentes del centro que presenta menor desvinculación estudiantil sea una variable que incida de forma significativa en esta característica.

A partir de ahora, se llamará CEMA al centro con mayor desvinculación y CEPA al que presenta menor desvinculación. Se denominarán CEMA/D1, CEMA/D2, CEMA/D3 Y CEMA/D4 a los docentes del CEMA; los docentes del otro centro se denominarán, pues, CEPA/D5, CEPA/D6, CEPA/D7 y CEPA/D8. Este código para referir a los centros y a los docentes tiene un doble propósito:

simplificar la lectura y preservar la confidencialidad y el anonimato de quienes participaron en la investigación.

El trabajo de campo comenzó en el segundo semestre del 2014, en ambos centros. Aquí también fue necesario realizar una progresiva entrada al lugar. Si bien se contaba con la habilitación para trabajar, fue necesario conquistar de a poco la confianza de las personas en lo cotidiano, para que el investigador pudiera concretar sus objetivos.

Se pensó en realizar entrevistas a docentes de primer año de CBT de ambos centros, teniendo en cuenta el sexo, el área de la asignatura y el tiempo de permanencia en el mismo lugar.

Así se formaron algunos perfiles de docentes para las entrevistas. De la combinación surgió que podrían participar: cuatro docentes varones y cuatro docentes mujeres; dos de cada sexo que dictasen clases en el área científico-tecnológica, con permanencia en el centro por más de tres años; y dos de iguales características excepto en lo relativo a la permanencia en el centro, puesto que debería tratarse de docentes que lo hubiesen elegido por primera vez.

Luego, el mismo procedimiento se realizó para docentes del área humanística. De esta manera, se previó realizar ocho entrevistas por cada centro, de acuerdo con las características antes planteadas.

Al llegar a los centros, luego de afianzar la confianza y gracias a la colaboración de otros actores —adscriptos y administrativos—, se conformaron listas con los docentes que se adecuaban a los perfiles elaborados. En ninguno de los centros fue posible cruzar todas las variables, ya que la plantilla docente estaba integrada por mayor número de mujeres que de varones, y por más docentes con mayor permanencia en el centro que «nuevos» docentes. Por consiguiente, se trabajó con lo que apareció en el camino, asumiendo que lo inesperado forma parte de la investigación.

En segunda instancia, se conversó con esos docentes, se les transmitió de qué se trataba el trabajo y se los invitó a participar. Si estaban de acuerdo con los criterios, se concedía el consentimiento informado para empezar con las entrevistas.

Las pautas utilizadas para la selección incluyeron la perspectiva de género, las diferentes trayectorias formativas y disciplinares, y lo planteado en cuanto a la influencia o no de lazos afectivos con el lugar. Esas variables no fueron, en sí mismas, motivo de estudio: la intención fue incluir estas combinaciones para cubrir las perspectivas mencionadas, que le aportaron aún más singularidad y diversidad a los relatos.

Las entrevistas se realizaron en los centros educativos, previo acuerdo sobre el día y el horario, y en un espacio determinado para intentar escapar del cotidiano escolar. En algunos casos,

no fue posible aislarse: si bien investigador y entrevistado se instalaban en lugares libres de cursos, en ambos centros se observó mucha movilidad y tránsito, tanto de adultos como de adolescentes. En algún momento, las entrevistas se vieron interrumpidas momentáneamente, porque se abrían las puertas —para hacer alguna consulta, porque se desconocía qué estaba sucediendo o simplemente por intromisión—. Se utilizó la grabación de audio y luego se transcribieron las entrevistas para realizar su análisis.

## 5.5 Análisis de las observaciones y notas de campo

El CEMA fue el primer abordaje. Si bien a la entrada se percibe el movimiento de personas, desde primer día impresiona como un lugar solitario. Quizás incluso por sus características edilicias, el centro parece un escenario que en otros tiempos, muy lejanos, hubiera gozado de un prestigio señorial y que hoy se ha venido a menos al tiempo que se ha transformado en un centro de estudios. Llamam la atención los grandes espacios verdes descuidados por una suerte de desidia o por la fuerza de un territorio donde convive un fragmentado social, con habitantes muy diversos. Podría decirse que el entramado complejo añade una atmósfera de incertidumbre acerca de lo que puede acontecer.

Son sensaciones que provienen de la precariedad en la que se instala la propuesta educativa. Precariedad de un entorno atravesado por las condiciones de vida que no son, ciertamente, *condiciones debidas*. Habitantes habitados por el asentamiento y por los complejos edificados que dan «altura» a los inmuebles y a quienes allí viven. Legalidad e ilegalidad, edificios y campos baldíos, muchedumbre y soledad. Vivencias que traspasan los muros escolares, que se hacen rostro en los adolescentes y en las relaciones de los *entre*, desde los patios a las aulas, en cada intersticio educativo.

El hall de entrada vigila el afuera en el adentro, distribuyendo a las personas en los lugares que corresponden. En la entrada, algunos bancos y mesas invitan al recién llegado a esperar y, también, a intercambiar con otros en la espera. En un rincón de esa entrada, al costado del mueble donde se guardan las banderas de la patria, erguido y también vigilante, se observa una copia del dibujo de 1955 con el que Picasso plasmara su *Don Quijote y Sancho*. Hidalguía, cordura y locura, idealismo y pragmatismo, en un poco de destino que por momentos es fatal. Este Quijote pinta una escena escolar, rodeada de esos conceptos que con tanta belleza desarrollara Cervantes en su obra.

En ese escenario cotidiano, se pueden observar muchas situaciones «hilarantes», casi como quijotadas... Actividades que llevan adelante algunos adultos y algunos adolescentes, y que

son casi proezas en un medio que se sobrepone a las dificultades diarias con, las más de las veces «ingenio del lugar».

Coordinar el encuentro con los docentes fue un trámite sencillo: muchos querían hablar de ellos mismos, de los otros, del lugar. En general, se mostraron amigables y motivados por el objetivo de la investigación. Querían contribuir. «Si sirve de algo...», decían.

En ese tiempo de espera, se repiten las imágenes, como un ritual. Todos los días, la secuencia es inevitable: docentes que salen de su sala. Salen de su lugar de intimidad donde conviven con iguales, donde se escuchan los clamores de las batallas, donde se intercambian diálogos sobre lo que sucede en las aulas, con los alumnos, en la «lucha diaria»... Descargas de enojos, charlas cansinas, entre almuerzos rápidos, libretas para terminar y alguna broma sarcástica sobre la vida, la profesión, la institución. La sala de profesores, el último y el primer bastión, para el refugio de los guerreros.

En este sentido, vale citar las palabras de ÁLVAREZ PEDROSIAN acerca del acceso a los flujos: «Acceder a un campo de experiencias humanas para crear conocimiento desde allí es, entre otras cuestiones, acceder a los flujos que constituyen el campo vital a penetrar.» (2009)

Cuando se elaboran los relatos, el investigador es consciente de que esos acontecimientos allí narrados están por él mismo modificados. Porque ese momento es un corte, una instantánea que adopta un punto de vista, recreando el tiempo y el espacio, «comparando, montando, y generalizando, inventando teorías desde cada caso, desde cada campo de experiencias». (ÁLVAREZ PEDROSIAN, 2009)

Aulas, «clases», alumnos, adolescentes que salen y que entran... «¿No vino?», pregunta uno. «¡Vamo' arriba!», contesta otro. «¿Vino la de Matemática?», se escucha en el pasillo. Preguntan a quien pueda responderle. «¿Nos vamos?»... Escurridizos y alegres, imprimen ruido en los corredores, gritan, saltan, se abrazan... Y con ello rompen la monotonía, incluso la que impregna algunos gestos adustos y entregados de los adultos.

Otros son *los profe*, a los que llaman desde lejos, trayéndolos desde afuera, colgándose literalmente de sus brazos, haciéndoles fiesta por su llegada. Esos profes son profes porque hay alumnos, que acortan las distancias con diminutivos, acercando, encontrándose.

También están los apáticos, los desganados, los desmotivados, los que arrastran la desesperanza... Adolescentes monocordes que huyen del ruido, aislando también el encuentro con los profes.

Es esta la diversidad de historias que se entrecruzan en los patios y en las aulas. Salones, que callan, silencio que guarda el encuentro solitario de un docente y su grupo.



Los bancos están alineados, todos miran al frente, al gran pizarrón para escribir y borrar. Cuarenta minutos durante los cuales uno enseña y otros aprenden, unos enseñan y otro aprende. A veces este diálogo entre enseñar y aprender es capturado y transformado en un «enseñaje». Otras veces, se obtura, y solo queda el monólogo, solitario, del que todo lo sabe.

La fiesta se produce cuando se observa a los alumnos y su profe que salen de clase charlando, riendo... como dilatando la despedida de ese día.

No suena el timbre, pero todos saben cuándo entran y cuándo salen. Parece que se autoconvocaran para la entrada y la salida de las aulas, ante la mirada de los adscriptos y su característico «¡a clase!», que ordenan como dirigiendo el tránsito. Esos adscriptos que se encuentran en el medio del medio, siempre a la vista. Todos preguntan por él o por ella. Con frecuencia se escucha: «Preguntale al adscripto».

Miradas, oídos... «crean sentido, allí radica el desafío de la mirada que las investiga, que las rastrea, las descompone, las trata de interpretar y explicar sin reducirlas tan solo a manifestaciones preexistentes». (ÁLVAREZ PEDROSIAN, 2009)

El CEMA es un espacio amplio, muy abierto a la vista, con límites materiales algo difusos, por lo menos a los ojos. Encierra los secretos de cualquier sistema que se protege del afuera. Muestra al visitante lo mejor de sí, pero —como toda casa— distingue lugares sociales de aquellos que quedan *entrecasa*. Está bien que así sea: se resguarda del intruso, poniendo a salvo lo que no se quiere ni puede mostrar.

El investigador sabe de estas cuestiones: algunas se han filtrado por las hendidias de las charlas coloquiales, en la pausa de cantina..., otras han sido tema de conversaciones que comienzan con un «bueno, te voy a contar» que da pie a la descargas verbal. Necesidad de proteger el lugar, su historia y su complicidad familiar, pero, al mismo tiempo, de no callar, de decirlo todo al extraño.

El lugar se siente como la casa de una tía: hay cierto grado de afectividad que hace que tanto el lugareño como el extranjero se sientan a gusto; incluso, como en un hogar, el olor a cocina inunda el corredor. En los talleres de gastronomía y en la cantina se observa la calidez, no solo proveniente de los aromas, sino también por el movimiento que genera el hacer y producir alimentos para otros.

Pero también se siente soledad y vacío: no solamente porque hay muchos momentos en los que no hay alumnos ni profesores, sino además porque se escuchan lamentos que muchas veces expresan sentimientos de abandono y desprotección. Tales las palabras de un docente:

«¿Por nosotros quién se preocupa? Estamos a la deriva». Y otro: «Es triste..., pero estamos solos, nosotros frente a todo».

Asimismo, los alumnos de expresan con igual desazón. Un alumno se preguntaba: «¿A quién le importamos?»; mientras que otro decía: «¡Dejá! Mirá si nos van a querer... Los profesores nunca se ríen, nos miran como con rabia, así. Yo que sé... No te da ganas de venir. ¡Tengo la cabeza en otro lado, muchacho! No aprendo nada».

Las expresiones de alumnos y docentes interpelan el encuentro. Docentes y alumnos, seres humanos a la deriva, solos «frente a todo», sin aprender nada...

En el aire de un centro educativo condenado a la desafiliación, se respira calidez, familiaridad, abandono y desprotección.

El otro centro, el CEPA, fue abordado luego de que terminara el trabajo de campo en CEMA.

