

Gabriela Bañuls  
coordinadora

Educación  
y psicología  
en el siglo XXI



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA  
EN EL SIGLO XXI



Gabriela Bañuls  
coordinadora

EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA  
EN EL SIGLO XXI



La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria, en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Luis Bértola, Carlos Demasi, Fernando Miranda y Liliana Carmona, ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2013.

© Los autores, 2013

© Universidad de la República, 2015

Ediciones Universitarias,  
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<[www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto\\_publicaciones.htm](http://www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm)>

ISBN: 978-9974-0-1174-8

# CONTENIDO

---

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arocena</i> .....	7
PRESENTACIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. LAS VOCES DE LOS APRENDIENTES	
Marcas indelebles de la escuela: la escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana, <i>Mabela Ruiz Barbot</i> .....	15
Participación infantil: el centro de educación inicial como espacio de participación, <i>Darío De León Siri</i> .....	33
CAPÍTULO 2. PLAN CEIBAL: ENSEÑANZA Y SUBJETIVIDAD	
Subjetividad educativa en la sociedad de la información, <i>Gabriela Bañuls</i> .....	45
Construcciones de sentido en torno a la computadora portátil xo en el marco del Plan Ceibal, <i>Esther Angeriz Pampin</i> .....	75
CAPÍTULO 5. HETEROGENEIDAD Y EDUCACIÓN	
Aproximación a las concepciones educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya, <i>Andrea Viera</i> .....	101
Tecnologías de las lenguas y Lengua de Señas Uruguaya (LSU), <i>Leonardo Peluso</i> .....	115
CAPÍTULO 4. ESCUELAS Y MAESTROS COMUNITARIOS	
Lo nuevo y lo viejo en el Programa de Maestros Comunitarios. Tensiones y desafíos, <i>Eloísa Bordoli</i> .....	129
Escuelas comunitarias. Alcances del Programa Maestros Comunitarios, <i>Verónica Cambón Mihalfi</i> .....	141
CAPÍTULO 5. LA UNIVERSIDAD COMO CONTEXTO EDUCATIVO Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD	
De encuentros y desencuentros. Los jóvenes, la vocación y la universidad, <i>Sandra Carbajal Toma</i> .....	151
El mito fundacional en las instituciones educativas: potencia y limitaciones. El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, <i>Claudia Lema</i> .....	177



# Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ese es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber solo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no solo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente a otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye así a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto a la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es pues una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.



Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con cuáles resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la csic.

*Rodrigo Arocena*

# Presentación

*Educación y psicología en el siglo XXI* reúne diez investigaciones realizadas en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay. Sus autores son psicólogos, sociólogos, lingüistas y educadores que escriben desde el encuentro de la psicología y la educación en los centros de educación inicial, las escuelas, los liceos, las aulas universitarias; escenarios de su práctica cotidiana de enseñanza, investigación y extensión. Son docentes universitarios que investigan desde el encuentro de la educación superior con la educación inicial, la educación primaria y la educación media, y se adentran también en escenario de la propia universidad como contexto educativo y escenario de investigación.

Los estudios que aquí se presentan son el resultado de procesos formativos a nivel de posgrado de sus autores; docentes comprometidos con la educación permanente. Siete de las diez investigaciones son síntesis de tesis de maestría ya defendidas y las tres restantes son productos intermedios de tesis doctorales en marcha. Las investigaciones que presentan tesis de maestría son también resultado del proceso de fortalecimiento de la oferta de posgrados de la Facultad de Psicología. Sus autores formaron parte de las primeras cohortes de la Maestría en Psicología y Educación y de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (programa interdisciplinario que reúne a cuatro facultades de la Universidad de la República: Ciencias Sociales, Derecho, Medicina y Psicología). Se inscriben también en el marco de diferentes acciones de fortalecimiento a la investigación que viene desarrollando la Facultad de Psicología en conjunto con la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

La reunión de estas investigaciones en este libro no es casual. Este libro es producto de un esfuerzo colectivo de diez docentes que pertenecen al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (Ipedh); uno de los cinco institutos que integran la actual organización académica de este centro de estudios. Cada instituto nuclea amplios espacios y propuestas de trabajo universitario que refieren a las principales orientaciones del estudio de la disciplina. El Ipedh está orientado a la producción de conocimiento, enseñanza y extensión sobre los procesos y las experiencias de aprendizaje de los seres humanos en diferentes contextos y situaciones educativas. Desde su fundación a fines de 2010 el Ipedh se ha ido consolidado como unidad académica. Un resultado de este proceso fue la organización del 1.º Encuentro Internacional Educación y Psicología en el siglo XXI realizado en Montevideo del 9 al 11 de mayo de 2013, en que se presentó una versión preliminar de cada uno de los artículos reunidos en este libro para su consideración e intercambio con los casi cuatrocientos estudiantes, docentes y profesionales de la educación que participaron del evento.

En *Educación y psicología en el siglo XXI* el lector podrá encontrar investigaciones que se adentran en los procesos de autovaloración de los estudiantes y los docentes. Se describen y analizan experiencias y prácticas educativas de niños, adolescentes, jóvenes, familiares, docentes y directores. Específicamente, este libro reúne investigaciones sobre: las condiciones habilitantes del acceso y el ejercicio de derechos en los centros educativos, desde el derecho a la participación en el nivel inicial al de ingreso y permanencia en el nivel universitario; las concepciones docentes sobre la infancia y sus derechos; las construcciones de sentido de los jóvenes sobre el liceo; los mitos fundacionales de la Universidad en su dinámica cotidiana presente y en su proyección a futuro; las nuevas figuras docentes como son los maestros comunitarios; los cambios en la subjetividad y de sentidos políticos y educativos en innovaciones como el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal); las estrategias educativas en la educación bilingüe con sordos y en la educación de niños con parálisis cerebral. La valoración del referente adulto en el encuentro con niños, adolescentes y jóvenes, el vínculo entre docentes y estudiantes y la responsabilidad institucional en los procesos educativos son tres ejes transversales que el lector podrá encontrar en las diferentes investigaciones aquí reunidas.

El libro presenta cinco capítulos que agrupan dos investigaciones cada uno. El primer capítulo, «Las voces de los aprendientes», reúne dos investigaciones que se adentran en las experiencias de niños y jóvenes en la dinámica cotidiana de los centros educativos: *Marcas indelebles del afuera: la escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana*, de Mabela Ruiz Barbot, y *Participación infantil: El centro de educación inicial como espacio de participación. ¿Utopía o realidad?*, de Darío De León. El segundo capítulo, «Plan Ceibal: enseñanza y subjetividad», se ocupa de los cambios en la subjetividad y la construcción de sentidos movilizados con la introducción de la computadora portátil en las aulas a través de las investigaciones: *Subjetividad educativa en la sociedad de la información*, de Gabriela Bañuls, y *Construcción de sentidos en torno a la computadora portátil XO en el marco del Plan Ceibal*, de Esther Angeriz. El tercer capítulo, «Heterogeneidad y educación» presenta en *Tecnologías de las lenguas y lengua de señas uruguaya* de Leonardo Peluso los procesos de registro, descripción y gramatización de acciones de investigación y extensión en la educación bilingüe de sordos, y en *Aproximación a las concepciones educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya*, de Andrea Viera, concepciones y estrategias docentes en la atención a esta población. El cuarto capítulo, «Escuelas y maestros comunitarios», invita a profundizar en torno a las modificaciones producidas y las tradiciones consolidadas con este programa, a través de: *Lo nuevo y lo viejo en el Programa de Maestros Comunitarios. Tensiones y desafíos*, de Eloísa Bordoli y *Escuelas comunitarias. Alcances del Programa Maestros Comunitarios*, de Verónica Cambón. Finalmente, el quinto capítulo, «La Universidad como contexto educativo y la producción de

subjetividad», focaliza en la dinámica cotidiana en la educación superior tanto desde la experiencia de los jóvenes ingresantes como en el devenir institucional. Las dos investigaciones que lo integran son: *De encuentros y desencuentros. Los jóvenes, la vocación y la universidad*, de Sandra Carbajal y *El mito fundacional en las instituciones educativas: potencia y limitaciones. El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República*, de Claudia Lema.

La mayoría de estas investigaciones son estudios realizados con métodos de investigación cualitativos como son el estudio de casos y el enfoque narrativo biográfico y con técnicas de construcción de información como: observaciones, entrevistas, análisis documental y grupo focal. En tanto investigar es aprender sobre un tema y, a la vez, sobre cómo conocerlo, este libro puede aportar al lector interesado en cómo aprehender las experiencias y las prácticas educativas de las que aquí se da cuenta. Es un libro especialmente recomendado para estudiantes de educación superior, de grado y de posgrado interesados en la producción de conocimiento científico en psicología y educación.

*Educación y psicología en el siglo XXI* presenta diez investigaciones realizadas, en su mayoría, por psicólogos que trabajan en la educación. Para quienes provenimos, como es mi caso, de las ciencias sociales este libro es motivo de celebración. Presentarlo es dar la bienvenida a la acumulación de conocimiento vía la investigación de profesionales de la psicología con quienes he compartido infinidad de satisfacciones y malestares, búsquedas y frustraciones, en diversas prácticas y experiencias educativas, pero con quienes el diálogo desde la producción de la investigación era escaso, al menos hasta hace algunos años en Uruguay. En este libro otros actores: docentes, directores, autoridades, antropólogos, politólogos, sociólogos, trabajadores sociales, entre otros profesionales que trabajan e investigan en el tema, podrán encontrar perspectivas novedosas que desde el encuentro de la psicología y la educación aportan al debate sobre la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la construcción de ciudadanía en la educación pública uruguaya.

*Cecilia Pereda*  
Integrante del SNI  
Magíster en Sociología



## Capítulo 1

# LAS VOCES DE LOS APRENDIENTES



# Marcas indelebles de la escuela: la escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana

MABELA RUIZ BARBOT<sup>1</sup>

## Vida educativa... sentir, narrar, significarla

En el marco de la tesis de doctorado en Ciencias Sociales que desarrollo en Flaco Argentina, titulada *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo*, en la cual me pregunto por los significados que las personas de entre 18 y 24 años construyen respecto de «lo juvenil» y «lo adulto» en relación con el conjunto social (¿cómo narran su lugar social «jóvenes» montevideanos de ambos sexos y de distintos sectores sociales?), presentaré un análisis, parcial, relativo a sus experiencias educativas. El enfoque narrativo biográfico me permitió leer las experiencias educativas pasadas y actuales que han marcado a los jóvenes entrevistados, lo que les pasó y les pasa en su tránsito por las instituciones educativas formales y no formales, los acontecimientos vividos en el fluir del tiempo que han inscrito huellas en ellos, diferencial y desigualmente según sus sectores sociales de origen y ascensos o regresiones abruptas de esos sectores. Huellas que han configurado significados o ausencia de significados de la escuela, en su sentido genérico.

La narrativa es la forma primaria a través de la cual se le da sentido a la experiencia de vida; y por tanto, también a la vida educativa. Evoca, enuncia y explora las relaciones entre lo personal y el espacio socioeducativo; captura las dimensiones de la conciencia y la subjetividad tanto como las limitaciones objetivas que toman forma en las vidas individuales. Permite a su vez trabajar sobre sí mismo y revelar a los otros en el yo. Expresa una época, una cualidad colectiva, una narrativa común, condiciones específicas de subjetivación (Chamberlayne, 2002; Arfuch, 2007).

## En la narrativa, la huella educativa

La huella habla de aquello que les pasó a los jóvenes y que se actualiza en el relato que la memoria recupera y la narrativa expone, las peripecias de sus vidas. Acontecimientos pasados que han ido configurando sus actuales formas

---

1 Licenciada en Sociología de la Universidad de la República, magíster en Ciencias de la Educación con mención en Investigación Educativa CIEP-IDRC, doctoranda en Ciencias Sociales de Flaco Argentina, profesora agregada del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.



de significar la educación. Heridas y goces, efectos en el sí mismo o el nosotros etario que han producido aperturas, potencialidades y limitaciones en sus vidas personales, formativas y colectivas.

Sin embargo, cuando digo «huella y pasado», me refiero a una señal que se actualiza, irrumpe y se transmite en la narrativa y por ende, habla de un pasado que está vivo o ha entrado en el territorio de lo inolvidable. En el recuerdo, no en su muerte. Al mismo tiempo, es un pasado que se desvanece y que vuelve. Un pasado tanto lejano —el tiempo de la niñez— como reciente —un tiempo cercano que es casi presente vital y formativo de los jóvenes—.

No obstante, es cercanía en el instante de quien la narra. Así la huella será la aparición o la manifestación de una cercanía, por lejos que pueda estar lo que la dejó atrás. Huella que apareció en los relatos y fue una recepción de ella en los entrevistados, en la medida en que se ocuparon de significarla, recordarla, reconfigurarla, historizarla o politizarla. Algo que aún vive en el narrador, se aloja en su espacio narrativo (Benjamin, 2005, 2007, 2009). Algo que, capaz, viva, habite y atraviese la vida toda, de cada uno de ellos; más allá de que cambie la forma de interpretarla.

Algunas de estas huellas las pienso como posibles pistas fundantes de la vida personal y colectiva de sus narradores, siendo vías de reclamo de su historia y de justicia social, de empoderarse y transformarlas en fundamento vital, posibilitador del presente. Así el carácter matriz o débil de la escuela en la trayectoria vital señala huellas que fundan —dolorosa y felizmente— las tramas narrativas y quizás los porvenires potenciales de algunos de estos jóvenes.

Huellas que recuperan acontecimientos vividos en escenarios educativos que han compuesto objetos, situaciones, contextos y relaciones sociales, entrelazada, diferencial y desigualmente. Y que han transmitido valores, atributos, prácticas, maneras de aprender y formarse, de verse y narrarse en relación con el saber, en este momento sociohistórico.

Es así que, para favorecer la producción de narrativas biográficas y la emergencia de estas huellas, dimensioné la experiencia educativa pasada y actual de los jóvenes, sus recorridos educativos, recuperando acontecimientos significativos.<sup>2</sup> Proponiéndome recuperar y revisar cómo significan su experiencia educativa, suponiendo que distintas y desiguales experiencias institucionales atravesarían sus biografías.

Los significados y sus vacíos, que componen tramas tejidas a través de la narrativa, serán el resultado de una biografía. Las formas de relatar darán cuenta

---

2 Hechos vividos durante el pasaje por distintas organizaciones (jardín de infantes, escuela, liceo, universidad del trabajo, universidad, centro de capacitación y producción, áreas pedagógicas, casa joven, etcétera), cambios de establecimientos durante el recorrido escolar, calificaciones escolares, desvinculación de las instituciones educativas formales, reinserción escolar en programas del Estado u organizaciones de la sociedad civil, hechos escolares actuales. La visión de estos espacios relacionales e institucionales, de los docentes, del saber, de la educación, de las diferencias entre aquellos jóvenes que estudian y los que no, los movimientos estudiantiles.

de las formas en que el joven interpreta su historia educativa<sup>3</sup> como experiencia vital, en un momento sociohistórico específico y como resultado de los acontecimientos vividos.

## La experiencia

Walter Benjamin nos introduce en la noción de experiencia, entendiéndola como aquello del entorno de lo particular y contingente, de las vicisitudes de la vida. La experiencia sería lo que se distancia de lo universal, lo abstracto, lo necesario (Benjamin, 2008); lo que nos acontece en el día a día y con base en lo cual le damos sentido o sentidos a nuestras vidas. Vidas que desde lo sentido y los sentidos se conjugan en palabras, decires, pensares, gestos, cuerpos. La experiencia recupera al sujeto como sujeto de la sensibilidad, de la imaginación, del tacto y del contacto, de la formación. Es lo que lo (de)forma, (trans)forma y forma, continua y relacionamente.

Larrosa y Scott, a su vez, nos dicen que la experiencia ha sido incorporada al lenguaje académico de forma indefinida. Como categoría conceptual es una palabra que ha estado fundada, implantada o delimitada supuesta o tácitamente, naturalizada o impensada, banalizada (Scott, 1992; Larrosa 2007). Sin embargo, al contener una inexorable y necesaria indefinición, es posible señalarla sin determinarla, ubicarla históricamente y trabajarla en su historicidad (Scott, 1992). Plantean «reivindicar la experiencia», hacerla sonar de un modo particular y con cierta amplitud. Alejarla de un entendimiento que la concibe como un modo de conocimiento inferior o como obstáculo al conocimiento. No cosificarla ni homogeneizarla ni universalizarla. No convertirla en experimento ni buscarle un halo de esencialidad. Quitarle toda pretensión de autoridad; situarla en su finitud, su contingencia. Pensarla en sus posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Leerla desde el vacío de lenguaje que produce en el sujeto y en su contexto de producción.

Así, Larrosa entiende la experiencia, siendo «siempre de alguien [...] siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma». Conteniendo algo de «la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida» (Larrosa, 2003).

Para Scott la experiencia es siempre una interpretación y a la vez requiere una interpretación. Es el trabajo de la ideología. Y con ello, nos invita a leer las condiciones y el trabajo mediante el cual la subjetividad es construida. Son los procesos sociohistóricos, las condiciones institucionales que, a través del discurso, sitúan a los sujetos, producen sus experiencias y sus sentidos (Scott, 1992; Elizalde, 2008).

No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia [...] Pensar de esta manera en la

---

3 Entiendo, aquí, por *historia* al conjunto de múltiples y dispersos acontecimientos vividos que se relatan de forma no lineal, no cronológica.

experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce (Scott, 1992: 49).

De este modo, no es posible fuera de los otros. Es un estar, pasar, hacer, pensar, sentir con otros lo que produce experiencia. Esos otros permiten tomar prestado sensibilidades, heredar, resistir o rechazar sentidos, de forma versátil. La experiencia es el proceso por el cual se construye la subjetividad (Scott, 1992). Proceso incesante, dinámico, continuo, imperecedero. Forma y transforma subjetividades.

Si bien a través de este proceso el sujeto se sitúa y es situado por los otros en la «realidad social», percibiendo y comprendiendo algunas veces como subjetivas —originadas en el sí mismo— las relaciones materiales, institucionales e interpersonales, que son sociohistóricas y que lo atraviesan (Scott, 1992); también realiza procesos reflexivos que le posibilitan transformar el sentido que le da a su historia, cuestionar relaciones sociales, relaciones institucionales. De allí que la experiencia no sea aquello que agota el sentido, que se vuelve ley, sino lo que hace visible la fragilidad humana, en su dimensión histórica y política (Larrosa y Skliar, 2009).

Se vuelve necesario, entonces, leerla desde una lógica del acontecimiento. Acontecimientos que involucran objetos, situaciones, instituciones, contextos, relaciones sociales. Es algo que pasa y le pasa al sujeto, pero no depende de él. Lo trasciende. Alguien o algo ajeno al yo, que no ha sido capturado por sus palabras, sus ideas, sus sentimientos, su saber ni su poder. Es exterior al sí mismo, pero lo afecta desde la perplejidad en que lo instala; si es que el sujeto deja que le pase algo. El acontecimiento es lo que desborda cualquier representación, lo enigmático. Algo extraño o externo al sí mismo que impacta en el sí mismo y provoca experiencia; la cual no estará dada del lado de la acción o la práctica (aunque las integre), sino de la sensibilidad y la exposición. Se relaciona con sensibilidades, emociones, disposiciones, fragilidades, receptividades. La experiencia es eso que al pasar por un sujeto deja una señal. Una señal distinta cada vez (Larrosa, 2007; Skliar y Larrosa, 2009; Chamberlayne, 2002).

Esta señal puede situar al sujeto en la ausencia de sentidos.<sup>4</sup> La experiencia del sin sentido, aunque por lo general muy dolorosa, puede ser muy reveladora, ya que guarda la posibilidad de deslegitimar el *statu quo*, impulsar nuevas búsquedas, alternativas. Situar a los jóvenes en su politicidad, al instalar la angustia o la duda sobre algo que se ha naturalizado o vuelto familiar. Es decir, les permite tomar distancia del «orden del discurso» y de prácticas estandarizadas para mirarlas bajo otras lentes, construyendo y transformando sentidos (Lacapra, 2006).

Intento, entonces, trabajar la noción de experiencia educativa en esta apertura y en su finitud, en el aquí y el ahora de los jóvenes, en sus condiciones

---

4 Hay hechos asociados a sentidos estables, otros hechos están disociados totalmente del sentido. Algo, alguien, una cosa, un hecho deja de tener sentido cuando se carece de marcos interpretativos, de estructuras, de esquemas o sistemas de pensamiento desde los cuales atraparlo y comprenderlo, clasificarlo u ordenarlo (Gatti, 2008).

históricas, existenciales y formativas. Leer el carácter histórico y valorativo de esta experiencia.

## Previo a las marcas indelebles de la escuela

Previamente a la discusión sobre las huellas educativas, quiero aclarar que el análisis y la caracterización de las escuelas refiere a las escuelas narradas por los jóvenes. Es decir, a la experiencia vivida e incorporada, vivida y relatada, vivida e interpretada, vivida e imaginada por ellos. Intento analizar el espacio simbólico, las representaciones de la escuela que ellos habitan, sin desconocer el lado ficcional de la narrativa y sabiendo que hay un lado histórico verídico para el sujeto que la cuenta. A tales efectos, lo que importa es la relación que el joven establece con esa experiencia, la interpretación que le da a su vida educativa al momento de narrar su biografía; un momento contingente.

## Ahora sí, en la escuela burbuja

La escuela o más bien el colegio vivido, sentido y simbolizado como burbuja o gueto, inscribirá la experiencia educativa de algunos jóvenes de sectores medios altos.

Colegios privados<sup>5</sup> que apuestan a la excelencia académica, a la exigencia y al éxito escolar, a un aprendizaje de rigor intelectual que prepare a los jóvenes para sus estudios universitarios, a una formación bilingüe, trilingüe o plurilingüe, a acreditar certificaciones no solo nacionales sino binacionales o internacionales (países europeos), a una educación con apertura a dos culturas (Uruguay-país europeo), a valores humanistas que silencian la competitividad que instalan, a una educación integral y de innovación pedagógica permanente. Actividades curriculares que articulan los programas binacionales, competencias deportivas a nivel nacional e internacional, actividades extracurriculares: culturales, artísticas y lúdicas, experiencias alimenticias en sus propios comedores, actividades religiosas en algunos casos, configuran y completan una agenda semanal para niños y adolescentes. Actividades de ocho a nueve horas diarias y de fines de semana, en los propios espacios institucionales.

Estas instituciones nuclearon a cada entrevistado a una pertenencia grupal, a determinado círculo de relaciones y valores a compartir, desde la infancia hasta la adolescencia inclusive.

Yo toda la vida compartí, o sea, toda la vida hasta los 18 estuve con las mismas personas, que era la gente ahí del colegio [...] un ambiente muy burbuja (Josefina, 23).

---

5 Contextualizo estas instituciones educativas y más adelante, las correspondientes a las otras escuelas narradas por los jóvenes, desde una mirada a sus programas y sus misiones, desde una lectura documental.

Cuando veo otra gente que ha tenido la misma vida que yo hasta los 15 y eso, y después han seguido lo mismo, el liceo privado, todo así, los veo como un poco en una burbuja (Agustín, 22).

Instituciones que crearon una burbuja, una membrana protectora o funda que los separó y distanció de otros recubiertos por otras fundas<sup>6</sup> u otros irreconocibles o impensables en ese momento de sus vidas. El colegio como escenario se convirtió en un estuche que los albergó junto con determinados objetos e instrumentos, personas y prácticas, custodiando las huellas que inscribiría en ellos. Estuche que contenía, desde el relato de los jóvenes, la excelencia académica («ser el mejor»), «medallas para el mejor de la clase o al mejor amigo o diploma para el mejor en tal deporte», la distribución o el racionamiento institucional de la vocación personal, el logro de diplomas intermedios internacionales (bachilleratos), la vinculación internacional con otros («con amigos belgas, suizos»), el cambio o la ampliación constante de vínculos, las reglas o las regulaciones (a través de la «importación» y la rotación de docentes, «el cambio continuo en las direcciones»), la aceleración del tiempo de formación (fechas y plazos estrictos, cortos y permanentes), una agenda educativa intensiva («era una avalancha de cosas»), el dominio de varios idiomas, la incorporación de la evaluación externa y permanente de sí («pruebas con hojas marcadas y diseñadas en otros países», «su corrección en otro país»), la producción de tensión para la exoneración de un curso, la motivación a conocer múltiples autores y teorías, a estudiar más y más, siempre más, la ilusión de ser formado para pertenecer a «la élite uruguaya» o para «ser ciudadano del mundo», la «presión» constante.

Javier: Lo que sí, siempre recuerdo como esa presión, como que yo incorporé enseguida el hecho de que me tenía que portar siempre impecable por miedo a la represión.

E: A la represión...

Javier: Sí, siempre una tensión [...] como que era todo muy rígido. Siempre, siempre traté de adaptarme a las reglas de juego [...] yo tengo que seguir exactamente las reglas y entregar todo en fecha y todo... De chico te hacen cosas que después no te das cuenta que ya sos disciplinado. ¿Entendés? Es una cosa medio siniestra, pero bueno, nadie se murió por esa formación. Pero bueno, es media dura al principio. Después uno se acostumbra [...] La presión, tanta presión. Pero bueno, igual nadie se murió por estudiar con esa presión [...] capaz que la presión no está tan buena, pero la formación es buena (Javier, 19).

Las presiones en tiempos cortos, de resolver problemas en tiempos cortos y era siempre, era siempre ese ejercicio... jugaban mucho con los tiempos [...]

---

6 Usamos, metafóricamente, la noción de funda en el sentido que la plantea Benjamin en el *Libro de los Pasajes*, I («El interior, la huella»; I 4, 4; I 4, 5). Allí nombra a la vivienda como un estuche o una funda para el hombre. Este se inserta junto con todos sus complementos tan profundamente en ella que se podría pensar en el interior de la caja de un compás, donde el instrumento yace encajado junto con todos sus accesorios en profundos nichos de terciopelo.

jugaban mucho con, que te estimules la cabeza de manera rápida y si no lo hacías, empezabas a quedar afuera (Josefina, 23).

Parecería que más allá de disciplinar el cuerpo, estos estuches educativos buscan imprimir ciertas huellas en el psiquismo de los niños, produciendo tensión y por tanto, angustia y miedo, una adhesión emocional a las reglas y las regulaciones de la institución y a aquella institución imaginaria social que promueve o sustenta el mérito individual, así como la animación constante a esta búsqueda.<sup>7</sup> La normalización no solo pasaría por una vigilancia y una ortopedia de los cuerpos, sino por situar al otro en su fragilidad si no logra cumplir el mandato institucional. Así no solo se inscribe el rendimiento escolar como valor, sino la actitud: estar motivado, competir, votar por el mejor compañero, negociar, ejercitar poder, transitar por distintas identidades-nombres-pertenencias y territorios (ser del colegio tal a nivel internacional, ser del grupo tal dentro del colegio).

Cuando Javier dice (y se hace tanto eco de los decires como portavoz de los silencios de otros entrevistados) que tiene que seguir exactamente las reglas, que vive en permanente tensión mientras aprende, que siente que trabaja mucho en la escuela, que hay que buscar ser el mejor, que hay algo siniestro, que sintió miedo, parecería que nos advierte que la empresa entró a la escuela o que estas escuelas (colegios) son, metafóricamente, una empresa. Las huellas que tienden a inscribir en los sujetos revelan la lógica empresarial. Y nos remite a pensar el lado oculto, oscuro e incongruente de este imaginario empresarial y social que se vuelve también escolar.

Las presiones se vuelven presiones internas, produciendo recursivamente a esta «escuela burbuja». Institución educativa que dice quién se es y produce con quiénes estar y andar; construyendo y aislando modos de vida, mundos, sentidos. «Formamos un grupo de amigos que quedó muy consolidado [...] y ese grupo quedó como una familia gigante» (Vicky, 18).

Si bien algunos de estos jóvenes hoy intentan distanciarse de estos grupos burbujas, trayendo estas situaciones al relato para repensar eso que les pasó en la formación y cuestionarlo, paradójico o dilemáticamente repiten su pasado. Portan rastros, vestigios, fantasías y ensueños de los cuales costosamente pueden despertar. Despiertan y vuelven a caer condicionados por las propias instituciones educativas a una dinámica perpetua de cuestionamiento y adormecimiento —caída

---

7 Aubert y De Gualjac en su libro *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* exploran el lado oculto de la excelencia empresarial, en donde las órdenes son reemplazadas por reglas, se promueve el trabajo en exceso, la ilusión de realización personal; se resaltan atributos tales como la iniciativa individual, la capacidad de negociación, la motivación para el éxito profesional-personal, la adhesión a la empresa, la movilidad, el esfuerzo constante, la perfectibilidad, una carrera de «siempre más y mejor». La organización produce tanto placer como amenaza (no poder sostener el ritmo de la excelencia), en un eslabonamiento interminable de sobrecarga en el trabajo-angustia-más sobrecarga-más angustia; canalizándose la angustia a través de la tensión productiva. Hoy, no basta con disciplinar el cuerpo o ganar el corazón del sujeto, señalan, sino que es necesario la movilización total del individuo, de su cuerpo, sus emociones, su psiquis.

en la repetición —. O despiertan marcados por una tendencia al aislamiento, a la ruptura de vínculos.

Contestan construyendo otros vínculos y otras maneras de relacionarse —provocando o chocando con otros diferentes— «cortando» o separándose de los «amigos burbujas», rescatando a algunos de sus compañeros o aislándose de todo otro. Y al mismo tiempo, repiten en su recorrido educativo siguiente las maneras de formarse que padecieron, así como los valores implícitos en ellas. El tiempo de la aceleración los abarca, se siguen formando e inscribiendo socialmente en la lógica de la exigencia (el esfuerzo constante) y de la excelencia (la ilusión de perfección). Se presentan en una dedicación constante al estudio, a veces casi no duermen, no salen ni los fines de semana, no van a fiestas, no ven a nadie, temen estancarse si no siguen los ritmos institucionales, gozan de momentos imparables de creación, están todo el día pensando nuevas ideas, produciendo algo, en la máquina. Aparece una ilusión de romper con el tiempo pasado que siempre vuelve y los condiciona. Siempre hay una exigencia institucional y de formación incorporada que posibilita y a la vez obtura un saber reflexivo sobre lo que ella misma ha sido y sigue produciendo. Si bien no pueden romper con ese pasado, atisban y tientan construir otros sentidos de la vida, rememorando y recuperando personas y prácticas de formación en torno al cuerpo, el arte, la expresión, las prácticas que descontracturan o desanudan tensiones (música, educación física, teatro).

Otros jóvenes de este sector social retornarán a ese pasado y volverán al hoy, aferrándose a esos grupos burbujas; deteniendo el tiempo, su tiempo presente y futuro en el pasado. Se apropiarán de esa experiencia educativa celebrándola.

Creo que la mayoría de la gente que conozco que sale de [tal colegio] sale con muchos más valores que de otros liceos, tal vez porque justamente no te los enseñan, los vivís (Vicky, 18).

En su siguiente recorrido educativo sienten que no les pasa nada, que no encuentran «ninguna exigencia para pensar o para crear algo» o que eso que les pasó en su recorrido anterior es lo que sostiene su formación actual, es la base para su formación actual en la educación superior o será la proyección formativa para sus hijos.

## En la escuela extraña

Otros estuches albergaron a otros jóvenes, en otros colegios privados, en escuelas públicas, laicas y gratuitas, que incorporan una perspectiva universalista de la educación y que supuesta e históricamente han apostado a la emancipación de los jóvenes, a educar en la igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales. Colegios privados experimentales que albergan pocos estudiantes. Colegios de sectores medios, de padres que buscan una forma alternativa de educar a sus hijos, una educación personalizada, la formación de hombres libres, solidarios con los otros; padres profesionales con un pensamiento «progresista». Colegios religiosos de barrios obreros que apuestan a que los niños y adolescentes se formen

reconociendo el mundo complejo en que viven, que construyan sensibilidad hacia la realidad social y ante la vida cotidiana de la propia comunidad educativa.

Colegios privados y escuelas públicas que ponen en juego o distribuyen los objetos e instrumentos de otra forma, remarcando otro tipo de relaciones y prácticas de enseñanza, buscan imprimir otras huellas en una institución educativa extraña. Extraña en tanto parecería que deja entrar lo diferente en y a sus prácticas, aunque homogeneizando edades en las relaciones pedagógicas, en algún caso.

Los jóvenes relatan la pertenencia a círculos pequeños en un aula, entre grupos de la misma escuela o en una escuela toda, que la viven, cuentan y significan atravesada por relaciones de personalización de la enseñanza y promoviendo una pluralidad de vínculos. Vínculos generacionalmente próximos (cercanías etarias entre docentes y estudiantes), vínculos horizontales en el enseñar y el aprender, prácticas dialógicas, una articulación de dimensiones grupales en relación con el sujeto que desea saber (talleres, campamentos, ajedrez, computación, grupos de estudio, paseos), diálogo e intercambio en torno a temas significativos para los estudiantes, recuperación de sus experiencias de vida e historias cotidianas en la enseñanza, espacios de búsqueda formativa propios de los estudiantes, cuidado y orientación de ese otro estudiante como forma también de relacionarse con el saber, resolución de conflictos pedagógicos. Una escuela que conoce y reconoce a los estudiantes por su nombre, a sus familiares o sus referentes, donde escuela y referentes conversan acciones y valores educativos.

[...] la escuela n.º ... tenía un programa de alimentación saludable, no había una cantina que vendiera alfajores, galletitas, Coca-Cola, no. No dejaban. Te vendían chocolatada, vendían jugo de naranja exprimida, vendían agua, vendían cosas así, escones que llevaban los chicos, tortas, todas cosas hechas en las casas (Sebastián, 21).

El colegio [que nombra en su sigla y no como colegio] era bien personal, tenías relación con los profesores, con los directores, con el subdirector y cuando íbamos a acampar o algo, íbamos casi todos también (Ariel, 22).

Éramos pocos, sabían tu nombre, todo (Pilar, 18).

En la cotidianeidad del aula, irrumpen acontecimientos que habilitan la transformación de sí, la construcción de sentidos que acompañarán al sujeto en su trayecto vital, hasta el hoy.

Un día la maestra de Sebastián, en una escuela primaria y pública en un departamento del país que no es Montevideo y «funcionaba muy bien», les narró un cuento de un pueblo en donde la gente escribía en «libritos» («tipo diarios íntimos chiquitos») los años que había vivido, y cuando moría, el librito pasaba a ser la lápida. Entonces, la otra gente leía cuántos años había vivido, «ponele: viví seis años de mi vida, pero no era que se había muerto a los seis años, sino que había realmente vivido seis años». Este cuento es parte de la experiencia educativa de Sebastián, ya que además al finalizar el curso la maestra le regala un librito para que escriba los años que fuese viviendo, al igual que al resto de sus compañeros.