En primera instancia, al llegar a la zona de enclave, se puede observar un contexto urbano, con mucho movimiento, comercios y edificios que parecen «apretar» el lugar, dando la sensación de mucha proximidad. Una cercanía que aparenta como asfixiante para el que no es del lugar. En medio de ese espacio tan urbanizado, emerge, gigante y en expansión, el CEPA. Un edificio en plena reforma que, al decir de una voz del lugar, «quedó chico, por eso están agrandando».

Obras que traen cambios adentro y afuera de la construcción. Afuera, cobra prestigio y se escuchan expresiones como «lo bien que va la UTU... La están agrandando». La transformación despierta admiración y orgullo en el lugareño: «Es muy importante para nosotros, los de aquí, todas estas obras»; «Aquí vienen muchos chiquilines, algunos muy pobres y se los atiende».

También en esas charlas coloquiales en la vereda se puede ver el flujo de movimiento continuo, sin porteros ni portones. Llama la atención, con respecto a otros lugares educativos, esa puerta de entrada «tan abierta». Por un lado, impacta esa apertura y habilita la interpretación del centro como uno abierto a la comunidad. Por otro lado, también impacta que no exista ningún «filtro» a la entrada, ningún control sobre quien entra y sale: el adentro y el afuera parecen muy permeables, con pocos límites —o límites hiperflexibles—, y es inevitable interrogarse acerca de las ventajas y desventajas de tal apertura.

Al entrar, se observa, también, un centro «en obras»; alumnos, docentes y funcionarios de aquí para allá, conmocionados por los cambios. «¿A dónde vamos?», pregunta un alumno con énfasis. Y el profesor le contesta: «Esperen, que le pregunto a la adscripta». La adscripta interviene: «A ver, profesor, déjeme ver adónde pueden ir. Voy a preguntar qué salón se puede

usar». Todos quedan esperando, entre el recambio de turno, mientras los obreros vienen y van con los materiales.

Más tarde, la misma adscripta explicaba: «Te das cuenta que esto es un caos y hacemos lo que podemos. Estas obras... no sé qué otros cambios traen...». Se evidenciaba cierto malestar y desconfianza. «Antes dominábamos el lugar, ahora no se puede, y no sé cuando se inaugure el otro sector cómo vamos a hacer. Somos los mismos de siempre y más lugares y grupos para atender».

Esa incomodidad parece venir de la tensión que produce esta etapa de cambio y de transición, no solo de lo edilicio, sino también del funcionamiento y de lo organizacional del centro. Otro adscripto decía: «Estamos como en una nebulosa, tampoco tenemos una cabeza de centro segura, es como que nos arreglamos como podemos, todo marcha como por inercia».

Más adelante se comprendió que la dirección sí existía, pero que respondía a otro modelo de gestión. En épocas cercanas, la dirección tenía una impronta muy presencial; actualmente, el cambio hacia otra modalidad resentía el trabajo de otros protagonistas: «Antes, la dirección estaba ahí y no se pasaba nada...», decía un adscripto. Y agregaba: «Ahora, si bien están, no controlan, y tenemos que hacer y decidir todo. A veces parece que vas a enloquecer. Estamos, por momentos, como a la deriva...».

Los sentimientos desbordan un centro con bordes abiertos: La tensión crece al mismo tiempo que crece el edificio y la población. El afuera presiona el adentro; el prestigio parece hacer fuerza. Adentro, la sensación de caos invade y se alzan voces pidiendo control.

Se hace lo que se puede para mantener lo viejo, aunque lo nuevo viene avanzando. EL CEPA es un centro que resiste. Resistencia a lo que se impone al tiempo que se reclama más imposición. Resistencia a los cambios. Todo funciona gracias a una suerte de inercia. El desgano, la incapacidad y la inacción son palabras que se asocian.

CEPA es, pues, un centro con historia, con orgullo, que resiste los cambios con la marca de una afiliación al lugar, que lo territorializa sosteniendo el prestigio de ser «como una casa de puertas abiertas», como lo expresa un vecino del lugar.

## 6. Análisis de las entrevistas

«... una institución es un barullo devastador, un estallido que arrasa con clasificaciones, estadísticas y esquemas, un hervidero de desconfianzas y complicidades... Así, toda institución tendrá diferentes historias. Una historia oficial y otra marginal que se escribirá en los pasillos, en las quejas murmuradas, en el humor.» Marcelo PERCIA, 1994

Como se explicó en las descripciones, estaba previsto realizar las entrevistas con ocho profesores con determinadas características, las cuales no se encontraron tal como fueron establecidas a priori. Del total de entrevistados, seis de ellos tenían varios años de trabajo en la docencia así como en la Institución CETP/UTU, y más de tres años de permanencia en el mismo centro educativo (dos de ellos en CEMA y dos de ellos en CEPA). Solo se pudo entrevistar a un docente «nuevo» por cada centro (y no dos como estaba previsto), ya que no se encontraron profesores que reunieran esas características. Tampoco pudimos entrevistar en igual número a hombres y a mujeres, puesto que en la plantilla la mayoría son mujeres. Fue así que de los ocho entrevistados, dos fueron hombres y seis, mujeres.

En esta investigación, solo se incluyeron las variables de género y de campo disciplinar o área como un dato más a tener en cuenta, aunque no se consideraron en extenso detalle, pues no es uno de los focos de la tesis. Se contemplaron solo con la finalidad de observar si, en otro momento, estos datos admiten algún tratamiento especial que permitan desarrollar otros supuestos.

Vale reiterar que las entrevistas se realizaron en el segundo semestre del año 2014, en los centros educativos, en días y horarios que fueron acordados caso a caso con los docentes que decidieron participar de la investigación, luego de tener su consentimiento informado.

Las entrevistas fueron realizadas en forma abierta, pero con la intención de ir conduciendo al entrevistado hacia los tópicos que serían de interés tanto para el objetivo general como para los específicos.

Como preámbulo, en todos los casos, se ofreció una introducción, a modo de pre entrevista, en la cual los entrevistados contaron por qué eligieron el centro en el que trabajan.

## 6.1 Radicación docente: la envoltura que integra

Tres entrevistados se refirieron al sentido de pertenencia como motivación para la elección del lugar de trabajo, aduciendo no solo al tiempo que llevaban trabajando en él, sino a otras razones que expresaron de la siguiente forma:

CEMA/D2: «Yo elijo siempre aquí y voy a seguir... Ya soy parte del inventario».

CEPA/D5: «Hace años que estoy aquí dando clases a todos. Pertenezco al lugar... Me conozco todos los rincones y los rincones a mí».

CEMA/D4: «Yo soy de aquí ya. Soy parte de este grupo, todos nos conocemos... Es más fácil estar acá que en otro lugar. A veces en la sala de profesores hablamos de esto, de que lo que nos hace seguir es esta pertenencia. [...] Con un grupo, los que estamos siempre, somos como de la familia... Más o menos todos pensamos igual y tiramos para el mismo lado».

Y cuando fueron consultados un poco más para que profundizaran sobre lo que es la pertenencia, expresaron:

CEMA/D2: «Es como que acá todo es familiar, conocido, nos miramos y ya sabemos lo que pensamos o qué va a hacer aquel, cómo va a responder... Ya sabemos cuándo venimos bien o estamos mal...».

CEPA/D5: «Pertener es ser parte del colectivo docente, del centro; los alumnos nos reconocen, pasan las generaciones y estás aquí».

CEMA/D4: «Elijo quedarme porque tengo un grupo que somos más que compañeros, y eso hace bien. Me siento cómoda; el conocimiento nos ayuda a disfrutar más de lo que hacemos, y eso me hace pertenecer más al lugar. Es identidad con la escuela». (En el CETP/UTU, se llaman *escuelas* a los centros educativos.)

Parece que la elección del cargo se realiza por el convencimiento de ser parte, de reconocer, de aportar un valor que se distingue recíprocamente entre todos, conformando un grupo, favoreciendo sentimientos identitarios, que fortalecen vínculos pseudo familiares —con todo lo que conlleva el uso de esta palabra y su contenido— en la dinámica, justamente, de los vínculos de familia.

### **La identidad en clave de subgrupalidad: movimientos inclusorios y exclusorios**

Se habla de *identidad de centro*, pero a lo largo del desarrollo de estas entrevistas se verá cómo, en realidad, esa pertenencia no se siente respecto a todo el centro, sino más bien a un subgrupo escindido del macro grupo, que se mantiene cohesionado por la *ilusión grupal*.

El estado de ilusión grupal del cual habla ANZIEU supone que los individuos que componen el grupo tienden a construir un aparato psíquico grupal a partir de su aparato psíquico individual («Me siento cómoda; el conocimiento nos ayuda a disfrutar más de lo que hacemos, y eso me hace pertenecer más al lugar») y cuando el grupo es catectizado libidinalmente («Elijo quedarme porque tengo un grupo que somos más que compañeros, y eso hace bien.»).

El autor señala que el grupo es una envoltura que mantiene juntos a los individuos. Esta envoltura se constituye porque los integrantes hacen una puesta en común de sus fantasías y angustias, lo que denomina *el sí mismo* del grupo, un estado psíquico transindividual («Ya sabemos cuándo venimos bien o estamos mal») que no deja de ser un imaginario, pero que

permite la circulación fantasmática e identificatoria entre las personas («Nos miramos y ya sabemos lo que pensamos o qué va a hacer aquel, cómo va a responder»).

Entonces, se habla de grupo y este asume como tal una identidad individual: se habla del grupo como si se tratase de un individuo («Pertener es ser parte del colectivo docente...»). Entonces la pregunta que surge a partir de este análisis es si los docentes que eligen el centro una y otra vez están fundando una identidad de centro o se trata de la «ilusión grupal» que persiste y los protege ante lo desconocido que resulta amenazante. Como se dijo, al grupo lo recubre una envoltura, como si fuera una membrana que tiene dos caras: la externa tiene que ver con la adaptación al medio —en este caso, al resto de la organización escolar—; la cara interna sirve para la proyección de fantasías, imagos y tópicos subjetivos de los integrantes.

Para PICHON-RIVIÈRE (1970) el grupo es un conjunto de personas articuladas por su mutua representación interna, así como KAES (1976) propone que un grupo nace cuando se ha constituido su aparato psíquico grupal (esta idea después fue trabajada por otros autores y extendida a otros tipos de vínculos.)

No estamos hablando de otra cosa que del grupo como la representación de un vínculo. Y dado el objetivo de la investigación, no es un tema menor preguntarse si estos vínculos que agrupan cohesivamente a algunos docentes, formando suborganizaciones, son facilitadores de inclusión o de exclusión, tanto a nivel de otros actores adultos (docentes, adscriptos, etc.), como con alumnos cuya imagen real o representación no se corresponde con la «del aparato psíquico grupal».

De esta manera, lo nuevo, lo diferente y lo no normal —relacionado a lo que no se ajusta a los valores medios— serán motivo de amenaza a lo instituido, determinado y representado por esa fuerza que tiende a perpetuarse de un modo conservador en contra de todo cambio. Por lo tanto, es rechazado aquello que resulte intimidante frente a lo establecido en ese consenso grupal —tanto en lo funcional como en lo imaginario—.

Es así que el grupo docente que se constituye como tal por su continuidad y permanencia en el establecimiento escolar puede operar como un obstáculo para la inclusión y la innovación, ya sea por la fuerza de lo instituido o por la fuerza de esa envoltura de la que habla ANZIE. Es decir, si la envoltura no es flexible —semipermeable, osmótica— entonces se endurece de tal manera que no facilita el intercambio entre el afuera y el adentro grupal.

Debe agregarse que lo instituido no es sin lo instituyente, así como tampoco se puede permanecer en la ilusión grupal, ya que esta es solo el comienzo; es solo un organizador aunque luego vendrán otros.

Por lo tanto, el riesgo de transitar por la cornisa de la inclusión y la exclusión está presente. Se puede decir que la constitución de subgrupos de docentes establecidos, que permanecen, contiene ambas posibilidades, dependiendo de lo constitucional. Al decir de FERNÁNDEZ (1994): «Lo grupal puede ser una turbulencia, un cuerpo desarticulado, una búsqueda de una mejor comunicación».