Sebastián atesora el librito como recuerdo y cuenta: «los momentos esos te marcan, los grabás y los recontragrabás, cada momento de cada día lo tratás de vivir». Una pizca de enseñar a vivir de una maestra, una escuela o estas escuelas.

Escuela que intenta abrir la posibilidad de formación y transformación, enseñar a vivir y que pretende despertar el deseo de saber en los estudiantes. A su vez viabiliza tanto heredar amigos, grupos como ampliarlos, multiplicarlos, diversificarlos.

Así, hoy, en los relatos jóvenes, irrumpe la búsqueda de cambios. Ya adolescentes, aunque no siempre, van a otros establecimientos educativos<sup>8</sup> individual y grupalmente, se cambian de la enseñanza media (liceo) a la enseñanza técnica media (CETP-UTU) o buscan complementariamente una formación específica y singular (fotografía, teatro, lengua de señas). Participan en redes. Buscan conocer otros modos y condiciones de vida, formarse y transformarse desde y con las diferencias. Las diferencias los convocan y provocan, y se forman desde un juego de interacción entre unos y otros, construyendo sentidos desde el reconocimiento de otros, otros lejanos o distantes en otros momentos de sus vidas. Participan en acciones de voluntariado, de trabajo social o comunitario, militan gremial y políticamente. Multiplican sus actividades y sus vínculos. Buscan descubrir, contactar, palpar otros ámbitos de formación.

Flor: Ahí, en el liceo, conocí gente de millones de barrios diferentes, de situaciones económicas muy diferentes, de forma de vida diferentes y eso estuvo bueno. Pero además, dentro del liceo hice un curso de señas [...] para poder también relacionarme con los sordos [...] estuvo muy bueno, porque es una experiencia que no había tenido.

E: Que no habías tenido...

Flor: Después, bueno, hice teatro, también dentro del liceo, que había una red que se llama Teatro en el Aula, que hay en varios liceos. Hicimos teatro ahí y después [...] estaba en quinientas cosas, digo, empecé a ir al gremio (Flor, 21).

En otros casos, el o los cambios de una institución educativa a otra, la búsqueda parental de movilidad socioeducativa o de contención de la regresión social, serán la huella. El pasaje de un colegio con un enfoque educativo centrado en la cultura latinoamericana a un colegio con un enfoque en la cultura anglosajona, de un colegio con un enfoque religioso a la educación pública nacional; el pasaje por pertenencias grupales diferentes y reticentes a extranjeros (a sectores medios), por relaciones pedagógicas distanciadas unas de otras, perspectivas y modalidades de enseñanzas contrapuestas y paradójicas, la pérdida de pertenencias grupales y de clase, implicarán una experiencia formativa conflictiva al mismo tiempo que la búsqueda de reconocimiento.

Algunos de los recorridos educativos de estos jóvenes de sectores medios y obreros no son lineales en o a un tipo de escuela. Es decir, han sido albergados en más de un estuche o una funda, transitan en un momento de sus vidas por escuelas extrañas y en otros, por las que llamaremos escuelas vanas o viceversa. Ello

---

8 Históricos y públicos.

nos habla tanto de condiciones sociales inestables, de regresión social así como de posibles ascensos sociales, de momentos sociohistóricos y políticos (crisis económica del 2002) y de genealogías familiares (similares recorridos educativos parentales en la educación media, por ejemplo), ligadas a la experiencia que van viviendo en la institución educativa. Algunas de sus voces aparecen en referencia a una y otra escuela.

## En la escuela vana

Hay otros estuches, estuches de la nada o del vacío, que asimismo separan a unos de otros. Estuches que los albergaron en algunas otras escuelas públicas e instituciones de custodia y protección de la niñez. Instituciones, estas últimas, que a partir de la aprobación de la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* en el año 1989 pasan de una práctica asistencialista, de satisfacción de necesidades ante situaciones irregulares, de criminalización de la pobreza, de abandono y delincuencia, al discurso de la protección integral y de la comprensión de los niños como sujetos de derecho. Escuela e instituciones que inscriben, conflictiva y contradictoriamente, otras huellas desde las cuales emerge una escuela vana, intrascendente.

Lo que se inscribe como huella es el fracaso escolar —una herida, una ausencia («el estudio no fue para mí»)—, el silenciamiento de las voces jóvenes y la resistencia a la institución educativa. El olvido escolar aparece en primera instancia en sectores vulnerados. Quizás esa huella, también, revele la dificultad para construir un lenguaje que signifique las experiencias vividas en la institución educativa desde voces de clase históricamente silenciadas.

Lo que se rememora es la repetición, el rezago, las dificultades de aprendizaje o la desvinculación de la escuela. Llevarse materias a examen, «deber» materias, recursar materias, «arrastrar» materias año tras año, «estudiar de memoria», matemática como obstáculo, inglés como problema, «no estudiar», «estudiar es un tema tuyo».<sup>9</sup>

Hice hasta tercero, en el liceo n.º..., que está ahí; después, pasé al liceo n.º..., que hice cuarto y quinto; recursé quinto e intermedio, después pasé a sexto de nuevo, después quedé embarazada... hice el liceo nocturno y después fui al n.º... (Ximena, 23).

Repetir el año, repetir un año y otro, cambiar de establecimiento educativo a otro, el encierro institucional, el desvanecimiento del cuidado de ese otro (estudiante) en la escuela, los costos personales y de clase que se balbucean, los cuales no son meramente desvinculación, repetición o rezago. Son costos humanos o más bien humanos despojados.

---

9 Responsabilidad de cada quien desde las voces de algunos actores educativos, en ciertos espacios de la enseñanza media. Las relaciones, las interacciones y el colectivo en la construcción de saberes se agrietan.

E: Así, contame cosas que hayan sido importantes para vos, en la escuela y en el liceo...

Leonardo: Nada.

E: ¿Nada?

Leonardo: No sé, porque al principio, ta, los primeros años de escuela era: ¿qué es esto?, digo, estar ahí, uno no se sentía, no me adaptaba ahí. Estuve tres años para adaptarme.

E: ¿Los tres primeros años?

Leonardo: Y lo mismo en el liceo, porque el liceo ya no es como la escuela, ya hay otras normas, todo diferente. El liceo dos años me costó, primero y segundo [...] porque eran más horas, por el cambio de profesores [...] Tenías una hora rotando. Y ta y los sábados, ir los sábados, que para mí era nuevo (Leonardo, 23).

Ello nos lleva a pensar en la reproducción de las desigualdades sociales que la educación produce, pero también en la politización de la educación que emerge apocadamente, a partir de un lenguaje difícil de desplegar. Un lenguaje que pone en relación la institución educativa con las condiciones existenciales de los y las jóvenes. Politización que pasa por multiplicar las huellas, aumentarlas, amplificarlas, extenderlas, manifestando, en su énfasis e intensidad, lo arbitrario, lo absurdo o lo injusto de la educación. Remarcan este lugar vacío que les dejó la educación, esa «nada» en que los inscribió (la ausencia de sentido de una educación ajena), intentando confusa y conflictivamente desplazar o modificar sus significados. Asumen esa herida (el fracaso) y manifiestan cierta insumisión para con las reglas y la organización educativa. ¿Intentan situarse en una asunción politizada del fracaso, en un acatamiento dudoso de esa marca? Parodian o politizan las bondades de la institución educativa repitiendo su discurso. Así, rememoran lo que les pasó asomando, difusa y dubitativamente, aquel lenguaje que interpela a la institución desde sus condiciones existenciales de vida. Cuestionan la gramática escolar, su organización de los tiempos, los espacios, los recursos, su distanciamiento respecto a la experiencia vital y cotidiana de ellos. Emerge, en sus relatos y desde lo latente, la demanda de otro significado de la escuela.

Fui a la escuela ahí... la que está ahí en avenida Italia. Primero, segundo, repetí dos veces segundo y ta, tercero, la mitad de tercero me fui para Piedras Blancas; no me acuerdo el nombre de la escuela, hice la otra mitad de tercero allá, cuarto, quinto y sexto la hice acá en la escuela de Paso Carrasco, me recorí como tres escuelas más o menos. Porque nos mudábamos y ta, nos mudábamos, nos mudábamos, [mi madre] cambiaba de trabajo, ponele, y le quedaba muy lejos y nos mudábamos [...] [Y la] UTU, repetí primero dos veces y segundo dos veces [...]. La primera vez que repetí primero fue por faltas, porque mi madre estuvo enferma y, ¿viste?, la única que vivía con ella era yo, entonces ta. Estuvo enferma y estuvo muy grave, entonces ta (Johanna, 21).

Porque a cualquiera le puede pasar, o sea, uno está estudiando y surge [...] que estás viviendo solo, tenés que pagar un alquiler y estás estudiando, vas a tener,

yo prefiero dejar de estudiar y empezar a trabajar y pagar el alquiler para no quedarme en la calle (José, 19).

La UTU tiene un programa, ahí, que tenés que salvar de los espacios la mitad más uno. En este caso son cuatro materias, yo perdí dos y salvé dos y bueno, tengo que recursar las cuatro. El año pasado no lo hice y bueno, me anoté este año. Pero el año trasapado... estaba terminando y me pasó eso, porque estaba trabajando y no rendía todo, rendía solo las tecnológicas. Tecnología, Proceso constructivo, Administración en gestiones de obra, esas materias las salvé todas. Es lo que me interesa. Me parece un error el plan que tiene esta UTU, porque no puede ser [que] materias que vos salvaste con buena nota que las tengas que dar [de vuelta] [...] Es medio frustrante el liceo y la UTU. Muchas veces no encontrás lo que querés. Y es como aburrido, medio aburrido, porque a veces las clases no están planificadas. Pareciera, para lo que son ahora los jóvenes, que se quedaron atrás y entonces, como que no motiva a parte de la gente. Pero no sé, capaz que también va en la edad de los profesores, a veces es muy diferente la edad de los alumnos con los profesores, ¿no? Como que son de distintas épocas, entonces, capaz que les cuesta entender al alumno (Ariel, 21 años).

Recuerdan castigos corporales en escuelas no formales, evocan el aburrimiento y el encierro que sentían en el liceo, «tenías cinco minutos de recreo, volvías de nuevo a clase, y así estabas. Cuarenta y cinco minutos, cinco de recreo, cuarenta y cinco minutos, cinco de recreo; entonces estábamos así y ya venía un momento que yo me aburría». Cuestionan la organización del tiempo escolar y las rutinas, «me aburría porque era siempre lo mismo, hacía más relajo, me enganché en la pavada». Discuten el absurdo de salvar materias y perderlas al mismo tiempo por no salvar simultáneamente todas las materias del año curricular. Asumen el mandato escolar ridiculizándolo; repiten el año escolar y ponen en duda las rutinas curriculares. Contraaponen una cotidianeidad errante de sus vidas (mudanzas permanentes, vaivenes familiares, delegación de la maternidad, etcétera), a una linealidad y una regularidad del año o programa escolar. Confrontan sus condiciones y sus momentos de vida (situaciones familiares de enfermedad, cuidado de los suyos, nacimiento de un hijo) a las condiciones y los ritmos en que la escuela se instala e instala la enseñanza.

Recuperan sus trayectorias educativas, no sus trayectos. Rememoran espacios a los que asistieron de forma cronológica o lineal, casi sin implicación ni pasión. Los van nombrando sin casi nombrarse, recalcando quizás la necesidad de habitarlos, construirlos, formarse. Acentúan los mojones a sortear, las calificaciones escolares sucesivas a obtener. Presentan una trayectoria educativa desarraigada, reclamando situarse como sujetos activos en ese territorio y ese recorrido, un lenguaje de posibilidad. Vivir un trayecto, caminar por un espacio donde los tiempos y los ritmos propios tomen lugar, donde caminante y camino se ligen. Un camino escolar que pueda ser interrumpido y retomado al ritmo que sea posible sin que ello signifique fracaso (Ardoino, 2005).

Así, unos se ratean del liceo; otros transitan de una a otra por varias instituciones educativas (CETP-UTU, CECAP, ONG, Casa Joven), sin culminar la educación media.

Camila, por ejemplo, a los 20 años no terminó la educación media. Empero va, deja, vuelve a distintas instituciones educativas. Consulta y llama a organizaciones escolares, se informa y pregunta a sus amigos, se incorpora a alguna de dichas organizaciones por *motu* propio, insiste para ello ante la institución, se va de ella dadas condiciones y circunstancias de su vida, y más tarde se incorpora a otra. Busca formarse, intermitentemente. Siente que hay ámbitos institucionales que le abren oportunidades. Ha atravesado distintas experiencias institucionales. Hizo ciclo básico en la CETP-UTU, fue a CECAP de los 15 a los 17 años a aprender peluquería (se aleja por el embarazo y el nacimiento de su hija; sufre tendinitis en las dos manos), aprende artesanía en una Casa Joven. Cuenta que en una de estas instituciones vivía experiencias que la alteraban, la movilizaban a aprender. Se daba una relación entre lo que acontecía en la formación y lo que ella quería saber, en sus circunstancias. Rememora, por ejemplo, momentos de la formación relativos a la construcción de una vivienda (hacer pilares con alambre dulce, puertas y ventanas con espuma *plast*). Nombra y cuenta instituciones que le abrían oportunidades, le posibilitaban desplegar recursos propios, cercanos a sus condiciones, desde unos y otros formadores que acompañaban su proceso de formación, aunque no encuentre acabadamente las palabras que se ligen a dichos sucesos o hechos, expresándolos certeramente.

Lo que pasa [es] que como estudiábamos ahí, en ningún otro lado voy a estudiar así. Porque ahí te daban muchísimas oportunidades, había, te preparaban ponete un mes y podías dar, no sé cómo explicarte, no era como en el liceo, que vos tenés que dar, tal día tenés que dar el examen y chau, no (Camila, 20).

Camila, como agente, en estas instituciones construye vínculos, conoce «mucha gente, compañeros, amigos», se apropia de otras oportunidades (paseos al interior del país, salidas al teatro, visita una escuela de oficio, participa de fiestas). Oportunidades que al mismo tiempo reaparecen como huellas, inscripciones institucionales.

Otros jóvenes reclaman la necesidad de reconocimiento a través de la rememoración y el afecto de alguna maestra que revelaba su posibilidad y su potencialidad. Emergen recuerdos relacionados con el cuidado de ese yo estudiante que resitúan las relaciones con el saber no solo en el enseñar, sino en el cuidado y la escucha de ese otro; cuando «no te gritaban», «no te faltaban el respeto», «te trataban bien». Reclaman una educación justa.

No obstante, sus voces hablan de márgenes de maniobras que les permiten desplegar, compleja y arduamente, experiencias formativas más allá de la institución educativa o en nuevas y viejas prácticas y recursos que la propia institución educativa formal, no formal, en red, particular, inscribirá. Emergen otras huellas, goces, descubrimientos, presencias, rompiendo silencios. Aprender con un hermano, con la pareja, en otros escenarios públicos o naturales, en un pueblo

alejado de su medio social, conociendo distintos barrios a los que habitan, otras cotidianidades, diferencias.

Recuerdan las salidas didácticas, los viajes a Montevideo, las recorridas por Montevideo, los paseos al cerro montevideano, las visitas a un departamento del interior del país (Colonia, Rocha, Maldonado), la participación en campamentos, en algún balneario en los días de verano, los fogones, las obras de teatro. Conocer McDonald's, un *shopping*, Canal 10, significará para algunos una experiencia singular. Interactuar con otros, conocer espacios próximos, distantes y distanciados de su cotidianidad, aventurarse en espacios abiertos, visitar los espacios incitados por las imágenes y las publicidades, observar lo diferente y desigual, los asombra e interpela. Los forma y transforma. Abre la posibilidad de politizar la vida escolar, de situarse socialmente, diferenciarse e historizarse.

## In-conclusiones de las experiencias educativas

La escuela narrada, vivida, interpretada e imaginada, la significación que los jóvenes le dan a su experiencia educativa, en ese momento contingente que fue el relato de su biografía, me permitió leer:

- la dimensión subjetiva existencial, las huellas que dan sentido-sinsentido a la vida educativa. Huellas que se hacen cuerpo, viven en quien la cuenta y se alojan en su espacio narrativo. Experiencias institucionales, relacionales, pedagógicas, de politicidad. Experiencias sin sentido —la escuela vana— dejan asomar formas de resistencia a la institución educativa. Instalan la duda sobre lo familiar u obvio, ubican vacíos escolares.
- las condiciones existenciales del joven, el contexto en que vive que lo vuelve texto al relatarlo. Condiciones de fragmentación o polarización social producen su experiencia educativa.
- la articulación entre las condiciones existenciales y la producción de subjetividades —la experiencia social e institucional-educativa produciendo la representación de sí que se habita—. Y cómo en ese *entre* se producen sentidos y sin sentidos educativos.
- la compleja coconstrucción de cercos o estuches educativos, brechas sociales e intrageneracionales.

## Bibliografía

- ARDOINO, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.
- ARFUCH, L. (2007) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- AUBERT, N. y DE GAULEJAC, V. (1993) *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Madrid: Ediciones Paidós Contextos.
- BENJAMIN, W. (1933) *Experiencia y pobreza*. Chile: CEME (Centro de Estudios Miguel Enriquez). Archivo Historia Político Social-Movimiento Popular.
- (2005, 2007, 2009) *Libro de los Pasajes*. Madrid: Ediciones Akal.
- BROCKMEIER, J. y HARRÉ, R. (2003) «Narrativa, problemas y promesas de un paradigma alternativo». *Psicología, Reflexión y Crítica*. Brasil
- BRUBAKER R. y COOPER, F. (2001) «Más allá de la identidad». *Revista Apuntes de Investigación del CECYP*, n.º 7.
- CHAMBERLAYNE, P.; RUSTIN, M. y WENGRAF, T. (2002) *Biography and Social Exclusion in Europe. Experiences and life journeys*. Bristol: The Policy Press.
- CHAVES, M. (2009) «Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006». *Revista Electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*, Buenos Aires, año 2, n.º 5.
- (2005) «Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea». *Última Década*, Valparaíso: CIDPA, n.º 23, pp. 9-32.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- DENZIN, N. K. (1989) *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- ELIZALDE, S. (2008) «Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista». *Revista Oficios Terrestres*, La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, año XIV, n.º 23, pp. 18-30.
- FORSTER, R. (2009) «Los tejidos de la experiencia». *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1999) *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI, 28.<sup>a</sup> ed.
- FRASER, N. (1998) «La justicia social en la era de las “políticas de identidad”: redistribución, reconocimiento y participación». *Apuntes de investigación del CECYP*, año II, n.º 2/3, año II.
- GATTI, G. (2007) «Algunas anécdotas y un par de ideas para escapar de las ficciones modernas acerca de la identidad colectiva». *Berceo*, Logroño, n.º 153, pp. 13-26.
- (2008) *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- INFAMILIA, MIDES (2009) *Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008. Informe preliminar*. Montevideo: Infamilia.
- LACAPRA, D. (2006) *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, J. (2002) «¿Para qué nos sirven los extranjeros?». *Educação & Sociedade*, año XXIII, n.º 79.

- LARROSA, J. (2003) *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <[http://www.ses.me.gov.ar/curriform/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.ses.me.gov.ar/curriform/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)>. Consultado: 2/4/2009.
- y SKLIAR, C. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.
- LLOBET, V. (2010) *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de infancia*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- (2011) «Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990». *Kairos. Revista de Temas sociales. Proyecto Culturas Juveniles*, Universidad de San Luis, año 15, n.º 28, noviembre.
- OYARZUN, P. (2010) *Walter Benjamin. El Narrador*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados. Introducción, traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun R.
- SARAVÍ, G. (2006a) «Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina». *Perfiles Latinoamericanos*, Ciudad de México: Flacso, n.º 028, julio-diciembre.
- (2009) «Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina. Causas y riesgos de la fragmentación social». *Revista Cepal*, Ciudad de México, n.º 98.
- SCOTT, J. (1988) «Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista». *Feminist Studies*, vol. 14, n.º 1.
- (1992) «Experiencia». *Revista Hiperquía*, Buenos Aires: Asociación de Mujeres en Filosofía, vol. 10, n.º 1, julio, pp. 59-83.
- SKLIAR, C. (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- (s/d) *La crisis de conversación de alteridad*. Buenos Aires: Flacso Argentina-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina.
- TILLY, CH. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.





# Participación infantil: el centro de educación inicial como espacio de participación<sup>1</sup>

DARÍO DE LEÓN SIRI<sup>2</sup>

## Introducción

En el presente artículo se compartirán algunas reflexiones sobre la participación infantil que se desprenden de la investigación que lleva por título, *Participación infantil: El centro de educación inicial como espacio de participación. ¿Utopía o realidad?*

Se compartirán los aspectos centrales del diseño de la investigación, el procesamiento de la información recogida, con una síntesis del marco teórico utilizado, respondiendo en esta oportunidad a algunas de las interrogantes que orientaron el estudio.

Pretendemos motivar al lector a la problematización de un campo de conocimiento que tiene un escaso desarrollo académico, para contribuir a la visibilidad de una temática relevante en el desarrollo infantil y en la construcción de ciudadanía.

## Antecedentes y justificación

La promoción del derecho del niño a manifestar libremente su opinión y a ser escuchado suele estar vinculada con la lucha contra la discriminación. Pero, como veremos, la trasciende, ya que pasa a convertirse en un principio rector de las producciones y de los intercambios entre mundo adulto y mundo infantil. Por su relación inicial de dependencia y progresiva autonomía, el desarrollo infantil se produce siempre en interacción con el entorno. Por lo tanto, el derecho a participar brinda un contexto de oportunidades que permiten el desarrollo de aprendizajes significativos, de competencias sociales, cognitivas, afectivas, en definitiva, contribuye a potenciar el desarrollo integral de los niños. La primera infancia en este sentido, se erige como una etapa crucial para el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social, una etapa decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social (Mustard, 2003).

---

1 Este artículo recoge insumos de la tesis de maestría de Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Universidad de la República presentada por el autor en el presente año, para optar al título de magíster.

2 Licenciado en Psicología. Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Docente asistente del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

A pesar del reconocimiento que desde diversas perspectivas disciplinarias se realiza de que los niños están en condiciones de participar y de su relevancia en el desarrollo infantil, el tema de la participación de niños pequeños se encuentra todavía en una fase muy incipiente (Lansdown, 2005). Desde un recorte explicativo de las dificultades que entrañan la habilitación y el reconocimiento de la participación en niños de tempranas edades, nos parece relevante plantear algunas de las razones que Lansdown (2005) expone al respecto. Ella hace foco en la concepción de infancia que subyace a las prácticas de los adultos, así como también en las dificultades de estos en desplegar modelos y estrategias adecuados para escuchar e interactuar con los niños. La escasa utilización del lenguaje oral que tienden a desplegar los niños pequeños, tan valorada por el mundo adulto como posibilidad de comunicación racional, contribuye a desvalorizar los puntos de vista de estos (Delfos, 2001). Por lo tanto, se hace necesario revalorizar y significar particularmente las herramientas que los niños pequeños tienen para vincularse con el mundo: el juego, las imágenes, la pintura, el dibujo...

Por otra parte, la escasa producción de investigaciones y estudios sobre la participación infantil contribuye a invisibilizarla, a la vez que retroalimenta las múltiples dificultades en su comprensión y su desarrollo.

## Marco teórico

A modo de síntesis esbozaremos algunos lineamientos de lo que entendemos por participación infantil, a los efectos de significar los resultados que posteriormente se desarrollarán.

La participación cobra significación en las relaciones sociales que le dan un particular sentido a las modalidades de vinculación de los seres humanos: «... toda participación es un acto de ejercicio del poder que asume diferentes formas y produce distintos efectos según la red de sobredeterminaciones en juego en cada caso» (Ferullo, 2006: 73).

La complejidad deviene en poder visibilizar, identificar y categorizar el tipo de participación, que nos permita comprenderla. Su condición en tanto inclusión ligada a lo humano es lo que le permite a Ferullo (2006) afirmar que «no es posible no participar», pero a su vez, por su propia condición, puede llevar a naturalizar e invisibilizar sus modos y sus formas de expresión.

En el proceso de desarrollo los niños transitan por múltiples espacios de socialización primaria (familia) y secundaria (instituciones educativas) que permiten ir construyendo su identidad. Aun antes de nacer se insertan a un entramado social que les da un determinado lugar y sentido, en función de las representaciones sociales y culturales (IIN, 2010).

La participación como medio y como fin requiere de un proceso gradual e integral en relación con la formación de las personas, la construcción de ciudadanía, los mecanismos y los espacios de participación, el acceso a la educación y a la información, entre otros aspectos. Gaitán (1998) sugiere que la participación está estrechamente ligada a la organización y el protagonismo infantil; define a este último

como «el proceso mediante el cual se pretende que niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior» (: 85) Desde esta perspectiva Trilla y Novella (2001) plantean que para lograr una participación real y efectiva es necesario que se den de manera conjunta al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar, disposición de las capacidades necesarias para ejercerlo y existencia de los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible, todos ellos dentro del marco de los derechos establecidos por la *Convención de los Derechos de la Infancia*.

## Protagonismo infantil

Referir al protagonismo infantil conlleva a centrar la discusión en la valoración de las expresiones, las opiniones, los sentimientos y los intereses de los niños, en cuanto estos sean tenidos en cuenta en la formulación de propuestas y proyectos que transcurren en su vida cotidiana.

Se parte del supuesto de que todo protagonismo infantil conlleva alguna modalidad participativa, pero no necesariamente toda participación supone protagonismo. Por ello, este concepto establece grandes distancias con posiciones donde la participación es entendida como una presencia decorativa o manipulada por adultos. Esta concepción implica un planteo de carácter político, cultural, social y filosófico, en tanto demanda una pedagogía y redefiniciones del estatus social de la infancia y la adultez (Cussianovich, 2001).

El protagonismo pone en juego acciones responsables, supone una construcción colectiva donde el individuo es en función del encuentro con los otros, siendo el nosotros lo que le da sentido a su desarrollo individual. De esta forma la idea de protagonismo infantil nos acerca al reconocimiento de las modalidades de acción propositiva de los niños, en función de su autonomía progresiva y de los modos de organización que permitan que esta pueda efectivizarse. No solo remite a la capacidad de expresión de ideas, sentires, opiniones, sino fundamentalmente a la forma en que estas son incorporadas, procesadas y tenidas en cuenta en los ámbitos en donde los niños transitan habitualmente.

## Problema de investigación

Desde que la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) fuera promulgada en el año 1989, el ejercicio del derecho a la participación es un desafío de los Estados que la han ratificado en el desarrollo de políticas públicas que permitan efectivizarlo. Sumado a las dificultades de implementación, se constata una escasa producción académica sobre las particularidades de la participación infantil en los espacios educativos formales, contribuyendo con ello a su escasa visibilidad.

La participación infantil en sus diversas expresiones, plasmada en la CDN de 1989, en sus artículos 12, 13, 14, 15 y 19, más allá de ser considerada un derecho humano fundamental, es por excelencia un derecho facilitador, en tanto

contribuye a garantizar o al menos a vehicular el cumplimiento de los demás derechos que la convención promueve. El reconocimiento y el respeto de los niños en su calidad de participantes se refleja en todo el texto de la convención, pero de manera particularmente específica el artículo 12 establece:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Este artículo constituye un derecho sustantivo que enuncia la posibilidad de que los niños puedan ser protagonistas de su propia vida y no meros beneficiarios pasivos del cuidado y la protección de los adultos. En tal sentido, desde la promulgación de la CDC ha surgido una serie de movimientos y organizaciones que tienden a viabilizar este derecho ofreciendo a los niños y los adolescentes espacios por fuera de sus ámbitos de socialización primarios (familia, centros de educación inicial). Organizaciones que tienden muchas veces a ofrecer un ejercicio de la participación desde una lógica adultocéntrica discursiva (foros, parlamentos, elaboración de documentos escritos, campañas de concientización) desde la cual los niños planteen sus reclamos y sus necesidades. Esto ha llevado a que solo los niños, y en edad escolar, y adolescentes puedan hacer uso de sus competencias para expresar desde esos espacios sus opiniones. Pero ¿cuánto se ha discutido, conceptualizado y en definitiva avanzado en la consideración de qué se entiende por participación infantil en primera infancia, desde los centros educativos formales? ¿Qué significa que un niño de esta franja etaria pueda participar? Y aún más teniendo en cuenta que en los centros de educación inicial los niños pasan de cuatro a ocho horas diarias, ¿cuánto ha transversalizado el derecho a la participación el diseño de las propuestas curriculares en la educación formal para efectivamente habilitar espacios de participación en la primera infancia?

Apreciaciones como estas son las que permiten delimitar el problema de investigación que sintetizo en la siguiente interrogante: ¿cuáles son las condiciones necesarias para garantizar el desarrollo de la participación infantil en primera infancia en los centros educativos formales?

Como objetivo general el presente estudio se propuso: identificar y analizar las condiciones que favorecen el desarrollo de la participación infantil en un centro de educación inicial público.

Mientras que los objetivos específicos tuvieron que ver con poder:

- Analizar la relación entre las concepciones que tienen las maestras acerca de la infancia y de la participación infantil, y su desarrollo en el centro educativo.
- Caracterizar y analizar las particularidades de la participación infantil en este centro educativo.
- Conocer las habilidades y las competencias del maestro promotoras de procesos participativos.

- Identificar y analizar las modalidades vinculares entre el adulto y el niño, y su incidencia en el desarrollo de la participación infantil.
- Caracterizar y analizar las condiciones institucionales promotoras de modalidades participativas en este centro de educación inicial.

## Metodología

Se trata de una investigación cualitativa de alcance exploratorio que busca describir, comprender y profundizar en torno a un campo de conocimiento del que se cuenta con escasa producción científica.

La institución educativa seleccionada como estudio de caso fue elegida bajo el criterio de muestras de casos extremos (Crewell, cit. por Hernández *et al.*, 2010), ya que esta institución, por su propuesta pedagógica, inició en el año 2006 un proceso de cambio en la concepción de sus prácticas y sus proyectos pedagógicos, identificándose como una institución desde la cual se pretenden llevar adelante propuestas participativas con la comunidad escolar. Este centro es considerado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), según datos aportados por el *Monitor educativo 2011*, como de contexto muy desfavorable, ya que está emplazado en la periferia de Montevideo.

Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista en profundidad y la observación participante.

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas y de las observaciones participantes, recogidas en el período 2009-2010, utilizando como herramienta informática el *software* AtlasTi. Construidas las categorías de análisis, se trianguló la información de las entrevistas y las observaciones participantes. La triangulación de los datos se realizó comparando la información procedente de las observaciones con las categorías emergentes del análisis de las entrevistas; con ello se identificaron algunas contradicciones, distancia entre el discurso y la práctica, confirmaciones e ilustraciones.

## Resultados

Tomaremos dos de los cinco ejes que estructuraron las conclusiones del presente estudio. Uno estará referido a las características del proceso de transformación del rol docente en la búsqueda de la habilitación de la participación infantil en sus propuestas pedagógicas y el otro se centra en las características que dicha participación tuvo en este centro.

En relación con el primer eje de este estudio quedaron reflejadas las características de proceso que la participación adquiere, en donde el niño va aprendiendo paulatinamente a ejercer sus derechos y las maestras van experimentando y adquiriendo distintas competencias que permitieron ir habilitando procesos de participación infantil. Proceso bidireccional de retroalimentación mutua que les permite ir descubriéndose a cada uno desde el rol que ocupa en el vínculo que les da sentido.

La búsqueda por implementar una práctica educativa donde el niño sea protagonista de su aprendizaje se presenta como el principal desafío de este colectivo docente. Este proceso permite identificar algunas competencias, habilidades y conocimientos indispensables para la generación de la participación infantil.

El ejercicio que los docentes pudieron realizar de revisión de sus preconceptos en torno al contexto sociocultural del que provienen los niños coadyuvó a la estructuración de un vínculo diferente, generándose la posibilidad de visibilizarlos con potencialidades, a pesar de provenir de una población con derechos vulnerados. Esto permite resignificar el ejercicio de análisis de prácticas como relevante en el desarrollo profesional y en la posibilidad de significar las potencialidades de la infancia, aspecto clave en la habilitación de espacios participativos.

Otro de los elementos significativos en el proceso de transformación del rol docente y que pone en juego gran parte de las competencias antes enunciadas, remite al estilo y la forma de planificación, en tanto no es posible establecer una secuencia de contenidos predeterminedada y luego ejecutarla. Los maestros trabajan inicialmente con proyectos abiertos que luego van a ir delimitándose en función de los aportes de los niños. La secuencia sin embargo es visible, la intencionalidad del docente está presente, pero mediada por las expresiones y las opciones que los niños formulan.

El juego y el conocimiento de técnicas expresivas se convierten en instrumentos claves que permiten a los maestros sentirse con mayores insumos a la hora de generar un lenguaje compartido con los niños. Todo esto exige del maestro una serie de competencias y habilidades que podríamos significar como habilitantes para la generación de procesos participativos. En este sentido, se identifican la capacidad de:

- adaptación, en tanto flexibilidad para readecuarse a los cambios y a las manifestaciones que el grupo exprese.
- trabajo desde múltiples escenarios, donde los procesos educativos transcurren, con el devenir típico de los procesos grupales.
- observación, análisis y síntesis, que permiten reconocer los elementos constitutivos de las situaciones grupales y proceder a organizar la información significativa de manera tal que se comprenda la construcción de sentido que los niños van elaborando.
- escucha, como competencia que permite conocer los intereses y las necesidades de los niños, accediendo a una comprensión del otro desde sus particularidades.
- trabajo en equipo, en tanto permite objetivar y complementar el proceso de decodificación de la realidad.
- cuestionamiento, como capacidad para generar en los niños conflictos cognitivos, así como para los propios maestros en tanto principio rector de las preguntas que se hacen de sus prácticas.