Favorecer los ámbitos de la comunicación en sus múltiples dimensiones permitiría abrir espacios de intercambio, destensionando los deseos de los individuos y la necesidad de adecuarlos a las formas admitidas; también les permitiría sostener una posición instituyente, de forma más permanente, al «tomar la palabra».

La palabra permitiría traer desde el aparato psíquico grupal la lucha de las fuerzas conservadoras y renovadoras, y su correlato, que es la inclusión-exclusión en los vínculos humanos en general y educativos en particular. De esta manera, se pueden recomponer aspectos de la esfera psicoafectiva, tan dejados de lado en una educación enciclopedista.

Sostiene BLASCO (2003: 789-820) —en base a datos relevados en escuelas de Guadalajara— que los sentimientos de los alumnos hacia la escuela y los maestros inciden en su decisión de permanecer en el sistema educativo o abandonarlo. El autor distingue tres dimensiones significativas en la generación del ambiente afectivo de la escuela: la estructura formal de la disciplina escolar, las condiciones institucionales para la interacción entre maestros y alumnos, y las relaciones afectivas de los alumnos con su hogar.

A estas conceptualizaciones se puede agregar que también la dimensión de las condiciones institucionales para las interacciones entre docentes, con las particularidades presentadas, contribuyen o no a la decisión de permanecer. Siempre teniendo en cuenta que existe otra cara de la exclusión que no tiene que ver con la permanencia y que TENTI (2007:1) explica de la siguiente manera: «Hay que distinguir dos dimensiones de la exclusión educativa: la que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento. La agenda de la política educativa tiene que resolver las dos cosas al mismo tiempo».

La radicación docente —su permanencia en el centro educativo— ¿es sinónimo de permanencia de los alumnos y de mayor inclusión que evita la desafiliación? ¿O, por el contrario, en ciertos aspectos la favorece? No es fácil hallar una respuesta a partir de los relatos, ya que las respuestas aparecen en docentes de ambos centros educativos.

Sí se puede afirmar que *hacer junto con otros* favorece la elección del trabajo de ciertos docentes «afiliados» a ese grupo, beneficiando su permanencia, fomentando vínculos cálidos que permean al clima laboral.

## 6.2 Percibiendo al docente: la dimensión del sí mismo

Las entrevistas continuaron con el fin de indagar acerca de la idea del sí mismo, desde su labor como docentes.

El sí mismo se concibe como la percepción que cada uno de los entrevistados tiene sobre el ser docente. Ideas más o menos claras sobre quiénes son en su profesión, sus fortalezas y debilidades, las maneras de ser docente. En un recorrido de la percepción al sentido que determina lo que la persona es, lo que piensa, lo que hace y lo que puede llegar a ser.

Frente a la pregunta «qué es ser docente», aparecen múltiples respuestas; entre algunas ellas se identifica un denominador común.

CEMA/D1: «Ser docente es querer lo que uno hace... Es tener paciencia».

CEPA/D5: «Es enseñar al otro, tener un saber para transmitir».

CEMA/D3: «Es un desafío que se aprende, no en la carrera de formación... Se aprende después, todos los días. En la carrera es una cosa, acá es otra...».

CEPA/D7: «Ya no sé definir qué es ser docente, es como que es parte de mi vida. Me dejás pensando cómo separarme de lo que soy. Hace tantos años... Lo que sí sé es que mi tarea es enseñar, pero también pienso cuánto aprendo, entonces no sé si solo es enseñar, por ejemplo física... Sé que es algo más, para la vida de mis alumnos pero para mí también...».

CEMA/D4: «En estos tiempos es más difícil que cuando empecé hace casi treinta años. Ahora ser docente es ser un poco psicólogo, asistente social. Es como que tenés que hacer de todo un poco. A veces no podés dar tu clase. Hacés cosas de otros... Para mí ser docente hoy como que... [pausa] ya no importa tanto que querés enseñar tal materia... Atendés otras cosas de los alumnos, que escapan para lo que te formaste...».

CEPA/D6: «Me hice docente no solo en la carrera, sino yo misma, buscando en lo que me interesa formarme, leyendo, charlando con otros compañeros, en la sala. Es como que te hacés un poco sola, vas buscando lo que te queda bien...».

Al leer las respuestas, es posible integrarlas para acercarse a la idea de qué es ser docente: un desafío que se aprende, no en la carrera, sino porque se quiere lo que se hace, se enseña y se aprende, se atienden otras cosas que se escapan a la formación...

Parecería que, más que otra cosa, las respuestas expresan en cierta manera el mandato del deber ser, de lo que se espera del rol. HUBERMAN (1992) dice a este respecto que «el rol es argumento previo, y argumento previo puede ser equivalente a modelo».



Quizás estas respuestas acerca de lo que significa ser docente tienen que ver con lo previo, en el sentido de lo dado, de lo que debería ser a partir de una representación de la función en ese rol que deviene en modelo.

Representación que según FERRY (1997: 56-57) es la «distancia de la realidad, uno se desprende de la realidad para representársela. [...] Es trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad real». Y agrega que «el espacio y el tiempo de la formación son el espacio transicional, fuera de tiempo y de lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión». Y CEMA/D3 lo deja en evidencia: «Se aprende después, todos los días. En la carrera es una cosa, acá es otra...».

Estas conceptualizaciones son, sin dudas, reformulaciones de las ideas postuladas por WINNICOTT con respecto, justamente, a este tercer espacio que se sitúa en la intersección del espacio interno subjetivo y exterior objetivo, y que es ocupado por los objetos transicionales, que son reales como objetos y al mismo tiempo son su representación. A partir de allí, dirá FERRY, es posible apropiarse el rol docente previo a la inserción en el escenario real.

De todas maneras, HUBERMAN (1994: pág.) dice que «una formación es permanente, continua como un [...] modo de estar en la profesión como en la vida». Y de nuevo, las respuestas de los entrevistados recogen esta idea: «Ya no sé definir qué es ser docente, es como que es parte de mi vida.»

En tanto, FREIRE (2002: 25) señala: «... quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender y continúa profundizando acerca de la trascendencia de las cuestiones afectivas durante el proceso de enseñanza aprendizaje». Lo que en palabras de uno de los participantes se traduce como: «Lo que sí sé es que mi tarea es enseñar, pero también pienso cuánto aprendo, entonces no sé si solo es enseñar, por ejemplo física... Sé que es algo más, para la vida de mis alumnos pero para mí también...».

Y continúa el autor (2002: 46): «Lo que importa en la formación docente no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser “educado”, va generando valor». CEMA/D1 lo expresa de este modo: «Ser docente es querer lo que uno hace...», mientras que CEMA/D3 emplea otros términos: «Es un desafío que se aprende».

El aporte de CEPA/D6 —«Me hice docente no solo en la carrera, sino yo misma, buscando en lo que me interesa formarme, leyendo, charlando con otros compañeros, en la sala. Es como que te hacés un poco sola, vas buscando lo que te queda bien...»— dialoga con la dinámica del desarrollo personal descrita por FERRY (1997: 54). Según el autor, cada uno se forma a

sí mismo por mediación —los docentes, las circunstancias de la vida, los procesos de socialización, los libros...—; por lo tanto, las mediaciones solo posibilitan el proceso de formación. De este modo la formación es «ayudar a través de mediaciones a que el otro se forme trabajando sobre sí mismo». (1997: 13)

Analizar las percepciones de uno mismo implica salir del rol docente para entrar en la construcción no solo del sentido de serlo, sino también del proceso de formación continua. Esa formación mediada desdibuja, por momentos, la profesión, confundiéndola con otras en ese espacio de los entre, donde el transitar líquido y escurridizo facilita el escape: no puede retenerlo todo, no puede con todo, interpela la omnipotencia y la omnisapiencia. O como dice CEMA/D4, el docente atiende «otras cosas de los alumnos, que escapan para lo que te formaste...».

Cuanto más formación docente mediada —en lo curricular pero también en la vida cotidiana— más aprendizaje mediado, incorporado, transformado en un *modo de estar en la profesión* más que en un *modo de ser en la profesión*. Se puede aventurar que cuanto más desarrollo personal y mejor conocimiento sobre sí mismo tenga el docente, más se priorizarán las cuestiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje.

SOUTO (2009) señalaría que la formación docente no es lineal ni a priori. Si bien formación con *trayecto* y *trayectoria* son expresiones emparentadas, la autora las distingue: señala que aunque la idea de la trayectoria supone una forma organizada del transitar desde un punto de partida hacia un destino, el trayecto «tiene que ver con el andar, con el cambio, con lo que se va haciendo al andar, siempre acompañado y nunca en soledad» (p. 21-22). Por tanto, para esta autora la formación es, en esencia, un problema más de trayecto que de trayectoria.

Es en el trayecto, precisamente, donde se mediatizan los afectos, más allá de que las trayectorias trazan itinerarios para la formación.

Los procesos implican trayectorias y trayectos enlazados en una continuidad permanente, en un diálogo constante entre partes. «Se hace necesario pensar en la formación, entonces, como un continuum: a fin de recuperar la transversalidad del acto en el que se entrelazan la identidad personal con la identidad profesional del enseñante y del aprendiente en vínculos interactivos dinámicos, recíprocos y complementarios» (URBANO y YUNI, 2009, p. 86).

Más trabajo sobre el sí mismo docente, sobre la subjetividad de cada uno y sobre la colectiva permitiría un encuentro profesional y humano, que reconocería la diversidad no como amenaza sino como oportunidad. Así, se podrían aliviar las tensiones del adentro con el afuera y viceversa, trabajando con los impulsos inclusores y exclusores de cada uno, de cada grupo.

Sin dudas, la polémica se instala si entendemos que «enseñar es debatirse con contradicciones, [...] instituir una situación en la que aparezcan esas contradicciones y que se pueda explorar desde todos los puntos de vista.» (SOUTO, 1996: 10, en: FERRY, 1997)

### 6.3 Relatando lo invisible. Subjetividades.

«Una duda nos asalta sobre la posibilidad de contar.  
No es que la experiencia vivida sea indecible. Ha sido invisible.»  
Jorge SEMPRÚN, 1987.

«Nosotros escribimos sabiendo que hay cosas que no se pueden decir. O que se pueden decir, pero no entender del todo», reflexiona también SEMPRÚN (2011). «Ahí es donde nace mi vieja teoría de la escritura imposible e inagotable, a la vez: no todo se puede escribir y, sin embargo, cuanto más se escribe, cuanto más se ejercita la memoria voluntaria, la necesidad de decir crece».

La subjetividad se construye en dos movimientos: uno apunta hacia el interior del sujeto y otro hacia afuera de este. La interactividad es su fuente de creación. De esta manera, cuando se habla de subjetividad, no se la puede observar aislada como una construcción terminada, ya que está en continuo movimiento, con algunos períodos de mayor estabilidad. El automovimiento interno permite la reorganización de la experiencia de una manera creativa, que se expresa en el medio externo a través de lo novedoso y de lo sorprendente.

Los procesos subjetivos son fenómenos individuales y sociales a la vez, comprometen procesos de aprendizaje con intencionalidad, como es lo educativo, o provienen del mundo inconsciente que siempre pugna por salir.

La subjetividad como mundo propio del sujeto es una mirada del mundo; la razón permite acercarse a ella y definirla también como un axioma, en el que se visualizan diferentes capas, como una cebolla.

La subjetividad es también ese asunto entre el ser y el sujeto que puede ser historizado, según la época y los acontecimientos, para aportarle contemporaneidad.

DELEUZE y GUATTARI (2002) permiten comprender la existencia de estructuras recubiertas por esas capas, en las que secretos paradójicamente transmitidos de maneras ocultas dan pie a culturas, lenguas, misticismos que se acercan a la definición de espíritu, esencia, sustancia, carácter, temperamento...