Estas competencias muestran a un docente activo, abierto a la experimentación y al cambio, con una identidad profesional que se construye con otro. En tal sentido, la mayoría de las competencias señaladas buscan poder pensar, hacer y descubrir con el otro los sentidos de la realidad, principio básico para la generación de procesos participativos (Hoyuelos, 2009; Rinaldi, 2006). Un docente en este ejercicio colectivo puede reconocer las múltiples exigencias de su tarea, lo que le permite descubrir nuevas dimensiones del rol, las limitaciones personales y la búsqueda de alternativas que permitan continuar en el proceso de formación y actualización continua, en pro de la habilitación de espacios de participación en los procesos educativos. Un docente que se permite dudar de sus certezas, aspecto que refleja una concepción de maestra que desde la incertidumbre construye con el otro el proceso de aprendizaje. Concepción que tiende a emparentarse con las propuestas socioconstructivistas de una pedagogía crítica, donde el conocimiento se construye desde la experimentación y el niño puede desde una concepción de sujeto de derecho ser constructor de su aprendizaje. Concepciones que entienden al adulto en el desafío de habilitar espacios de participación, comprendida esta en sus dos acepciones, como medio y fin en sí mismo. Una maestra que se muestra generadora de conflictos cognitivos, cuestionadora, develadora, problematizadora, que intenta a través de distintos medios conocer e integrar las particularidades de la infancia a los contenidos curriculares.

Este conocer está connotado por la cualidad del asombro, del descubrimiento, del procesamiento de lo que puede registrar, para poder ir construyendo junto con los niños nuevas situaciones y sucesos desde donde se garantice el derecho al aprendizaje a través de la exploración. Estas competencias se juegan en un vínculo niño-adulto que, respetando las diferencias típicas de los tramos etarios y los roles, busca estructurarse desde una horizontalidad que les permita reconocerse y reconocer al otro en su calidad de tal. Un vínculo que busca generar autonomía en los niños, en la asunción de responsabilidades que le permitan vivenciar su participación en el proceso educativo.

La escucha es significada por las maestras como la competencia que más han sentido exigida para lograr efectivamente reconocer los intereses de los niños.

Desplegar un proceso continuo de escucha, observación y registro de las expresiones de los niños exige una capacidad atencional, de análisis y de síntesis particularmente significativa, en la búsqueda de una intencionalidad educativa que sea representativa de los intereses de los niños. Construir sentido a partir de lo que los niños plantean y desde ahí buscar las formas de trabajar los contenidos programáticos previstos para cada nivel, pone en juego las competencias antes descritas y problematiza el rol del maestro en tanto portador de un saber a transmitir.

Supone aprender a trabajar desde y con la incertidumbre, en un proceso de ensayo y error que no degrada la trayectoria didáctica, sino que la enriquece en el plano procesual (Rinaldi, 2006). Una de las claves para garantizar espacios de protagonismo infantil radica en las características del vínculo pedagógico que se pueda establecer entre los niños y los docentes. En las posibilidades de expresión,



intercambio y toma de decisiones que juntos puedan realizar, donde el grupo de niños se personifica desde un potencial a descubrir, a develar y a potenciar; siendo el maestro portador de un saber, en tanto generador de conflictos cognitivos más que develador de incógnitas infantiles. Supone la construcción de un perfil de maestro que se configura como una persona crítica y reflexiva de las condiciones sociales, materiales y organizativas que le dan sentido a su práctica.

Habilitar espacios de participación infantil en los centros educativos es un proceso que dependerá entonces del vínculo que se genere entre el adulto y este, de las competencias y las habilidades del maestro, de las características de los niños, de sus familias, de las condiciones institucionales, sociales y políticas que habilitan y condicionan estos procesos.

Desde el proceso que este centro fue transitando, se pueden identificar algunas características de los procesos participativos infantiles. La participación infantil como un proceso donde niños y adultos van encontrando formas de expresión y sentido al vínculo entre ellos queda expresado a través del espiral participativo. En él se identifican tres componentes en estrecha relación e interdependencia desde los cuales los niños y los adultos van poniendo en juego competencias participativas. La noción de espiral centra su atención en los múltiples relacionamientos e interrelaciones del vínculo docente-niño en la generación de espacios participativos. Parte del supuesto que todo niño, por su condición de ser humano, tiene la posibilidad de expresarse, emitir opciones, tomar decisiones, participar, en definitiva ir construyendo su identidad en el contexto social en el que nace y se desarrolla.

La capacidad y la progresiva facultad de participar está presente, el desafío es cómo desde el mundo adulto la efectiviza en un proceso de paulatino reconocimiento del protagonismo infantil, en relación con lo cual el lugar social que el niño y su familia ocupan, y las condiciones institucionales desde donde se generan, son fundamentales para garantizar su desarrollo.

En este estudio, la participación infantil queda expresada como un proceso gradual que comienza como una oportunidad para el niño de expresión de ideas y sentimientos, que le permite comprender al maestro las particularidades del mundo infantil, para pasar a otros componentes que la ligan a una capacidad de reflexión y de toma de decisiones. Distintos componentes que ponen en juego diferentes competencias básicas participativas, tanto para el adulto como para el niño, en la generación y la habilitación de la participación infantil.

El énfasis adjudicado a cada una de estos componentes por parte de los maestros, en donde el tomar decisiones fue fundamentalmente expresado por los de los niveles superiores como un ejercicio posible de los niños, permite generar algunas reflexiones.

Habilitar la participación infantil en niños pequeños parece que fuera posible a través de la interpretación que hace el maestro del interés superior del niño, para lo cual se hace necesario habilitar espacios de expresión, para conocer los intereses de los niños y en consecuencia integrarlos a las propuestas docentes. En este sentido, la mediación adulta tiende a modificarse a medida que el niño

va creciendo, llegando al nivel de cinco años con la capacidad de desplegar sus capacidades expresivas, argumentativas, de generación de acuerdos, reflexión y toma de decisiones.

Este proceso lleva implícita la idea de un niño que en su desarrollo hay que habilitar a que se exprese, para luego buscar consensos, reflexionar individual o colectivamente y que posteriormente pueda decidir. Supone la presencia de un adulto que comienza con una función habilitante discursiva y que gradualmente va generando las posibilidades para que los niños puedan confrontar sus ideas y tomar algunas decisiones.

Proceso que confronta las concepciones que ligan a la infancia como una etapa potencialmente capaz de tomar decisiones (Hoyuelos, 2009; Alfageme *et al.*, 2003; Cussianovich, 2001). Proceso representativo del camino que este colectivo docente viene recorriendo, en el reconocimiento y la habilitación de la participación infantil como tal, donde algunos maestros están escuchando a los niños, mientras otros además pueden incorporar paulatinamente las opiniones de estos a sus propuestas educativas. Idea que refleja diferentes estadios, grados o complejidades en la generación de los procesos participativos, donde cada integrante del vínculo pedagógico se resignifica progresivamente en estadios de influencia recíproca cada vez más significativos.

En términos de impactos, los maestros destacan que el cambio en sus prácticas generó en la población infantil una mayor autonomía, capacidad expresiva, empoderamiento, cuidado del otro y del entorno, de creatividad; y en el maestro, una mayor libertad en la elaboración del currículum, que se presenta diferente al resto de sus colegas, en un mayor análisis de prácticas y de trabajo en equipo.

Estos aspectos permiten valorar los procesos que este colectivo docente generó en la búsqueda de una mayor participación de los niños en sus propuestas educativas, centrando la atención tanto en aspectos vinculares, actitudinales, pedagógicos, como organizativos, que permiten valorar las múltiples dimensiones de la participación infantil.

El desafío por lograr que los espacios donde cotidianamente transcurren los niños se constituyan en ámbitos desde donde se puedan generar experiencias y modalidades participativas, se convierte en un reto que interpela las modalidades actuales del sistema educativo.

Entendemos que la inversión tiene que estar dada en la generación de condiciones y oportunidades para que estos espacios cumplan con su función desde una perspectiva participativa, donde los niños puedan expresarse y tomar decisiones.

La infancia transcurre en los espacios y los escenarios que le dan sentido a su existencia, por ello se hace imperiosa la necesidad de revisarlos en clave participativa, para poder reflexionar sobre la construcción de ciudadanía que estamos promoviendo desde dichos espacios.

## Bibliografía

- ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTÍNEZ, M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- CUSSIANOVICH, A. (2001) *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- DELFO, M. F. (2005) *¿Are you listening to me? Communicating with children from 4-12 years old*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.
- DE LEÓN, D. (2013). *Participación infantil en primera infancia. El centro educativo como espacio de participación*, tesis de maestría [inédito].
- FERULLO, A. G. (2006) *El triángulo de las tres «P»*. *Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- GAITÁN, A. (1998) *Protagonismo infantil. En la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario de Bogotá, Unicef, 7 y 8 de diciembre, pp. 85-103.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010) *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill, 5.<sup>a</sup> ed.
- HOYUELOS, A. (2009) *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO, LA NIÑA Y ADOLESCENTES (IIN) (2010) *Menú de indicadores y sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*. Montevideo: IIN.
- (2011) *Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. La participación como acción creadora*. Montevideo: IIN.
- LANSDOWN, G. (2005) *La evolución de las facultades del niño*. Suecia: Save de children UNICEF.
- MUSTARD, F. (2003) «Desarrollo Infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamientos a lo largo de la vida». ACOSTA AYERBE, A. y BOTERO, P. (eds.) *Primera infancia y desarrollo, el desafío de la década*. Memoria del Primer Foro Internacional, Bogotá: Unicef, Save de Children UK y CINDE, pp. 85-96.
- RINALDI, C. (1997) *L'ascolta visibile. Serie I Tacchini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- (2006) *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Norma.
- GIUDICI, C. y KRECHEVSKY, M. (2001) *Making Learning Visible. Children as individual and Group Learning*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001) «Educación y participación social en la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.

Capítulo 2  
PLAN CEIBAL:  
ENSEÑANZA Y SUBJETIVIDAD



# Subjetividad educativa en la sociedad de la información

GABRIELA BAÑULS<sup>1</sup>

Con el objetivo de estudiar los cambios en la subjetividad de estudiantes y docentes a partir de la inclusión de la *xo* y la conectividad a las prácticas educativas se realizó la tesis de Maestría en Psicología y Educación: *Una laptop por niño/OLPC en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: 6.º año, turno simple; Uruguay, Ciudad de la Costa, 2009.*<sup>2</sup>

Haciendo foco en el tránsito de la educación moderna a la educación de la sociedad de la información (SI) se presentan en esta oportunidad los hallazgos y los resultados en relación con los procesos de subjetivación en docentes y estudiantes desde las prácticas de aula. Se presentará también la categoría geohistorizante como clave para visibilizar la incidencia del hábitat en los procesos de subjetivación y en la producción de subjetividad.

El estudio concluyó que en el tránsito de la educación moderna a la educación de la SI de la institución educativa uruguaya el Plan Ceibal está oficiando de catalizador para algunas transformaciones. Estas transformaciones en el sistema educativo, y por ende en las subjetividades que lo habitan, devienen de la acumulación de décadas de debate epistemológico que convergen con los cambios en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) característicos de la SI. El estudio mostró también discrepancias con el modelo organizacional, con los modelos pedagógicos y con el estado de situación del vínculo entre el poder político y la dimensión técnica. Asimismo comprueba la naturalización subjetivante del dispositivo del aula como entorno para la enseñanza y el aprendizaje.

## Antecedentes

Los desarrollos tecnológicos han introducido cambios en la vida cotidiana y los modos de operar sobre el mundo. El ámbito de la educación, en tanto escenario social, también se ha visto modificado a partir de los procesos de agenciamiento de los desarrollos tecnológicos. En cada oportunidad se generaron intensos debates epistémicos y pedagógicos.

En los inicios del siglo XXI, la relación entre educación y tecnología está siendo discutida en profundidad, con énfasis en los modelos pedagógicos. El

1 Magíster en Psicología y Educación, licenciada en Psicología, profesora agregada e investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

2 La tesis fue defendida en 2011 en la Facultad de Psicología de Universidad de la República.

programa Una Computadora Portátil por Niño (OLPC por su sigla en inglés) es una propuesta alternativa que está implementándose en Uruguay. Esta se desarrolla como política pública de carácter universal desde 2007, lo que ubica al país como modelo de referencia a nivel mundial. Ceibal es hasta el presente la única experiencia de inclusión de conectividad básica en modo universal.

En el momento del desarrollo de la investigación se encontraban escritos que ponían en juego escenarios prospectivos, siendo más restringido el acceso a investigaciones que dieran cuenta del impacto del Plan Ceibal. El escaso tiempo de aplicación del plan impedía formular resultados claros. Por tal motivo, las investigaciones son de carácter preliminar, incluyendo la que estamos presentando aquí.

En relación con el objeto de estudio definido para esta investigación, se ha accedido a antecedentes próximos, pero no específicos. Los organizamos en tres categorías, a saber:

1. Antecedentes de investigaciones,
2. Antecedente de evaluación y monitoreo y
3. Antecedentes de publicaciones.

En esta oportunidad presentamos los contenidos de la categoría 1, desarrollaremos la categoría 2 y listamos la categoría 3.

## Antecedentes de investigaciones

Respecto a las investigaciones en proceso, destacamos las desarrolladas en el marco del programa de investigación: *Introducción de TIC en la enseñanza: Impactos en la subjetividad a partir del Plan Ceibal de la Facultad de Psicología*.<sup>3</sup>

Angeriz, Bañuls y Da Silva señalan que las

posturas antagónicas sobre la existencia y el uso de las computadoras en la vida infantil comparten la creencia del poder de su uso como determinante de los procesos de pensamiento (2010: 7).

En esa línea las autoras muestran que ya no se discute si la tecnología ha de incluirse en los entornos educativos, sino de qué modo y con qué modelos pedagógicos ha de procesarse la inclusión de los desarrollos en TIC a la educación. Mostrando que su proceso de inclusión y naturalización en la vida cotidiana demanda considerarlos para posicionarse activamente en relación con estos, ya que negar su incidencia en los modos de pensar sería colocar a la educación en un lugar pasivo de cara a las necesidades de la sociedad.

En ese marco, Da Silva (2009) estudia los procesos de apropiación de las XO por parte de las comunidades y Angeriz (2008) estudia la construcción de sentidos en torno a la XO como objeto tecnológico que se inserta en la educación.

---

3 Programa en el que se enmarca el presente estudio.

De las investigaciones presentadas a CSIC<sup>4</sup> en el marco del Programa de Investigación Orientado a la Inclusión Social, Plan Ceibal,<sup>5</sup> en el año 2008 se registraron las investigaciones de:

- RIVOIR, A.; RIVERO, L. y PITTALUGA, L. *El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009-2010*. En esta investigación se estudió el impacto del Plan Ceibal en la disminución de la brecha digital. La investigación conceptualiza la brecha digital en relación con otras brechas. Así se indica que por reducir la brecha de acceso no se producen efectos en la inclusión social, sino que para que ello tenga algún efecto ha de trabajarse desde un paradigma complejo. Señalan que los efectos de estas políticas habrán de medirse a largo plazo. El trabajo fue desarrollado a nivel de comunidad y hogares. Verifica el cierre de la brecha digital en relación con la propiedad de computadoras en el hogar, pero no en relación con la conectividad en el hogar. La investigación señala que en el 2009 el 95% de los niños que asisten a la escuela pública tienen conectividad en la escuela. La investigación fundamenta ampliamente la valorización positiva de la sociedad sobre el Plan Ceibal, que genera impacto local por el valor simbólico. A partir del estudio, los investigadores tipifican en tres categorías las percepciones sobre el Plan Ceibal: tecnofílicas, tecnofóbicas y críticas o condicionales. Aclaran que estas últimas están representadas por «maestras y padres [...] En general, está más presente esta visión en los entrevistados de nivel educativo más alto» (Pittaluga, Rivero y Rivoir, 2010, p. 87)
- KACHINOVSKY, MARTÍNEZ, GABBANI *et al.* (2013) *Impacto del Plan Ceibal en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños*. Este estudio procuró producir conocimiento sobre los impactos en la brecha digital. Desde esa perspectiva, se pregunta si la XO impacta de igual modo en las habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje en todos los escolares, o se identifican diferencias de acuerdo con el grado de exclusión social que padecen. Trata de verificar que la XO como mediador será posibilitadora de mayores oportunidades, pero no producirá el mismo efecto en los que niños que presentan limitantes en el desarrollo de las habilidades básicas que se corresponden con la privación sociocultural.
- Por otra parte, es interesante mencionar la investigación realizada por ÁNGELA BEHRENDT (2011) *Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la integración digital. Un estudio de Caso*. Málaga [en línea]. La investigadora se propuso analizar y comprender si se produce inclusión social y digital por implantar el Plan Ceibal, además de estudiar la producción de cambios en la enseñanza y el

4 Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Universidad de la República.

5 Recuperado de: <[http://www.csic.edu.uy/nuevos-programas/informes\\_programas/2008/inclusion\\_social\\_ceibal.pdf](http://www.csic.edu.uy/nuevos-programas/informes_programas/2008/inclusion_social_ceibal.pdf)>.



aprendizaje de los procesos cognitivos y metacognitivos en una escuela del interior del país. Behrendt identifica al Plan Ceibal como la primera etapa hacia la inclusión social de la sociedad de la inclusión digital o e-inclusión. Señala que en medio habrán de sucederse la alfabetización digital y la adquisición de habilidades en TIC para generar un compromiso social de una ciudadanía participante y con voz. En relación con los hallazgos realizados por Behrendt, nos interesa remarcar que la autora ha comprobado que a partir del Plan Ceibal se modifica la construcción del conocimiento y se ha cambiando sustancialmente la disposición para acceder a él. Se resignificó la importancia de la formación docente, lo que generó múltiples movimientos en los docentes. Asimismo, la xo ha incidido a través del incremento del trabajo en equipo entre docentes, entre estudiantes y entre ambos. En la escuela se trabaja más sobre proyectos, dado que la tecnología lo permite. También observó la autora la modificación de la comunidad de aprendizaje con la generación de movimientos naturales en los roles de los que aprenden y enseñan. Señala con claridad que en la escuela uruguaya ya no se trata de preguntar si utilizar las TIC o no, sino cómo usarlas.

### Antecedente de evaluación y monitoreo

Tal como indicáramos, por ser el Plan Ceibal una experiencia única en el mundo, los antecedentes específicos están en proceso de producción, pero resulta ilustrativo de la primera etapa la publicación del informe de evaluación realizado por Flor de Ceibo (2009) que sintetiza lo trabajado y observado a nivel nacional. Por medio de intervenciones interdisciplinarias e integradas desde la extensión, la investigación y la docencia desde la Universidad de la República, Flor de Ceibo buscó apoyar la implementación del Plan Ceibal y favorecer los procesos de apropiación comunitarios.

En el informe se señala que el vínculo de las escuelas con la comunidad es dispar, se identifican las escuelas con una muy buena relación con la comunidad, las que no tienen vínculo con el entorno y las que tienen vínculos conflictivos. En este sentido se remarca el trabajo con los padres en función de la demanda de muchas escuelas.

Señalan en esta evaluación haber registrado en los adultos la percepción de que el tiempo de los niños jugando a videojuegos en la xo es para perder el tiempo. Aquí se muestra una diferencia que se identifica con las categorías de nativo y migrante digital. En consistencia con los hallazgos de la evaluación y el monitoreo del Plan Ceibal, se indica que el juego es una estrategia de apropiación de la xo propia de la infancia.

Se identificó como necesidad el trabajo sobre el cuidado y el uso básico de la xo con padres y niños. En la escuela se apoyó el momento de la entrega y los primeros contactos con la xo.

Identificaron en esta evaluación la búsqueda de material en internet como la actividad más utilizada.

Las maestras, en número significativo, manifiestan la falta de formación para trabajar con la XO. También han registrado los autores posicionamientos optimistas de las maestras respecto al cambio que ya se está dando en la educación.

Se identifica como dificultad la simultaneidad entre el cambio de planes y la implementación del Plan Ceibal.

El informe de Flor de Ceibo no establece conclusiones sino hipótesis para trabajar:

- Pareciera existir una relación directa entre el vínculo establecido por la escuela con su entorno y la valoración y el cuidado de las XO: cuanto más fluida es la relación, mejor sería el cuidado y el mantenimiento de las computadoras.
- Habría una relación directa entre la capacitación del docente en la aplicación del Plan Ceibal y sus computadoras, y el uso y la valoración que hace el escolar de su XO. En este sentido, pareciera que el uso en el aula de los recursos de las máquinas no siempre es el más intensivo, tanto en tiempo como en explotación de todas sus posibilidades. Pasada la etapa de novedad, el uso superficial de la XO puede constituirse en un factor de desinterés o, a su vez, de un uso muy primario por parte del niño y sin tutoría por parte de docentes o familiares.
- «Las XO sin reparar o en desuso son, en última instancia, el resultado de factores de índole socioeconómica y cultural contra los cuales las medidas meramente instrumentales pueden ser un paliativo, pero nunca una solución definitiva» (Flor de Ceibo, 2009, p. 26).
- El informe de *Monitoreo y Evaluación Educativa del Plan Ceibal* pone el foco en las apropiaciones didáctico-pedagógicas y hace énfasis en la percepción de los estudiantes. Desarrollando instrumentos específicos para el registro de estas dimensiones.
- De acuerdo con los datos publicados en 2009 en el estudio de *Monitoreo y Evaluación Educativa del Plan Ceibal*, que procesó datos de escuelas que llevaran un mínimo de seis meses de uso de la XO, el impacto más notorio se registró en el retiro de los escolares de los cibercafés, reorientando la experiencia digital a los centros educativos. Pareciera que la escuela se posiciona como espacio de referencia también para la experiencia digital. Esta apreciación está en línea con las conclusiones de la investigación *El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social 2009-2010*.

Según los datos manejados por ANEP al 2007:

las escuelas públicas que contaban con «diez o más» computadoras para uso didáctico no superaban el 6 % en todo el país. En el año 2008 solo el 21 % de las escuelas públicas del país contaba con una sala de informática equipada, y el 8,5 % contaba con una maestra de informática para desarrollar

actividades específicas en esta área (*Monitoreo y Evaluación Educativa del Plan Ceibal*, 2009).

En el mismo informe se indica que los niños aprenden, solos o entre pares, a usar la XO en un promedio de dos meses y que la incorporación a la dinámica escolar, tanto en actividades de clase grupales como individuales, muestra el ritmo de inclusión relacionado con la intencionalidad del docente. Al respecto indican los autores de este documento que el 50 % de los docentes (con Ceibal) desarrolla actividades con la XO en clase por lo menos una vez y que el 21 % lo hace prácticamente todos los días. Esto indicaría que el 71 % de los docentes (con Ceibal) trabaja en clase con las XO por lo menos una vez por semana. Estos datos mostrarían que los procesos de inclusión de la XO al aula regulados por la disposición docente estarían modulados por las singularidades de cada docente.

Del estudio se desprende que en simultáneo se generan múltiples procesos de apropiación de los recursos de la XO: el de la inclusión en la vida cotidiana por parte de los escolares y el de la inclusión en las prácticas de aula por parte de los docentes.

Sobre las actividades de la XO y las preferencias de los escolares resaltan el navegador y el E-Toys, preferencia que crece con la edad.

Respecto al *Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal* realizado por el Centro para la Inclusión Tecnológica y Social, coordinado por Martínez (2009), que prestó atención a los índices de accesibilidad digital, se indica un cambio sustancial en el uso de TIC y en el acceso a conectividad fundamentalmente en los quintiles más deprimidos de la sociedad. También en consistencia con el estudio *El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009-2010*, se registra el despoblamiento de los cibercafé. Asimismo, de este estudio se extrae que cuanto menor es la formación del maestro en el manejo de la XO, menor es su frecuencia de uso en el aula. Como conclusión se señala la necesidad de evaluar la dimensión pedagógica y la dimensión social de impacto del Plan Ceibal.

### Antecedentes de publicaciones

- Publicaciones conjuntas entre Plan Ceibal y Unesco de los años 2008 y 2009. En ellas se narra la historización del Plan Ceibal, se publica el Proyecto Pedagógico Ceibal y el Decreto Proyecto Ceibal. En la publicación del 2009 se explicita la continuidad del Plan Ceibal al ciclo medio de formación.
- La publicación del Plan Ceibal y el Ministerio de Educación y Cultura de 2009, *Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula*, que recoge perspectivas académicas sobre la incorporación de la XO al sistema educativo, formula interrogantes, plantea experiencias, historias y abre perspectivas.
- La publicación *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal: Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*, compilada por Roberto Balaguer, expone los pareceres de destacados

profesionales y académicos, en su mayoría hispanos. La obra ofrece una visión amplia de las discusiones sobre los modelos educativos y las perspectivas epistémicas que el proyecto OLPC está propiciando en el mundo.

## Tema de la investigación

Desde mediados del año 2007 se está aplicando en Uruguay el Plan Ceibal de la ANEP. Este se enmarca a su vez en un proyecto mayor, surgido en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT por su sigla en inglés), que apunta a generalizar la accesibilidad a la conectividad básica en los países subdesarrollados. La implementación del proyecto a nivel mundial está a cargo de la organización OLPC.

En Uruguay adopta la forma de política pública de carácter universal, vehiculizada mediante el sistema de educación pública, con el objetivo de propiciar la integración social y acortar la brecha digital.

Esta medida provocará modificaciones en la institución educativa que podrán observarse a nivel de las prácticas.

En Uruguay tiene como objetivo explícito ser un programa de inclusión y acceso a la sociedad de la información y el conocimiento, enmarcado en la agenda digital del gobierno. A través de los alumnos de las escuelas públicas se procura facilitar el acceso a la mayor parte de los uruguayos a la comunicación y la información digital, y los entornos colaborativos, entregando a los niños de la escuela pública una XO con conexión y acceso a internet.<sup>6</sup>

La investigación estudió los cambios en la subjetividad de estudiantes y docentes a partir de la inclusión de la XO y de la conectividad a las prácticas educativas en una escuela, en sexto año turno matutino, tiempo simple, ANEP, Ciudad de la Costa, departamento de Canelones, Uruguay, en el transcurso del año lectivo 2009.

La hipótesis que organizó la investigación establecía que en la SI el dispositivo de la institución educativa moderna, organizada a partir de lógicas de secuenciación y jerarquización, basada en modelos de enseñanza, se encuentra interpelado. En Uruguay la modalidad uno a uno y con acceso a internet, aplicada en forma universal en el sistema de enseñanza público, abre una ventana de oportunidad para profundizar la discusión epistemológica sobre la institución educativa moderna, generar modificaciones en las prácticas educativas, en los modelos pedagógicos y el sistema educativo que integren la cualidad de accesibilidad a la información propia de la SI.

El escenario de la vida cotidiana es la vía regia de acceso a los procesos de subjetivación, para ello se han de describir y comprender las prácticas sociales. En el marco de la institución educativa estas son las prácticas educativas.

---

6 Población total de primaria: 353.528, población de educación privada: 47.498, población de educación pública: 306.030, según datos de División de Investigación Evaluación y Estadística, ANEP, recuperado de: <<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/division-de-investigacion-evaluacion-y-estadistica>>. Consultado: 4/5/2009.

El estudio se desarrolló en el escenario áulico. Desde allí se observaron las prácticas educativas, considerando la cualidad vinculante y mutuamente condicionante de las funciones enseñante y aprendiente, de los roles de docente y estudiante.

El objetivo general establecido procuró aportar a la comprensión y la descripción de los cambios en la subjetivación que la aplicación de la medida de política pública Plan Ceibal genera en estudiantes y docentes.

Los objetivos específicos del estudio apuntaron a:

- a. Identificar y describir: las prácticas educativas emergentes a partir de la inclusión de la xo con accesibilidad a conectividad a nivel de aula.
- b. Identificar y describir: alteraciones en el vínculo mediado por el conocimiento entre estudiantes y docentes a partir de la incorporación de la xo con acceso a conectividad a nivel de aula.
- c. Indagar acerca de posibles alteraciones en el eje saber-poder que estructura la institución educativa de la modernidad a partir de la inclusión de la xo con accesibilidad a conectividad, a nivel de aula.

## Categorías conceptuales

Las categorías conceptuales que se utilizaron refieren a los desarrollos en psicología social con énfasis en la línea institucionalista.

Así la categoría de subjetividad refiere a: los modos de hacer, sentir y pensar en una época, unos contextos determinados y con unas determinadas interacciones con el medio. Se hace visible, a través de las prácticas sociales, en el escenario de la vida cotidiana.

Son las formas de habitar y entender el mundo que tienen sentido en la propia interioridad de los hábitat en que se producen. Las consideramos como herramienta teórica que permite entender los sentidos de las prácticas sociales de los distintos momentos sociohistóricos y por tanto de los modos particulares de ser, sentir, pensar y actuar consensuados implícita o explícitamente por los colectivos y las sociedades situados contextualmente. Categoría que se desdobra en dos dimensiones: proceso de subjetivación (novedad) y producción de subjetividad (reproducción del instituido).

Las categorías geocultura (filosofía) (Kusch, 1978), ecología (antropología social) e historización se utilizaron para comprender la densidad de los sentidos implicados en los procesos subjetivantes geográfica, política, cultural, social, histórica y ecológicamente. La perspectiva historizante permitió deconstruir los sentidos de las prácticas sociales enunciando los sentidos silenciados, resignificados, abandonados y reproducidos en ellas. Así, la categoría geocultura aportó la dimensión gravitacional de la producción cultural y la ecológica amplificó la incidencia del sistema vital en la composición cultural, incluyendo los aspectos no explicables y controlables desde las producciones culturales, descentrando la perspectiva homocéntrica hacia la geococéntrica. En esta dirección se compuso

la categoría geocohistorizante para aportar densidad en la comprensión de las prácticas sociales, visibilizando la mutua determinación entre sujeto, cultura, comunidad, territorio y hábitat.

Consideramos a la institución como un entramado de lógicas establecidas por redes de normas abstractas y universales, implícitas y explícitas, que establecen proscripciones y prescripciones, que organizan sentido, regulan la producciones colectivas y regulan los comportamientos (Baremlitt, 2004). Las instituciones están compuestas por campos de fuerzas en tensión entre lo instituido y lo instituyente. En la resultante de esas líneas de tensión se establecen los acuerdos sociales de época, que se materializan en las organizaciones sociales y se objetivizan en las prácticas sociales.

La institución educativa se hace visible a través de las subjetividades que habitan los emplazamientos escolares y en el despliegue de las prácticas educativas.

Las prácticas sociales son producciones cocreadas entre lo colectivo y lo singular. Ellas «producen, hacen y nunca corresponden a un solo sujeto, se gestan colectivamente en un mundo cocreado en la interacción, del cual emergen las constelaciones de subjetividad y los sujetos (no en el sentido de sustancia sino de formas de subjetivación)» (Bañuls, Reigía y Protesoni, 2005). Cuando nos referimos a la institución educativa, hacemos foco en los emplazamientos escolares y en las prácticas educativas para analizar e historizar las subjetividades. Es posible objetivar las prácticas educativas para su análisis, ya que se las reconoce en el desarrollo activo de líneas que obedecen a regularidades y forman configuraciones socialmente inteligibles.

## Metodología

Se trabajó desde la perspectiva cualitativa con las metodologías: genealógica (Deleuze, 1987) y de estudio instrumental de caso (Stake, 1998).

La perspectiva genealógica permitió reconocer, describir y significar las prácticas educativas situadas, y la perspectiva de estudio instrumental de caso logró ganar en profundidad, privilegiando lo particular sobre lo general.

Las epistemes de ambos marcos metodológicos privilegian la particularidad por sobre la generalidad; de acuerdo con ello, este estudio se propuso la comprensión de los acontecimientos singulares acaecidos en el transcurso del año lectivo de 2009 en una situación de aula.

Sin perder de vista el carácter exploratorio del estudio entendemos que colaborará con la formulación de nuevas hipótesis para futuras investigaciones que aporten a la comprensión de las alteraciones en las prácticas educativas en situación de clase y de los efectos de estas en el sistema educativo a partir de la incorporación de TIC.

Para determinar el territorio empírico se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

- Escuelas de perfiles académicos y socioeconómicos identificados por ANEP entre los clasificados en la media.
- Entrega de la xo con la fecha lo más al inicio posible del cronograma escolar del año 2009.
- Condiciones favorables de acceso a la escuela.
- Disponibilidad de la inspectora de zona, de la directora, del equipo docente y disponibilidad de una docente a formar parte del proceso.

Las observaciones se realizaron desde el momento inmediatamente previo a la entrega de las xo a los niños hasta las evaluaciones finales.

Se establecieron cuatro momentos en el año lectivo para realizar observaciones:

- Momento previo a la entrega de las xo a los estudiantes.
- Momento de entrega de las xo a los estudiantes.
- Momento intermedio, determinado como el punto medio de la anualidad escolar comprendida entre el momento de entrega de las xo y la observación final.
- Momento inmediatamente después de las evaluaciones finales.

Los tiempos de observación en situación de aula fueron cuatro; tres de ellos de una semana lectiva cada uno.

Atendiendo a la perspectiva genealógica de la observación situada, se incluyó la dimensión institucional a través de la lógica organizacional jerárquica, realizando entrevistas semidirigidas a informantes calificados de ANEP, a saber: docente, directora, inspectora de zona, coordinadora pedagógica del Plan Ceibal, inspectora técnica y directora general del Consejo de Educación Primaria (cargo político). Por la directa implicación en el campo de observación de la docente y la directora, se les realizaron dos entrevistas semidirigidas: una al inicio de la investigación y otra al finalizar. En esta oportunidad se analizarán los resultados de las observaciones de aula.

Se construyó un archivo documental con: copia de la planificación docente de las semanas de clase observadas; decretos y leyes referentes a Plan Ceibal; organigrama de ANEP; publicaciones de portales oficiales; imágenes; entrevistas y crónicas.

Se tuvo en cuenta la triangulación metodológica como criterio para la conformación y el manejo de los datos.

En cuanto a las estrategias de registro, se utilizaron:

- Observación de aula: registro escrito a modo de crónica para las instancias de observación de aula con apoyo de imágenes fotográficas y grabaciones magnetofónicas de ambiente.
- Entrevistas: se realizaron grabaciones magnetofónicas de cada una con las respectivas transcripciones.

## La escuela y el aula

La edificación en dos plantas compuesta por dos módulos alberga en cada uno de ellos una modalidad de cursada diferente: tiempo simple y tiempo completo.<sup>7</sup>

La fundación de la escuela se inscribe en un programa «que se llamó “fortalecimiento del vínculo, familia, escuela, comunidad”» (Bañuls, 2011: 149) y fue concebida como una escuela con dos modalidades de cursada, lo que se anunciaba como una experiencia novedosa de integración para la institución educativa uruguaya (Equipo social Mecaep).<sup>8</sup>

El año en que se realizó el estudio la matrícula de tiempo completo fue de aproximadamente 200 niños y la de tiempo simple, de aproximadamente 470.

### Situación áulica en sexto año, turno matutino

El salón sumamente iluminado, el pizarrón está ubicado al lado de la puerta de entrada y el escritorio de la docente de frente (mirando) al pizarrón, al final del salón.

Los bancos de los estudiantes están ordenados en semicírculo abierto hacia el pizarrón. En el interior, de frente al pizarrón, se ubican dos filas con dos pares de mesas que en el transcurso del año la docente irá reacomodando en función de la dinámica grupal.

El salón está decorado por manualidades hechas por los estudiantes de ambos turnos, en buen estado de mantenimiento, igual que el mobiliario. En las paredes hay carteleras con información sobre temas que van trabajado.

La disposición sugiere una práctica docente comprometida con la construcción de modalidades de trabajo en grupos y equipos.

Las tareas cotidianas de aula se distribuyen semanalmente entre los estudiantes, un sistema de organización que todos respetan y cumplen.

Las tareas que se distribuyen son: encargado de deberes (recoge y entrega), encargado de biblioteca (mantiene ordenada la biblioteca y distribuye los libros o los cuadernos que allí se guardan), encargado del pizarrón (mantiene el pizarrón limpio), encargado del canasto (traslado del canasto), de la limpieza de mesas (todas las mañanas pasa un trapo con hipoclorito como medida de higiene para evitar el contagio de la gripe H1N1).

Al comienzo de cada jornada hay un tiempo para organizar el espacio áulico.

A la entrada, el salón se encuentra limpio, con las sillas sobre las mesas. Cuando la jornada termina, los estudiantes vuelven a colocar las sillas sobre las mesas para facilitar el trabajo de limpieza que se realiza entre turnos. Si la jornada ha implicado ensuciar el salón más allá de lo que se ensucia por caminar, el grupo se organiza y limpia.

7 Tiempo simple: jornadas de cuatro horas. Tiempo completo: jornadas de ocho horas que incluyen el almuerzo.

8 Mecaep: Mejoramiento de la calidad de la educación primaria.



Estas pautas de organización muestran dimensiones del currículo oculto relacionadas con la construcción de ciudadanía, ya que generan en los estudiantes aprendizajes de hábitos y responsabilidades sociales.

## De los tiempos y los ritmos

El inicio de la jornada es un tiempo en el que se reconfiguran las rutinas y los hábitos escolares.

Las maestras llegan a la escuela quince minutos antes de la hora de inicio de la clase, se reúnen en la dirección, donde intercambian información y planifican. Unos minutos antes de la hora, salen juntas hacia el frente del edificio. En la entrada hay una zona techada que oficia de alero. Allí las docentes se paran mirando al patio, cada una en el lugar asignado a su grupo, y sin más los estudiantes forman fila de a dos, en orden de altura y de frente a la docente correspondiente. Los padres presentes en el patio en ese momento se paran detrás de las filas de los estudiantes. En algunas oportunidades esperan para hablar con alguna de las docentes y en la mayoría de las situaciones acompañan el ingreso de los niños más pequeños.

Es una práctica docente de comunicación metalingüística que inaugura la jornada introduciendo la lógica disciplinar propia de las instituciones de encierro.

Al entrar al salón, entre diez y veinte minutos iniciales están destinados a acomodar los bancos y los escritorios, saludarse, recoger deberes, limpiar mesas, reunir dinero, asignar responsabilidades. Se trata de un tiempo pedagógico destinado al proceso de acomodación al espacio reducido, el control de los impulsos y al trabajo racional.

La jornada escolar de cuatro horas incluye dos momentos de aula divididos por un recreo de treinta minutos (tiempo de esparcimiento lúdico y despliegue físico). Por tanto, diariamente en la escuela se desarrollan tres horas y media de situación de aula en dos momentos, antes y después del recreo, con una duración de una hora y cuarenta y cinco minutos cada uno.

En términos generales el docente maneja los ritmos y los tiempos con evidente previsión. En varias oportunidades motiva el pasaje de una tarea a otra apoyándose en la necesidad de aprovechar el tiempo e indicando «vamos, chiquilines, que tenemos poco tiempo, vamos a aprovechar el tiempo» (Bañuls, 2011: 161): parangón de «el tiempo es oro».

Los deberes son nombrados como «tarea domiciliaria» y se indican al volver del recreo. Su copia es el momento de tránsito a la situación áulica que demanda habilidades y destrezas ya adquiridas. El registro de la tarea domiciliaria ocupa el tiempo de transición hacia el reposo que se necesita en el salón. La actividad sumamente estructurada de copiar los deberes es una tarea breve, conocida, que no requiere concentración intensa, pero que demanda la puesta en práctica del contrato pedagógico en su máxima expresión.

La nominación de ‘tarea domiciliaria’ indica una significación que reconoce el trabajo del estudiante en el desarrollo de la labor escolar en la casa, y le resta la antigua significación autoritaria de la nominación ‘deberes’. Los deberes se vinculan más a la cuestión de lo bueno y lo malo que a la condición de posibilidad más propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Proyectos anuales

El campamento de fin de año es el gran proyecto anual para sexto año, y es uno de los rituales de cierre de la etapa escolar. La financiación del campamento requiere de diversas estrategias de recolección de dinero. Su organización y su gestión insumen tiempo y dedicación. Se trata de un proyecto colectivo y solidario que se sostiene todo el año y para el cual todos trabajan. Se financia con rifas, ventas de tortas y aportes periódicos.

- *Reglas de convivencia:* es un acuerdo colectivo con el que se compromete todo el grupo y que fue formulado a partir de un trabajo en clase en el inicio del año lectivo.
- *Delegados:* cultura organizacional de la que participa el grupo. Propiciadora de pertenencia colectiva de carácter identitario. Este proyecto también incluye la incorporación de habilidades sociales, de ciudadanía, de gestión y éticas.

## Entrega

En el transcurso del 2009 se desarrolló la última fase de implantación del Plan Ceibal, con la instalación de conectividad en las escuelas y la entrega de las xo a todos los estudiantes y los docentes de los departamentos de Canelones y Montevideo.

En la escuela, la fecha de entrega se coordinó para el 22 de mayo.

Las pautas previstas para el momento de la entrega se establecieron sobre la base de un sistema de control y verificación acordado entre la escuela y el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (Latu). En el acto de entrega participaron activamente los padres y los voluntarios de la Red de Apoyo al Plan Ceibal (RAP Ceibal).

En el plano pedagógico, se construyeron acuerdos con el equipo docente y con la dirección que incorporaron las disposiciones personales, las experiencias de otros colegas, las características de los grupos de educandos y sus familias, cuidando la preservación de las pautas básicas del encuadre pedagógico. Por ejemplo: los equipos no solo se entregaron por y en clase, sino que los grupos de clase permanecieron en los salones hasta el momento de la salida.

En la escuela, al momento de la entrega, los equipos ya venían registrados con el nombre del niño y organizados en paquetes por grupos de clase. Este mecanismo en la estrategia de entrega fue facilitador para el desarrollo de una

grata jornada en la que maestras, padres y voluntarios trabajaron solidariamente y los niños festejaron.

En el grupo de sexto, al igual que en toda la escuela, los padres habían sido citados para asistir a la entrega. A la hora señalada, estaban en el salón las cajas con los equipos y casi todos los padres; algunos llegaron más tarde. Un estudiante no estaba en condiciones de recibir el equipo por no tener gestionada la cédula de identidad, de modo que su entrega se pospuso hasta finales de noviembre del mismo año.

Este mecanismo permitió una importante sinergia entre dos medidas de política pública de inclusión social: el registro como ciudadano de los niños y la entrega de la xo con conectividad. En el transcurso de ese tiempo la estudiante trabajó con distintos equipos, el de la docente, alguno de los que disponía la escuela para préstamo o con algún compañero.

La entrega se produjo después del recreo, hasta ese momento la jornada escolar se procesó como un día más, pero en un marco de evidente expectativa.

La docente, en las entrevistas de ese día y en el transcurso de la semana, fue describiendo las estrategias de trabajo que desarrolló con anterioridad a la entrega de las xo. Trabajó con metodología de taller, con los alumnos organizados en pequeños grupos y en recorridos por puestos de trabajo con distintas consignas: en uno de ellos tenían que trabajar con la xo.

Cuando las recibimos, en mayo, en este momento ellos ya habían visto la computadora más o menos y en aplicaciones más sencillas, como por ejemplo el escribir, yo qué sé, buscar en internet. Ya habían manejado por esa mía que yo les prestaba y, haciendo talleres, ya la habían usado... después, en sí pienso que la modalidad ideal es esa y que trabajar como que la maestra adelante y toda la clase con la computadora no da: mejor con los talleres, te concentrás más en una aplicación en un día... (Bañuls, 2011: 165).

La estrategia implementada permitió tramitar niveles de ansiedad por lo desconocido en simultáneo con el aprendizaje para el manejo básico del recurso. Permaneció obviamente la ansiedad por recibir el equipo propio y la verificación de su buen funcionamiento.

La docente había previsto realizar las entregas con los concomitantes registros de firmas y a posteriori solicitarles a los padres que se retiraran a sus casas con la xo.

La preocupación de la docente giraba en torno a los controles y los registros de los equipos, que se sumaba al temor de extravío o rotura. Besos, aplausos y fotos se sucedían con cada estudiante.

A medida que el tiempo pasaba, los educandos que habían recibido su equipo se iban animando a abrirlo (esta conducta había sido pautada por la negativa de parte de la docente). En un rápido movimiento de reacomodación a la situación, la docente alienta a padres e hijos a probar las «compus». Así la jornada de entrega se va transformando en un taller de padres e hijos sobre el manejo básico de la xo.

En esta situación de alta tensión se observó al sistema aprendiendo y reacomodando las prácticas y a la docente en situación de aula, desplegando la capacidad de reacomodación operativa orientada por los objetivos de la tarea que podría ubicarse en la perspectiva problematizadora y crítico-reflexiva.

Tal como lo recogían innumerables testimonios de estudiantes, docentes y voluntarios de todo el país, ese día también fue una fiesta en la escuela.

Múltiples significaciones se conjugaban en este acto:

- amplio apoyo social a la implementación del Plan Ceibal;
- disposición sociocultural a la adquisición de habilidades y destrezas digitales;
- adquisición de estatus digital que significa el objeto tecnológico *xo*;
- redimensión real y simbólica de la escuela como valiosa, ya que esta política pública también confiere a los usuarios de modo universal capital simbólico y real.

La condición de nativos digitales de los estudiantes los disponía favorablemente a la incorporación de la tecnología digital como herramienta de juego, aprendizaje, investigación y comunicación.

Todas estas significaciones sociales transversalizaron el aula en el momento de la entrega e instalaron naturalmente prácticas colectivas de ritualización: firmas de documentos, saludos y fotos.

Los procesos de agenciamiento colectivos de los desarrollos en TIC y la aplicación de la política pública Ceibal ubicaron a la institución educativa en sintonía con las necesidades de la sociedad.

## Una práctica docente integradora

En la práctica de aula y en las entrevistas con la docente el problema de la división mente-cuerpo se recorta como preocupación personal que se integra en las propuestas pedagógicas y en el proyecto de formación personal.

Esta preocupación se incluye en las prácticas de aula como propuestas de dramatización de situaciones acompañadas por tiempos para pensar, intercambiar y elaborar posicionamientos singulares (Bañuls, 2011: 168).

Propuestas de acomodación corporal para transitar de una situación a otra, por ejemplo ejercicios de estiramiento para propiciar la acomodación corporal al pupitre al regreso del recreo (Bañuls, 2011: 169). Resulta interesante señalar que la actividad de estiramiento no aparece registrada en las planificaciones de la maestra, pero sin embargo es una práctica habitual.

Pareciera que esta modalidad de inclusión del cuerpo es una práctica que, por no estar contemplada en el currículum prescrito, tampoco tiene lugar en la planificación. ¿Grieta en la institución educativa moderna, práctica singular que habilita procesos de subjetivación o práctica instituyente de la educación de la *si*? El registro indica un posicionamiento docente geocohistórico desde la perspectiva procesual.

Al transcurrir la primera semana de observación, a propósito de una actividad que implicaba representaciones de escenas por subgrupos para trabajar el problema de la violencia, la docente me comenta:

Este tipo de propuestas no son bien recibidas por todos, ahora vino la directora a decir que están haciendo mucho ruido. Eso hablábamos ayer con una compañera, los chicos son ruidosos pero están trabajando, están en el tema, yo me doy cuenta cuando no están (Bañuls, 2011: 169).

La actividad figura registrada en la planificación docente con el título de *Expresión corporal, plástica y educación en valores*. Estuvo compuesta por momentos de producción grupal, individual y colectiva, con mediadores representacionales de actuación, explicación, discusión argumentada en plenario y escritura personal que favorecieron una apropiación plástica del espacio de la escuela y el aula.

Resulta sencillo conectar esta propuesta de trabajo con la historización que la inspectora realiza del momento fundacional de la escuela. Desde el inicio se trabajó con metodologías que permitieran la inclusión del pensamiento y la palabra por sobre la actuación y la descarga. Se generó una cultura organizacional de asambleas y mediaciones. Por ello se desprenden naturalmente las preguntas sobre la condiciones que hacen posible esta práctica docente.

¿Esta práctica docente tuvo condición de posibilidad por características personales? ¿Por condiciones dadas desde el contexto de la escuela y su particular historia? ¿Por estar inscrita en un proceso de interrogación y reformulación que desde hace décadas se está procesando a nivel de la institución educativa respecto al modelo de la educación moderna?

Estas prácticas docentes integradoras, que se componen al interior de la institución educativa moderna, dan cuenta de la dinámica institucional que, al mismo tiempo que reproduce los instituidos, alberga en su interior la potencia de movimientos instituyentes que la penetran desde los intersticios y de los procesos de subjetivación que adquieren sentido desde la perspectiva geocohistorizante.

## Aula en movimiento

La distribución de los muebles en el salón se maneja con flexibilidad en función de las propuestas de trabajo. Si la propuesta incluye el trabajo en subgrupos, los bancos se acomodan para ello; si la propuesta refiere a una situación de asamblea, se organizan las sillas en círculo; si el salón ha de transformarse en sala de baile, los bancos se apilan contra una pared; y si la propuesta refiere a una actividad plástica colectiva, se toma el piso en el centro del salón retirando los bancos.

Con la misma plasticidad circulan la docente y los estudiantes por el salón. Si la propuesta lo requiere, se mantienen en los lugares, permitiendo al mismo tiempo desplazamientos e interacciones calmas.

En la misma dirección resulta interesante marcar lo que acontecía en los momentos de corrección de tareas realizadas en clase. Terminada la tarea, se

armaba una fila, al costado del escritorio de la docente, a la espera del turno para la corrección.

La fila se componía rápidamente en un espacio de interacción social dentro del salón de clase. Se pudo observar la coordinación de estudiantes para ir juntos a la fila; otros, habiendo terminado la tarea y despreocupados por la corrección, se arrimaban a la fila para interactuar; otros esperaban sentados; algunos pocos se preocupaban por llegar rápido a la corrección o demostrar que terminaban rápido y bien la tarea. Esta última actitud respondía a características personales de algunos estudiantes.

De acuerdo con las categorías consideradas de práctica docente como prácticas sociales, podríamos decir que esta práctica docente geoeohistorizada daría cuenta de unos modos de pensar propios de la sociedad red, en lógica de la integración y equidad. Claves de subjetivación que desdibujan el eje saber-poder que estructuró la educación moderna y esbozan en la práctica otros modos de vincularse con el saber, la institución educativa y el modelo organizacional.

En estos tiempos, los desarrollos tecnológicos en comunicación propician la circulación de información de diversas perspectivas. Ello facilita colocar en el centro de la escena al conocimiento, agudizando la mirada en las estrategias que favorecen la tramitación de la información en conocimiento y saber.

Podemos decir que de esta práctica docente se pueden inferir modos de pensar de la sociedad uruguaya, una sociedad en tránsito entre los modelos modernos y los tiempos de redes sociales, circulación y accesibilidad a información y conocimiento, signados por los agenciamientos de los desarrollos telemáticos que los sujetos van generando.

## La tutoría

En la segunda semana de observación registramos una experiencia de integración educativa entre educandos de sexto e inicial: «Tutorías porque son niños más grandes que van a ayudar...» (Bañuls, 2011: 173).

La directora presenta las tutorías indicando que consisten en:

Traer a los niños de quinto y de sexto para que trabajen con inicial, que no tienen computadora, porque las computadoras se dan de primero a sexto. Entonces ellos vienen con sus computadoras y les enseñan, forman grupos y un niño de sexto tiene tres niños de inicial para trabajar en muchas cosas (Bañuls, 2011: 173).<sup>9</sup>

Indagando sobre esta práctica, constatamos que es una práctica educativa con antecedentes. En el año 2008, en el turno de la tarde, se desarrolló una experiencia de articulación entre grupos de distinto grado con buenos resultados, que ofició de motivador para las tutorías del 2009 en el turno matutino.

Por tanto, en esta práctica observamos movimientos integradores generados desde la dirección de la escuela. Refiriéndose a ello la directora señaló:

---

9 En el 2009 no se entregaban xo en inicial.

Desde el año pasado estoy diciéndoles a las maestras, «articulen, trabajen en otras clases». En la tarde se hizo una articulación con todo el nivel inicial que fue cuatro años, cinco, primero y segundo; entonces trabajaban en distintos proyectos y se iban cambiando los niños. La maestra siempre quedaba en la clase y los niños una vez a la semana se cambiaban; de acuerdo con el nivel conceptual en que estaban, iban a la clase. Entonces, esa articulación dio muchos resultados. Cuando llegó el tema de las XO, dijimos «bueno, ¿por qué sexto año no trabaja con nivel inicial y los integran?». Porque la idea es siempre la integración, porque además inicial siempre tiene recreos en distintos horarios y todo, entonces queremos que ese pasaje sea lo menos traumático... Además da resultado, los niños trabajan con distintas personas, no solo con el maestro, se sienten más integrados. En los grandes la autoestima ha mejorado, porque son ellos los que enseñan a los chiquitos y les tienen una paciencia increíble. Fue muy buena esa experiencia (Bañuls, 2011: 174).

La tutoría se planificaba articuladamente entre los estudiantes de sexto, su docente y la docente de inicial, considerando lo trabajado en la instancia anterior.

En grupo, los alumnos de sexto discuten lo trabajado en la última instancia, lo que plantea la docente de inicial (quien recoge los efectos en el grupo de inicial de lo trabajado), sus consideraciones y sus propuestas, y las perspectivas. En suma, evalúan y planifican la actividad.

En la evaluación y la planificación se consideran las habilidades y las destrezas de los de inicial; la curiosidad, la disponibilidad o la indiferencia que les despierta la XO; los intereses por género; y sus propias habilidades para enseñarle a un estudiante de inicial.

La actividad se desarrolla en el salón de inicial.

Al ingresar, los estudiantes de sexto son alegremente recibidos y reconocidos por los de inicial.

Las parejas o tríadas de tutorías se mantienen en el transcurso del año, dando cuenta de vínculos empáticos (siendo este también uno de los elementos que se tiene en cuenta a la hora de evaluar y planificar).

Recorriendo las parejas y las tríadas se registraron diversos niveles de apropiación de las herramientas de la XO en las aplicaciones interesantes, tanto de los estudiantes de sexto como de los estudiantes de inicial.

El salón organizado con grupos de mesas que conformaban espacios de trabajo en pequeños grupos facilitaba múltiples intercambios de experiencias, saberes y habilidades, al mismo tiempo que se componía en espacio relativamente íntimo de socialización transgeneracional.

Se registró que en términos generales las chicas trabajaban con las niñas y los chicos con los niños.

Las tareas más utilizadas fueron armar rompecabezas y pintar.

En términos de habilidades, la centralidad estuvo en el adiestramiento motor de los iniciales al *touchpad*.

Las docentes estaban en el salón apoyando el dispositivo pedagógico a distancia relativa.

Esta actividad con antecedentes en la escuela, pero estructurada en torno a la XO muestra una organización por clases de fronteras porosas que propicia la circulación de los roles y las funciones en relación con saber y enseñar tanto entre docentes y estudiantes como exclusivamente entre estudiantes.

Por tanto, registramos un equipo docente propiciador de procesos de subjetivación en relación con el vínculo con el conocimiento.

Por otra parte, vale señalar que, en la medida en que el objeto propiciador de la tutoría ocupa el lugar simbólico de novedad y valor, los que lo enseñan y los que aprenden a manejarlo se invisten de la misma significación.

En esta tutoría también se observa un escenario posibilitado para el ensayo de los modelos identificatorios en relación con el vínculo con el conocimiento. En esta dirección es interesante marcar la disponibilidad de ambos grupos de estudiantes al encuentro en una práctica de enseñanza y aprendizaje entre nativos digitales.

La actividad se desarrolló durante veinte minutos. Este es otro aspecto interesante a analizar. Una línea de pensamiento fundamenta sus resistencias a los desarrollos telemáticos basándose en la pérdida de la noción del tiempo, por ejemplo, para los que desarrollan actividades con computadora. En esta actividad se observó un manejo del tiempo que, si bien estaba pautado desde el equipo docente, constatamos la saturación de los estudiantes para con la actividad, consistente con lo pautado. Incluso se registraron estudiantes de inicial que se resistieron a la actividad y permanecieron como observadores.

## De la construcción de ciudadanía

Uno de los imperativos para la escuela de la modernidad era la construcción de ciudadanía. En la práctica educativa que observamos este objetivo se muestra con total vigencia.

En el transcurso de la observación, además de los recortes temáticos que correspondían al programa, pudimos recortar dos grandes núcleos o ejes de trabajo, a saber: la convivencia, los valores culturales y la ética, por un lado; y la educación en sexualidad crítica, por otro; ambos enmarcados en la perspectiva de derechos humanos.

Al mismo tiempo, en el plano de las intervenciones cotidianas en situación de aula, la docente invirtió mucho tiempo en la formación de hábitos de convivencia y respeto: fomentar el intercambio de ideas, el trabajo en equipo y la competencia como juego, no como triunfo y derrota.

Además sostuvo límites estrictos en algunas oportunidades, como el recurso de la sanción restrictiva y el trabajo comunitario (quedarse a limpiar el salón en el recreo), habilitó espacios autorregulados con proyectos breves (representaciones en clase) y con proyectos ambiciosos orientados a semidistancia (composición de una coreografía para presentar en el festival de la escuela).



## De las prácticas de aula con xo

La docente declara haber esperado cambios más estructurales a partir de la inclusión de la xo. Su evaluación indica que las características y los procesos de los educandos se siguieron desarrollando en las mismas direcciones.

El que tenía problemas para trabajar en equipo lo manifestaba indistintamente de que la actividad estuviera mediada por la xo o por otro soporte.

El que tenía problemas para el dominio de la lectoescritura no mostró mejoras sustanciales.

Los que tenían buenos desempeños tampoco mostraron cambios sustanciales.

Los que no cumplían con las tareas domiciliarias tampoco las hacían por estar indicadas en la xo y los que cumplían lo hacían indistintamente del soporte en que tuvieran que presentarlas.

De estas consideraciones se desprenden los niveles de expectativas que la docente tenía depositadas en la xo. Se esperaba de la incorporación de la xo soluciones a problemas que refieren a las metodologías y los procesos, lo que muestra niveles de idealización del artefacto.

Las principales preocupaciones que fueron delineando la incorporación de la xo a las prácticas de aula consideraron las posibilidades de conexión y la distribución del tiempo para actividades en diferentes soportes.

Luego, desde la práctica, se fueron generando otras preocupaciones o problemas.

Las condiciones de posibilidad para corregir y supervisar trabajos en la xo resultan dificultosas, dado que la red malla y la conexión a internet no fueron hasta el momento vehículos adecuados para ello.

Respecto a la frecuencia de uso, la docente reflexiona que al principio claro, no era tan aprovechable. Digo, las traían tres veces por semana; después limité a dos veces por semana, porque al final no tenía lo que usar, entonces no me rendía el tiempo con la XO. Después, cuando arranqué con el cargo de apoyo de vuelta, les dije: «traíganla tres veces por semana». El otro día hablaba con una compañera, no recuerdo si con Emily o con Silvana, que el año que viene la tienen que tener siempre en la mochila, que tiene que ser realmente lo que es: una herramienta (Bañuls, 2011: 179).

De mayo a noviembre se observó un proceso de familiarización y naturalización del manejo de la xo en el espacio áulico.

Se observó además un proceso de naturalización desde el entusiasmo festivo de la semana de la entrega al mes de noviembre (seis meses).

Este aspecto se objetivizó en el manejo fluido de indicaciones de tareas, la incorporación de términos referidos a las herramientas de la xo, el manejo del equipo como un útil más y la escasa referencia al calendario de conexión como el principal organizador.

En setiembre todavía se estaban estableciendo las pautas de uso y manejo de los tiempos de conexión, aspecto que fue consolidado a partir del trabajo de las maestras de apoyo.

La conexión de la escuela no soporta más de veinte o treinta usuarios en simultáneo, por tanto fue indispensable organizar los tiempos de conexión para desarrollar actividades con conexión en el horario escolar.

Esta dificultad tecnológica podría evaluarse como favorecedora de la disposición investigadora sobre el resto de las herramientas de la XO, poniendo en segundo plano a la conexión y amplificando la disposición para el manejo y el aprendizaje del entorno Sugar y sus recursos.

En el transcurso de la segunda semana de observación, en el mes de setiembre se registraron los elementos naturalizados. Esa semana en situación áulica observamos:

- Realización de una tarea de geometría con ángulos en Tortugarte, que buscaba generar el dominio del modo de pensamiento para el manejo con esta herramienta, que implica el concepto de ángulo al centro en permanente articulación con el ángulo llano de 180 grados. El concepto de ángulo no se piensa a partir de 0 grado, sino de 180 grados. 14 de setiembre.
- Empleo de la tabla de paleta de colores. 14 de setiembre
- Utilización del laberinto para realizar un esquema de la información manejada en clase sobre nutrición. 15 de setiembre.

Sobre el léxico, se registró la incorporación de términos al lenguaje: ‘pinchar’, ‘mundo’ (parte blanca de la pantalla), ‘tortuga’, ‘tortugarte’, ‘mouse’, ‘ratón’, ‘laberinto’.

En la última semana de observación, en noviembre, se registró continuidad en el proceso de incorporación y naturalización de los recursos de la XO y de la conexión.

En la última semana de observación se trabajó con:

- Búsqueda de información de internet sobre el pericón.
- Armado de un libro en E-Toys.
- Búsqueda de información sobre energía.
- Realización de dominó con fracciones.

A esta altura del año las indicaciones dadas por la docente sobre las tareas dan cuenta de procesos de apropiación en el manejo. Las posibilidades que la XO aporta a los procesos de enseñanza han sido incorporadas como una herramienta que suma y amplía recursos.

## La perspectiva de los estudiantes

Al finalizar la observación, se registra la incorporación al lenguaje del aula de términos que dan cuenta del proceso de agenciamiento de la XO y sus recursos.

Con naturalidad, el grupo ha incorporado al lenguaje términos como: *E-Toys*, ha incorporado también imágenes y sonido, dominó, laberinto, biblioteca, diario, grabaciones, guardado, investigación con la XO, descarga, animación, conexión, navegación, carga, batería, conexión, correo electrónico. Términos que a su vez indican movimientos de inclusión en la cultura de la SI y la comunicación.

El último día de observación con la magíster Esther Angeriz, realizamos un taller con los estudiantes. El objetivo fue: registrar los procesos de agenciaamiento desde los estudiantes e indagar si la incorporación de la XO les permite imaginar otros modos de organización escolar.

Se propusieron cuatro disparadores diferentes para cuatro grupos, con la consigna de que discutieran sobre ellos y luego armaran una representación de lo intercambiado, para cerrar con una discusión colectiva sobre las representaciones de los cuatro grupos (Bañuls, 2011: 183).

Los disparadores fueron:

- ¿Cómo era la clase antes del Ceibal?
- ¿Cómo es la clase ahora con Ceibal?
- ¿Cómo serán las clases del futuro?
- ¿Cómo será el liceo con Ceibal?

Las significaciones de los estudiantes dan cuenta de un antes y un después de la llegada de los equipos.

«Antes era normal, ahora tenemos más responsabilidad». Con esta afirmación están haciendo referencia a la responsabilidad de cuidado del equipo y a la responsabilidad para con el cumplimiento de las tareas. La idea es que ahora no hay forma de no encontrar información.

Catalogan a las actividades como divertidas y no divertidas.

También hacen alusión a que están más tranquilos con las *laptop*. Pareciera que la actividad con la XO estuviera relacionada con el reposo y la quietud. En esta apreciación se reconoce la apropiación del discurso adulto.

Al momento de responder sobre el futuro, la enunciación de asuntos a los que referen da cuenta de las necesidades insatisfechas del presente, como el deseo de eliminación de la túnica y la moña, pero no esbozan modificaciones a la modalidad escolar.

Al proponerles pensar el liceo del futuro son más categóricos e indican con claridad que será igual, pero con computadoras.

Sin desconocer que el contexto de la escuela incide condicionando las enunciaciones en el taller, surgen algunas interrogantes respecto a las subjetividades del estudiante y sus posibilidades de hacer propuestas hacia un dispositivo manejado y controlado por los adultos y el Estado. En articulación con las líneas desarrolladas por De León (2013) respecto a los derechos de infancia, establecemos una conexión de sentido sobre las prácticas educativas que incluyen la participación de niños en la composición del currículo. Las lógicas de derecho propias del siglo XXI también incidirán en la recomposición de las subjetividades educativas de la SI.

## Conclusiones

En la dimensión epistémica y en la dimensión organizacional en este estudio se constatan diversos planos de inadecuación del sistema educativo a las necesidades geoeconómicas de los sujetos de la educación en Uruguay.

El dispositivo organizativo de la institución moderna, en términos generales y desde las prácticas, se visualiza como carente en relación con las necesidades de la sociedad respecto a la incorporación de las TIC. Su centralidad resalta como obstáculo para lo educativo y la reflexión sobre la práctica. Las interrogantes y las críticas al respecto se tramitan en el *demos* docente y en la sociedad desde hace décadas. Expresión de este debate son las diversas propuestas y los modelos que se registraron para pensar las prácticas educativas.

La aplicación de la medida de política pública Plan Ceibal ha propiciado transversalizaciones entre diversas dependencias estatales, a la interna del mismo sistema de enseñanza público y de este con la sociedad civil.

Tal como lo plantea Behrendt (2011), en este estudio se comprueba que los docentes se han visto motivados para participar de instancias de formación y discusión que les permitan repensar las prácticas a partir de la inclusión de la XO.

Muy particularmente en relación con la docente con la que trabajamos, resulta sumamente interesante marcar su proceso respecto al Plan Ceibal, desde la resistencia a la implicación comprometida.

De una resistencia inicial desde la Asamblea Técnico Docente (ATD) en la que se entera del proyecto de gobierno hasta el 2009, cuando ejerce el cargo de maestra de apoyo Ceibal.

Finalizado el estudio, estamos en condiciones de decir que las discusiones respecto a los modelos educativos que se tramitan a nivel de la institución educativa de Uruguay en el ámbito de la educación pública y el Estado pueden establecerse en dos niveles mutuamente determinantes: el de las políticas de Estado y de gobierno, y el de la dimensión epistemológica.

Ambos niveles se encuentran en tensión desde la misma fundación de la educación moderna en Uruguay. Las transformaciones en el sistema educativo serán la acumulación de décadas de debate epistemológico, de la instalación del nivel universitario para la formación docente, la aplicación de políticas públicas que atiendan la diversidad como lo plantean Pittaluga, Rivero y Rivoir (2013), y Kachinovsky, Martínez, Gabbiani *et al.* (2013), de la promulgación de nuevas leyes y los procesos de agenciamientos colectivos respecto de los desarrollos telemáticos.

Todo ellos en línea con la composición de subjetividades propias de la sociedad de la información que incluyen la alfabetización y el dominio de TIC.

## La práctica de aula

En lo referente a las prácticas de aula, la inclusión de la XO pareciera que sumó a la postura problematizadora y crítico-reflexiva de la docente. Podemos decir que la docente desarrolló una práctica acorde al posicionamiento de la pedagogía crítica, que es inclusivo para la multiplicidad de fuentes de información. Desde donde se pone el acento en la construcción de conocimiento, en un proceso de apropiación de saber crítico para el cual la inclusión de la conectividad, en tanto acceso a información, se considera un aporte. Por otra parte, los

recursos de la XO también son consistentes con este posicionamiento, en tanto se formulan desde la perspectiva del construccionismo, que desde sus orígenes fue disruptiva con la institución educativa moderna.

En la situación de aula, se observó una práctica docente disruptiva del modelo de la educación moderna que, en tensión, sostiene articulaciones necesarias con niveles de reproducción del modelo moderno. Prácticas de estudiantes que, en consistencia con la práctica docente, mostraron disposición a ocupar espacios de enunciación y construcción de saber y conocimiento con metodologías cooperativas y en red, reconocieron en el rol de la docente la función referencial en relación con el vínculo con el conocimiento y la institución.

En suma, se desprende que en la situación de aula el posicionamiento epistémico de la docente, desplegado en el marco institucional geocohistórico de la escuela considerada, tramitó la inclusión de la XO como una tecnología que aporta a profundizar los cambios en la educación de cara al siglo XXI. Cambios que se están procesando a nivel de las prácticas educativas por docentes y estudiantes para los que la XO aporta valor social simbólico. Cambios que reorganizan el escenario educativo en tanto la transmisión de información no ocupa la centralidad de la escena educativa. Cambios que se orientan a recuperar la figura del tutor en detrimento de la del instructor. Cambios que enlazan la institución educativa con las necesidades sociales de la SI.

## Resultados

Categorías surgidas del análisis:

1. De la función docente. El discurso institucional de la escuela pública uruguaya es consistente en relación con sostener el lugar del maestro como el que orienta, sostiene y organiza la situación de enseñanza y aprendizaje. En la situación de aula, se observó una práctica docente disruptiva del modelo de la educación moderna que en tensión sostiene articulaciones necesarias con niveles de reproducción del modelo moderno.
2. De la relación con el sistema y el modelo organizativo. Sobre la función de construcción de ciudadanos esta pareciera tener total vigencia, dado que la escuela sigue siendo la principal institución alfabetizadora en lectoescritura y reglas de convivencia.

Se registraron enunciaciones discursivas en relación con nuevos modelos organizativos, con diversos niveles de complejidad para la educación, desde la perspectiva institucional: a) En relación con la enseñanza, se esboza un perfil de docente especializado disciplinalmente. ¿Secundarización de la educación primaria?; b) En relación con los procesos de aprendizaje, se registran propuestas que ponen el acento en los tránsitos formativos basados en proyectos y problemas que consideren los intereses de los estudiantes. Se tiene en cuenta que estos podrían nuclearse por intereses comunes y no necesariamente por etapas de desarrollo.