[...] la sola subjetividad es el tiempo, el tiempo no cronológico captado en su fundación, e interiores al tiempo somos nosotros, no al revés. Que estemos dentro del tiempo parecería ser un lugar común, y sin embargo es la máxima paradoja. El tiempo no es lo interior en nosotros, es justo lo contrario, la interioridad en la cual somos, nos movemos, vivimos y cambiamos. (DELEUZE, 1987: 115)

La subjetividad se remite a los modos de existencia, a los modos de sentir y de pensar, así como a los de actuar. Es un modo de relación que elegimos de manera consciente o inconsciente con los demás, con todo lo que nos rodea.

A medida que se profundizaba en las entrevistas, los docentes hablaron sobre este tema en los relatos que siguen a continuación:

CEMA/D3: «Un día... No sé cómo elegí estudiar para profesor... Me gustaba desde que me conozco enseñar. Es una forma de ayudar, porque ofrecés conocimiento, y este te hace más libre... Siempre fui libertario, por eso para mí la libertad no se negocia, tener espíritu crítico sobre las cosas y las situaciones te lo da la educación sin duda. Ese debería ser uno de sus cometidos, para templar el carácter y tener pensamientos propios».

Es evidente la alusión de la libertad como un valor en sí mismo; la elección de la docencia parecería tener que ver con la particular interacción de este sentimiento, con los pensamientos y las imágenes de su mundo interno. Es una expresión que viene del afuera, pero que parece marcar el llamado *carácter* con la fuerza de un concepto que habla por sí mismo. ¿Es una visión del mundo que impregna la práctica de este docente en particular? ¿O es también una idea, sentimiento u acción que atraviesa a una subjetividad que podríamos llamar *docente*?

Para seguir investigando en esta línea, deberían descubrirse más capas de esta historia y de otras en relación con este tema en particular. En esta ocasión, no pareció conveniente en desarrollarlo más profundamente; alcanzaba con solo mostrar este pequeño relato y este posible análisis que pueden dar cuenta de procesos subjetivos.

CEPA/D8: «Yo siento la docencia no solo como un trabajo y una profesión, sino también como desarrollo personal. En estos pocos años, los alumnos me devuelven tanto agradecimiento que me hacen sentir cada día más humana, en un camino que, sin duda, vuelvo a elegir».

CEMA/D4: «Hay días que pensás: “¿Qué estoy haciendo acá? Largaría todo...”. Porque es el cansancio, las frustraciones, el salario, correr de un lado a otro... Es angustiante; sentís que no tenés apoyo, sola frente a todo, arréglatelas como puedas... Otros días ves que hay cosas muy buenas que te pasan, y valoras estar acá. Esos días, te encontraste con un gurí que se

rió contigo y te hace feliz porque entendió una pregunta y pudo contestarla, cuando ayer creías que no podía... Nada...La docencia, a veces pienso, que también me salva a mí...».

Cuánto tema inmensamente humano, cuántos sentimientos, cuántas situaciones que no se pueden poner en palabras. Vidas vividas a diario, relatos invisibles a los ojos y a los oídos de quienes no pueden ver ni escuchar. Historias de salvación, de libertad, de humanidad.

¿Cuánto en esta construcción subjetiva del ser docente está enraizado con estas ideas?

«Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo. Interrogar nuestra condición humana supone interrogar primero nuestra situación en el mundo.» (MORIN, 2001: 57).

Conocer y no cercenar es una condición necesaria para incluir, para afiliar. En todo caso, excluir lo que no hace al humano, lo que lo maquiniza, ya que ello es lo que lo aísla, condenándolo a la expulsión. Podría arriesgarse que al vínculo educativo, parafraseando al entrevistado, lo salva la humanidad.

El filósofo SAVATER (1997) dice que «educar es humanizar, es decir, cultivar la dimensión humana del educando». Y aquí se agrega a sus palabras: educar es cultivar la dimensión humana de educandos y educadores.

#### 6.4 Facilitando la inclusión y la permanencia. Dialogo conmigo y luego con los otros...

Las entrevistas transcurren entre clases, timbres, recreos, horas libres y las aturdidoras voces inquietas de esos adolescentes voraces de encuentros.

Adultos adustos, adultos alegres, adultos adolescentes, adultos que caminan dejando atrás las horas que para otros parecen no pasar. Otros, en cambio, sienten el vértigo de un tiempo acelerado por las vivencias intensas de sus cuerpos cansados de tanto trasiego. Un alto en el camino significa una pausa para la reflexión y, también, una pausa para el encuentro con lo uno, con lo individual, conmigo...

En casi todas las entrevistas —al principio, en el medio o al final— aparece un agradecimiento por participar en la charla que «me deja decir, que me deja expresar, sacar lo que en otro lugar no puedo hacerlo». Sin duda, está instalada la necesidad; algunos dicen de «hacer catarsis»: es la necesidad de reflexionar, de escuchar en voz alta lo que tengo para decir, para decirse a uno mismo.

Aparecen gargantas como atascadas, ahogadas por cientos de sentimientos, pensamientos, racionalizaciones, justificaciones, culpabilizaciones, que salen como a borbotones. Hay ganas de dialogar, pero —vale la insistencia— es un diálogo con sí mismos.

En el marco de la investigación, las entrevistas les facilitan el espacio y redundan en beneficios para ambas partes. Efecto terapéutico para unos y otros, beneficio secundario para el que habla pero también para el que escucha.

Ahora es el turno de compartir fragmentos de entrevistas para focalizar en los facilitadores, tal como le llamamos, de la inclusión y la permanencia.

CEPA/D6: «Cuando vengo motivada a clase es porque tengo un buen día... Un buen día es porque estoy bien yo, me levanté con ganas de estar y dar clases. Eso depende de mi vida personal, lo confieso... Si puedo solucionar mis temas, mis conflictos como persona, con mi pareja, con mi familia, es como que estoy feliz. Eso se nota, los chiquilines se dan cuenta, se dan cuenta de todo y te lo dicen: “¡Profe! Hoy vino bien, está contenta porque se ríe...” Ese día seguro que siento al grupo bien, puedo trabajar a pesar de los que embroman todo el tiempo... Es como que tengo paciencia, porque estoy bien, motivada. Es triste decirlo, lo reconozco, ese día no me molesta ninguno y parece que hasta los quiero a todos... Me banco a todos en la clase».

CEMA/D3: «Bueno, uno no es de fierro. Cuando no me soporto ni yo, no soporto a los demás, menos a los alumnos. Trato de calmarme, pero es como que me sale un sádico, me dan ganas de poner *uno* a muchos de ellos, de ponerles un trabajo y no explicar más nada de lo que ya expliqué. Ese día nadie aprende, creo que solo yo... Aprendo, aprendí que así no es, aunque no sé cómo hacerlo, ya que algo de mí me domina y sale mal. Empecé terapia, sé que es para largo, no quiero joder ni joderme más... Estoy dándome cuenta que si no aprenden, también es por mí. [...] Tengo que estar bien conmigo, sino no puedo con las clases, no puedo con ellos...».

En estos dos relatos se observa como ambos docentes enfatizan en la importancia de estar bien. Llamen la atención sobre cómo las vidas de cada uno se juegan en el aula, en la interacción con los alumnos, en la escena de la enseñanza y el aprendizaje. Se observa que cuando los conflictos personales —no solo de la esfera familiar o social, sino también de la intrasubjetiva— aparecen sin una desviación, empapan la práctica docente.

En situación contraria, cuando es posible enfrentar esos conflictos —inevitables, puesto que todos somos seres en conflicto— resulta en una suerte de alivio, que redundan en motivación para estar presente en el aula, jugando en la escena con habilidades que convocan a los alumnos, también, a *estar* y *permanecer*. Si a estos estados se le agrega continuidad,

seguramente se conseguirán más alumnos filiados, principalmente en lo afectivo, para que luego venga lo educativo.

En principio, se observa en los relatos un *diálogo consigo mismo*: es el mismo entrevistado que se habla a sí mismo. Luego, en el desarrollo de la entrevista, se concurre a un segundo momento, más interactivo, en el que hay un ida y vuelta; ahí sí es posible un diálogo con otro.

Fortaleza encontrada: avivar el encuentro, multiplicar los diálogos de uno, sumar los diálogos con otro, ida y vuelta, estar y permanecer como docente abre el espacio para el estar y permanecer del alumno, también con sus conflictos vitales y accidentales.

Nuevamente, el encuentro humano. Humanizar las prácticas para dejar entrar al otro, para que elija quedarse, aprender y enseñar en diálogo con uno y con otro.

Incluir es contener, y no solo a los alumnos. Se percibe la necesidad de incluir y contener a los docentes que, aunque se trate de su elección profesional, deberían repensar, reformular a partir de ese diálogo, los avatares y vicisitudes de esa elección. En esas trayectorias, cabría que se preguntaran, y que trajeran a la memoria, qué situaciones de inclusión y de exclusión han vivido. ¿Han dejado huellas en esa formación? Parece importante que se puedan visualizar cuestiones que no son obvias, a través de la facilitación de la palabra a los actores.

Por eso, también habrá que pensar qué formación han tenido estos docentes, puesto que, como se dijo, esta es dinámica y compleja, e implica que el desarrollo personal se amplía a través de lo vivido: cada uno se forma a sí mismo a partir de las experiencias. Pero no solo se forma a partir de esos tránsitos vitales; también lo hace a través de rupturas de sentido (FERRY, 1997; BEILLEROT, 2006; TELLO, 2006).

Los acontecimientos políticos, culturales, sociohistóricos e institucionales van creando y recreando la vida individual y colectiva. Lo grupal va provocando lo singular y, al mismo tiempo, lo produce. La vida cotidiana está impresa por el deseo y por todos los acontecimientos de la comunidad que desordena y constantemente da un nuevo sentido al sujeto y al colectivo. El sujeto habita sus condiciones de existencia, su historia, su historicidad, la capacidad de cambio, las resistencias, lo fantaseado y lo real... poniendo todo esto en juego íntegramente en el encuentro educativo. Y si a todo lo dicho se le agrega una afectividad —quizás también fracturada— estaríamos en serios problemas...

Pero es posible «poner un parate» ante tantos momentos desesperantes, y es el pensamiento que se cuela por esas pequeñas grietas lo que nos da esperanza en el devenir de otras y otras transformaciones.

En una entrevista, le preguntan a AGAMBEN (2015): «En tu obra, ¿esa visión del devenir humano no es pesimista?». Y esta fue su respuesta:

Estoy muy contento de que me hagas esa pregunta, ya que en efecto me encuentro muchas veces clasificado como pesimista. En primer lugar, a título personal, no lo soy en absoluto. En segundo lugar, los conceptos de pesimismo y de optimismo no tienen nada que ver con el pensamiento. DEBORD citaba a menudo una carta de MARX: “Las condiciones desesperadas de la sociedad en la que vivo me llenan de esperanza”. Un pensamiento radical siempre se coloca en la posición extrema de la desesperación. Simone WEIL lo decía también: “No me agrada la gente que entra en calor con esperanzas huecas”. El pensamiento, para mí, es esto: el coraje de la desesperanza. ¿No es eso el colmo del optimismo?

## 6.5 En los entre, está la ruptura. En la ruptura, hay encuentro.

Entonces, es preciso desligarse de los imposibles, en el entendido de que los posibles están en esas grietas desde donde puede emerger lo nuevo.

Algunos ven los fenómenos de exclusión e inclusión como las dos caras de la misma moneda. En efecto, podría pensárselo así: el binomio inclusión-exclusión como un concepto comunicacional más que un concepto estratificado que discrimina dos partes. Por ser un binomio, sus dos componentes se condicionan mutuamente, es decir, son aspectos o lados de una misma forma. Si se distingue uno de los dos lados aparece el otro; es la unidad de la diferencia. Pero también se puede ver como un territorio cortado, rasgado, partido, que compone dos realidades unidas y separadas por esa grieta. La idea de territorio supone la posibilidad de recorrerlo en un espacio y en un tiempo determinado. Es así que se decidió comenzar a explorarlo, a transitarlo desde este enfoque.

Este binomio tiene movimientos internos que se producen a partir de las fuerzas que pujan para que emerja uno u otro territorio. El binomio se agrieta y se producen las rupturas. A primera vista, las rupturas separan o disocian el binomio, y cada territorio parece tener supremacía sobre el otro. Sin embargo y al mismo tiempo, es posible ver allí la creación de un espacio nuevo, intermedio: el *entre*.

Este espacio une, teje, opera como puente entre los territorios que parecen oponerse, y de ese encuentro emerge lo nuevo.



## **Inclusión-exclusión; inclusión-entre-exclusión**

En las entrevistas, se trató de provocar la aparición del entre en los discursos. Ya habían aparecido algunos facilitadores de inclusión y, sin hablar de ella, la exclusión también aparecía, en silencio.

CEMA/D3: «Me parecería importante decir realmente lo que pienso, también sería bueno que lo dijeran otros. Sé que es difícil hablar, decir, pero me doy cuenta que no alcanza solo con saber transmitir y tener un conocimiento sobre algo para enseñar... Saber pararse ante una clase, hablar, realmente llegar no es para todos... O lo es para los que nos formamos en los institutos. Pero igual sigue siendo no para todos. Tendríamos que abrir un debate sincero, sobre la profesión. No sé cómo, pero un movimiento hay que hacer... Hay alumno si hay docente, pero a veces no hay "docente" [hace el gesto de las comillas]; entonces, ¿queremos que haya alumno? Queda afuera el alumno si no hay docente, aunque ese está en clase... Hay un ruido, así como un zumbido, que presiona para que algo cambie. ¿Por qué no podemos? Esa es la pregunta que enoja también».

A continuación, se le pregunta qué quiere decir cuando señala que «no hay docente». El docente responde: «Y porque no le llegan a nadie. Están parados de un lado y no se mueven de allí, pero de eso no se puede hablar, ni de otras cosas... Todos sabemos qué hace uno u el otro. Cuando entramos a la clase, los alumnos te cuentan todo..., pero nosotros nos callamos. ¡Cómo vamos a hablar de un colega! Sí podemos hablar de los alumnos, hasta ventilar su vida, pero de nosotros no... Como en las familias, hay secretos».

En el mismo sentido, otro de los entrevistados expresa:

CEPA/D7: «Es posible dominar una clase y que puedas trabajar a gusto, pero para eso no solo tenés que dominar la clase en sí, sino que tenés que dominarte vos como profesor, y eso no se puede ir a aprender a algún lado. Es dominar tus demonios que te vienen a veces, como a todos... Si no podés, solo tenés que buscar a alguien con quien puedas conversar sobre esto, lo que te genera uno o algunos alumnos o un grupo... Yo, por suerte, me llevo bien, me acerco a los alumnos y ellos sienten eso. Por ejemplo, están trabajando y voy a su banco y les pregunto: «¿Necesitás que te ayude?», «¿cómo estás hoy?» A ellos les gusta... Y si me enojan o me sacan, ahora aprendí: respiro y me digo «vos tenés que dominar esto, sos el adulto». Ahora, yo creo que estaría bueno poder hablar de estas cosas que son buenas y que todos los días hacemos en clase para poder cumplir con nuestra tarea. También estaría bueno hablar de lo malo que nos pasa, para ayudarnos de una vez... Salir del encierro en nuestra clase... Algo hay que romper para construir de nuevo. Creo que tampoco somos tan pocos los que pensamos así. Algo tiene que pasar, ya es como una bomba de tiempo».

Presión, movimiento, ruido, secreto, dominar, encierro, romper, construir de nuevo. Todas expresiones que dan cuenta de lo que está pasando por debajo de otras capas de esos territorios que antes se mencionaron. La presión hace fuerza para romper el encierro. ¿Es el ruido que anticipa el quiebre?

Parece que se estuviera gestando el entre y que allí emergerán posibilidades de algo nuevo: «Algo hay que romper para construir de nuevo. [...] Algo tiene que pasar, ya es como una bomba de tiempo». Se percibe la inminencia de la ruptura.

Y en este sentido, cabe preguntarse si esa percepción de la disrupción incipiente tendrá algo que ver con un *movimiento instituyente*.

CASTORIADIS (1975) no se refería al «gran instituyente» únicamente como cambio, sino como creación o invención de una forma histórico-subjetiva que hasta ese preciso momento no existía.

Las instituciones cuentan con instituidos e instituyentes que le otorgan fortalezas y debilidades. En este escenario, muchas veces lo instituido tiene que ver con la reproducción que gobierna, domina o estructura a los sujetos, limitando el campo de saberes y certezas, del que no siempre se quiere que salgan. La institución, construida desde la creatividad y la libertad, muchas veces niega esta creatividad y esta libertad a quienes la construyeron y lo siguen haciendo día a día.

Pero de todas maneras, los sujetos son capaces de cuestionar, de crear, instituyendo aquello que no responde a ningún determinismo, generando un proyecto nuevo. Es la demostración de que existen otros: la alteridad ofrece la posibilidad de cambio. Como dice el docente antes citado: «[...] Ahora, yo creo que estaría bueno poder hablar de estas cosas que son buenas y que todos los días hacemos en clase para poder cumplir con nuestra tarea. También estaría bueno hablar de lo malo que nos pasa, para ayudarnos de una vez... Salir del encierro en nuestra clase... Algo hay que romper para construir de nuevo. Creo que tampoco somos tan pocos los que pensamos así. Algo tiene que pasar [...]».

A veces las actitudes desafiantes de los modelos atemorizan al orden establecido, pero no solo al visible en los dispositivos del poder, sino también al invisible, al internalizado en los mundos intrasubjetivos.

Esas actitudes de interpelación deben recorrer la memoria —la individual y la colectiva, y los momentos más honrosos y aquellos que puedan ser vergonzosos—, es un camino necesario para poder leer y resignificar. La memoria da anclaje y permite rescatar al sujeto para que pueda continuar interpelando, rompiendo poco a poco las formas instituidas.

Lo instituyente es creación. La creatividad es individual y se transforma en colectiva cuando se amplía exponencialmente por la fuerza de muchos.

En lo individual, la creación también viene del mundo pulsional. Desde la teoría energéticopulsional del psicoanálisis, el eros —la pulsión que conduce al sujeto de manera positiva hacia el objeto— es la energía más flexible y expansiva, por lo cual resulta lógico que sea la energía erótica (y no la agresiva), el instinto de vida (y no el de muerte), el suministro materia prima psíquica para la creatividad en general.

Como señala Platón en *El banquete*: «No hay nadie que no se vuelva poeta si el amor le toca, aunque hasta entonces haya sido extraño a las Musas».

La humanidad tuvo que aprender a generar las palabras frente a la necesidad de transformar la naturaleza, es decir, comenzó a *sublimar*, para abandonar su condición animal y dar comienzo a la civilización.

Por eso, el narcisismo es fundamental en la creación de la historia: su carácter civilizador supone cierta renuncia a seguir amándose a sí mismo para habilitar la producción social. Por eso la frase de Platón viene a tiempo: hay que descentrarse de uno mismo para permitir la creación.

Freud propone que la sublimación es esencialmente un mecanismo de defensa del yo, a través del cual la pulsión tiene un desvío impuesto por la presión social y cultural, ya que no puede llegar a su objeto directamente, sino más allá. Así es que las obras de arte, las actividades relacionadas con el estudio o con la investigación son el resultado del proceso de sustitución de la meta o del objeto cuya satisfacción era de naturaleza sexual por otro objeto reconocido socialmente, con metas aceptadas y valoradas. Por lo tanto, la sublimación es una condición necesaria que nos permite transformar.

Estas elaboraciones teóricas sugieren que los destinos de la pulsión pueden variar y, de alguna manera, también cambia la meta. Es decir, se busca obtener diferentes clases de satisfacción. Más tarde se reconocerá que el placer es solo un elemento, que junto con otros crea un complejo sistema que va «más allá del principio del placer» (FREUD, 1920) y hace aparecer una relación dialéctica con la pulsión de muerte, entendida como destrucción, y atendiendo a nuestra incesante proclividad por el malestar.

Posteriormente, Freud ve la necesidad de dar cuenta de la pulsión de muerte. En *El yo y el ello* (1923) propone que la pulsión de vida tendría que ver con el bullicio de la vida, mientras que la de muerte podría pensarse como el silencio, haciendo un paralelismo con la música,

para la cual sonido y silencio son igualmente necesarios: se despliega una dialéctica, una lucha de opuestos que se necesitan el uno del otro.

En la existencia humana, esa lucha es la lucha entre el bullicio y el silencio; al igual que en la música, si el sonido no es interrumpido por el silencio, se transformará en ruido. En esa lucha de opuestos, el silencio ordena al bullicio de la vida, aniquilando al sonido. Y el sonido, a su vez, tiene sentido en tanto es acotado por el impasse que le otorga el silencio.

Dialéctica del bullicio de la vida y el silencio de la muerte, en la búsqueda del imposible justo medio aristotélico: en eso vamos transitando nuestra existencia.

Siguiendo lo expuesto, la creación de nuevas realidades —ese producto instituyente— es consecuencia de aquello que, en tanto sublimado, nos hace más humanos. Producción dialéctica entre bullicios y silencios. Entre encuentros y desencuentros, para comprender que los procesos de inclusión y exclusión también son como esa música, creada por sonidos y su aniquilación a través del silencio.

En palabras del docente, sería una buena cosa «tener un espacio para decir»: un espacio que rompa con el bullicio diario, que aporte el silencio para escuchar lo indecible y para comprender cuándo y cómo se incluye o se excluye, para entender el proceso en su integralidad, buscando el imposible justo medio, pero trabajando hacia la creación de lo nuevo.

Encontrarnos con otros —con la palabra de otros y con la propia— permite recomponer las vivencias y la memoria, y de ese modo acceder más profundamente a la condición de humanos. El lenguaje nos humaniza, trayendo con la palabra ese saber sabido. Con el lenguaje podemos construir puentes para que transiten los saberes no sabidos, acercándolos a nuestro entendimiento. Indispensable será también hablar de nuestros actos sublimados, sabiendo que es imposible acceder al autoconocimiento y al autocontrol (por más racionalismo que se formule), porque las fuerzas del inconsciente son siempre condicionantes. Por eso siempre habrá un saber no sabido, aun cuando tengamos un «espacio para decir».

## 6.6 Culminando: tejiendo afuera y adentro

«El ser humano no tiene una historia, el ser humano es historia, real, fantasmática, emocional, racional, deseante. Única. Una historia de vida vivida en un tiempo y un espacio que nos conjuran a conocerlos.» (ARAÚJO, 2011)

Se podría pensar que culminar es terminar un proceso, y en cierta forma parecería que así es. Pero quizás sería mejor pensar que se ha llegado al punto de mayor intensidad, aunque el

proceso no se está terminado. Por ahora, se ha finalizado una tarea, a sabiendas de que vendrán otras que continuarán abriendo cerrando ciclos.

El objetivo de esta investigación fue comprender la relación existente entre la desvinculación educativa y la tarea docente, en el despliegue subjetivo que aparece en el espacio transferencial de la práctica.

Se leyeron algunas viñetas de historias de la vida profesional y se identificaron poco a pocos las acciones del quehacer docente que facilitan la tarea y promueven la inclusión y la permanencia, tanto de los alumnos como de los docentes. Se dejaron observar tímidamente diferentes modalidades en la transferencia educativa. Ahora, para cumplir con los objetivos específicos que se habían propuesto, es preciso reflexionar sobre lo paradójal del vínculo educativo.