En los discursos y en las prácticas se pudieron registrar con diversas intensidades modificaciones al modelo organizacional del sistema educativo. En esa dirección se registró una práctica pedagógica transgeneracional: la *tutoría*, que vinculaba en el espacio de formación a estudiantes de sexto año con estudiantes de preescolar, interrogando sutilmente la representación de grupos de clase a cargo de un docente como el dispositivo adecuado para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión de los *motores de búsqueda* también se considera como una práctica pedagógica que rediseña la situación áulica, descentrando de la función docente la transmisión de información en pro de recenrar las operaciones para tramitar la información en conocimiento y habilidades.

Sobre los edificios educativos no se esbozaron modificaciones significativas para el escenario de la educación.

Los sistemas de control y evaluación docentes se enuncian como poco habilitadores para pensar y producir sobre las prácticas, imponiéndose el control por sobre la evaluación reflexiva, el que está estrechamente relacionado con la carrera docente, que por otra parte interesa señalar que tiene efectos sobre la remuneración salarial.

Se constataron movimientos instituyentes y de reproducción de instituidos al interior de la institución educativa que muestran la institución en movimiento.

3. De la formación docente. El Plan Ceibal generó múltiples movimientos de formación entre los docentes, forjando procesos de resignificación del encuentro entre pares para pensar y producir sobre las prácticas.

El Plan Ceibal propició un encuentro sinérgico entre la escuela y la sociedad civil, generando interacciones múltiples en términos de formación y acompañamiento en la implementación. Surgieron redes de voluntarios, destacándose la RAP Ceibal, vecinos, padres y familias que reconfiguraron su relacionamiento con la escuela.

El contexto de reforma educativa que vivía Uruguay en el año de realización del estudio mostró incidencia sobre la percepción identitaria de los docentes. El movimiento de la reforma que otorga carácter de universitaria a la formación docente, generando posibilidades de formación sistemática y continua, incidirá directamente en los procesos de revalorización de la profesión.

4. De la dimensión de la gestión del Estado. En la fase de implementación del Plan Ceibal se constataron sinergias entre diferentes entes estatales (no sin dificultades).

Respecto a la organización, la percepción que se tiene de ella desde dentro del sistema es la de una organización excesivamente centralizada. Sin embargo, esto se contradice con la sanción de la nueva Ley General de Educación n.º 18.437, que mantiene la vigencia del centralismo

en educación, engrosando y agregando niveles de coordinación, gestión y control sobre las instancias de docencia y dirección de centros. De este modo renueva la tutela a niveles de centralización económica y administrativo-pedagógica, muestra inconsistencias entre la idea de proyectos de centro (perspectiva geocohistorizante) y las prácticas de gestión y control centralizados.

Al mismo tiempo, esta centralización facilita la implementación de políticas públicas de alcance universal.

Se registraron problemas de comunicación y reconocimiento entre la dimensión política y la dimensión técnica del sistema. Quizás las perspectivas geocohistóricas en clave de descentralización permitan trabajar esta problemática.

## De los objetivos de la investigación

1. Prácticas educativas emergentes con *xo*. De la observación realizada resalta como práctica educativa:
  - El trabajo con niveles de abstracción novedosos como el que se ofrece para la geometría desde la aplicación Tortugarte.
  - La inclusión del manejo digital de imagen y sonido como lenguajes nuevos.
  - El posicionamiento del docente en el lugar de no saber, disponiéndose a aprender de los procesos que hacen los estudiantes. Los estudiantes se disponen naturalmente a investigar los recursos de la *xo* en forma colaborativa con sus pares y la docente, compartiendo aprendizajes y dudas.
  - La alfabetización en el uso de buscadores digitales.
  - La facilidad en la inclusión del espacio lúdico a algunas tareas, ejemplo: dominó para fracciones.

En la dimensión institucional se registra un sistema flexible con capacidad de adaptación a los cambios y con perspectivas críticas sobre las decisiones en el plano de la formación docente y el modelo organizacional. Resalta la propuesta de la maestra de apoyo Ceibal y de la tutoría.

2. Alteraciones en el vínculo mediado por el conocimiento entre docente-estudiante a partir de la aplicación del Plan Ceibal.

Se pudieron observar niveles de flexibilidad de la docente respecto a la centralidad de la transmisión de información en el desempeño de su rol si esta podía ser suministrada desde la Web, a favor de la función de las intervenciones pedagógicas para orientar la transformación de la información en saber y conocimiento.
3. Alteraciones sobre el eje saber-poder como estructurador del dispositivo áulico a partir de la aplicación del Plan Ceibal.

En el estudio realizado se registraron flexibilidades en la instalación del eje saber-poder como estructurador de la situación áulica. En lo

estrictamente relacionado con la *xo* y la conectividad se identificaron: la experiencia de la tutoría y la inclusión de los buscadores como fuentes de información para ser discutida y contrastada en clase.

De todas maneras es de orden señalar que la práctica docente observada no parece haberse modificado por la inclusión de la *xo* y la conectividad. Por el contrario, el posicionamiento de la práctica docente observada ofició como facilitador para la inclusión de la herramienta tecnológica digital con conexión.

Las dimensiones de la práctica que se registraron como novedosas respecto del modelo moderno de educación fueron la clave de inclusión de la *xo* como una herramienta que aporta a los procesos educativos, lo que da cuenta de un posicionamiento crítico -reflexivo de la docente respecto al modelo de la modernidad.

En línea con el posicionamiento docente, se observaron modos de ser de estudiantes dispuestos a ocupar los espacios de enunciación y construcción de saber y conocimiento con metodologías cooperativas y en red, reconociendo en el rol de la docente la función referencial en relación con el vínculo con el conocimiento y la institución.

¿Será que las discusiones epistémicas que los docentes y el sistema van procesando disponen el campo para pensar en prácticas sociales acordes a la *si*? ¿O esta observación constató una práctica excepcional en el sistema educativo público de Uruguay?



## Bibliografía

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) *Análisis comparativo entre el Proyecto de Ley de Educación Común y el Decreto-Ley de 1877*. Recuperado de: <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=208765>>. Consultado: 8/4/2011.
- ANGERIZ, E. (2008) *Construcción de sentidos en torno a la laptop XO en el marco del Plan Ceibal. Percepciones y experiencias emergentes del discurso de algunos de sus actores*. Proyecto de tesis de Maestría, Psicología y Educación. Facultad de Psicología. Universidad de la República.
- BAÑULS, G. y DA SILVA, M. (2010) *¿Subjetividades conectadas?* Recuperado de: <[http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa\\_3\\_Da%20Silva%20et%20al.pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_3_Da%20Silva%20et%20al.pdf)>. Consultado: 8/8/2013.
- BALAGUER, R. (comp.) (2010) *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*. Montevideo: Prentice Hall.
- BAÑULS, G. (2011) *Una laptop por niño/OLPC en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: escuela 268, 6.º año, turno simple; Ciudad de la Costa, Uruguay, 2009*. Tesis de Maestría.
- y ZUFIAURRE, L. (2005) «No se trata de saber sino de pensar: Producción de agenciamientos tecno lógicos?». Ponencia 1.<sup>as</sup> *Jornadas de Psicología Social Universitaria*, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Inédito.
- REIGÍA, M. y PROTESONI, A. L. (2005) *Jugándonos en las prácticas* [inédito].
- BAREMBLITT, G. (2004) «Psicoanálisis y Esquizoanálisis». *Un ensayo de comparación crítica*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- BEHRENDT, A. (2011) *Educación e inclusión. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay*. Tesis doctoral. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Recuperado de: <<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4360>>. Consultado: 24/4/2011.
- CEIBAL (2009) *Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal*. Recuperado de: <[http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion\\_educativa\\_plan\\_ceibal\\_resumen.pdf](http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_ceibal_resumen.pdf)>. Consultado: 24/4/2011.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN, PLAN CEIBAL. *Proyecto pedagógico*. Recuperado de: <<http://www.ceibal.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=203212>>. Consultado: 24/4/2011.
- DA SILVA, M. (2009) *Apropiación Comunitaria de las TIC. El caso del Plan Ceibal*. Proyecto de tesis de Maestría, Derechos de infancia y adolescencia. Facultad de Psicología. Universidad de la República [inédito].
- DE LEÓN, D. (2013) *Participación infantil: El centro de educación inicial como espacio de participación. ¿Utopía o realidad?* Tesis de Maestría. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República [inédito].
- DELEUZE, G. (1987) *Foucault*. Buenos Aires: Paidós, SAICF.
- FLOR DE CEIBO (2009) *Informe Flor de Ceibo*. Montevideo: CSE-CSEAM-CSIC, Universidad de la República. Recuperado de: <<http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe%20Flor%20de%20Ceibo%202009.pdf>>. Consultado: 27/5/2011.
- FLORES, P. (comp.) (2008) *Ceibal en la sociedad del siglo XXI*. Montevideo: Unesco.

- GARCÍA, J. M. (comp.) (2009) *En el camino del Plan Ceibal*. Montevideo: Unesco.
- GONÇALVES, L. (2002) «La metodología genealógica y arqueológica de Michel Foucault en la investigación en psicología social». FOLLE, M. A. y PROTESONI, A. L. (comps.) (2002) *Tránsitos de una psicología social*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- GUATTARI, F. (1976) *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KACHINOVSKY, A.; MARTÍNEZ, S.; GABBIANI, B. *et al.* (2013) «Impactos del Plan Ceibal en el funcionamiento cognitivo y lingüístico de los niños». RIVOIR, A. (coord.) (2013) *Plan Ceibal e inclusión social. Perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Plan Ceibal-Universidad de la República.
- KUSCH, R. (1978) *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.
- PISCITELLI, A. (1998) *Post/Televisión: Ecología de los medios en la era de internet*. Buenos Aires: Paidós.
- PITTALUGA, L.; RIVERO, M. y RIVOIR, A. (2010) *El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social 2009-2010*. Observa TIC. FCS-CSIC, Universidad de la República. Recuperado de: <<http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>>.
- RIVOIR, A. (coord.) (2013) *Plan Ceibal e inclusión social. Perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Plan Ceibal-Universidad de la República.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.



# Construcciones de sentido en torno a la computadora portátil XO en el marco del Plan Ceibal<sup>1</sup>

ESTHER ANGERIZ PAMPIN<sup>2</sup>

## Introducción

El Plan Ceibal es una medida de política pública que se viene implementando en Uruguay desde el año 2007. La incidencia de dicha medida se refleja en dos grandes campos que entran en relación: por un lado, se introduce directamente en los canales formales de la enseñanza pública —primaria, media y técnica—; por el otro, intenta generar factores de inclusión social desde la comunicación y el relacionamiento entre el sistema educativo y las familias de los niños y adolescentes que concurren a las escuelas y los liceos públicos de este país.

En lo que va del proceso de introducción de esta tecnología en la educación se han ido desplegando distintas facetas que dan cuenta de la complejidad del tema. En el marco de la investigación *Construcción de sentidos en torno a la computadora portátil XO en el marco del Plan Ceibal. Percepciones y experiencias emergentes del discurso de algunos de sus actores* se apuntó a recoger los sentidos creados de manera de conocer distintas dimensiones de impacto.

Se buscó conocer el proceso de construcción de sentidos por parte de los actores implicados en tanto se entiende que la utilización y el aprovechamiento del recurso tecnológico no solo depende de sus utilidades técnicas, sino especialmente del sentido que adquiera para las personas y, si no puede construirse un significado propio o colectivo, es posible que el objeto caiga en su valor simbólico.

Por lo tanto, el conocimiento de estos sentidos que reflejan percepciones y experiencias emergentes permite localizar los posicionamientos de las personas en relación con lo que implica esta tecnología y la base sobre la cual se construyen los procesos de apropiación.

Algunas significaciones han provenido de discursos oficiales, otras de posturas de resistencia, pero en esta investigación se pretendió recoger aquellas que se construyen en la singularidad de los encuentros cotidianos, que hacen emerger tensiones y efectos no solo respecto de las prácticas educativas, sino también de la vida de las personas.

---

1 Tesis de Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

2 Docente universitaria. Profesora adjunta de Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Psicóloga y magíster en Psicología y Educación.

La investigación que se reseña se propuso entonces como objetivo general describir y analizar la construcción de sentidos en torno a las computadoras xo que realizan los distintos actores sociales implicados en forma directa en los procesos de apropiación de la tecnología. Como objetivos específicos se planteó conocer los sentidos que adquieren las xo para los actores, describir y analizar qué uso le dan a este objeto tecnológico en distintos ámbitos, observar si produce cambios en sus prácticas, analizar tensiones, vivencias en términos de posibilidades y problemas, así como conocer quiénes se perciben con capacidad de acción sobre el nuevo objeto tecnológico.

## Educación y tecnología: juegos de fuerza y de sentido

El cambio profundo que ha significado internet en la sociedad da cuenta de que la imbricación de las TIC en el campo educativo es una manifestación más de las múltiples derivaciones de internet en otros campos como el económico, el político, el social.

El sociólogo Manuel Castells se ha ocupado de historizar y de explicar los procesos de cambios que ha tenido la sociedad posindustrial, ha definido los efectos de la revolución tecnológica, que no se manifiestan como acontecimientos aislados. A su entender, lo que se ha producido es una interrelación entre tecnología, uso y desarrollo de manera mucho más rápida que en anteriores revoluciones tecnológicas. Lo distintivo en este caso es que en la medida en que las personas se van apropiando de la tecnología, esta va amplificando sus posibilidades, reinventándose y produciéndose a partir de los usos (Castells, 2006: 7-8).

Las TIC impactan en distintos planos de la sociedad: en el económico (la economía globalizada cambia las relaciones de producción, los modos, los medios y también los sectores que produce), el político (se producen otros espacios desde los que se ejerce poder), el social (se transforman las formas de relacionarse, los medios a través de los cuales se producen las relaciones sociales, la subjetividad), el educativo (se producen transformaciones en las formas de acceder a la información, pero también de percibir y procesar la información).

La realidad sobre la cual impactan es a su vez compleja; en consecuencia, sus efectos no se presentan aislados, sino interrelacionados conformando un complejo entramado, donde las líneas y los ejes de tensión son transversales a otros problemas de la sociedad; por esta razón, su análisis debe tener en cuenta lo global, el contexto, lo multidimensional (Morin, 2001).

En este sentido, preguntarse por la índole de la relación educación-TIC implica entenderla en un contexto, por qué y para qué se usó determinada tecnología, rompiendo con la creencia de que existe una relación tan natural y necesaria que lleva inexorablemente a la mejora de los procesos de aprendizaje o de construcción del conocimiento. Todas las tecnologías, desde las más tradicionales, como el pizarrón, la tiza o el ábaco, hasta las más modernas, digitales y multimedias, tienen su historia, sus intencionalidades y su razón de ser en el contexto y la cultura de la cual emergieron (Albornoz y Garay, 2008). En

el caso de las TIC, no se trata solo de técnicas distintas de presentación de la información, sino que involucran modos distintos de procesamiento de dicha información y, por lo tanto, de aprendizaje (Orozco Gómez, 1993).

Desde un análisis histórico, Orozco Gómez plantea que la discusión relativa a la introducción de tecnologías en la educación no reviste novedad, en tanto siempre ha habido cambios tecnológicos cuyo uso educativo ha sido discutido. Sin embargo, la diferencia que se plantea con las TIC es que tienen un campo de acción amplio y un potencial que incide de diversa índole en la sociedad en su conjunto.

A partir de la idea de campo, entendido como una trama de relaciones entre posiciones que expresan juegos de fuerza y de sentido (Bourdieu, 1993), se plantea el supuesto de que la introducción de las TIC es una variable que altera el campo educativo, por el hecho de que implica nuevos posicionamientos en relación con un capital circulante, que es el capital cultural, la información y el conocimiento potencialmente accesible con la mediación de la XO como objeto tecnológico. Así, las posiciones pueden ir desde quienes ya poseían un medio tecnológico similar y tenían acceso a dicho capital —ante lo cual esta tecnología no les significa un aumento de su capital cultural— hasta quienes estaban excluidos de él y tienen la potencialidad de incluirse a partir ahora. Todo esto configura un campo con complejas relaciones de poder y resistencia.

Como otra variable que compone esta complejidad, es necesario considerar los sentidos que se asocian a las tecnologías como construcciones de orden simbólico de la cultura, en tanto estas no son neutras, están teñidas de valores y de intereses que inciden en las personas, dando sentido a quién las usa, por qué y para qué.

Desde una perspectiva filosófica, la relación del hombre con la tecnología ha sido estudiada, entre otros, por el filósofo francés Gilbert Simondon (2008), quien plantea que la cultura falla en no tomar en cuenta que en la realidad tecnológica existe realidad humana y que para que las entidades tecnológicas cumplan plenamente su rol deben ser entendidas como mediadores entre el hombre y la naturaleza, como parte de un cuerpo de conocimiento y de valores. Sin embargo, la computadora resulta finalmente un extranjero para el hombre, donde lo humano, a pesar de estar encerrado dentro de sí mismo, aparece irreconocible. Sostiene que dicha alienación es producto de la ausencia de sentido en el mundo de las significaciones, quedando el conocimiento sobre la tecnología restringido a determinados hombres que reservan ese poder para sí mismos.

Siguiendo a este autor, el objeto técnico es la traducción física de un proceso intelectual, por lo cual es el resultado de la acción humana y refleja un aspecto de la relación entre el hombre y el mundo con una trayectoria histórica. Desde este punto de vista, la tecnología no debe ser pensada como lejana al hombre o inaccesible para algunos, resultando necesario que el hombre sea capaz de pensar sus relaciones con la técnica y asumir un nuevo rol en los conjuntos técnicos (Vaccari, 2010) para que le devuelva su capacidad de acción sobre estos.

Descentrando la mirada desde lo puramente tecnológico y focalizándola en la relación del hombre en sus contextos sociales, es necesario no asociar directamente desarrollo tecnológico con prosperidad de las sociedades. La investigadora Ana Laura Rodríguez Gustá (2008) plantea que no existe una relación lineal y automática entre estos fenómenos, puesto que las relaciones sociales del cambio técnico son también relaciones de poder.

En lo que refiere a los efectos de la innovación tecnológica, la investigadora Rodríguez Gustá sostiene que si bien la innovación tecnológica es un factor fundamental en la economía, no ofrece soluciones rápidas a problemas sociales complejos:

El hecho de pensar que fenómenos complejos como la pobreza podrían desaparecer como consecuencia de un mayor grado de desarrollo tecnológico es una presunción ciertamente ingenua: ambos fenómenos no guardan entre sí una relación lineal ni automática (Rodríguez Gustá, 2008: 8).

Desde el punto de vista de las políticas públicas relacionadas con las nuevas tecnologías, Rodríguez Gustá plantea que además de proveer conectividad y computadoras, el Estado debería trabajar activamente con el entorno social y organizacional en donde se produce la introducción de tecnologías, a fin de rodear de redes que ayuden a ligar dichas tecnologías con identidades locales.

Entre varias recomendaciones del referido informe, se plantea la necesidad de coordinar esfuerzos para permitir la construcción de una plataforma institucional que sea capaz de relacionar las necesidades sociales emergentes con posibles soluciones brindadas desde los ámbitos científico-técnicos (Rodríguez Gustá, 2008).

Brindar las condiciones para acceder a la información que circula por la red puede ser un primer paso en el sentido de reducir la brecha digital, pero es necesario tener en cuenta los factores contextuales, las geografías sociales y culturales de cada territorio.

En este contexto, Uruguay presenta sus particularidades, con una rica historia en lo que refiere a la alfabetización de la población y una tradición de educación pública, devaluada especialmente a partir de las últimas décadas del siglo xx por las crisis sociales y las reformas educativas de los años noventa. En nuestro país, no es lo mismo la percepción de los actores en una escuela del interior que en una escuela de una ciudad o de la capital; en un contexto socialmente vulnerable que en un contexto urbano favorable. Como plantea Morin, para que la palabra adquiera sentido necesita del texto, que es su propio contexto y también el contexto necesita de estas palabras, estos textos que le dan cuerpo (Morin, 2001).

El entramado de los componentes conforma un tejido complejo, que tiene sus propias características y que se expresa a través de las prácticas sociales, en diversas formas de hacer y de sentir. Trabajar desde este enfoque implica empezar a focalizar e iluminar las prácticas sociales desde cada uno de los actores con la idea de visualizar percepciones, sentidos, líneas de tensión que, a la vez

que separan, unen, dando cuenta de distintos planos de la realidad, algunos más y otros menos visibles, pero igualmente presentes.

En consecuencia, en la introducción de las TIC en una sociedad a través de la educación se condensan ejes de tensión que tienen que ver con el desarrollo y la innovación en los contextos sociales, la inclusión y la exclusión en el acceso al conocimiento, las relaciones de poder y saber, la capacidad de acción sobre la tecnología, todo lo cual se pone en juego en las prácticas sociales.

Se trata de pensar entonces en estos procesos que giran alrededor de la introducción de las XO en la educación y que van más allá del aula escolar.

## Las distintas generaciones y las tecnologías

Una generación compone lo indiciario de modo diferente: se atiende menos al relato que a la imagen, articula secuencias y construye sentidos. Pero construye sentidos y esto es algo que ninguna red neuronal puede variar en el ser humano. Procesará bajo los modos particulares que su subjetividad imponga (Bleichmar, 2009).

Composición distinta de imágenes y texto, palabras y gestos, acciones y movimientos que transforman el lenguaje y las formas de comunicación; ahora se «googlea», se «linkea» o se «tuitea». La semióloga Cristina Corea sostiene que la comunicación, tradicionalmente transmisora de sentidos y códigos compartidos y productora de subjetividad, se ha transformado. En la actualidad se produce un discurso donde predomina la imagen, la vertiginosidad, lo efímero (Corea, 2004).

En estas condiciones, la trasmisión de la información con un sentido temporal ha cambiado; los estímulos son puntuales, desconectados, rápidamente cambiantes. Plantea entonces Corea el agotamiento de un modo de producción de sentido y significaciones instituidas por el Estado y la caída de las operaciones consecuentes: la memoria, la conciencia, el saber. A la subjetividad conformada en esta lógica estatal, la autora le llama *subjetividad pedagógica*, a diferencia de una subjetividad mediática o informacional, propia de un medio fluido, gobernado por las lógicas del mercado (Corea, 2004). En este contexto, las formas de relacionarse y de adaptarse a la sobreestimulación son distintas según la imprints generacional. Mientras un adulto de hoy sigue trabajando, leyendo, estudiando con las operaciones de atención y concentración, un niño o un joven desarrolla operaciones de desatención, de desconexión, casi como manera de protegerse y de habitar un medio saturado de estímulos. Pero es necesario tener en cuenta que en una misma generación, inclusive en la llamada nativos digitales, se pueden presentar distintas posibilidades de apropiación de la tecnología. Estudios e investigaciones que relacionan las nuevas tecnologías y la producción simbólica<sup>3</sup> señalan que no se pueden realizar generalizaciones en materia de los procesos de apropiación subjetiva de la tecnología en tanto estos son singulares

---

3 Investigaciones de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), equipo dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson.



y exigen procesos activos de elaboración de sentido; tanto pueden enriquecer los modos de representación como obstaculizarlos, reduciendo al sujeto a ser consumidor de imágenes sin elaboración ni distanciamiento (Cantú, 2010).

En definitiva, se desprende que no todos los sujetos se posicionan de igual manera frente a las nuevas tecnologías; algunos podrán sentirse nativos, otros podrán tener una actitud más distante, sintiendo a la tecnología como algo extraño a sus vidas y a sus historias.

La forma de tomar conocimiento de estas posiciones en una situación en la que el campo se altera es acercándose a las prácticas individuales y colectivas, a los sentidos que se van construyendo, a los esquemas de percepción, pensamiento y de acción que, en el caso de las xo y el Plan Ceibal, aparecen como un proceso en movimiento.

## Investigaciones en tecnologías y educación

En el plano de las investigaciones sobre tecnología y educación, el catedrático Julio Cabero, quien ha seguido los desarrollos y las tendencias en esta materia, plantea que se han producido grandes cambios en los últimos años y que las investigaciones en esta temática han tenido un mayor desarrollo que en otras áreas, en tanto se han superado limitaciones anteriormente existentes. En la actualidad, no solo se han ampliado las temáticas, sino también las metodologías de análisis de las TIC, cuando justamente una de las críticas que se planteaba era la escasa variabilidad de diseños y metodologías (Cabero, 2004).

Según Cabero, eran predominantes los estudios comparativos entre poblaciones con y sin intermediación de la tecnología y, en general, se centraban en las características técnicas de los equipos, en los atributos estructurales y la forma de organizarlos para transmitir determinados mensajes, poniendo el énfasis en este caso en el diseño de los medios. En otro tipo de estudios, afirma Cabero, se examinaron las actitudes de los receptores hacia los medios como determinantes de los productos alcanzados, los criterios de los profesores para la adopción de las TIC, así como también desde una perspectiva sociocrítica se planteaba la preocupación por los valores que transmitían las TIC. En síntesis, señala que se había producido una traslación de la investigación en medios (centrada en aspectos técnicos y estéticos) hacia aquellas centradas en aspectos lingüísticos y psicológicos (Cabero, 2004).

A partir de este análisis, sostiene el autor que las investigaciones deben superar el modelo de estudio comparativo. Propone una investigación «en medios», preocupada en analizar las significaciones que lleven a configurar los contextos de aprendizaje, dejando de ser el medio el centro de análisis. Para este autor, la preocupación debe pasar por estudiar los problemas reales que se le presentan a quienes se desenvuelven en el terreno educativo, así como por los efectos secundarios de las tecnologías.

En cuanto a metodología, sostiene que si bien concuerda en el reclamo de distintos autores respecto a la realización de estudios cualitativos y etnográficos, lo importante no es que la investigación sea cuantitativa o cualitativa, sino que sea una buena investigación, con una adecuada fundamentación teórica, con una justificación de los instrumentos de recogida, análisis de la información y un cuidado en su desarrollo y obtención de conclusiones (Cabero, 2004).

En materia de investigaciones en educación y tecnología, en consecuencia, resulta fundamental el descentramiento de los medios en sí mismos desde su materialidad tecnológica, comenzando a focalizar las miradas en los contextos, en las repercusiones que se van produciendo y las significaciones que se van asignando.

Siguiendo la línea de las investigaciones en educación, Begoña Gros plantea que existen en relación con el tema de tecnologías y aprendizajes cientos de estudios, pero que lo importante es dar sentido a las investigaciones. Es así que la autora establece una diferenciación entre macroestudios y microestudios. Los primeros serían los referidos al tema de la accesibilidad y la utilización de la informática en distintos niveles educativos; los segundos estarían centrados en el «análisis de los productos a utilizar, las implicaciones en los procesos de aprendizaje y la integración curricular a partir del análisis del aula o el centro» (Gros, 2000: 112).

A su vez, en este nivel distingue investigaciones centradas en el producto (son las que estudian o valoran la eficacia de un diseño, por ejemplo), en el usuario (analizan los efectos de determinado producto en los usuarios), o en el contexto, referidas al análisis de los cambios en el contexto que, hasta ahora, según Gros son en general individuales. Por esa razón, reclama la necesidad que se realicen estudios sistémicos, de manera de tener una visión más profunda y global de las repercusiones de la introducción de la tecnología no solo en relación con los profesores o a los alumnos, sino sobre las formas de interacción, los cambios en las metodologías, etcétera.

La autora señala que todos los tipos de investigaciones son necesarios y que aún restan muchos temas sobre los que profundizar, como los relacionados con la integración curricular, con aspectos sociales, con sistemas de aprendizajes interactivos, con dimensiones cognitivas, así como con los problemas relativos a la enseñanza presencial y virtual (Gros, 2000: 116).

En el orden del impacto social, la preocupación reside en las repercusiones en los distintos lugares y poblaciones; estas dependerán de aspectos socioeconómicos y culturales diferenciales, de las posibilidades de acceso a medios, del desarrollo económico y la posibilidad de incorporar la tecnología a la vida cotidiana de las personas, entre otros. Será necesario transitar sobre un eje de tensión que pendule desde un polo donde emerge lo distinto hasta otro donde se produce lo similar para recoger la experiencia acumulada, pero también para visualizar los matices diferentes y poder rescatar singularidades.

En materia de experiencias regionales, en América Latina, el doctor Alejandro Piscitelli señala que los proyectos para dotar de computadoras a los niños en la región se han desarrollado erráticamente, siguiendo decisiones dispersas y sin pensar en proyectos regionales. Según su opinión, esto ha llevado a que se realicen adquisiciones aisladas, perdiendo la capacidad de negociar precios y tomando decisiones «en absoluta soledad tecnocrática y con dudosas justificaciones pedagógicas» (Piscitelli, 2009).

Se trata de riesgos y desafíos que conlleva este tema en tanto sus repercusiones no se restringen a los ámbitos locales, sino que coloca a los países de la región en posiciones generalmente desventajosas respecto de los países centrales, que desde los años sesenta intentan introducir las computadoras en la educación.

Inicialmente, estos intentos consistían en la confección de programas informáticos que hicieran lo mismo que hacía el docente, o sea, transmitir conocimiento; hacia los ochenta se generalizó la introducción de planes de informatización de la enseñanza en dichos países; en los noventa se consolidó este proceso, profundizándose con estudios que se preguntaban sobre la finalidad y las formas de introducir las TIC en la educación y ya en el siglo XXI se complejizó con el uso de tecnologías multimedia y redes de comunicación (Gros, 2000: 24).

Quiere decir que ya han transcurrido varias décadas donde no solo se han procesado discusiones técnicas, pedagógicas y académicas respecto de las condiciones más favorables para la introducción de las computadoras en la educación, sino que en este proceso han intervenido intereses y presiones de distinto orden a los que nuestros países no son ajenos.

En definitiva, en nuestro ámbito no se trata de alcanzar determinado estado de avance del tema, ni mucho menos reproducir aplicaciones estándares desde las cuales pensar impactos preestablecidos, sino generar procesos que permitan una apropiación y una producción de conocimiento significativo para los actores implicados, que es desde el único lugar que se pueden promover verdaderas modificaciones en las prácticas sociales.

Este planteo no deja de tener presente que la introducción de las computadoras portátiles en las escuelas y los liceos no producirá resultados mágicos en lo social y lo educativo, en tanto el campo de problemáticas es amplio y no alude solo a la llamada brecha digital, sino a profundas brechas de la sociedad preexistentes; pero parte de la base de que transcurrida la primera década del siglo XXI, es imposible pensar en una educación que deje por fuera las formas actuales de acceder al conocimiento, de comunicación entre las personas y hasta la propia conformación de la identidad en las redes sociales, con las nuevas formas de aprender, de comprender y de generar nuevas habilidades, ampliando los procesos de aprendizaje más allá del aula escolar.

Dentro de esta perspectiva, resulta fundamental ir recogiendo los rastros del Plan Ceibal, conociendo cuáles son sus tensiones y sus ambivalencias desde la perspectiva de quienes, implicados en las prácticas, construyen sus discursos y significados.

## Investigar sobre TIC en América Latina

En materia educativa, universalizar un bien significa no solo garantizar su acceso, sino también generar condiciones para que quienes accedan a él lo hagan en condiciones de igualdad. La expansión de los sistemas escolares ha sido, por este motivo, una gran conquista democrática. Entre tanto, la enorme diferenciación y segmentación institucional que hoy caracteriza los sistemas escolares latinoamericanos constituye una recurrente deuda y una persistente injusticia social. El acceso a la escuela se realiza así en condiciones de extrema desigualdad entre los niños y niñas latinoamericanos (Gentilli, 2010).

La situación en América Latina respecto de los procesos de introducción de TIC reviste diferencias respecto de los países centrales. Las desigualdades se sitúan entre América Latina y los países centrales, pero también dentro de los propios países en los que las reformas y los cambios se han realizado en un contexto de desigualdades, de fragmentación y segmentación dentro del propio sistema educativo. En ese sentido, hay autores (Katzman, 2010; Sunkel y Trucco, 2011; Rivoir, 2006) que hablan de una brecha digital internacional que sitúa a América Latina por debajo de los países desarrollados y una brecha interna referida a las diferencias existentes dentro de los propios países.

Desde la CEPAL se han desarrollado investigaciones que estudian la brecha digital y exploran las dimensiones relevantes en cada momento histórico considerando que estas «serán todas aquellas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de bienestar y que se constituyan a la vez en medios indispensables para la participación plena en la sociedad» (CEPAL, Katzman, 2010: 9). En este sentido, intentan identificar indicadores de uso que los vinculen con el enriquecimiento de los individuos a través del capital humano (manejo de *software*, capacidad de búsqueda y uso de recursos en la red); el capital social (espacios de interacción social); el capital físico (conexión con mercado de trabajo) y el capital ciudadano (oportunidades de vincularse, hacer conocer sus propias opiniones, sus trámites y sus gestiones por internet). La búsqueda de indicadores que permitan lograr una medición de la brecha digital plantea dificultades conceptuales y prácticas, pero en el estudio se sostiene que una aproximación razonable se podría basar en el acceso a la computación y a internet en el hogar, «asumiendo que dicho acceso es a la vez un buen predictor de la intensidad y la calidad de los usos de las técnicas digitales» (Katzman, 2010: 10).

El acceso en los hogares estaría relacionado con una faceta de la brecha digital denominada *brecha de acceso* (en Uruguay, en el informe final de Rivoir *et al.*, 2010, se analiza su disminución como consecuencia del Plan Ceibal), pero a lo cual se deben agregar otras dimensiones estudiadas por Sunkel, Trucco y Möller (2011) que tendrían que ver no solo con el acceso, sino también con los usos, las apropiaciones y los resultados. En lo que tiene que ver con el acceso, consideran no solo el acceso formal o teórico a las TIC en hogares y lugares de trabajo, sino también el acceso efectivo, donde se incluye la disponibilidad de estos recursos

para quienes consideran que pueden usarlo, es decir que se introduce la noción relativa a la percepción de las personas sobre sus capacidades.

En esta investigación se toma como fuente la base de datos PISA 2006, examinando tipos de usuarios y relación con la tecnología. En materia de tecnología, unos pocos años cambian mucho el panorama de un país en lo que refiere a la disponibilidad de recursos u objetos tecnológicos a los que se accede, pero los procesos que se desarrollan en torno a ellos requieren tiempos más lentos que implican cambios en la sociedad, en la subjetividad de las personas, la confianza en su capacidad de dominar la tecnología, entre otros.

El estudio señala que hasta 2011 las políticas TIC en educación se han centrado en lo tecnológico, dotando de infraestructura necesaria, pero que es necesario ir más allá de políticas de acceso. Es importante preguntarse sobre el impacto de las TIC en el contexto regional, para que los países no desarrollen estas políticas a ciegas, para que puedan construir sobre lo acumulado y conozcan las consecuencias que se derivan de los programas (Sunkel *et al.*, 2011: 19).

En materia de la denominada brecha digital, advierten sobre los distintos componentes: brecha geográfica, brecha socioeconómica y cultural dentro de los propios países, que reproduce desigualdades económicas y sociales preexistentes. Por este motivo, se sugiere la orientación de políticas públicas integrales que vayan más allá de la incorporación de tecnología, porque de lo contrario se corre el riesgo de que las distancias sean cada vez más irreconciliables (Sunkel *et al.*, 2011: 47).

Otras investigaciones en la región indagan los impactos de las TIC en la sociedad, como el *Informe de Desarrollo Humano* en Chile 2006, que constituye un importante antecedente en este sentido, en tanto presenta un exhaustivo estudio en relación con el impacto de las TIC en la sociedad chilena, los temores y las expectativas que suscita, sus repercusiones en la educación y la proyección de ciudadanía, al tiempo que plantea condiciones para construir el futuro. En este se sostiene que las personas se acercan de manera distinta a las TIC en función del sentido que les otorgan, estableciendo categorizaciones en función del para qué y la intensidad con que las usan, lo cual depende de «situaciones problemáticas que impactan tanto las conductas como las percepciones de los diferentes grupos» (PNUD, 2006: 12).

La pregunta que se destaca en el mencionado informe es cuál es la brecha que realmente importa. Además de la brecha digital (que en última instancia podría resolverse con dispositivos tecnológicos), debe tenerse en cuenta que existe en la población otra brecha, que se compone de la diferencia tanto en recursos objetivos como de capacidades subjetivas (PNUD, 2006: 14).

Se plantea en dicho informe que en el ámbito escolar en Chile el acceso a computadores e internet ha permitido nivelar un primer piso, que implica la oportunidad de conocer y usar estas herramientas; pero para pasar a un segundo piso que posibilite una profundización en el aprovechamiento del potencial de

esta tecnología se necesitan otras condiciones contextuales, de recursos y sobre todo lo que allí se denomina «base subjetiva fuerte».

La existencia de claros sentidos pedagógicos, de un entorno de hábitos de aprendizaje y de docentes que usen la computación con fines didácticos podría potenciar el impacto de las tecnologías en los aprendizajes. No basta pues con introducir los ‘fierros’: además hay que establecer criterios, sentidos y acompañamientos (PNUD, 2006: 18).

## Tecnologías informáticas, tecnologías educativas en Uruguay

En Uruguay, previamente a la llegada del Plan Ceibal, si bien existía un proceso de informatización en la educación, este se daba en el marco de desigualdades estructurales e infraestructurales y de distribución desigual de las innovaciones. En el contexto de la educación pública, a esta situación se sumaban las importantes secuelas de las reformas neoliberales de los años noventa, que condujeron a una importante precariedad de las condicionantes infraestructurales en las que se desarrollaban los procesos de aprendizaje de los niños.

El licenciado José Miguel García y el educador social Diego Castrillejo señalan que la inserción de la tecnología en las escuelas de Uruguay comenzó en los años ochenta en el ámbito privado, orientado a sectores de buen nivel adquisitivo (García y Castrillejo, 2006). Comentan que en esta época comenzaba a difundirse a nivel mundial el programa Logo desarrollado por Papert.<sup>4</sup> Dicho programa estaba basado en una concepción piagetiana del aprendizaje con la intención de generar verdaderas transformaciones en las escuelas, a través de aprendizajes que pusieran en juego los procesos cognitivos, pero también lo vivencial y lo afectivo. La transformación de la educación quizás fuera un objetivo demasiado ambicioso para ser obtenido a través de un programa y el cambio quedó neutralizado por el sistema, como lo reconociera el propio Papert (Gros, 2000).

En nuestro país, según García y Castrillejo, se implementó la enseñanza del Logo, pero sin la pedagogía que lo sustentaba, lo que seguramente hizo que se cambiaran sus objetivos. Luego el proceso fue evolucionando hacia la enseñanza de la programación, pasando del Logo al BASIC, pero desprovisto de un enfoque pedagógico (García y Castrillejo, 2006).

Hacia fines de los ochenta y principios de los noventa se comenzaron a procesar en nuestro país discusiones sobre los enfoques de la educación respecto de la herramienta informática (García y Castrillejo, 2006), seguramente extendiendo discusiones de países desarrollados donde los profesionales de la educación se preguntaban sobre la necesidad de introducir las computadoras en las escuelas, las finalidades y las formas de utilizarlas (Gros, 2000).

---

4 Seymour Papert, matemático sudafricano, desarrollador del programa Logo en el MIT, con una fuerte filosofía detrás y principios educativos relativos al protagonismo del niño en sus procesos de aprendizaje.

La necesidad de pensar cómo centrar los objetivos de la tecnología en la educación habla de la expansión del uso de computadoras a nivel de toda la sociedad, de un uso generalizado en distintos ámbitos, por lo que se requería de un proceso de especificación de su uso en la enseñanza.

En la historización del proceso en nuestro país, los autores antes mencionados García y Castrillejo hacen referencia a la incidencia del mercado, la baja del valor de las computadoras, el uso de la tecnología en el ámbito laboral y en la cotidianeidad de un hogar, todo lo cual fue determinando un enfoque utilitario y reorientando el aprendizaje hacia el entrenamiento, entre otros factores. Plantean que a nivel estatal empezaron los esfuerzos por implementar la introducción de las computadoras en la enseñanza, pero en el medio prevalecía un enfoque utilitarista que incidió en la formación docente y que llevó a no ser conscientes de otras alternativas de aplicación en las aulas.

Como todos los cambios que intentan procesarse a nivel del sistema educativo, los movimientos se producen en múltiples direcciones, en las metodologías y las pedagogías que las sustentan, en la formación docente y especialmente en las prácticas.

A partir del 2000, se crea institucionalmente el Plan Infed (Informática Educativa), con la creación de aulas informáticas, se adjudicaron recursos humanos y tecnológicos al proyecto y se obtuvieron resultados diversos.

Posteriormente, en el año 2002, se crea el Programa de Conectividad Educativa (PCE), con el objetivo de llegar a todo el sistema de la educación pública; se logró un alcance total en educación media, mayor que en primaria. El programa fue suscrito por un convenio entre la Presidencia de la República, ANEP y Antel, con financiación del BID. Entre las actividades que desarrolló se cuenta el portal educativo <[www.todosenred.edu.uy](http://www.todosenred.edu.uy)>, concursos sobre contenidos educativos, evaluación de plataformas y de sitios educativos.

En este contexto, Pablo Martinis señala que al asumir las nuevas autoridades en el año 2005 existían en simultáneo nueve programas que estimulaban la incorporación de TIC con distintos modelos educativos. La evaluación que se hiciera del portal educativo anteriormente señalado determinó que no estaba cumpliendo con los requisitos mínimos, por lo que se decidió retirarlo de circulación. Se desarrolló entonces un nuevo portal educativo que se presentó públicamente en setiembre de 2008, denominado Portal Uruguay Educa (Martinis, 2010).<sup>5</sup>

En la investigación realizada por el equipo que desarrolló el primer relevamiento de la experiencia piloto del Plan Ceibal en Villa Cardal, también se buscó conocer los antecedentes de la tecnología educativa; se encontró que en

---

5 Este portal está actualmente vigente; trabajan en él un equipo de maestros contenidistas, subiendo materiales educativos, según disciplinas y grados. Se incluyen distintos tipos de información para docentes, estudiantes y familia, abarcando desde juegos, imágenes, videos, hasta propuestas didácticas. Recuperado de: <[www.uruguayeduca.edu.uy](http://www.uruguayeduca.edu.uy)>.

las propuestas anteriores se había contemplado la capacitación docente,<sup>6</sup> reconociendo un fuerte efecto del PCE en la comunidad docente. Sin embargo, se advierte que nunca se hizo un seguimiento de los diferentes proyectos de informática, no conociéndose el impacto ni la expansión que han tenido. Sí se pudo registrar como debilidad el soporte técnico en cuanto a mantenimiento de equipos, conexiones, ancho de banda, entre otros (Grompone *et al.*, 2010).

Esta idea de desarticulación de propuestas es referida por Héctor Garay, quien señala la dimensión del conflicto en la introducción de las tecnologías informática, en tanto supone nuevas formas de conocer y de aprender, y la idea de complejidad de la realidad, donde entran en interrelación distintos planos: «alfabetización, cultura, medios, relaciones sociales, educación y tecnología educativa» (Garay, 2008: 20-21).

Junto con Renée Albornoz, han realizado importantes aportes en este campo, siendo actores y protagonistas de la informática educativa en el ámbito de la educación pública, lo que los lleva a sostener que no han existido propuestas de evaluación de las innovaciones, el mantenimiento y la actualización de los equipos, así como tampoco ha habido continuidad en la formación docente. Por estos motivos, señalan la necesidad de articular este campo que se encuentra desmembrado y recomponer una mirada abarcativa, advirtiendo sobre los efectos de subordinación a presiones de distinto tipo si no se realiza un análisis crítico del porqué y para qué del uso de la tecnología (Albornoz y Garay, 2008).

Introducen estos autores otra dimensión que refiere a las presiones del mercado. La información se ha ido transformando en un bien de consumo, y con él los dispositivos que ayudan a obtenerlo, como las tecnologías de la información y el conocimiento. Desde este punto y con esta necesidad se han producido materiales informáticos, han entrado en competencia empresas que producen *hardware* y *software*, algunos destinados específicamente a lo educativo y otros no.

En este contexto es que resulta imprescindible salir de la lógica del mercado, de lo último que hay para consumir, sea en la materia que fuere, y volver a preguntarse por qué y para qué usar la tecnología. Las respuestas que se han dado a estas interrogantes han ido cambiando. Desde la consideración de la computadora como una herramienta más a disponibilidad del docente tal como lo fueron el pizarrón y la tiza en una función de reproducción y transmisión del conocimiento, se fue ampliando sobre la base de las posibilidades comunicativas y colaborativas que permiten las TIC, así como también a partir de la proliferación de materiales educativos multimedia que abren a nuevas formas de procesamiento de la información, más cerca de las modalidades de atender y aprender de los niños en su vida cotidiana.

---

6 Un largo debate se plantea en este terreno respecto de si se trata solamente de capacitar, en el sentido de adquirir habilidades para el manejo de determinado programa o si, en verdad, lo que se requiere es un plan de formación con criterios didácticos y pedagógicos a los que debe sumirse la tecnología.



La reflexión sobre las prácticas y sobre los objetivos de la educación no va en desmedro del conocimiento y la apropiación de la tecnología, pero siempre desde el eje central de considerar qué tipo de educación se quiere para el mundo actual. La necesidad de centrarse en las bases pedagógicas que inspiran la introducción de TIC en la educación es un aspecto en el que insisten especialistas en el medio (Martinis, 2009; Conteras, 2010), reenfocando el punto de discusión sobre el rol docente, su formación y la posibilidad de reconfigurar la vida de las aulas.

La GXO [Generación XO] le plantea nuevos interrogantes a la educación pública en su conjunto, y obliga a definir otras políticas, otros diseños curriculares, otra infraestructura edilicia y no edilicia, otra forma de enseñar (Contera, 2010: 54).

Con la introducción acrítica de esta tecnología se corre el riesgo de que entre desarticuladamente en el currículo escolar y en los proyectos de centro, intentando aplicaciones aisladas que no aprovechan las potencialidades de la tecnología y, lo que es más grave, se constituye en un obstáculo en las estrategias en tanto el docente puede sentirlo como un deber, algo más que tiene que implementar o que tiene que aprender, en caso de que no la domine.

Parecen entonces existir acuerdos generales en cuanto a que es necesario encontrar una nueva enseñanza, pero todavía no se logra la manera de traducirlo en prácticas, sabiendo de todas maneras que los cambios en esta materia hay que pensarlos en términos de procesos.

## Estrategia metodológica, análisis y discusión de resultados

La investigación se encuadró dentro del enfoque cualitativo buscando conocer y describir los fenómenos sociales a partir de las definiciones que los actores dan sobre las situaciones y los sentidos que orientan su conducta (Gallart, 1993). Este enfoque resultó adecuado a los efectos de profundizar en el sentido que los actores sociales otorgan a este proceso referido a la inclusión de un nuevo objeto tecnológico en la vida de los niños, en las familias y en las escuelas.

Está en la base de este enfoque una teoría de la acción social entendida como una respuesta activa a situaciones determinadas, con significación y fines, observable en actores ubicados en su contexto. La vida cotidiana de las personas refleja estos procesos sociales y su análisis contribuye a su conocimiento (Gallart, 1993: 109).

A través de la triangulación de fuentes y observadores, se buscó contemplar la configuración de los actores en su relación con el nuevo objeto tecnológico y las interacciones producidas por su intermedio, considerando los relatos originales, las descripciones, las producciones y las observaciones desde una intervención comprometida.

Durante el trabajo de campo, se fueron buscando aquellos instrumentos más adecuados para acercarse a las percepciones de las personas y conocer los sentidos que iban construyendo. Con ese objetivo, se promovió la construcción

de narraciones de niños y a partir de una imagen visual que buscaba estimular la construcción imaginaria, pretendiendo recoger pensamientos y vivencias en relación con el proceso de introducción de la xo en el ámbito escolar y familiar.

Las percepciones y las vivencias de los distintos actores informaron en relación con los objetivos a partir de las siguientes categorías:

1. valoraciones acerca del plan y la xo;
2. vivencias y percepciones orientadas en una dimensión temporal: pasado (expectativas previas y entregas), vivencias presentes y proyecciones futuras;
3. vinculación familia-escuela.

Estas categorizaciones emergieron de exploraciones previas y de las primeras observaciones donde se vio que a través de las vivencias previas, presentes y futuras se proyectaban las ansiedades y las expectativas, las vicisitudes de la vida cotidiana —posibilidades, problemas, usos y protagonismo sobre el objeto—, así como las perspectivas de futuro. Por ese motivo, en las entrevistas de investigación realizadas se plantearon preguntas orientadas hacia el pasado, el presente y el futuro.

Con similar criterio, en lo relativo a las entrevistas con niños se recogieron relatos contruidos a partir de una imagen que funcionó como disparadora de las narraciones orientadas también en una dimensión temporal. La intención fue habilitar la construcción imaginaria a través de la cual pudieran plantearse situaciones proyectadas, expresando expectativas previas, necesidades, deseos, temores en las vivencias presentes de su vida cotidiana, así como posibilidades y problemas, proyectándose hacia el futuro.

El análisis de la vinculación familia-escuela surgió como uno de los ejes de tensión, en tanto plantea problemas clásicos de la educación con nuevas aristas y desafíos a partir de la introducción de las TIC en las escuelas y en los hogares.

## Valoraciones acerca del plan y la xo

Las valoraciones que realizan padres y madres sobre la xo y la tecnología en general se presentan con distinto signo: por un lado, aparecen construcciones positivas que se enfocan en valorizar el hecho de estar actualizado con esta tecnología y la utilidad de la herramienta; por otro, se construyen sentidos negativos en tanto se considera que pueden sustituir aspectos tradicionales de la educación y, por último, otros tipos de visiones reflejan la complejidad de la realidad educativa y las posibilidades de la tecnología en sí mismas, dando importancia al protagonismo de los actores, el juicio crítico y los cambios de fondo que necesita la educación.

En términos generales, se observa que la posibilidad de construir sentidos complejos que ubiquen las tecnologías en su contexto, calibrando oportunidades y problemas, depende de los procesos de involucración, participación social y apropiación. Sin esto, las valoraciones rescatan sentidos como el de equidad social, de excepcionalidad de Uruguay o de la actualidad de la tecnología desde puntos de vistas más teóricos que prácticos.

## Vivencias y percepciones orientadas en una dimensión temporal

En lo que respecta a las vivencias previas o a los momentos de la entrega, las modalidades de entrega organizadas en las escuelas en el año 2009, con o sin participación de los padres y madres, influyeron en la percepción y los sentidos construidos, estando implicado en ello el contexto de cada escuela, la relación familia-escuela y las posibilidades de acceso preexistente en los hogares.

Los relatos de niños reflejan sus preferencias, el lugar relevante del juego, y escenas temidas como la rotura de la computadora que reaparece una y otra vez, por lo que se construye el sentido del cuidado. Dentro de los aspectos positivos que se posibilitan con la XO se visualizan las actividades preferidas por los niños, las interacciones con los pares, con los maestros, con los padres, así como con las posibilidades de producción realizadas a través de la computadora.

## Problemas

En el orden de los problemas, padres y madres señalan la necesidad de controlar lo que hacen los hijos —el predominio del juego entendido como actividad improductiva desde el punto de vista del aprendizaje—, la frustración y la impotencia que observan en sus hijos ante dificultades tecnológicas, la situación diferencial con las escuelas privadas y en las zonas urbanas, la baja conectividad y el escaso alcance de las antenas, así como la falta de recursos en las escuelas por el reemplazo de la figura del profesor de informática.

Los docentes comparten algunas de las preocupaciones de padres y madres respecto, por ejemplo, de la necesidad de controlar los sitios visitados por los niños, pero se han encontrado también con problemas específicos que se les presentaban en el aula, como los relativos al funcionamiento y la conectividad de los equipos, el acceso a internet, la conservación de los trabajos y las actividades. Hay testimonios de niños que, reproduciendo el discurso adulto, plantean que puede haber problemas en los sitios en los que se navegan, pero la tendencia es a indicar que no existen problemas o conflictos.

## Capacidad de acción sobre la XO

La categorización relativa al protagonismo sobre la computadora tiene su fundamento en estudios sobre desarrollo humano y nuevas tecnologías (PNUD, 2006), donde se consideran fundamentales las percepciones que las personas construyan en relación con su capacidad de acción sobre la tecnología para que puedan actuar sobre ellas.

En esta línea, la postura de algunos padres es que la computadora es de los niños y que quienes pueden usarla son ellos. Desde este posicionamiento, se pueden situar más distantes, a veces con temor a romperla, con falta de tiempo, sin encontrar la necesidad de usarla porque disponen de otra computadora o con

desconocimiento de su funcionamiento. En estos casos, los padres no se sienten con capacidad de acción sobre el objeto.

No se registraron construcciones de parte de padres que hicieran referencia a una capacidad de acción y dominio del objeto tecnológico con autonomía o de forma adecuada a sus necesidades.

Por otra parte, los usos que los maestros han comenzado a dar a la tecnología en el aula parten de los conocimientos o las utilidades que les son familiares, como la búsqueda en internet o el uso de procesadores de texto, pero sienten que no pueden explotar todas las posibilidades. Algunos docentes han sentido la obligación de usarla y en ese contexto, pueden haber surgido resistencias; otros han querido aprovecharla e incentivar a sus compañeros. En la mayoría de los casos, se entiende que debe haber un sentido educativo y pedagógico para el uso de las computadoras. Los docentes observan entonces que la introducción de esta tecnología en el aula tiene particularidades que van más allá del uso cotidiano que le pueden dar los niños y se reencuentran con la especificidad del rol docente.

En algunos testimonios de niños no surge una línea divisoria entre quienes pueden o no pueden usar la computadora, ubicando la capacidad de acción de manera general en familiares, madres, padres, hermanos. En otros casos, los niños observan más distantes a los familiares y el uso se muestra de manera exclusiva para el propietario.

Desde el lugar protagónico que les ha dado el plan a los niños, se observan indicadores de apropiación a través del juego, como lenguaje natural donde los sentidos se construyen con otros, pares, adultos, maestros; las modalidades de los usos, los descubrimientos o la resolución de problemas siempre son compartidos. En los relatos queda demostrada la potencialidad colaborativa, comunicativa y socializante de la computadora.

Estas apreciaciones tienen fundamento en las formulaciones vygostkianas acerca de cómo el niño puede apropiarse de las herramientas para insertarse de un modo activo y transformador de la realidad. Los adultos como interpretadores organizan el mundo para el niño a través de la organización manifiesta de su propio contexto. El niño adquiere capacidades en su actuación externa compartida, se posibilita la atención, la memoria, la formación de conceptos siempre en interacción con otros. La mediación de las TIC potencia las acciones compartidas, los aprendizajes se construyen con otros niños, pertenezcan al mismo grado o a otro mayor, lo que estimula el área de desarrollo próximo. Los logros alcanzados desde los vínculos con pares sorprenden y amplían sus horizontes.

Las posibilidades se van descubriendo de a poco; es necesario investigar, explorar, usar en clase, compartir con otros niños para que surjan aquellas actividades que se conviertan por un tiempo en preferidas. En ese sentido, hay juegos que son elegidos por niños y otros más por niñas, o que se convierten en predilectos en determinado momento y luego surgen otros.

En todo caso, responden a las características del juego como lenguaje natural de los niños, que habilita proyecciones, elaboraciones o descargas, donde los sentidos se

construyen y se comparten con otros pares e implican lugares activos de construcción. Hay juegos que funcionan como una plataforma organizada y reglamentada en la que los niños no tienen que armar la estructura y simplemente se dejan fluir, permitiendo la descarga impulsiva. En otros casos, desafían a quien juega a realizar sus propias proyecciones y estrategias, lo que conduce a otro nivel en la elaboración de conflictos. Las características de la XO parecen hacer necesarios procesos de pausa y detenimiento, a lo que no siempre los niños están acostumbrados.

De las observaciones surge que la mayoría de los niños busca e investiga sin temor: cuando un objeto virtual —especialmente juegos, espacios virtuales, videos— ya satisfizo su curiosidad o agotó las posibilidades de pensar jugando, se abandona para buscar otro. Los niños tienen la disposición y el tiempo para hacerlo, y quizás ese sea uno de los motivos por los cuales la motivación sobre los objetos tecnológicos no decaiga.

En todos los casos, los usos y las modalidades que desarrolle cada niño dependen de procesos de apropiación singulares y requieren procesos activos de elaboración de sentido (Cantú, 2010).

## Proyecciones de futuro

Desde los testimonios de padres y madres, este tipo de prospectiva ubica las promesas en función de un valor intrínseco asignado a la tecnología y pueden referirse a un futuro más inmediato, como el liceo, o más a largo plazo, relacionado con el ingreso al mundo laboral. En otro orden, se ubican consideraciones que sitúan la importancia de las familias en la orientación futura.

Frecuentemente, el acceso a la tecnología es visto como una herramienta que si los hijos la manejan, en el futuro van a poder entrar en el mundo laboral con los conocimientos necesarios hoy en día. En algún caso, desde el reflejo identificatorio, es visto como la posibilidad de que los hijos no repitan en un futuro su historia de sacrificio en relación con el trabajo.

Los niños, en este sentido, también depositan expectativas en el liceo, sobre todo en las ayudas que les puede brindar la tecnología para afrontar las obligaciones que imaginan en esta etapa, pero las preocupaciones siguen girando en torno a los cuidados de la computadora y a que no se rompa.

## Vinculación familia-escuela

Las escuelas, como las familias, son instituciones permeables entre sí que comparten territorios y establecen puentes de conexión por los que transitan los niños con más o menos tensiones. En este vínculo se construyen sentidos que con frecuencia dan cuenta de expectativas no cumplidas, de decepciones o desilusiones, de responsabilidades adjudicadas a las instituciones o a los individuos. Sobre este eje los niños son portadores de sentidos que muchas veces entran en conflicto o contradicción, pero no siempre son conscientes de ello. Si la relación

se encuentra interferida, parece ser una tarea excesiva para el niño establecer mediaciones y articulaciones.

Con las actuales transformaciones, como plantea la autora Elina Dabas (2010), escuelas y familias muchas veces se adjudican las responsabilidades de la no adaptación a los cambios o del no cumplimiento de las funciones supuestamente asignadas en uno u otro de los lados del eje de tensión.

Desde el punto de vista de los maestros, las dificultades se centran en el cuidado de las computadoras desde los hogares, en el acompañamiento de los padres o no, por ejemplo, para las tareas domiciliarias, en el control de las familias de lo que se hace en el aula y lo que queda registrado en el cuaderno o en la computadora. Estos sentidos son interpretados a veces como descuido, desatención de los niños por parte de las familias o, en el otro extremo, representan el control familiar de la tarea del docente.

En algunos casos, se observa que la computadora, como posesión del niño, se transforma en un objeto sobre el cual pueden recaer premios y castigos, que pueden llegar a extremos violentos.

Desde el lado de las familias, las suposiciones relativas a que esta tecnología les ofrece más trabajo a los maestros y por eso no la quieren o, en el polo opuesto, que los alivia o les hace más fácil la tarea, fundamentan algunas de las críticas. Otras residen en la falta de uso percibido por los padres, construido a partir de lo que relatan los niños o de lo que ellos mismos observan.

Las responsabilidades se depositan en uno u otro lugar, cuando en realidad se trata de transformaciones que van más allá de las personas y que involucran a todo el sistema educativo.

Todos estos sentidos se juegan en la vida cotidiana de las familias y las escuelas, conviviendo posibilidades con problemas, críticas con construcciones que plantean una función vinculante del objeto, rescatando el protagonismo de los actores, la importancia de la mediación de los otros en la construcción de un juicio crítico, la incidencia de la familia en la orientación de lo que hace el niño y especialmente el disfrute en el aprendizaje que realizan algunos padres con sus hijos.

En estudios que buscan precisamente establecer puentes entre la escuela y el hogar, Pilar Lacasa analiza situaciones en las que los padres y los hijos se aproximan a la construcción de contenidos que podrían considerarse científicos y una de las conclusiones a las que arriba es que «los niños y los adultos construyen el conocimiento conjuntamente cuando realizan tareas en el hogar» (1997: 91). Los puntos de interacción se pueden construir en esos territorios compartidos entre la escuela y las familias, donde el juego y las tareas se juntan.

Una interrogante que se plantea en lo relativo al Plan Ceibal es si en este relacionamiento de las familias y las escuelas mediado por la tecnología, entre otros dispositivos educativos, se van a posibilitar nuevas conexiones y encuentros, ensanchando el campo de responsabilidades o si, por el contrario, lo restringirá (Dabas, 2010).

## Posicionamientos y ejes de tensión en educación y TIC

Con respecto al supuesto planteado relativo a la alteración que implica la introducción del Plan Ceibal en el campo educativo y los posicionamientos sobre él en relación al capital circulante, los sentidos construidos en torno al objeto tecnológico informaron sobre los siguientes ejes de tensión:

- *Inclusión-exclusión*: se incluye en este eje tanto lo relativo al criterio de equidad social como a la consideración sobre la capacidad de acción sobre el objeto, en tanto no se trata solo del acceso a la tecnología, sino de su apropiación. En este sentido, se integra la relación entre los que estaban excluidos del acceso a la tecnología y quienes ya accedían, así como también entre nativos e inmigrantes digitales, ya que algunos adultos sienten que el desconocimiento los aleja de la tecnología, mientras los que tienen el poder de actuar son los niños o los jóvenes.
- *Innovación-desarrollo*: algunos actores se inclinan por pensar en que el acceso a la tecnología por sí sola alcanza para lograr un mejor futuro o promueven el desarrollo, mientras otros piensan que son necesarias otras acciones, otras intermediaciones. Estudios en este sentido advierten sobre no asociar directamente desarrollo tecnológico con prosperidad de las sociedades, ya que no existe una relación lineal y automática entre estos fenómenos. Si bien la innovación tecnológica es un factor fundamental en la economía, no ofrece soluciones rápidas a problemas sociales complejos (Rodríguez Gustá, 2008). En los estudios se plantea a su vez la necesidad de implementar políticas de participación social que acompañen los procesos tecnológicos ligándolos con necesidades sociales e identidades locales (Stillo, 2010).
- *Innovación en la educación-sustitución de aprendizajes tradicionales*: sentidos que valorizan la innovación, estar actualizados, manejar herramientas imprescindibles en el mundo de hoy conviven con otros que consideran que las TIC reemplazan la lectura, las actividades al aire libre, las interacciones sociales, el desarrollo de la motricidad. Estudios en la materia señalan que es necesario pensar qué transformaciones necesita la educación para que la tecnología se ajuste a estos objetivos pedagógicos y no al revés, siguiendo una racionalidad pedagógica y no técnica (Orozco Gómez, 1993).
- *Juego-aprendizaje*: se visualiza como positivo desde el punto de vista de la interacción con pares, pero se percibe como negativo en tanto se lo ve como un uso excesivo y una actividad improductiva en relación con el aprendizaje. En este sentido, considerar las características del juego como lenguaje natural de los niños, que habilita proyecciones, elaboraciones o descargas, permite visualizarlo como espacio activo de construcción donde se comparte con otros pares; es necesario conocer, acompañar y establecer seguimientos adecuados en este espacio.

- *Comunicación-aislamiento*: del eje anterior se desprende el relativo a las tensiones entre sociabilidad e aislamiento que se adjudican a las TIC. Adultos que lo ven con preocupación, porque piensan que los niños se aíslan, mientras que otros visualizan la faceta de interacción social que promueve. En lo que respecta a la XO, de los testimonios recabados se desprende una función vinculante del objeto en muchos casos, que promueve experiencias de aprendizaje conjunto entre adultos y niños, así como entre pares, compartiendo actividades colectivas.
- *Control-distancia*: de la mano del uso que dan los niños a la computadora, que puede considerarse excesivo por parte de los adultos, se construyen sentidos en relación con la necesidad de controlar el uso. Conviven con este sentido otros que marcan una distancia de los padres respecto de lo que hacen los hijos, la mayoría de las veces por desconocimiento de la computadora y su funcionamiento, con lo cual posiblemente los controles no conduzcan a un adecuado seguimiento del uso.
- *Familias-escuelas*: la educación plantea territorios en común entre estas dos instituciones, depositando expectativas y responsabilidades sobre las funciones que les corresponde a cada una y surgiendo áreas de conflicto. Las TIC entran en este terreno como un escenario más sobre el que se depositan estas expectativas.

En otro orden, las modalidades de acercarse a la tecnología y las acciones también marcan posicionamientos en relación con ella. De las observaciones y las percepciones recogidas se podrían identificar las siguientes acciones predominantes:

1. Exploración: la curiosidad es motor de la búsqueda. Los objetos virtuales son lábiles, cambiantes, lo que va en sintonía con el devenir pulsional. En este estado exploratorio, hay usos que ya son conocidos, familiares, otros que empiezan a explorarse y otros absolutamente desconocidos.
2. Encuentro y descubrimiento: se produce la pausa, la detención en algún objeto que permite descubrir posibilidades de satisfacción. Los niños encuentran en el juego una forma habitual y natural de expresión, conectada con el placer y el deseo, teniendo en cuenta el carácter elaborativo del juego que tanto permite la descarga como construir una forma de pensar. En este sentido, no estaría separada de la exploración: en general los niños son incansables buscadores hasta que llegan a algún lugar que los atrapa. Una vez asentados allí agotan las posibilidades del juego, no solo desde las operaciones formales que supone, sino de los disparadores que convocan afectos y que pueden servir con fines elaborativos. Lo más cercano desde el mundo adulto es la búsqueda de objetos virtuales que puedan ser incorporados a la vida cotidiana con el fin no solo de resolver problemas, sino de canalizar afectos, establecer relaciones, pensar, construir nuevos conocimientos.
3. Integración a las prácticas: invisibilidad. Se trata de una integración a las prácticas de manera natural, en un proceso donde el sujeto se siente



activo con respecto a la tecnología, recurriendo a tal o cual recurso según sea la necesidad que se le plantee.

De acuerdo con estas consideraciones, se podría plantear que los niños desarrollarían modos de estar con la tecnología que tienen que ver con el encuentro y el descubrimiento; los maestros estarían muchos de ellos en un estado de exploración, desarrollando usos básicos, observándose una tendencia hacia nuevos encuentros y descubrimientos. En cambio, los padres se mantienen, muchos de ellos, distantes en relación con esta tecnología, algunos participando de las exploraciones de la mano de sus hijos.

Se podría considerar que los procesos de los distintos actores no estarían acompañados, encontrándose las familias en general en una posición más distante, lo cual resulta importante a la hora de considerar los procesos de aprendizaje de los niños y la articulación de sentidos entre estas dos instituciones, familia y escuela.

Por otra parte, se encontraron diferencias significativas en las construcciones de sentidos de los actores de las escuelas de contexto vulnerable respecto de los de la escuela de contexto favorable. Las circunstancias contextuales son determinantes de las percepciones, las posibilidades de acceso preexistentes, la conectividad lograda en la zona y los usos escolares.

Los niños pertenecientes a las escuelas de contexto más vulnerable recibieron las computadoras como un objeto muy especial, como un regalo que quizás no hubieran podido tener de otra manera; muchos de los niños de la escuela de zona favorable ya tenían acceso y si bien la recibieron con entusiasmo y ansiedad, sus preocupaciones residían más en el uso en la escuela. A esto se suma que, en el caso de las percepciones recogidas en la escuela ubicada en la zona norte de Ciudad de la Costa, los usos escolares fueron muy escasos y poco específicos. Por otro lado, las modalidades de entrega con mayor o menor participación de las familias influyeron en las percepciones de los momentos de las entregas y las vivencias posteriores.

Para finalizar, en lo que refiere a las TIC, una de las claves que surgen a partir de las vivencias y los sentidos construidos por los niños, coincidente con las de los maestros, los padres, es la posibilidad de compartir conocimientos y experiencias donde los lugares de enseñantes y aprendientes circulan. En este sentido, y siguiendo las recomendaciones de estudios anteriormente citados, sería conveniente trabajar en la generación de estrategias que comprendan la participación social de la comunidad educativa.

Durante el tiempo transcurrido, se han producido transformaciones, se han inaugurado espacios, han emergido nuevas formas de posicionarse, de ser y hacer, de sentir y vivir; las paradojas y las ambivalencias quedan incluidas, conviviendo formas tradicionales y nuevas de la subjetividad. Se van construyendo procesos con direcciones que se bifurcan en caminos impredecibles. Parece necesario producir las condiciones para los encuentros, hacer pausas, suspender los sobreentendidos, interrogarse y producir sentidos compartidos (Corea, 2004).