Lo paradójal está tácita e implícitamente planteado en el título de este trabajo, que a primera vista puede resultar ambiguo o poco transparente. Sin embargo, es una paradoja cuya veracidad se ha podido demostrar, por medio de determinadas conceptualizaciones que muestran las contradicciones como parte de la vida misma y la existencia humana.

¿Inclusión expulsiva? Expresión paradoja útil para posicionar el análisis desde la complejidad de la realidad. El enseñante debe sostener una doble función, que lo coloca en esta posición paradójal. Se encarga de la transmisión conservadora de la cultura y, a la vez, debe trabajar para la transformación de cada educando, desde sus particularidades. La educación, entonces, conlleva en sí misma la esencia de un imposible, en cuanto el enseñante desarrolla su oficio entre la tensión del cambio y la conservación, poderosas fuerzas antagónicas imposibles de integrar.

En esta paradoja estructural aparece el síntoma como indicio o señal de que algo no está ocurriendo o de algo que debe ocurrir. El sujeto es la condición y el efecto de los procesos educativos, en los cuales —también desde la paradoja— el docente es el que condiciona y produce efectos intencionalmente. Nunca el sujeto de la educación será una réplica adaptada ni un sujeto pasivo; por el contrario, siempre es particular, resistente, no domesticable... Y manifiesta las resistencias a través de múltiples señales, como los malestares y el distanciamiento.

Estos movimientos son esperables en el alumno y, en especial, en el adolescente. El problema mayor aparece cuando es el adulto educador quien muestra su malestar y su distanciamiento, más allá de la existencia de la tensión propia de la paradoja educativa. Este excedente a la paradoja fundante del vínculo educativo es el que privilegia procesos expulsivos, porque no sostiene ni contiene al sujeto de la educación en sus actos de resistencia, en sus dificultades,

en el límite que hostiga al docente, pero, al mismo tiempo, propicia, en el discurso pedagógico, la aventura de educar.

«La educación está llena de “calamidades”, porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar.» (MEIRIEU, cit. en GARCÍA MOLINA, 2003: 89)

Esa aventura se crea y se recrea en la vida cotidiana; allí está una de las claves para entender los procesos individuales y colectivos. En lo cotidiano, se expresa un tiempo y un ritmo inmediato, y un espacio concreto donde se desarrollan actividades y relaciones sociales. Allí se encuentran y median las subjetividades, en todas las formas de relacionarse las personas. Pero también, esa vida cotidiana lleva consigo todo lo que no se cuestiona, todo lo que se hace de forma irreflexiva, nutriéndose de lo repetitivo, de lo automatizado, de lo obvio.

Así, se naturalizan esas relaciones, esas formas de ser, esas formas de estar. Así se vuelve estereotipado el entorno, se fijan imágenes, representaciones e ideas que crean en el espacio educativo una atmósfera monocorde que detiene la diversidad de sonidos de la voz humana. Y así también, aparece el conformismo, porque parecería que no queda otro camino para satisfacer las necesidades de cualquier índole. Es decir, esa naturalización nos inmoviliza en una zona de confort en la que el cambio no se produce porque pareciera que *no se puede cambiar*.

Sin embargo, la psicología social —y en particular, los aportes de P. RIVIÉRE— señala que hacer *una crítica de la vida cotidiana* parece un buen método: implica no solo una forma de aprender qué es lo que acontece en lo real concreto, sino que también ese aprendizaje en proceso puede lograr modificaciones sustanciales —tanto en lo individual como en lo colectivo—, promoviendo transformaciones que pueden ser sostenibles en el tiempo, ya que afectarían las praxis. Desnaturalizar y cuestionar lo obvio permitiría también favorecer las rupturas, dando apertura a lo nuevo.

Rupturas que, vale la insistencia, son necesarias para fundar nuevos enfoques que partan de lo dado, pero incluyendo lo nuevo. Es una adaptación activa a la realidad, que supone una adecuación de las necesidades al medio con una actitud crítica de la vida cotidiana, signada por la fluidez de la comunicación, que fomenta los ámbitos de creación y la aparición de lo novedoso.

También, resulta importante decir que la crítica de la vida cotidiana —que puede recorrer todos los niveles de la sociedad, desde los grupos a las instituciones— no es la queja ni la protesta. Es profundizar en los misterios de las leyes internas, en observar lo observable en cuanto a

causa y efecto en la vida cotidiana. También ella misma tiene efectos cuyas causas no son tan visibles, porque provienen de esas zonas opacas, del saber no sabido.

Se debe hacer énfasis en que analizar la vida cotidiana es analizar las formas no solo de ver, pensar y actuar, sino también las de sentir: todo aquello que un sujeto respecto de sí mismo, un sujeto con otro sujeto, un sujeto en un grupo o un grupo en una institución siente desde su particular forma de ver el mundo. Por eso se hace énfasis en el estudio de las subjetividades, ya que marcan la historia de las sociedades, de las culturas en cada tiempo.

Es posible, entonces, pensar en la subjetividad docente como resultado de los muchos entretejidos entre el adentro y el fuera de los individuos, de los grupos, de las instituciones... Y en este sentido es claro que la educación es parte también de este entretejido social complejo, en su doble función de sostener y atrapar.

Pero además, algunos de sus protagonistas —en este caso los docentes— reproducen también esas funciones del tejido, con y desde una subjetividad construida en ese entramado: sostienen y atrapan. (Atrapar, por oposición a sostener, en el sentido de apresar algo que se escapa.)

Entonces, el vínculo educativo puede representarse como una malla que sostiene y atrapa al mismo tiempo: el entramado del tejido cultural, social y familiar de todas las instituciones o grupos en los que se inscriben los sujetos atrapa a algunos, sostiene a otros, atrapa a algunos para luego sostenerlos e intenta volver a retener a otros tantos que se escaparon, en una red tejida como se pudo, improvisando un punto y otra puntada.

Una red que tiene muchos agujeros, por los que no es posible atrapar ni mucho menos sostener. Por lo tanto, muchos quedarán fuera: esta malla entretejida —desde adentro hacia afuera y viceversa— no resiste en su estructura ni en sus materiales, ni en la forma del tejido. Se está volviendo obsoleta; no es útil para sostener y, sobre todo, para atrapar, es decir, para encantar, conmocionar o encandilar..., para que, en definitiva, el adolescente devenido en alumno pueda decir: «Aquí me quedo. Me atraparon, como en el juego de las escondidas...».

Parece posible tejer, zurcir..., aumentar esa red hecha de arte y de ciencia. Es posible siempre y cuando existan las voluntades de ver en ese encuentro humano de subjetividades, la riqueza de la transformación y con ella la posibilidad de una educación que sostenga y atrape, sin perder sus objetivos fundacionales, pero ampliándolos: generando más calidad y más calidez, mejores apropiaciones del conocimiento y mayor disponibilidad para docentes y alumnos deseantes de conocer.

El deseo no es tan solo un anhelo; remite también, al decir freudiano, a una acción (por oposición al reposo). Es estimulador y estimulante de las transformaciones en cuanto es motor para el hacer.

Es posible construir un tejido sostenedor y atrapante del deseo —por aprender, por conocer— que incite a habitarlo... «Habitar es componer el universo en que se está instalado, y con ello se produce subjetividad.» (ÁLVAREZ PEDROSIAN y BLANCO, 2013)

A partir de nuevas prácticas, de nuevos quehaceres y quizás también de nuevos escenarios, se van transformando los bordes y redefiniendo la trama, para permitir otras conexiones entre el adentro y el afuera que posibiliten mejoras, en este caso, de los procesos educativos. Esto supone incorporar una perspectiva holística desde la cual se reinterpreta la realidad, que implica que cada parte hace al todo y el todo hace a cada parte, en íntima interrelación.

Cuando se propicia el habitar, nada de lo humano puede ser ajeno. Y en la trama, se juegan el espacio, el tiempo, la posibilidad de habitar y de querer habitar, que implica construir, en tanto creación, pero también en tanto cuidado posterior.

Una educación habitada es una educación construida, transitada, cuidada, sostenida y contenida, porque tiene sentido su existencia.

Así, los sujetos que la habitan se sienten contruidos por ella, en el ida y vuelta y desde el afecto, siendo también los espacios materiales y simbólicos parte de ellos mismos.

No es posible quedar «afuera», si «adentro» me siento habitado y habito. No es posible ser exclusor ni excluido, si estar y quedarme implica construir la vida, una vida de todos, desde lo cotidiano, pero para habitarla de tal manera que todo cobre sentido.

Sin dudas, habrá que seguir tejiendo adentro y afuera, sabiendo que hay nuevas formas de habitar para construir, nuevas formas de ser, nuevas formas de estar, como sujetos y protagonistas de la educación.

## **7. Consideraciones finales**

Si la contradicción es el pulmón de la historia,  
la paradoja ha de ser, se me ocurre,  
el espejo que la historia usa para tomarnos el pelo.

Eduardo GALEANO. «Paradojas», *El libro de los abrazos* (1989)



En esta última sección se realizan algunas consideraciones finales con el objetivo de echar algo de luz y claridad a una problemática que se presenta, en ocasiones, confusa y algo opaca.

Persisten algunos puntos ciegos que ni siquiera fueron avistados por el investigador. Se consideró de antemano que las fuerzas contradictorias intrínsecas a los seres humanos, en cuanto seres en conflicto son inherentes, también, a las instituciones.

Por eso, no era posible navegar solo en la superficie, pero tampoco bucear en las profundidades: no lo permitía ni la forma, ni el tiempo ni el encuadre de esta tesis. Esto quedará para otro momento de esta espiral investigativa, cuando Cronos no nos apure y quizás permita que Kairos emerja para mostrar procesos.

Entretanto, se procuró buscar sentidos, apenas perceptibles, en el reencuentro con la experiencia devenida en relatos. Allí se encontraron reflexiones sobre las vivencias de los protagonistas que se sumaron a las del propio investigador.

Más allá de su objetivo general, esta investigación se propuso aportar en la construcción de otro punto de vista sobre la intrínseca relación entre la inclusión y exclusión educativa desde la práctica diaria de los docentes.

La escena exterior, el mundo interior, la resistencia, la repetición, los sentidos, la escucha y la reflexión, los ideales, los sueños y —por qué no— las utopías irrumpieron en palabras, que primero se escucharon y luego se escribieron. En ese pasaje de lo uno a lo otro, se incorporaron y devolvieron sentimientos y pensamientos.

Mientras unos cumplen el mandato, otros actúan y juegan la escena exterior resguardando su mundo interior, otros resisten, otros ya están excluidos, etc.; repiten y le dan otro sentido a la historia, buscan elaborar las contradicciones de los proyectos parentales, son productores de historia. Me pregunto si sus sueños son más simples y naturales. Sueños de ser más modestos, de reconocer las limitaciones, de recuperar la reflexión y la escucha, de comer si se tiene hambre, de tener para vivir decentemente, de descubrir y respetar el mundo que nos rodea, de vivir con menos angustia y más sentido, de cuidar al otro, de formarse y valorizar los talentos de todos. Me pregunto si están construyendo nuevos ideales a través de una socialización no identificatoria, de solidaridades durables con sus pares, de una reconstrucción cultural, de una resistencia al mundo de la empresa. Me pregunto si su ideal es que el trabajo no sea más la fuente principal de la identidad social. Me pregunto si su ideal es que el desarrollo de sus capacidades y su formación remita más a cualidades afectivas, comunitarias y sociales, que se desbloquee el imaginario y se construyan utopías. (RUIZ BARBOT, 1998: pág.)

En síntesis, esta tesis abordó la inclusión y exclusión educativa a partir de la tarea docente. Participaron docentes de Ciclo Básico Tecnológico del CETP/UTU. Se empleó una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, con técnicas de recolección, observación y entrevistas en profundidad.