## Bibliografía

- ALBORNOZ, R. y GARAY, R. (2008) «Reflexiones en torno a la tecnología educativa». *Revista Quehacer educativo*, 87, pp. 67-73.
- BLEICHMAR, S. (2009) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- BOURDIEU, P. (1993) «Entrevista a Pierre Bourdieu. La lógica de los campos». *Revista Zona Erógena*, 16, pp. 1-14. Recuperado de: <<http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cp/tecadm/La%201%F3gica%20de%20los%20campos%20%20Entrevista%20a%20Bourdieu.pdf>>. Consultado: 5/3/2012.
- CANTÚ, G. (2009) «El chat como espacio hipertextual: Los usos singulares de las nuevas tecnologías». *Revista de Investigación Educativa, Educatio 7*. Recuperado de: <<http://www.educatio.ugto.mx/PDFS/educatio7/Cantu.pdf>>. Consultado: 5/3/2012.
- (2010) «Adolescencia, subjetividad y nuevas tecnologías: problemas y perspectivas». *Anais Congresso Brasileiro de Psicologia e Adolescência*, 1, p. 1. Recuperado de: <<http://psi21.com.br/ojs/index.php/CBPA/article/viewFile/71/71>>. Consultado: 5/3/2012.
- CASTELLS, M. (2006) «Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica». En CASTELLS, M. (comp.) *La sociedad red. Una visión global*. Madrid: Alianza, pp. 27-75.
- CONTERA, C. (2010) «Generación xo y escuelas.com. Los desafíos de la democratización». *Revista Quehacer educativo*, 100, pp. 53-59.
- COREA, C. (2004) «Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento». En C. COREA e I. LEWCOWICZ (eds.) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 41-70.
- DABAS, E. (2010) *Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela*. Ponencia presentada al IV Congreso disciplinar sobre trastornos del comportamiento en menores. Recuperado de: <<http://www.obelen.es/upload/50ElinaDabas.pdf>>. Consultado: 5/3/2012.
- GALLART, M. A. (1993) «La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación». En F. H. FORNI, M. A. GALLART e I. VASILACHIS DE GIALDINO *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 107-140.
- GARAY, H. (2008) «Sugerencias para una integración curricular de la tecnología educativa». *Revista Quehacer Educativo*, 88, pp. 20-27.
- GARCÍA, C. (2006) «Educación y Tecnología. Construyendo preguntas». En P. MARTINIS (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros Waslala. Recuperado de <[http://www.argos.edu.uy/sitio/documentos/educacion\\_y\\_tecnologia.pdf](http://www.argos.edu.uy/sitio/documentos/educacion_y_tecnologia.pdf)>. Consultado: 5/3/2012.
- GENTILI, P. (2010) «Las deudas educativas del bicentenario». *Página 12. Especiales. Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Recuperado de: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-155318-2010-10-10.html>>. Consultado: 5/3/2012.
- GROMPONE, J.; GONZÁLEZ, S.; RIVAS, S.; BOTTINELLI, E. y FLORES, P. (2010) «LATIS: Estudio exploratorio del impacto social de experiencias 1 a 1 en Uruguay, Argentina, Costa Rica y Colombia». En P. FLORES (comp.) *Mobilización social para Ceibal. Miradas al contexto nacional e internacional de proyectos de un computador por niño*. Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe. UNESCO: Montevideo. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224103s.pdf>>. Consultado: 5/3/2012.

- GROS, B. (2000) *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- KATZMAN, R. (2010) «Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo». *Serie Políticas Sociales* 166. Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas-CEPAL. Recuperado de <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/41364/sps166-katzman-gsunkel-alis-2010.pdf>>. Consultado: 5/3/2012.
- LACASA, P. (1997) «Construir conocimientos: ¿Saltando entre lo científico y lo cotidiano?». En M. J. RODRIGO y J. ARNAY (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 81-131.
- MARTINIS, P. (2010) «La incorporación de las TIC a la educación pública. Desafíos y realidades». En L. YARZÁBAL (comp.) *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el Codicen 2005-2009*. Montevideo: Codicen, ANEP.
- MORIN, E. (2001a) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2001b) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1993) «La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna». *Díálogos de la Comunicación*, 37. Lima: Felafacs. Recuperado de: <<http://www.felafacs.org/dialogos-de-la-comunicación>>. Consultado: 5/3/2012.
- PISCITELLI, A. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Aula XXI-Santillana.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2006) *Informe sobre desarrollo humano en Chile, 2006. Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?* Santiago de Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas. Recuperado de: <<http://www.desarrollohumano.cl/informe-2006/informe-2006-COMPLETO.pdf>>. Consultado: 3/5/2012.
- RODRÍGUEZ GUSTÁ, A. L. (2008) *Informe final de la consultoría sobre innovación e inclusión social para un Plan Nacional de Innovación en Turismo en el marco del Plan Estratégico Nacional en Ciencia, Tecnología e Innovación (PENCTI), área de inclusión social*. Montevideo: BM-BID.
- SCHLEMENSON, S. (2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- SIMONDON, G. (2008) *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- STILLO, M. (2010) «Modelos de desarrollo del Plan Ceibal». Conferencia Ceibal. Proyecto Arjé. Red Filosófica del Uruguay. Recuperado de: <<http://www.box.net/shared/nd3ornzlv9>>. Consultado: 5/3/2012.
- SUNKEL, G., TRUCCO, D. y MÓLLER, S. (2011) «Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios». *Serie Políticas Sociales*, n.º 169, CEPAL. Recuperado de <[www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/](http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/)>. Consultado: 5/3/2012
- VACCARI, A. (2010) «Vida, técnica y naturaleza en el pensamiento de Gilbert Simondon». *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, y Sociedad*, 14 (5). Recuperado de: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v5n14/v5n14a12.pdf>>. Consultado: 3/5/2012.
- VIGOSTKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.

Capítulo 5

# HETEROGENEIDAD Y EDUCACIÓN



# Aproximación a las concepciones educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya<sup>1</sup>

ANDREA VIERA<sup>2</sup>

## Introducción

En este trabajo se presentan algunos resultados del estudio *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya*, desarrollado en el marco del Programa de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología (Udelar) para la obtención del grado de magíster.

De esta investigación participaron docentes del único centro de educación especial de nuestro país que atiende a personas con discapacidad motriz e informantes calificados vinculados al tema.

El estudio encuentra su justificación en la importancia que reviste actualmente el tema de la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad, y en particular, la ausencia de estudios específicos en nuestro país que describan y analicen la situación educativa de las personas con parálisis cerebral.

Se parte del supuesto de que las concepciones que tienen los docentes sobre el desarrollo y el aprendizaje del sujeto influyen en sus prácticas pedagógicas y afectan la motivación del niño para alcanzar una meta (Palacio, González y Moreno, 1987).

Se espera que esta investigación aporte insumos para intervenir en el diseño de políticas y estrategias orientadas hacia la inclusión educativa de personas con parálisis cerebral.

La investigación parte e intenta dar respuesta a una serie de preguntas de las cuales solamente se tomarán dos para este trabajo:

- ¿Cuáles son las concepciones educativas imperantes en el ámbito de la educación especial pública uruguaya para el caso de la parálisis cerebral?

---

1 En este trabajo se presentan algunos resultados del estudio *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya*, desarrollado en el marco del Programa de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) para la obtención del grado de magíster.

2 Magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Universidad de la República). Licenciada de Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República). Asistente en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (Facultad de Psicología, Universidad de la República). Asistente en el Proyecto Flor de Ceibo (Universidad de la República).

- ¿Con qué modelos de interpretación de la discapacidad y de la educación especial pueden relacionarse las concepciones educativas de los docentes de la escuela seleccionada para este estudio?

## Algunos apuntes sobre la parálisis cerebral y la educación de las personas con discapacidad en el Uruguay

Dentro de la categoría amplia de la discapacidad motriz suelen comprenderse déficits o diagnósticos con diverso origen neurológico y que pueden afectar de diferente modo el desarrollo del sujeto

La parálisis cerebral se integra en el concierto de las discapacidades motrices (Alexander y Bauer, 1988), y se define desde la neuropsicología como un trastorno no progresivo del movimiento y de la postura, debido a una lesión o un daño cerebral que ocurre en el período del desarrollo temprano (Martín-Caro, 1993).

La parálisis cerebral puede tener efectos muy variados en la vida del sujeto; dentro de la literatura psicopedagógica se asocian a su descripción problemas de aprendizaje ligados a los déficits perceptuales, los déficits motrices, así como a las dificultades cognitivas (Puyuelo, 1986, 2001; Tanhausser, Rincón y Feldman, 1996).

La parálisis cerebral es considerada la primera causa de discapacidad física en la infancia en los países occidentales y habitualmente cursa con otras patologías asociadas que complican la inclusión social y educativa de la persona (cfr. Cancho *et al.*, 2006).

En el Uruguay existe escasa información sobre la prevalencia de la parálisis cerebral, ya que no se cuenta, hasta el momento, con datos poblacionales nacionales completos, identificados por tipo de discapacidad. El capítulo sobre la discapacidad en el Uruguay de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado e Instituto Nacional de Estadística, 2004) expresa que la prevalencia de la discapacidad alcanza al 7,6 % de la población total. De este porcentaje, el 17,9 % está representado por niños, adolescentes y jóvenes.

Por otra parte, no existen en nuestro país estudios específicos que describan y analicen la situación educativa de las personas con parálisis cerebral.

Uruguay mantiene en la actualidad un sistema de educación segregada. En este sentido es importante comentar que en el año 2004 había 411.000 alumnos inscritos en educación primaria, de los cuales 8800 asistían a la escuela de enseñanza especial y 3900 estaban integrados en aulas de escuelas comunes. Es decir, solo el 1 % de la población total del alumnado de primaria. De los casos de alumnos integrados se sabe que planteaban diversos tipos y grados de dificultades, siendo algunas de ellas menos visibles y de difícil diagnóstico (Banco Mundial, 2004; Romero y Lauretti, 2006).

De acuerdo con la información recabada por el Instituto Nacional de Estadística, en 2004 el porcentaje de población con discapacidad que asistía a un establecimiento educativo (88 %) era siete puntos porcentuales menor que el registrado para la población sin discapacidad. A medida que aumenta el nivel de instrucción considerado, las diferencias entre las poblaciones con y sin discapacidad se acentúan. Así, solamente el 32 % de la población con discapacidad finaliza la educación primaria (Encuesta Continua de Hogares, 2004).

## Precisiones relativas al marco teórico general y al abordaje de las concepciones educativas

La investigación se enmarca en la perspectiva sociocultural e histórica inspirada en Vygotski. Dentro de este marco, un concepto central para comprender la educación y el desarrollo psicológico de las personas con discapacidad es el de mediación social e instrumental. Una de las principales dificultades que encuentran estas personas en su educación y su socialización se vincula al hecho de que estas formas de mediación dependen de los contextos socioculturales donde se desarrollan y por lo tanto están pensadas para un patrón «normal» de desarrollo.

En relación con la educación del niño con defecto, Vygotski señala: «...la historia del desarrollo cultural del niño normal y anormal como un proceso único por su naturaleza y diferente por su forma de transcurrir» (1997: 187).

En otra parte de su obra plantea que «las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social» (Vygotski, 1997: 93).

Esta perspectiva desplaza la explicación del problema de la discapacidad del eje biológico y lo centra en las consecuencias sociales del déficit, otorgando de esta forma un lugar central a la cultura y en particular a la educación en el desarrollo de estos niños.

Por otra parte, el análisis de las concepciones educativas de los docentes que se plantea en el trabajo integra el aporte teórico realizado por varios autores (Aguilar, 2004; Álvarez-Uría, 1996; Barton, 1998; Skliar, 2000) en relación con la identificación de diferentes perspectivas sobre discapacidad y educación especial (Skrtric, 1997; Verdugo, 2003). En tal sentido, se plantea una relación estrecha entre la evolución histórica del concepto de discapacidad y las concepciones del tipo de educación que deben recibir estas personas, aunque se advierte que esto no significa una sustitución absoluta de unas concepciones en favor de otras. Más bien se postula que habría una coexistencia de rasgos de diferentes concepciones educativas, aunque predomine alguna en particular.

Para explicar los cambios en las concepciones de la educación especial se identifican perspectivas o modelos de interpretación de la discapacidad y de la educación especial.



El primer modelo que se identifica es el tradicional. Este modelo recibe la influencia del neopositivismo (Astorga, 2001 *apud* Aguilar, 2004), da inicio a un período en el que la persona con discapacidad pasa de ser objeto de asistencia a ser sujeto de estudio. La psicología, la medicina y la pedagogía apuntarán sus esfuerzos a la educabilidad de las personas con discapacidad.

El segundo modelo es el rehabilitador, que también se caracteriza por una concepción individual de la discapacidad en tanto las consecuencias del déficit siguen siendo ubicadas en el individuo y no como una relación dialógica entre el sujeto y el medio social donde este se desarrolla. Esta perspectiva va a proponer la intervención en la educación especial de un equipo de especialistas encargado de diseñar un proceso rehabilitador como respuesta a los problemas derivados del déficit, evaluándose el grado de recuperación de ciertas destrezas o habilidades. La meta de la educación no será solo rehabilitar, sino lograr que los sujetos adquieran las habilidades, los valores y las actitudes necesarios para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta (Arnaiz, 2003).

A partir de aquí se tenderá a cambiar la situación de la segregación social a través de los centros específicos con la integración temprana en las actividades de la sociedad.

Por último, el modelo de educación inclusiva, que desplaza el problema de la deficiencia a la situación de dependencia ante los demás y se focaliza en el entorno social. A partir de aquí se comienza a hablar de «barreras mentales», «prejuicios», «ideologías» en vez de centrarse en la discapacidad como origen de las diferencias (Booth y Ainscow, 2004).

Esta nueva concepción de la discapacidad es aplicable a la comprensión de las dificultades educativas por fuera de la condición de discapacidad y se centra en las características del sistema educativo como origen de la segregación escolar.

Por lo dicho anteriormente se puede esperar que en el campo de la educación especial de personas con parálisis cerebral se observe una afiliación de concepciones que refieren tanto a la discapacidad en general como a las concepciones relacionadas con la parálisis cerebral en particular, determinando así el concepto del sujeto pedagógico por parte del maestro.

Estas concepciones también influirán en el papel atribuido a la familia en el aprendizaje, así como en la explicación sobre el origen de las dificultades, la organización y la planificación de la enseñanza, los usos y los sentidos de los recursos pedagógicos, entre otros.

El abordaje propuesto para el análisis de las concepciones educativas las entiende como parte de procesos dinámicos y en relación dialéctica con las prácticas en contextos sociales, culturales e históricos específicos de los agentes.

Por lo tanto, hablar de concepciones implica situarnos en un eje histórico cultural que las enmarca como actividades sociales y culturales. Supone, coincidente con lo que plantean otros autores (Pozo, 2006), una «herencia cultural» de

la que no necesariamente somos conscientes y que, potencialmente, se constituye como telón de fondo de nuestras prácticas educativas.

Por lo anteriormente dicho preferimos adscribir a una definición de concepciones educativas que integra no solamente aquello que puede entenderse como conocimiento justificado por parte del docente, sino, principalmente, aspectos menos estables a la conciencia del sujeto y en estrecha relación con los espacios de práctica social en los que participa el sujeto.

## Aspectos metodológicos

La estrategia de investigación propuesta articuló una fase de relevamiento documental y otra en las coordenadas de una investigación situada, descriptiva e interpretativa.

### Criterios de selección y breve descripción del centro

El criterio de selección del centro educativo se basó en que es la única escuela pública encargada de la atención de niños y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad motriz y cuenta dentro de su alumnado con un 90 % de los escolares con diagnóstico de parálisis cerebral.

La mayoría de la población que asiste a la escuela no pertenece al barrio. Esto se explica por ser el único centro especializado en la atención de la discapacidad motriz en todo el territorio nacional.<sup>3</sup> Los alumnos de la escuela provienen de diferentes barrios de Montevideo e incluso de departamentos vecinos como Canelones y San José,<sup>4</sup> superando, en algunos casos, la hora de traslado desde el domicilio a la escuela y viceversa. La escuela cuenta con camionetas especialmente adaptadas para el traslado de los alumnos.

El personal de la escuela estaba conformado, al momento del estudio, por la maestra directora, diez maestras, en su mayoría especializadas, varios auxiliares (uno por clase), una maestra de computación, un profesor de educación física y otros técnicos: como fisioterapeuta y psicóloga.

Dentro del plantel docente se incluye a la maestra itinerante, encargada de asesorar y apoyar en la integración de los niños en la educación común, quien además trabajaba en forma individual con los niños integrados y cumplía tareas de diagnóstico de los alumnos de la escuela.

### Participantes

Los participantes de esta investigación fueron maestras que trabajaban en la escuela al momento de la recolección de datos (2010-2011).

Como muestra la siguiente tabla, participaron en total 11 maestros de la escuela.

---

3 Solo hay un aula en Solymar Norte.

4 Cabe aclarar que el traslado es gratuito y que las camionetas que se encargan de esta tarea necesitan varias adaptaciones.

Población				
Instrumento	Entrevista	Cuestionario	Entrevista y cuestionario	Total
Maestras	4	5	2	11

Al inicio de la recolección de datos (a través de las entrevistas) la escuela contaba con 10 maestras, en tanto en 2011 (cuando se aplicaron los cuestionarios) totalizaban 11. Esto supone que se contempló a la gran mayoría (91 %) de la población objetivo para esta investigación.

La mayoría de las docentes que participaron del estudio tienen muchos años de experiencia en educación. En total, promediaron 18 años de experiencia en educación y 9 años en la escuela. Dentro de la experiencia en educación cabe señalar que varias maestras contaban con experiencia en otras subáreas de la educación especial, principalmente con niños con discapacidad intelectual, y también en educación inicial.

El 67 % de las maestras consultadas recibieron formación específica, algunas de ellas hicieron la especialización en el Instituto Magisterial Superior (IMS) y otras tomaron cursos de capacitación en el Instituto de Perfeccionamiento y Educación Superior (IPES).<sup>5</sup>

La mayoría se formó en la temática específica de la discapacidad motriz, aunque también han realizado especializaciones en otras áreas, como discapacidad intelectual.

## Métodos y técnicas de recolección de datos

### *Entrevistas a informantes calificados*

Por otra parte, se realizaron entrevistas a élites de acuerdo con la función que cumple como técnica adscrita por Moysen como: «la utilización de informantes actuando como expertos sobre otros individuos, sucesos, procesos o instituciones» (referido por Vallés, 1997: 200). Estas entrevistas permitieron complementar la documentación y ampliar la información sobre el tema. Aquí se incluyen las entrevistas realizadas a la directora de la escuela y a otros informantes calificados vinculados a la historia de la escuela y de la educación especial.

### *Entrevistas en profundidad a docentes*

La fase central de la recolección de datos consistió en la realización de las entrevistas de carácter semiestructurado y en profundidad a docentes del centro seleccionados con el fin de explorar las concepciones y las estrategias educativas para el caso de la parálisis cerebral.

La técnica de entrevista en profundidad plantea varias ventajas en relación con otro tipo de técnicas cualitativas. Su elección se definió por el valor estratégico que cumpliría en la exploración de la temática y su estilo particularmente abierto. Esto

5 Cabe agregar que durante varios años se discontinuó la oferta de especializaciones en el campo particular.

la convierte en una de las técnicas cualitativas por excelencia para obtener mayor riqueza informativa sobre un tema desde la perspectiva de los participantes.

Cada uno de los tópicos planteados en la entrevista (caracterización del alumnado, organización de la enseñanza, empleo de recursos informáticos, lectura y escritura, influencia teórica y técnica para el abordaje educativo) fue indagado con base en una o dos preguntas generales que, según el caso, podía especificarse con otras preguntas auxiliares que permitieran precisar elementos de las respuestas brindadas por las maestras.

Todas las maestras entrevistadas firmaron un consentimiento informado en el que se aclaraban los objetivos y el tratamiento de la información brindada antes de iniciar la entrevista.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de julio a noviembre de 2010 y promediaron la hora de duración. Todas las entrevistas fueron grabadas y desgrabadas cuidadosamente siguiendo las convenciones de transcripción jeffersoniana.

### *Cuestionario para docentes*

El proceso de construcción del cuestionario fue posterior a la realización de las entrevistas a las docentes y a los informantes calificados. Si bien la guía general del cuestionario comprendió ítems en paralelo a los considerados en la entrevista, las preguntas se orientaron a explorar el grado de especificidad en el abordaje educativo de la parálisis cerebral, diferenciándola de otro tipo de situaciones presentes en la escuela.

El instrumento se aplicó en forma autoadministrada y constó de una nota con información preliminar acerca de los objetivos perseguidos y el uso de la información allí recabada. Incluyó, además, instrucciones breves acerca de la forma de llenado, un apartado con los datos generales de identificación del participante (fecha, nombre y clase en la que trabaja) y 21 ítems (preguntas), algunos de respuesta breve (5 renglones) y otros cerrados con opciones no excluyentes y excluyentes, dependiendo de la pregunta en cuestión. También se incluyó un espacio para comentarios y sugerencias.

El cuestionario recorrió los mismos temas que la entrevista, incluyéndose una pregunta específica sobre cómo caracterizaría la parálisis cerebral.

A todas las maestras se les entregó el cuestionario impreso y, aunque algunas docentes prefirieron responder por vía electrónica, la mayoría lo entregó en forma manuscrita.

### **Análisis de los datos**

Se realizó un análisis de contenido de los datos relevados a través del cuestionario y las entrevistas en profundidad realizadas a las docentes a través de la detección y la categorización de ítems. El proceso de categorización combinó criterios inductivos y deductivos; se realizaron agrupaciones

empíricas de respuestas, rotulándose luego las categorías de acuerdo con diferentes núcleos temáticos.

La información proveniente de los informantes calificados y del estudio de documentos permitió una interpretación más holística y contextualizada de los datos obtenidos a través de los otros instrumentos, en la exploración, la descripción y el análisis de las concepciones educativas en la educación especial.

### Dimensiones y categorías de análisis

Para el análisis de los datos se diferencian dos dimensiones de análisis de las concepciones educativas informadas por las docentes.

Por un lado, se describen y analizan las concepciones sobre la parálisis cerebral (pc) y el sujeto de aprendizaje y, por otro, las concepciones relativas a la organización y la planificación de la enseñanza.

Dentro de la primera dimensión se categorizaron las respuestas en: la caracterización de la pc; la descripción del sujeto de aprendizaje; el origen y la atribución de las dificultades; la descripción del aprendizaje en la pc (por ejemplo: ritmo, nivel cognitivo, contenidos y dificultades específicas asociadas al propio déficit, así como elementos que influyen o determinan el aprendizaje, pero no refieren al propio sujeto).

En el caso de las concepciones sobre la enseñanza, se categorizaron en: los determinantes de la planificación curricular; los criterios de conformación de los grupos de clase; los objetivos, las metodologías y los recursos educativos; la autopercepción del rol docente.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados vinculados con las concepciones educativas informadas por las docentes.

### Concepciones sobre la pc y el sujeto de aprendizaje

En relación con las concepciones sobre parálisis cerebral presentes en las docentes consultadas, todas destacaron las características orgánicas o biológicas de la pc.

El siguiente es un ejemplo de cómo lo presentan los informantes: «Se puede caracterizar como una patología o una enfermedad crónica en diferentes situaciones».

Dentro de los matices a este tipo de respuesta se agregaron en algún caso factores externos al alumno, como los apoyos que necesitan.

Sobre la descripción de la relación con los aprendizajes que realizan las docentes, se diferencian entre las respuestas dirigidas a la caracterización del aprendizaje de aquellas orientadas a los factores que lo influyen.

«En general, el problema motriz te trae un detrimento en el aprendizaje y también la lentitud con la cual ellos aprenden [...]».

En este ejemplo se observa cómo la descripción que realiza la docente de la relación de estos niños con el aprendizaje se asocia con las dificultades específicas vinculadas al diagnóstico médico.

Todas las docentes consultadas plantearon diferentes factores que influenciarían el aprendizaje de estos alumnos.

En este sentido varias de ellas señalaron la responsabilidad del docente, en particular en lo que refiere a la metodología de trabajo (4) y el estilo docente (2). Alguna de las maestras entrevistadas planteó características del maestro como la «creatividad», el «dinamismo» y la «motivación», no solo atendiendo al niño sino también a la familia.

Por otra parte, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, las docentes plantearon la relevancia de los apoyos técnicos en el abordaje educativo. Se observó que la mayoría de las docentes conciben la educación de estos alumnos como una tarea para especialistas.

Dentro de las dificultades más destacadas por las docentes mencionaron aquellas centradas en el alumno y en su entorno social inmediato. Previsiblemente, se refirieron a los problemas asociados al movimiento, en general y a la coordinación motriz, en particular.

Las maestras subrayaron los problemas representados en las áreas cognitiva y de la comunicación y el lenguaje como principales limitantes para el aprendizaje en estos niños.

En particular en el área cognitiva se plantearon dificultades perceptivas, mnémicas y de atención, principalmente, y en el área de la comunicación y el lenguaje se subrayaron problemas tanto referidos a la producción como a la comprensión.

Estos últimos guardarían especial relación con las dificultades de tipo cognitivo: «Cuando la parálisis cerebral afectó determinados lugares, está limitando toda la formación de las estructuras para llegar al lenguaje. Hay niños que mueven las manos bárbaro y no van a poder leer nunca, porque no registran».

Como se plantea en el ejemplo, la parálisis funciona en el discurso docente condicionando los diferentes aprendizajes del niño.

La distribución de estas dificultades resultó bastante pareja en el relato de las docentes, aunque vale diferenciar la situación de la clase de niños «multiimpedidos», donde aparecen representados con mayor intensidad muchos de estos problemas.

## Concepciones sobre la enseñanza

El diagnóstico de parálisis cerebral apareció representado como un determinante relevante en la planificación curricular y en el abordaje educativo en general. Como era esperable, las docentes parten de ciertos lineamientos comunes sobre cómo aprende el niño con parálisis cerebral y sobre cómo debe ser abordado educativamente.

Los objetivos educativos varían de alumno a alumno. Sin embargo, como se plantea en el siguiente fragmento, la mayoría de las docentes señalaron el trabajo orientado a la rehabilitación física y de habilidades básicas para la vida cotidiana: «De repente, trabajamos mucho el tema de la textura, el tema de los sentidos en general [...] hay muchos grados, porque se puede partir a veces del “no me reconozco a mí mismo” [...]».

Por otra parte, también se destacó la necesidad del trabajo centrado en la socialización para una integración social futura de los alumnos.

Una de las maestras consultadas refería a esto de la siguiente manera: «acá a nosotros nos interesa que ese niño aprenda, lo que haga, lo pueda usar afuera y que en situaciones diversas pueda entender y hacerse entender [...]».

Varias docentes (3) comentaron que a pesar de seguir un criterio de normalización, se evidencia la distancia curricular entre la escuela especial y la escuela «común».

De acuerdo con lo informado por las docentes, el criterio seguido para la constitución de los grupos de clase responde a las características individuales de los alumnos, como ser: edad, compromiso motriz, potencial e intereses. Con esto los docentes buscan asegurar un grado de homogeneidad en los grupos de clase.

En relación con la autopercepción del docente, describieron su rol como clínico, psicopedagógico y sociopedagógico.

Las docentes señalaron que se trabaja en forma individual con cada niño y se organiza en varios casos una planificación centrada en objetivos psicoeducativos en diferentes áreas, donde no se implica el trabajo con los contenidos curriculares.

En este sentido, es importante apuntar aquí que el trabajo del maestro aparece representado en el discurso de varias docentes (4) en estrecha relación con la tarea de otros profesionales, como por ejemplo fonoaudiólogos y psicólogos.

Por último, se destacó la función del maestro en la orientación y la contención afectiva a la familia del alumno, así como la asistencia y el apoyo al alumno en diferentes aspectos: afectivos, de higiene, entre otros.

La mayoría de los alumnos que ingresan a la escuela permanecen en ella, por lo que en muchos casos la relación entre la familia del alumno y la escuela se mantiene durante muchos años.

## Discusión y conclusiones

La investigación comparte el supuesto de que las concepciones de educación especial se presentan en estrecha relación con los modos de entender la discapacidad (Aguilar, 2004; Álvarez-Uría, 1996; Barton, 1998).

Asimismo, el origen histórico de la educación especial asociado a la medicina, en especial a la medicina moral (Lane, 1984), permite anticipar algunas derivaciones en las formas de concebir y atender a las personas con discapacidad desde una perspectiva clínica, centrada en el individuo y en el déficit (López Melero, 1995, 1997; Aguilar, 2004; Skliar, 1997).

En la investigación se identificaron diferentes perspectivas o modelos de interpretación de la discapacidad y por ende de la educación especial en las concepciones educativas informadas por los docentes de la escuela.

No obstante, se observó un predominio de una perspectiva individual de interpretación de la discapacidad asociada a concepciones educativas tradicionales, rehabilitadoras e integracionistas (cfr. Chango y Colombo, 2002; San Martín y Fernández, 2010). Esto se observa en diferentes aspectos que aparecen relacionados y que se infieren a partir de la información brindada por los docentes. Por ejemplo; el peso atribuido al déficit en el desarrollo del niño, lo que justifica una acción segregadora de la educación donde los apoyos se dan dentro de aulas especiales y la responsabilidad recae en el maestro especialmente preparado para el trabajo con este tipo de alumnos.

Como se describió más arriba, los docentes plantearon una relación directa entre el daño cerebral y los trastornos funcionales que pueden llegar a presentar los niños con parálisis cerebral. De esta manera, la tarea educativa parecería quedar en gran medida resignada al límite biológico, dejando poco espacio a las formas de mediación social y educativa en el aprendizaje de estos niños por fuera de la educación especial.

Por otra parte, varias docentes consultadas identificaron su rol como clínico o psicoeducativo y destacaron el peso específico de la intervención y de la opinión de otros profesionales en la planificación curricular. Esto se plantea, principalmente, con los alumnos denominados «multiimpedidos». Aquí se representa con mayor claridad la continuidad de este ámbito educativo con otras prácticas y otros territorios disciplinarios como la medicina y la psicología. En estas se deposita el poder de clasificación y comprensión de las deficiencias, así como las posibilidades y los alcances del trabajo educativo.

Los resultados aquí presentados coinciden con lo planteado por varios autores (López Melero, 1997; Skliar, 2000) en relación con la marca histórica de la medicina y la psicología, principalmente la psicometría, en la educación especial. Esto nos recuerda que la propia división de la educación especial por centros se halla asociada a las perspectivas rehabilitadoras, influidas por estos territorios disciplinarios (Aguilar, 2004).

Por otra parte, en coincidencia con otros autores (Meresman, 2013) estos resultados pueden vincularse a la ausencia en nuestro país de una política pública expresa orientada a la inclusión educativa que permita intervenir sobre algunas de las barreras más frecuentes, como por ejemplo: la falta de adaptaciones físicas, el sentimiento por parte de los maestros de no tener una formación acorde y las dificultades para un apoyo continuo a la familia, entre otros.



## Bibliografía

- AGUILAR, G. (2004) «Del exterminio a la educación inclusiva». v Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva, julio. Departamento de Educación Especial-Ministerio de Educación Pública. Universidad Interamericana. Recuperado de: <<http://vi.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOCORREGIDO.htm>>. Consultado: 15/11/2005.
- ALEXANDER, M. A. y BAUER, R. E. (1988) «Cerebral palsy». En V. B. HASSELT, P. S. STRAIN y M. HERSEN (eds.) *Handbook of developmental and physical disabilities*. Nueva York: Pergamon Press, pp. 215-226.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. (1996) «La configuración de la infancia anormal». En B. FRANKLIN *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 90-120.
- ARNAIZ, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARTON, L. (comp.) (1998) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2004) *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- CANCHO-CANDELA, R.; FERNÁNDEZ ALONSO, J. E.; LANZA FERNÁNDEZ, E. et al. (2006) «Estimación de la prevalencia de parálisis cerebral en la comunidad de Castilla y León». *An Pediatr (Barc)*, 65 (2).
- CHANGO, L. y COLOMBO, S. (2002) *Una propuesta de educación inclusiva*. Montevideo: Asociación Down del Uruguay-UNESCO.
- GARCÍA TESKE, E. (2003) *La inclusión educativa: Un paradigma a construir en el Uruguay de hoy*. Recuperado de: <<http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/biblioteca.htm>>. Consultado: 10/11/2004.
- GINÉ, C. (2003) «Inclusión y sistema educativo». III Congreso: La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO).
- GRAU, C. (1998) *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2004) *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad*. Recuperado de <<http://www.cnhd.org/encuesta.php>>. Consultado: 15/11/2005.
- LANE, H. (1984) *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995) «Competencia cognitiva, autonomía y calidad de vida en las personas Síndrome de Down». I Congreso Uruguayo sobre Síndrome de Down. Montevideo.
- (1997) «La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?». *Educación*, 21, pp. 7-17.
- MARTÍN-CARO, L. (1993) «Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa». En A. ROSA, I. MONTERO GARCÍA-CELAY y M. GARCÍA CRUZ *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: MEC-CIDE.
- MERESMAN, S. (2013) *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: Unicef.
- PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M. M. y MORENO, M. (1987) «Ideas, interacción ambiente educativo y desarrollo informe preliminar». *Rev. Infancia y Aprendizaje*, (39-40), pp. 159-169.
- POZO, J. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PUYUELO, M. (1986) «Las sesiones de logopedia en la integración de la parálisis cerebral infantil. Un aporte funcional». *Rev. Logop. Fon. Audiol.*, VI (1), pp. 14-22.

- PUYUELO, M. (2001) «Psicología, audición y lenguaje en diferentes cuadros infantiles. Aspectos comunicativos y neuropsicológicos». *Rev Neurol*, 32 (10), pp. 975-980.
- PÓO, P.; BASIL, C. y LE MÉTAYER (1997) *Logopedia en la parálisis cerebral. Diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Masson.
- ROMERO, R. y LAURETTI, P. (2006) «Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica». *Educere* [en línea], 10 (33), pp. 347-356. Recuperado de <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200019&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200019&lng=es&nrm=iso)>. Consultado: 14/12/2011.
- SAN MARTÍN, C. y FERNÁNDEZ, P. (2010) «Construcción del cuestionario de Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual». *Rev. Psicología y Educación*, (5), pp. 69-94.
- SKLIAR, C. (2000) «Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad». En P. GENTILI *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Recuperado de: <[http://www.canales.org.ar/archivos/lectura\\_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf](http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf)>, pp. 1-13.
- SKRITIC, T. (1997) «La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva». En B. FRANKLIN *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- TANHAUSSER, M.; RINCÓN, M. y FELDMAN, J. (1996) *Problemas de aprendizaje perceptivo motor*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- VALLÉS, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VERDUGO, M. A. (2003) *La concepción de la discapacidad en los modelos sociales*. Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Modelos conceptuales. Recuperado de: <<http://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf>>. Consultado: 15/11/2005.
- VYGOTSKI, L. (1997) «Problemas generales de defectología». *Obras escogidas* (tomo V). Madrid: Visor.