Los datos fueron analizados con un encuadre multirreferencial que articuló saber, experiencia e interpelación con conceptualizaciones teóricas que facilitaron la emergencia de categorías a seguir profundizando.

Se trabajó sobre las valoraciones de los docentes elegidos, acercándose a sus historias de vida y reflexionando sobre cómo inciden en el quehacer diario. Se intentó identificar acciones y algunas modalidades transferenciales que impactan en la construcción de vínculo educativo, favoreciéndolo o no. Se reflexionó sobre la naturaleza de ese vínculo y las paradojas que encierra.

Se trabajó sobre las representaciones del deber ser, las construcciones sociales y las imágenes introyectadas, así como con las representaciones del saber y, en especial, la noción de *saber no sabido*, inevitable presencia en cada situación humana.

En la interpretación de los datos se pusieron de manifiesto los elementos obstaculizadores y potenciadores del aprendizaje en el vínculo educativo, tanto externos como internos a los sujetos.

Por externos se entienden los supuestos con los que se decidió abordar el trabajo de campo y seleccionar la población adecuada al perfil de esta investigación.

Luego, se resolvió que sería importante traer la voz de docentes de dos centros educativos que se encontraban en los extremos de las estadísticas en cuanto a porcentajes de desafiliación educativa en el primer año del Ciclo Básico: uno de ellos posee el mayor porcentaje, mientras que el otro posee el menor, entre todos los centros de la zona metropolitana.

Además, se consideró relevante para aportar diversidad a la investigación agregar las variables de género, área disciplinar (asignatura dictada por los docentes) y años de permanencia en el centro, en el entendido de que el entrecruzamiento de estas variables generaría matices de valor para el estudio.

En cuanto a la permanencia o tiempo de radicación en el centro, se suponía que, en gran medida, aportaría a la comprensión de los facilitadores de inclusión. No obstante, la propuesta de investigación cualitativa y con enfoque etnográfico hizo que el conocimiento se fuera

construyendo día a día durante la intervención en el campo. Así, nos fuimos sorprendiendo y entendimos que los supuestos no son otra cosa que eso, supuestos.

En el transcurrir de las entrevistas, se escuchaban discursos semejantes a pesar de las variables que se había supuesto que incidirían en los relatos. La variable —que se caracteriza por ser inestable, inconstante y mudable— no es más que un parámetro o un envoltorio que nos permitió distinguir una persona dentro de un grupo. Ser mujer u hombre, o docente de Historia, de Física o de Tecnología no aportó, a los objetivos de la investigación, diferencias relevantes, sino apenas matices que hacen fundamentalmente a la retórica.

Entonces, los supuestos no pasan de allí, de las propias incertidumbres, de la falta de certezas cuando se investiga lo humano. Se fue descubriendo que, cuando se decidió incluir esas variables, se estaba, en realidad, pensando desde los prejuicios.

Reconocer que este tema de la subjetividad docente no está atravesado por esas ideas previas fue, por una parte, un hallazgo para la investigación y, por otra, una confirmación de que el investigador está implicado en su objeto de estudio con sus prejuicios, su historia previa, su estructura de pensamiento, su subjetividad.

Antes de comenzar el trabajo en el campo —y en particular las entrevistas—, se suponía que el género femenino influiría ventajosamente para establecer vínculos más inclusivos, tal vez por la creencia o los relatos míticos que señalan que la docencia tiene ese rasgo constitutivo, que aporta en calidez y algo de maternaje, especialmente por sus contenidos simbólicos.

Sin embargo, esto no fue una característica específica de las mujeres docentes: en los relatos de los docentes varones también se encontraron facilitadores de inclusión muy cercanos al maternaje, entendido como un vínculo educativo nutricional.

De todas maneras, y tal como se aclaró previamente, esta investigación no pretendió desarrollar estos aspectos, aunque sí sumaron a la reflexión. Es probable que gracias a los desarrollos en temas de género —y si se contemplan otros supuestos relativos a las nuevas posiciones y roles de varones y mujeres, y en relación con lo masculino y lo femenino— se haya contribuido a desbaratar, en alguna medida, viejos preconceptos referentes a la incidencia de esta variable en la tarea educativa.

El supuesto de que los docentes con determinado conocimiento académico podrían tener más inclinación a la inclusión también fue un preconcepto; esta condicionante no se pudo verificar en los relatos de los participantes. La formación académica en áreas del conocimiento relacionadas con las ciencias humanas o en áreas científico tecnológicas no aporta un dato

relevante para marcar una diferencia. En el desarrollo de las tareas educativas, las prácticas de unos y otros docentes son similares, solo diferenciándose por sus cualidades particulares.

Entonces, es posible afirmar que ni el género, ni la formación disciplinar ni aspectos relativos a la radicación son, en el ejercicio de la docencia, inclusores o exclusores de los alumnos, tanto del sistema como del conocimiento.

Sin embargo, en los relatos se pueden apreciar aspectos no conocidos de estos docentes. Un saber no sabido, que siempre puja por aparecer en la escena, que puede tallar tanto para incluir como para excluir. Asimismo, la fuerza de la palabra transforma lo indecible, comunica y colabora en la reflexión y el análisis, confirma que es posible un «darse cuenta», un *insight*, un eureka... que nos garantiza más ligazón entre el pensamiento y los afectos. Con el poder humanizador de la palabra, el encuentro, a la hora de ser encuentro, será sin dudas educativo.

Se ha expresado que la formación docente es un camino de desarrollo personal no adquirible solamente a través de «la carrera», sino en otros espacios de encuentro con otros, con los otros en tanto alteridad y en tanto compañeros de las mismas rutas profesionales. Queda claro que resguardar el mundo interior es posible siempre y cuando se consiga un leve equilibrio entre lo interno y lo externo.

Equilibrio que no solo se puede conseguir con espacios terapéuticos, ya que esa cuestión queda a criterio de cada necesidad y de cada posibilidad, tanto de disponer de ese espacio como de poder sostenerlo. Buscar el equilibrio se trata, pues, de encontrar espacios que permitan equilibrar las fuerzas del adentro y del afuera de nosotros mismos, ejercicio por de más difícil, puesto que los movimientos contradictorios tensionan y crean malestar. Este malestar, a su vez, se intensifica cuanto más se quiere evitar o cuando, al no poder hablar de ello, se quiere expulsar todo lo que resulta molesto.

Deberíamos hablar más bien de *sutil equilibrio*, ya que si esas fuerzas antagónicas se uniesen, sobrevendrían la destrucción y la muerte.

Por lo tanto, será necesario un cierto desequilibrio para continuar, para el desarrollo constante. Pero lo que sin duda será condición necesaria es estar atentos, dispuestos y en vigilia cuando el sutil equilibrio comience a acusar diferencias de nivel bastante significativas.

Entonces, hablar de equilibrio es hablar de ese punto medio tan difícil o casi imposible de lograr, pero que sirve como utopía, para caminar hacia él. Y hablar del malestar no solo deberá ser una explosiva alocución de pensamientos y sentimientos con efectos catárticos —como dicen los profes—, sino que permitirá enfrentarse a lo que se sabe y no se dice, o a lo que se dice pero de lo que poco o nada se sabe. Hablar del malestar, entonces, podrá tener cierto

efecto terapéutico, puesto que el lenguaje ayuda, aporta conocimiento, revela, trae entendimiento y alivia las tensiones provocadas por el no decir. Y en este sentido, permite que emerja lo nuevo como una oportunidad, sin temor, sin amenaza.

Buscar espacios institucionales que llenen de lenguaje, que provoquen la palabra, que rompan esos encorsetados equilibrios, para transformarlos en equilibrios sutiles pero significativos, inclusores.

Habilitarlos y luego habitarlos: docentes recorriendo sus vidas como educadores, desde un lugar de escucha activa, transitando posibilidades de cambio, promoviendo disequilibrios, oscilaciones necesarias para el mejor desempeño profesional.

Personas, docentes... todos vinculados, conectados, hablando, haciendo sinapsis, no solo del diario quehacer educativo, sino fundamentalmente en la complejidad del quehacer humano, en el encuentro de lo que hacemos pero, en definitiva, de lo que somos.

Se necesita curricularizar el espacio para hablar de las prácticas, pero no desde lo que se sabe de ellas, sino para traer el no saber. Para que esto sea posible, hay que pensar en incluir dentro de las reformas educativas, pero no solo recursos humanos, económicos, tecnológicos, etcétera... Hay que vincular: ese es el gran desafío. Vincular para no divorciar más la razón del afecto ni los actos del ayer con los del hoy. Vincular para entender que el proceso puede ser silencioso o cargado de preguntas.

En la cultura del desvínculo, nada más acertado que las palabras de E. GALEANO (1989: 109), en su relato «Divorcios»:

Un sistema de desvinculo: para que los callados no se hagan preguntones, para que los opinados no se vuelvan opinadores. Para que no se junten los solos, ni junte el alma sus pedazos.

El sistema divorcia la emoción y el pensamiento como divorcia e sexo del amor, la vida íntima de la vida pública, el pasado y el presente. Si el pasado no tiene nada que decir al presente, la historia puede quedarse dormida, sin molestar, en el ropero donde el sistema guarda sus viejos disfraces.

El sistema nos vacía la memoria, o nos llena la memoria de basura, y así nos enseña a repetir la historia en lugar de hacerla. Las tragedias se repiten como frases, anunciaba la célebre profecía. Pero entre nosotros, es peor: las tragedias se repiten como tragedias.

En el afán de ser optimistas, es necesario creer que los pensamientos no divorciados de la acción y de la emoción pueden vencer a la desesperanza. Es posible el surgimiento de algo nuevo, transformador, que supere la separación, que integre para crear y no para repetir.

*Recordando para no olvidar; haciendo para luchar contra la desmemoria.*

## **8. A modo de síntesis**

Resultaría muy provechoso continuar profundizando algunos temas que fueron surgiendo a lo largo del proceso de análisis de esta tesis.

La temática del vínculo educativo y su correlato, el desvínculo, es motivo de preocupación no solo en el ámbito que le es propio, sino para otras ciencias que participan en la comprensión de los fenómenos que se producen en el quehacer de la educación.

Este trabajo fue abordado desde la perspectiva docente y, en este sentido, sería interesante continuar profundizando a partir de esta perspectiva, teniendo en cuenta lo que expresan en cuanto a la subjetividad docente, la identidad, la concepción de su rol, su ejercicio, el proceso de formación y el desarrollo personal, como categorías que inciden tanto en el espacio del aula como en otros espacios educativos.

De la indagación surge que hablar o poner en palabras estos aspectos aportará más conocimiento a los docentes, tanto en lo profesional como en lo personal, redundando en un beneficio para todas las partes del contrato educativo. Especialmente para los alumnos, quienes deben ser el objetivo de una educación de calidad y para quienes la opción deberá ser la de permanecer en el sistema, continuar en estado de aprendizaje, no por su carácter obligatoria, sino por el deseo de estar, que ha sido y es estimulado por un mediador, —un buen docente—, quien se encuentra en estado para enseñar.

La investigación, pues, trabajó desde la subjetividad docente con los fenómenos de inclusión y exclusión, diada inseparable en la construcción del vínculo educativo. Los aportes que se realizaron son el preámbulo para otras investigaciones que deberán orientarse a profundizar lo explorado.

Aparecieron muchas preguntas, formuladas por las tensiones que sostienen el conflicto, no solo educativo, sino humano en general.

Disciplinas como la psicología y la educación transitan por caminos en paralelo, pero es posible forzar la marcha para encontrarnos en un diálogo enriquecedor. Fue así que, con el permiso de la multirreferencia, pusimos sobre la mesa algunos conceptos para su consideración.

Algunas cuestiones del saber psicoanalítico tímidamente emergieron para problematizar otras cuestiones, como lo es la represión o la sublimación ¿al servicio del acto educativo?

Conservación y transformación, repetición y creación, conviven siendo parte de lo paradójal del acto, de ese encuentro entre el docente y el alumno.

Se resaltó la dimensión afectiva, los fenómenos transferenciales ligados a la permanencia o no de los alumnos en lo que llamamos estado de aprendizaje. Fenómenos que necesitan trascender el silencio, haciéndose palabra de reflexión y de acción. Diálogo ineludible, relación dialéctica que establezca una praxis transformadora. O como lo expresó Paulo FREIRE en su *Pedagogía del oprimido*, es necesaria la «reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo».

## Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (10 de marzo de 2015). El pensamiento es el coraje de la desesperanza [Entrevista]. Recuperado de <https://artilleriainmanente.noblogs.org/post/2016/05/12/giorgio-agamben-el-pensamiento-es-el-coraje-de-la-desesperanza-entrevista/>.
- AICHHORN, A. (2009). *Juventud desamparada. Prefacio de Sigmund Freud*. Madrid: Gedisa.
- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2009). La cuarta dimensión del triedro: ciencias de la comunicación y virtualización de la subjetividad. *F@ro*, 5(9). Recuperado de <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro>
- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (julio, 2011). *Espacialidades: antropología, arquitectura y comunicación*. Ponencia presentada en IX Reunião de Antropologia do Mercosul: «Culturas, encuentros e desigualdades», Curitiba, Universidad Federal de Paraná. Recuperado de <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com.uy/2011/06/espacialidades-antropologia.html?view=timeslide>
- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. y BLANCO, V. (noviembre, 2013). Componer, habitar, subjetivar: aportes para la etnografía del habitar. *Bifurcaciones, Revista de Estudios Culturales Urbanos*, 15. Recuperado de <http://www.bifurcaciones.cl/>
- ANZIEU, D. (1998). *El grupo y el inconsciente: lo imaginario grupal* (4a ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- ARAÚJO, A. M. (setiembre, 2011). *Acerca del tiempo y desde los espacios inciertos de la hipermodernidad: la sociología clínica*. Ponencia presentada en las Jornadas de Adolescencia 2011, de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de <http://www.apuguay.org/sites/default/files/A-Araujo-Tiempo.pdf>
- ARDOINO, J. (1980). *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. París: Unesco-Gauthier-Villars.
- BAREMBLITT, G. (2005). *Compendio de análisis institucional*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- BEHARES, L. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- BERTALANFFY, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.



- BLASCO, M. (setiembre/diciembre, 2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela Secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 789-820.
- BOADO, M. y FERNÁNDEZ, T. (2008). *Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados*, 42. Serie Informes de Investigación. Montevideo: Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.
- BOADO, M. y FERNÁNDEZ, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.
- BOADO, M. (2008). *Movilidad social en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: Instituto Universitario de Pesquisas do Rio de Janeiro - Universidad de la República, Uruguay.
- BOURDIEU, P. (1998). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto* (2a ed.). Madrid: Taurus Santillana.
- BRALICH, J. (1987). *Breve historia de la Educación en el Uruguay*. Montevideo: Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica.
- BRIGNONI, S. (2003). Experiencias: el saber inconsciente y los contenidos culturales. En H. Tizio (coord.). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social* (pp. 199-211). Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. y HESSE, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- CAETANO, G. (dir.). (2005). *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples*. Montevideo: Taurus Santillana.
- CASTEL, R. (2004). *La trampa de la exclusión: trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía.
- DELEUZE, G. (1987a). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- DELEUZE, G. (1987b). *La imagen-tiempo*. Barcelona: Paidós.
- DEVEREUX, G. (1972). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- DEVEREUX, G. (1973). *Ensayos de etnopsiquiatría general*. Madrid: Barral.
- ETCHEGOYEN, H. (1986). *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- FERNÁNDEZ, L. (1994). Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* (pp. 37-39). Buenos Aires: Paidós.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FIGARI, P. (1965). *Educación y Arte* (vol. 81). Colección de Clásicos Uruguayos, Biblioteca Artigas. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social., Uruguay.
- FILARDO, V. (coord.). (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- FREUD, S. (1983). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas*, 7 (pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FREUD, S. (1993). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras completas*, 12 (2a ed.) (pp. 93-105). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GALEANO, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Montevideo: Ediciones del Chanchito.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- ARAUJO, A. M. (2003). Interjuego de lo psíquico y lo social. Eros y Thanatos. En J. Barceló (comp.). *Sociología Clínica I. Documentos de Sociología e Historia Social del Uruguay* (pp. 9-14). Montevideo: Universidad de la República, Uruguay.
- GLASER, B. G. Y STRAUSS, A. L. (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (7a ed.). Nueva York: Aldine Publishing Company.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARZING, A. W. y SORGE, A. (s. f., 2003). The Relative Impact of Country of Origin and Universal Contingencies on Internationalization Strategies and Corporate Control in Multinational Enterprises: Worldwide and European Perspectives. *Organizational Studies*, 24(2), 187-214.

- HERBART, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.
- HUBERMAN, S. (1994). *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores* (2a ed.). Buenos Aires: Aique.
- LAPASSADE, G. y LOURAU, R. (1981). *Claves de la sociología* (3a ed.). Barcelona: Laia.
- LEVI STRAUSS, C. (1970). *Tristes trópicos*. Recuperado de <http://www.lasonora.org/wpcontent/uploads/Tristes-Tropicos>
- LIPOVESTKY, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2009). *Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008. Informe Preliminar*. Montevideo: Autor.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- MORIN, E. (dir.). (2004). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI* (4a ed.). Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PERCIA, M. (1994). De las instituciones, los grupos y los docentes. En *Una subjetividad que se inventa: diálogo, demora y recepción* (pp. 129-140). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- PODER JUDICIAL. (12 de diciembre de 2008). Ley General de Educación. [Ley 18.437]. Diario Oficial, 16 de enero de 2009.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. (9 de abril de 2007). Plan Nacional de Equidad.
- PULIDO, R. y PRADOS, E. (1999). La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica. En J. Fernández (ed.). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación* (pp. 361-377). Málaga: Aljibe.
- RUIZ BARBOT, M. (abril, 1998). Nueva temporalidad, la búsqueda de un lugar. En *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas* (pp. 112-117). Montevideo: Editorial 2 Puntos - Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- SEMPRÚN, J. (1987). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos* (2a ed.). Barcelona: Paidós.

- TENTI, E. (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Buenos Aires: Mimeo.
- TERIGI, F. (junio, 2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29, 63-71.
- VELILLA, M. A. (comp.). (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá: Unesco e Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.
- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZELMANOVICH, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. (Tesis de Doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

## Anexo 1

### Consentimiento informado para los docentes que participan de la investigación

Título del proyecto: *Desafiliación educativa. ¿Inclusión expulsiva?: paradojas en la tarea docente.*

Por intermedio de esta nota le invitamos a participar de la investigación, cuyo título se explicita anteriormente, que se realiza en el marco de la maestría de Psicología y Educación, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, que realizará la maestranda Lic. Ps. Rosanna Ferrarese.

Sugerimos leer con atención lo que se pasará a detallar y le solicitamos tomarse el tiempo necesario para decidir su participación.

- El objetivo general de la investigación será acercarnos a la problemática de la desvinculación educativa en el primer año del ciclo básico del subsistema UTU.
- Esta será abordada desde la tarea docente, focalizando el tema en los fenómenos de inclusión y exclusión que pudieran resultar del relacionamiento, en el ida y vuelta, en el vínculo que se despliega en la enseñanza y el aprendizaje.
- Los participantes serán ocho docentes del área humanística y ocho docentes del área científico-tecnológica, que estén actuando en el año 2014 en dos escuelas del CEPT UTU, en el primer año de CBT, en el área metropolitana.
- Es importante aclarar que para la selección de dichos docentes necesitaremos cuatro hombres y cuatro mujeres de cada área del conocimiento, para cruzar además las siguientes variables: mayor y menor grado, radicación en la misma escuela mayor a tres años y primer año de actuación en la institución.
- Se aplicará como técnica de investigación una entrevista por docente, acordando el día, lugar y hora de mutuo acuerdo.
- Además, se aplicarán observaciones de participación moderada dentro del centro escolar.
- Existirán algunos beneficios que podrían preverse a favor del participante, como lo es acceder a una entrevista cuya información no solo será relevante para el investigador, sino que las conclusiones a las que se arriben sean facilitadoras o favorecedoras para el participante de una reflexión, análisis de sus prácticas, y contribuyan a mejorar su calidad.

- Al mismo tiempo, la investigación puede acarrear alguna molestia o cierto riesgo previsible que este asociado a la participación. Por lo tanto, se tendrá en cuenta un seguimiento de los participantes, para que en el caso que aparecieran esas molestias, pueda ser resarcido el daño causado.
- Se prevé, en el caso de manifiesta molestia, orientar a los centros de salud que se consideren pertinentes para su atención y seguimiento.
- Si la molestia es percibida por el participante en el curso de la entrevista y la manifiesta, es posible darla por terminada en ese momento, desafectándolo de la investigación. En ese caso, el participante se retira sin sanción o pérdida de beneficio a los cuales en otras circunstancias tendría derecho.
- Cabe destacar que los encuentros serán confidenciales y no quedará registro de nombres, ni en el centro educativo podrán identificar al participante.
- Luego de realizadas las entrevistas y el trabajo de observación, el investigador procederá a procesar, analizar y establecer relaciones para abordar a conclusiones que no serán generalizables, pero se difundirán en el trabajo de tesis final, tanto en el ámbito académico como en una versión para el ámbito de los centros educativos.

En suma:

1. He comprendido el propósito.
2. He tenido oportunidad de aclarar dudas.
3. Estoy satisfecho con la información proporcionada.
4. Entiendo que mi consentimiento puede ser revocado en cualquier momento.
5. Por lo tanto, declaro estar debidamente informado y doy mi consentimiento expreso para participar en la investigación.

---

Montevideo, [fecha] de 2014.

Firma:

C. I.:

Lic. Ps. Rosanna Ferrarese

C. I.:

Firma:

## Anexo 2

### Guía de preguntas para las entrevistas<sup>2</sup>

- a) ¿Cómo llegó a esta elección profesional? ¿Qué formación tiene?
- b) ¿Qué trayectorias transitó para ser docente? ¿Cómo fue esa elección?
- c) ¿Qué significado tiene ser docente?
- d) ¿Cómo ve la profesión hoy? ¿Qué oportunidades y qué dificultades observa en relación con su ejercicio?
- e) ¿Cómo definiría la relación entre docentes y alumnos? ¿Cómo es ese vínculo actualmente?
- f) En el aula, ¿cómo establece ese vínculo para que el aprendizaje sea posible? ¿Qué vicisitudes encuentra en ese establecimiento?
- g) ¿Qué estrategias educativas usa habitualmente? ¿Son efectivas?
- h) ¿Por qué trabaja en el CETP UTU? ¿Cuántas horas semanales?
- i) ¿Por qué elige en este centro educativo?
- j) ¿Piensa seguir eligiendo esta escuela? ¿Por qué?
- k) ¿Le parece que guarda relación la posibilidad de elección de la escuela donde trabajar y la mejor disponibilidad para la enseñanza, de su parte, como docente?
- l) Si es así, ¿cómo se refleja en su clase? ¿Considera que dicha disponibilidad se pone en juego a la hora de la permanencia o no de los alumnos en el centro educativo?
- m) ¿Qué otros factores incidirán en la continuidad o no educativa?
- n) ¿Le parece que los aspectos personales, de la vida singular, de lo subjetivo, inciden en el aula? ¿Cómo?
- o) ¿Cómo enfrenta las dificultades que surgen de la propia subjetividad para que se produzca el acto educativo?
- p) ¿Qué recursos se necesitaría para mejorar el relacionamiento entre docentes y alumnos?

---

<sup>2</sup> Este cuestionario sirvió solo como guía para las entrevistas, cuyas preguntas fueron abiertas.