# Tecnologías de las lenguas y Lengua de Señas Uruguaya (LSU)<sup>1</sup>

LEONARDO PELUSO<sup>2</sup>

A lo largo de este trabajo voy a reflexionar en torno a las tecnologías que se aplican a las lenguas; sobre las que efectivamente se han aplicado a la Lengua de Señas Uruguaya (LSU); y la forma en que esto ha influido en la propia consolidación de una educación bilingüe y bicultural para los sordos.

## Las tecnologías de las lenguas

En la historia de occidente se han aplicado diversas tecnologías sobre las lenguas que, al generalizarse y ser utilizadas masivamente, han generado importantes cambios sobre dichas lenguas y sobre la forma en que sus hablantes se relacionan con estas y con el entorno.

Existe un consenso general en definir tecnología como un sistema de conocimientos, saberes, habilidades y procedimientos que se utilizan para operar sobre algún aspecto de la naturaleza y modificarla. Esto supone la creación de herramientas e instrumentos que son artefactos que permitirán la manipulación y la modificación de aquel aspecto de la naturaleza sobre el que se desea operar.

Se podría considerar tecnología tanto al conjunto de prácticas como también al conjunto de instrumentos y herramientas que se utilizan para llevar adelante dichas prácticas. El producto de la tecnología no es la tecnología en sí, sino la propia naturaleza transformada por esta, naturaleza que a su vez transforma al ser humano que la utiliza, siguiendo un esquema dialéctico clásico.

---

1 Programa Textualidad Registrada en LSU (TRELSU): programa de investigación y extensión que se lleva adelante a través de tres instituciones: TUILSU, FHCE, Udelar; IPEDH, FP, Udelar; Escuela 116, ANEP, CEP.

2 Psicólogo (Facultad de Psicología, Universidad de la República) y lingüista (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Coordinador de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República y profesor agregado en la línea de inclusión social y educativa, Programa Primera Infancia y Educación Inicial, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Investigador en el campo de los estudios sordos desde el año 1995 y actualmente coordinador del programa de investigación y extensión TRELSU que tiene como objetivo la descripción de la LSU en LSU, así como la realización de textualidad a través de videograbaciones, tanto sea esta producida directamente en LSU como traducida desde el español escrito. Ha realizado diversas publicaciones relativas a la temática en Uruguay y en el extranjero.

Herramientas e instrumentos son, entonces, artefactos creados por el ser humano a efectos de potenciar su accionar sobre algo, que de otra forma no podría realizar. Las herramientas y los instrumentos existen en el marco de un conjunto de procedimientos que instituyen las formas en que dichos artefactos pueden ser usados.

En el caso de las tecnologías de las lenguas, me refiero al acervo de instrumentos y herramientas que, dentro del conjunto estabilizado de prácticas, operan sobre las lenguas y sobre la relación del ser humano con las lenguas, y esto produce cambios en dichas lenguas, en sus hablantes y en las comunidades lingüísticas.

Estas tecnologías a las que me estoy refiriendo son: los sistemas de escritura y sus diferentes soportes de materialización, las tecnologías de gramatización, las tecnologías de registro o grabación y las tecnologías de la información y la comunicación.

## Los sistemas de escritura

De acuerdo con los planteos de Sampson (1997), los sistemas de escritura son conjuntos de marcas visibles y permanentes que representan las unidades de la lengua. Hay sistemas de escritura que representan unidades fonográficas, por ejemplo el que se utiliza para escribir el español, que son absolutamente ajenos a la materialidad de las lenguas de señas, y por lo tanto inaplicables a estas. Existen otros sistemas de escritura que representan unidades morfológicas, los sistemas logográficos. Este tipo de sistema de escritura tendría más cercanía con ciertas posibilidades materiales de las lenguas de señas, sin embargo en occidente son sistemas completamente ajenos y por lo tanto no se ha propuesto aplicarlos a las lenguas de señas.

Los sistemas de escritura, al estar compuestos por unidades que representan las unidades de la lengua, según Olson (1998) amplifican la función metalingüística y por lo tanto las funciones metacognitivas vinculadas. Estos sistemas llevan a sus usuarios (los sujetos letrados) a reflexionar muy fuertemente sobre estas unidades representadas de su lengua: quienes utilizan un sistema de escritura fonográfico estarían condicionados a pensar en las unidades que este sistema representa: los fonemas.

Otra propiedad que surge con los sistemas de escritura y transforma a las lenguas es la posibilidad de diferir el texto del momento de enunciación. Esta posibilidad de hacer al texto un objeto permanente hace que este se separe del enunciador y del contexto de enunciación. Quien se torna un sujeto letrado aprende no solo el sistema de escritura, sino también a entender que el texto tiene que ser leído y entendido fuera del momento de enunciación. Esta separación entre enunciador y texto obliga a la lengua, a la expansión de ciertas estructuras sintácticas que sustituyen lo que en la oralidad se transmitiría en el plano pragmático, y por supuesto, a su aprendizaje por parte de los sujetos letrados. Con

esto quiero decir que en la medida en que un texto escrito tiene que poder ser leído sin que su escritor esté presente para aclarar las dudas, tiene que ser auto-suficiente, entonces, quien escribe tiene que mantener determinadas pautas de construcción del texto para que se pueda entender de forma independiente. Esta propiedad hace, necesariamente, a la expansión de las estructuras sintácticas de la lengua, al menos para el caso de su variedad escrita.

## Las tecnologías de gramatización

En relación con la escritura surgen las tecnologías de gramatización, que son las gramáticas y los diccionarios (Auroux, 1992). Si bien ya existían estas tecnologías aplicadas al latín y al griego, recién aparecen en Europa aplicadas a las lenguas romances entre el año 1100 y 1500. Estas tecnologías no tienen como objetivo representar a la lengua (como ocurría con los sistemas de escritura), sino describirla en sus diferentes niveles: los diccionarios apuntan a la descripción del nivel léxico de la lengua (aunque a veces también contengan información fonológica y morfológica) y las gramáticas apuntan a la descripción del nivel morfológico y del nivel sintáctico.

Para Auroux (1992) existen dos tipos diferentes de procesos de gramatización, que hacen a diferentes instrumentos: la exogramatización y la endogramatización. La exogramatización resulta de construir diccionarios y gramáticas de una lengua desde fuera de dicha lengua. Por ejemplo, cuando se hicieron las primeras gramáticas del guaraní o del quechua, descritas en español o latín; o cuando se elaboró el primer diccionario del español que era traductor español-latín. En cambio, la endogramatización supone un paso más en la evolución del proceso de gramatización sobre una lengua e implica la construcción de instrumentos desde dentro de la lengua. Aparecen entonces los diccionarios monolingües y las gramáticas descritas en la propia lengua a describir.

El efecto que tiene la aplicación de estas tecnologías de gramatización sobre la lengua es la producción de una variedad estándar. En la medida en que la gramática y el léxico aparecen explícitamente descritos, estos niveles se trabajan y expanden (por ejemplo, se rigidizan los límites de las piezas léxicas), al tiempo que se instituye un modelo explícito que pasa a funcionar como norma lingüística a seguir (se consolida el purismo idiomático).

## Las tecnologías de registro o grabación

Por su parte, las tecnologías de registro son de muy reciente aparición en la humanidad. Estas tecnologías de registro permiten, entre otras cosas, grabar texto en audio o video. Se habilita así una textualidad que cumple con determinadas características parecidas a lo que es una textualidad escrita, pero sin serlo. Tiene similares características, básicamente porque permite la producción de textos que difieren del momento de la enunciación y porque, al objetivarse el texto en el sentido de tenerlo en un soporte manipulable, se puede ir para

atrás o para adelante, lo que amplifica la función metalingüística. Si bien es una tecnología de registro, que objetiva al texto y lo vuelve diferido, no es una tecnología que permita representar las unidades de la lengua, en el sentido en que lo hacen los sistemas de escritura.

El hecho de ser una tecnología que registra la lengua pero no la representa produce relaciones de los hablantes con el texto y con la propia lengua diferentes a las que ocurren con el uso de los sistemas de escritura. Frente a un texto escrito, un lector debe realizar determinados procesos cognitivos para poder decodificarlo. Asimismo, por ser representado, ya implica que dicho procesamiento ocurrirá en el nivel metalingüístico más elevado. En cambio, al tener la lengua registrada, el procesamiento es casi similar al que ocurre en un contexto conversacional. El nivel metalingüístico es mucho menor.

## Las tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías que se aplican sobre las lenguas de aparición más tardía son las TIC. Estas tecnologías, que también se sostienen en parte en los sistemas de escritura y de registro, llevan el procesamiento del lenguaje a otros niveles, en los que se integra, de manera novedosa, la imagen, la escritura y el audio. Así, con estas tecnologías, surgen nuevas funciones de la escritura que la alejan de la variedad estándar (mensajes de texto, *chat*), se consolida la función vinculada a los hipertextos, aparece el uso de internet que impone nuevas estrategias de búsqueda, se revolucionan las posibilidades de reescritura de los textos y de cortado y pegado, lo que cambia las estrategias lingüísticas y cognitivas con las que abordamos la escritura de un texto, así como también las posibilidades de plagio (se borran ciertos límites entre lo propio y lo ajeno).

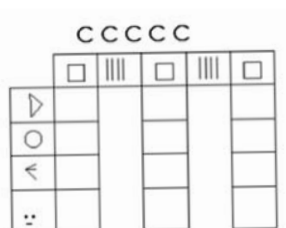
## La LSU y las tecnologías

### LSU y escritura

La LSU no tiene escritura. Si bien existe, a nivel internacional, un sistema de escritura inventado para las lenguas de señas (el *signwriting*, cf. <<http://www.signbank.org>>), este no fue adoptado por las comunidades sordas uruguayas. De esta forma, un sujeto sordo bilingüe en Uruguay tiene que poder lidiar con esta ajenidad que representa para él la escritura, en tanto es siempre escritura en una segunda lengua; es siempre la escritura en la lengua de los otros. En muchos aspectos esto es particularmente *duro*, ya que, por ejemplo, no es posible escribir un poema de amor a un ser amado en la propia lengua, o un correo electrónico íntimo, ya que solo es posible hacerlo en la otra lengua.

Existen sistemas de notación y transcripción de las lenguas de señas (mimografía de Bévia, sistema simultáneo de Stokoe, sistema secuencial de Liddell y Johnson, el HamNoSys, las glosas y actualmente el sistema que estamos desarrollando en Uruguay (sistema TRELSU de notación). Este sistema de notación

que estamos desarrollando en Uruguay tiene la particularidad de prescindir por completo del español escrito como soporte para la descripción. En el artículo *Avances para pensar un descriptor del nivel fonológico para la LSU* (Bonilla y Peluso, 2010) se recogen los avances de esta investigación y se describe, con este lenguaje, la articulación interna de cada seña y los diferentes parámetros que están complicados, a modo de rasgos distintivos:



El cuadrado significa detención o transición; las cuatro rayas paralelas, movimiento; el triángulo significa configuración; el redondel, ubicación; los tres radios, orientación y, por último, los dos puntos sobre la raya, rasgos no manuales. Quedan así establecidos cinco parámetros de la lengua a través de símbolos y la matriz permite mostrar la forma en que los parámetros configuración, ubicación, orientación y rasgos no manuales constituyen una detención que se articula con otra detención al interior de la seña mediante el parámetro movimiento. A su vez, cada parámetro es descrito mediante un lenguaje matemático o geométrico (para mayor detalles del modelo cf. Bonilla y Peluso, 2010).

Pero estos sistemas no son sistemas de escritura, sino de transcripción de las lenguas de señas. Son útiles para lingüistas e investigadores en el campo de los estudios sordos y son una importante herramienta, en este momento, en los trabajos de gramatización de las lenguas de señas y, en algunos casos, sirven como instrumento de notación en la producción de textualidad diferida en lengua de señas.

### LSU y textualidad diferida

A través del Proyecto TRELUSU que se lleva adelante entre la Facultad de Psicología en Regional Norte-Salto, Udelar, la Tecnicatura Universitaria de Interpretación LSU-Español-LSU (TUILSU), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Salto, Tacuarembó, Udelar y la Escuela n.º 1116 para sordos y personas con alteración de lenguaje-Salto, ANEP-CEP, se pretende consolidar una textualidad registrada en LSU. Esto supone la creación de una metodología que permita el uso de las videograbaciones como escritura y el desarrollo de un cuerpo teórico concomitante. Para que una videograbación pueda funcionar como escritura se requiere que esta cuente con una estructura interna, dado que es un elemento clave que impone la textualidad escrita formal (índices, párrafos, títulos, manejo de fuentes bibliográficas, etcétera). Asimismo se necesita de la incorporación de técnicas de videograbación que suponen el manejo



adecuado del foco, el fondo, la luz y ciertos códigos vestimentarios; así como también el manejo de programas informáticos para la edición de los videos según un criterio que señale las diferentes partes (cambio de fondo si se trata de un título o de un párrafo; numeración de los segmentos según capítulos y segundos de filmación; etcétera).

Esta textualidad diferida puede provenir de dos fuentes diferentes:

- textos originariamente contruidos en LSU;
- textos traducidos de otra lengua.

Para la elaboración de textos videograbados en LSU de forma directa estamos promoviendo talleres con sordos en la escuela y con sordos adultos, de forma tal que puedan contactar con esta idea de la textualidad organizada, lo que supone la planificación del texto a videograbar según las condiciones antes expuestas.

Para el caso de la traducción de textos de lengua oral escrita a la lengua de señas, estamos desarrollando una metodología, a punto de partida de los avances en la organización de los textos videograbados que mencionaba anteriormente y de los trabajos realizados por el Centro de Traducción de la Asociación de Testigos de Jehová. Dicha asociación es la única que tiene, en la actualidad, un importante avance en el campo de la traducción de textos escritos en lengua oral a videograbaciones en lengua de señas. Como la asociación solo traduce textos religiosos, el desafío de nuestro equipo de trabajo es elaborar una metodología que tenga en cuenta las particulares necesidades que tienen los textos académicos.

La elaboración de textualidad diferida en LSU que recoja ambas fuentes de producción tiene la importancia de crear un acervo textual en LSU, actualmente inexistente, en el que se pueda rescatar, entre otras cosas, aspectos de la cultura sorda (literatura, geografía, historia) y en el que se pueda acceder en LSU a los textos que son patrimonio de la cultura global y que actualmente solo existen como textos escritos en lengua oral.

## LSU y gramatización

El proceso de gramatización que ha ocurrido sobre la LSU desde fines de los años ochenta a esta parte ha sido tan escaso que aún estamos lejos de tener una lengua plenamente gramatizada. La primera investigación lingüística de rigor científico que se realizó sobre la LSU es el ya clásico: *Lengua de Señas Uruguaya. Su componente léxico básico* (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987). Dicha investigación fue llevada adelante por un equipo que tenía inserción universitaria y contó con colaboración internacional. El siguiente trabajo que se realizó en la gramatización de la LSU fue un diccionario de dicha lengua: el *Diccionario bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya-Español*. Este fue elaborado por la Asociación de Sordos y por instituciones vinculadas, con poca supervisión lingüística y varios errores tanto teóricos como metodológicos, fundamentalmente por la escasa teoría lingüística que hay detrás. Una primera versión del diccionario apareció en el año 2005, pero su publicación definitiva fue dos años después (ASUR-CINDE, 2007).

Ambos textos son instrumentos de exogramatización, en tanto se realizan desde el español escrito e ilustraciones.

A partir del año 2009, y con el inicio de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar, se retomaron en Uruguay, a nivel académico, los estudios en lingüística de la LSU, que habían sido abandonados a fines de los ochenta, luego de la publicación del *Léxico básico de la LSU*. Con el ingreso de investigadores sordos a la universidad y la formación de los lingüistas en el campo de la lingüística de la lengua de señas, Uruguay retomó otra vez el empuje hacia la continuación del proceso de gramatización.

A partir del año 2010 comienza a desarrollarse el sistema de notación TREL-SU (Bonilla y Peluso, 2010). Este sistema de notación propone un diseño para la matriz segmental articulatoria y lenguajes específicos para describir cada parámetro, lo que es la base de descripción lingüística para lo que sería el primer diccionario LSU-LSU (un instrumento de endogramatización de dicha lengua: es decir, totalmente realizado en LSU, sin necesidad del español como la lengua de descripción).

En el año 2011 se publicaron dos artículos que avanzan en la línea de los estudios lingüísticos de la LSU. Uno de ellos (Tancredi, 2011) trata de un análisis de los rasgos no manuales en el que se propone un sistema descriptivo que no usa el español y que, por lo tanto, tiene el especial interés de poder ser incluido como lenguaje descriptor de un parámetro dentro del modelo del nivel fonológico ya señalado y que se está llevando a cabo en el Programa TREL-SU. El otro artículo inaugura los estudios gramaticales en tanto trata el tema de la flexión de número en los sustantivos (Fojo, 2011). Este artículo es de relevancia, dado que hasta el momento solo se contaba con análisis de los niveles fonético-fonológico y léxico de la LSU.

En el año 2012 se publica un trabajo sobre los alófonos en la LSU en el que se incorpora la perspectiva sociolingüística dentro del análisis lingüístico que se venía haciendo hasta ese momento de esta lengua (Muslera, 2012). También en dicho año se termina de diseñar el programa informático Léxico TREL-SU, que capitaliza la investigación lingüística y de *software* realizada en el Programa TREL-SU, y se publicó un trabajo que presenta teóricamente, describe y hace las veces de manual de uso del Léxico TREL-SU (Peluso y Val, 2012).

Todos estos trabajos apuntan a la gramatización de la LSU, algunos a la exogramatización y otros a la endogramatización. Los desarrollos de instrumentos de gramatización de la LSU detienen la tradicional variación de generación a generación y según las regiones de la lengua e imponen una variedad nacional. En la medida en que una variedad de la LSU está siendo gramatizada y consecuentemente estandarizada y, por lo tanto, está adquiriendo nuevas formas, funciones y estatus, se producen conflictos que involucran a sus hablantes en el marco de una comunidad que tenía una fuerte creencia (ilusión) de homogeneidad como grupo minoritario.

Es importante, entonces, que en todo este proceso en el que la Udelar está teniendo un rol trascendente, los investigadores sordos y oyentes que participamos tengamos en cuenta estos aspectos políticos e identitarios implicados, que luego tienen efecto en la comunidad y en los marcos de legitimación de todo el proceso.

## El Léxico TRELSU: primer instrumento de endogramatización de la LSU

El Léxico TRELSU es un instrumento de endogramatización, dado que pretende describir la LSU sin utilizar otra lengua que no sea la propia lengua descrita. Para ello fue necesario articular los desarrollos en lingüística de descripción del nivel fonológico de la LSU, las videograbaciones de la LSU como textualidad diferida y la informática que permite organizar los diferentes componentes. Esto es necesario, ya que al no existir escritura para la LSU, si se pretende elaborar un instrumento de endogramatización de dicha lengua, hay que buscar alternativas tecnológicas a efectos de suplantar la escritura, que ha sido la tecnología central en los procesos de gramatización de las lenguas orales.

En este diccionario se asocia el video de una seña con el video de su definición (para ello se requiere de toda la tecnología que describí antes en relación con la elaboración de textualidad diferida en LSU). Para ingresar cada seña y poder luego localizarla entre todas las señas (el equivalente a la búsqueda alfabética en los diccionarios de las lenguas orales), hubo que darle a estas un valor paramétrico, que en el caso de este diccionario es exclusivamente a través del parámetro configuración en su valor inicial y final. Al describir este parámetro en los dos momentos, cada seña queda identificada dentro del conjunto de señas que constituyen el diccionario, y esto habilita a su posterior búsqueda. Esto supuso la elaboración de un programa informático en el que se organizan todos estos datos y habilita la búsqueda paramétrica. Por ejemplo, si quiero buscar la seña *silla* en el diccionario, tendré que darle un valor a su configuración inicial (@- > 12<+ <34>-) y un valor a su configuración final (@- > 12<» <34>-). Al asignar estos dos valores en una tabla de inicio en el programa, este busca y muestra todas las señas que están ingresadas bajo estos valores (que siempre serán menos de diez las señas que coincidan con estos valores paramétricos). El usuario deberá luego elegir de las señas que el programa encuentre, cuál de ellas era la que buscaba.

En este Léxico TRELSU se articulan tecnologías lingüísticas de descripción de la lengua con tecnologías de registro (las videograbaciones de las señas y sus definiciones), con tecnologías digitales y con tecnologías comunicacionales (el Léxico TRELSU va a estar sostenido en una página web, lo que no solo posibilitará un acceso universal, sino también la interacción de sus usuarios con el instrumento de gramatización).

## LSU y TIC

Como ya señalé, la informática juega un rol clave tanto en la edición y la organización de los videos como en la textualidad diferida; y también en la realización del Léxico TRELsu.

Sin embargo, también está teniendo un importante rol en las nuevas estructuras y funciones que está adquiriendo la escritura del español para los sordos. Los sordos participan de *chats* en español escrito, foros en internet, *blogs*, búsquedas, mensajes de texto. Esto ha cambiado la tradicional ajenidad con la que los sordos contactaban con la escritura del español, ya que ahora se ha vuelto una tecnología que se adapta a determinados usos de la oralidad, absolutamente útiles para la comunidad y que han modificado las posibilidades de comunicación, dada la imposibilidad de usar teléfonos tradicionales.

También las TIC, con el uso de videocámaras, han habilitado el *chat* directamente en lengua de señas.

## Bilingüismo en los sordos: características y dificultades

Una de las características más sobresalientes del bilingüismo en los sordos es que una de las lenguas en juego se especializa en la oralidad (caso de la LSU, dado que no tiene escritura) y la otra, en la escritura (caso del español, dado que para los sordos la oralidad en dicha lengua está particularmente interferida). La LSU se especializa en la oralidad y es la lengua materna primera, nativa de los sordos; y el español se especializa en la escritura, siendo la lengua segunda. Resulta obvio que el desarrollo de la oralidad en español está particularmente interferido, sin embargo esta situación no debería ocurrir para el caso de la LSU con respecto al desarrollo de la escritura o de la textualidad diferida en dicha lengua. Esto responde al vacío que ha ocurrido en relación con los procesos de gramatización y de registro sobre la LSU.

Así, tenemos en el espacio educativo una lengua, el español, que es de alta cultura, con tradición escrita, extensamente gramatizada; y, al mismo tiempo, otra lengua, la LSU, que hasta hace treinta años estaba exclusivamente en el hogar, que pertenece a una comunidad y una cultura minoritarias, y que no tiene escritura, no tiene textos videograbados que puedan servir de material de lectura o estudio, y está escasamente gramatizada. Ante esta situación, las metodologías de enseñanza de lengua se encuentran con serios escollos que hacen muy difícil la instrumentación de una verdadera educación bilingüe y bicultural. En un plano lexical, la dificultad aparece ante la diferencia de intelectualización de las lenguas y la necesidad de contar con sistemas léxicos de tipo formal para tratar temáticas relacionadas con las ciencias y las tecnologías. En otro plano, y este me parece más fundamental, el escollo es producto de que se carece de instrumentos (escritura, gramáticas descriptivas, diccionarios y textos registrados) que habiliten niveles de reflexión metalingüística sobre la LSU. Estos instrumentos son indispensables para enseñar a pensar sobre la lengua y sobre la cultura de

la comunidad que la habla. En este contexto, las metodologías que los educadores pueden generar, entonces, tienen que ver con la enseñanza de la LSU; sin embargo, por la falta de avances en el plano de la descripción lingüística, no es posible instrumentar metodologías que apunten a enseñar a reflexionar sobre la LSU. Tampoco se cuenta con textualidad registrada en LSU que permita trabajar en aula con textos en LSU.

Así, luego de varios años de comienzo de la educación bilingüe para los sordos en Uruguay (desde 1987 a esta parte), es posible reconocer que no resulta fácil consolidar una propuesta bilingüe, que sea verdaderamente bicultural y que pueda tratar, en la metodología real, a la LSU como objetivo educativo y no como mero instrumento pedagógico. Si una de las lenguas no tiene escritura, no tiene textos registrados en algún soporte y no está endogramatizada, ¿cómo hacen los educadores para incorporarla plenamente al aula?

En este contexto, entonces, parece evidente que los problemas actuales por los que pasa la educación bilingüe de los sordos no pueden ser solucionados en el terreno educativo. Es competencia de los investigadores (en los que incluyo no solo a lingüistas y especialistas de las lenguas de señas, sino también a los propios educadores en otro rol) y de la comunidad sorda acercar, finalmente, a la escuela de sordos los instrumentos textuales y tecnológicos aplicados a la LSU, necesarios para que dicha escuela pueda volverse verdaderamente bilingüe y bicultural.

## Bibliografía

- ASUR-CINDE (2007) *Diccionario bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya-Español*. Montevideo: CINDE.
- AUROUX, S. (1992) *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BARRIOS, L.; BIANCHI, F.; MUSLERA, S. et al. (2003) «Apuntes acerca del proceso de creación léxica de la LSU en el liceo». *Separata n.º 1, Revista del 32*, año III, n.º 2, pp. 1-6.
- BEHARES, L. E.; MONTEGHIRFO, N. y DAVIS, D. (1987) *Lengua de Señas Uruguaya. Su componente léxico básico*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- BONILLA, F. y PELUSO, L. (2010) «Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU». *LSI, Lengua de Señas e Interpretación*, n.º 1, Montevideo, pp. 29-56.
- FOJO, A. (2011) «La flexión de número en los sustantivos de la LSU». *LSI, Lengua de Señas e Interpretación*, n.º 2, Montevideo, pp. 21-42.
- y MASSONE, M. I. (2012) *Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: TUILSU, Universidad de la República.
- GARVIN, P. L. y MATHIOT, M. (1974) «La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura». En P. L. GARVIN y Y. LASTRA (eds.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Ciudad de México: UNAM, pp. 303-313.
- INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1987) *Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el Uruguay*. Montevideo, documento oficial.
- MUSLERA, S. (2012) «Los alófonos y su aparición en la Lengua de Señas Uruguaya». *LSI, Lengua de Señas e Interpretación*, n.º 3. Montevideo, pp. 5-30.
- OLSON, D. (1991) *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En OLSON, D. y TORRANCE, N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 333-358.
- (1998) *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- PELUSO, L. (2010) *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros-Universidad de la República.
- (2011) *Acerca de los procesos de gramatización de la LSU: descripción y alcances*. Montevideo: AUGM-Universidad de la República.
- y VAL, S. (2012) «Léxico TRESLU. Primer Léxico de la LSU en LSU. Caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso». *LSI, Lengua de Señas e Interpretación*, n.º 3. Montevideo, pp. 31-49.
- SAMPSON, G. (1997) *Sistemas de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- TANCREDI, M. (2011) «Registro y descripción de los rasgos no manuales en la LSU». *LSI, Lengua de Señas e Interpretación*, n.º 2. Montevideo, pp. 119-135.



Capítulo 4  
ESCUELAS  
Y MAESTROS COMUNITARIOS





# Lo nuevo y lo viejo en el Programa de Maestros Comunitarios. Tensiones y desafíos<sup>1</sup>

ELOÍSA BORDOLI<sup>2</sup>

## Introducción

El presente capítulo tiene por cometido comunicar los primeros avances del trabajo de investigación *Las figuras del maestro comunitario: continuidades y rupturas con la tradición normalista en Uruguay (2005-2012)*. Esta investigación tiene por objetivo central analizar las formas y los grados en que las figuras del maestro comunitario y el trabajo pedagógico implementado por él se inscriben, resignifican o entran en tensión con los rasgos de identidad docente característicos de la tradición normalista en Uruguay.

En un contexto de crisis educativa, en los últimos años en Uruguay se ha implementado un conjunto de programas socioeducativos y proyectos curriculares con la intencionalidad de revertir esta situación. Alrededor de una treintena de proyectos se han diseñado y desarrollado en la educación básica obligatoria (primaria, media básica) en el Uruguay con diferentes modalidades, alcances y formas de gestión. Este conjunto de planes y programas se inscriben en el marco de las políticas de inclusión educativa y extensión del tiempo pedagógico planificados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Muchos de estos programas y proyectos crean nuevas figuras docentes a los efectos de su implementación. A su vez, desarrollan una nueva modalidad de gestión: son cogestionados por las autoridades de la educación y el Ministerio de Desarrollo Social (Mides), creado en 2005 por el primer gobierno del Frente Amplio.<sup>3</sup> Entre estos programas se encuentran el de Maestros Comunitarios (PMC), el cual se desarrolla en Uruguay en el nivel de educación primaria dependiente del

---

1 El proyecto se inscribe en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de Flacso, Buenos Aires.

2 Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar); doctoranda en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica de Buenos Aires. Es docente e investigadora del Instituto de Educación de la FHCE, Udelar y del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, Udelar.

3 En marzo de 2005, en Uruguay, asume el primer gobierno de centroizquierda, liderado por Tabaré Vázquez, y en marzo de 2010, el segundo, presidido por José Mujica. Estos gobiernos, en el escenario latinoamericano, se inscriben en lo que se ha denominado nuevos gobiernos de tendencia de izquierda gradualista y racional (Moreira *et al.*, 2008).

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la ANEP y coejecutado por el Mides, representado por Infamilia<sup>4</sup> a partir del 5 de agosto de 2005.

En este contexto, el trabajo de investigación surge a partir de la necesidad de dar cuenta de los procesos de construcción de sentido que se articulan en el campo discursivo en torno a las nuevas figuras docentes configuradas en los programas socioeducativos generados en estos últimos años a los efectos de reconfigurar el sistema educativo en clave de igualdad de oportunidades. Dicha relación significativa es un elemento central en el debate político en Uruguay, así como en la investigación y la reflexión educativa actual. No obstante, los significados que esta relación adquiere, en una dimensión sincrónica, son diversos, dado que en la construcción de sentidos se condensan intereses sectoriales particulares y singulares distintos. Asimismo, en una dimensión diacrónica, las tramas de sentido —históricamente configuradas— se resignifican tanto a partir de elementos contingentes, así como a partir de los efectos de la interpelación particular de los distintos actores educativos y políticos.

En esta investigación, el foco se establece en el PMC, particularmente en la figura del maestro comunitario en tanto programa y figura que pone en tensión las nuevas tareas pedagógicas del *hacer del maestro*, las nuevas modalidades de transmisión curricular, integración social y relacionamiento con la comunidad con los modos de tramitación cultural tradicionales de la escuela y del maestro de enseñanza primaria en Uruguay. El propósito actual del programa es:

[...] plantear un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impacten en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo [...] (CEIP, Infamilia, coord. técnica, 2008: 1).

Particularmente, interesa analizar la génesis de este programa y de la figura del maestro comunitario, sus procesos de cambio y actualización discursiva, así como las diferencias, los conflictos y las articulaciones en torno a los procesos de construcción de sus sentidos educativos, especialmente en relación con las tareas pedagógicas y las formas del hacer del maestro en los espacios escolares y también en los comunitarios. Se presta especial atención a las diferencias y las articulaciones operadas entre las dos tradiciones educativas que confluyen en este programa: la enseñanza primaria formal y el maestro común y la educación extraescolar, especialmente en relación con las vinculaciones de lo educativo con los procesos de inclusión educativa e igualdad social. En este marco, se desarrolla un interés analítico especial en tres niveles:

- a. los procesos de construcción de sentidos con respecto a la relación educación-igualdad en el marco de las nuevas políticas socioeducativas de integración;<sup>5</sup>

4 En el año 2012, el Mides se reestructura, como consecuencia de ello Infamilia desaparece como estructura. El PMC pasa a depender de la Dirección Sectorial de Políticas Sociales.

5 Asumimos la distinción efectuada por Castel entre políticas y construcciones sociales de integración e inserción. Las primeras son «las animadas por la búsqueda de grandes equilibrios, de

- b. los procesos y las formas particulares de trabajo pedagógico y desarrollo curricular habilitados por los programas socioeducativos, particularmente el PMC y el trabajo pedagógico del maestro;
- c. los efectos de estos programas en los procesos de construcción de nuevas figuras docentes, particularmente el maestro comunitario, en relación con el modelo normalista fundante.

En síntesis, el interés de esta indagación se ubica en torno a las relaciones mutuamente influyentes entre los sentidos políticos generales de estos programas, la especificidad articulada en el trabajo pedagógico y el desarrollo curricular, así como las afectaciones y los efectos en los sujetos y en las formas de construcción de nuevas figuras docentes.

En este artículo se explora un aspecto puntual del trabajo de indagación referido a la diversidad de sentidos políticos y educativos que adquiere el PMC y los efectos que esto tiene en la determinación del problema y de los sujetos sobre los que el programa procura intervenir. Desde el punto de vista metodológico, se trabaja sobre la base del análisis de los documentos del período referidos al PMC y del conjunto de doce entrevistas en profundidad realizadas en el 2012 a actores relevantes en el proceso de diseño, implementación y evaluación del programa.

## La singularidad de un programa

En este apartado interesa señalar tres rasgos particulares que denotan la especificidad del PMC. A su vez, se discuten los sentidos posibles que adquiere en función de las discursividades que se articulan a partir de los enunciados de los sujetos que han sido los responsables de su diseño, su implementación y su evaluación. En este marco es pertinente puntualizar que al «hablar de discurso nos estamos refiriendo, pura y simplemente, a lo social en cuanto tal» (Laclau, 2010: 13). En este sentido, las entrevistas se deben comprender dentro de la «compleja urdimbre a través de la cual las dimensiones pública y privada se sobredeterminan» (Laclau, 2010: 13). En otros términos, los enunciados discursivos no se trabajarán en su dimensión singular, sino en los aspectos sociales y públicos que disputan sentidos posibles en el espacio político.

Es preciso recordar que los dos objetivos centrales del PMC son:

- a) restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores —tanto familiares como escolares— se

---

la homogeneización de la sociedad a partir del centro. Ellas proceden mediante orientaciones e instrucciones generales en un marco nacional. Son ejemplos los intentos de promover el acceso de todos a los servicios sociales y la educación, la reducción de las desigualdades sociales y un mejor reparto de las oportunidades, el desarrollo de las protecciones y la consolidación de la condición salarial. [...] las políticas de inserción obedecen a una lógica de discriminación positiva; se focalizan en poblaciones particulares y zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas. [...] [estos grupos] tienen menos y son menos, [...] están en situación deficitaria. En realidad padecen un déficit de integración...» (2001: 422-423).

encontraron con situaciones que lo marcaron negativamente [...]; b) recomponer el vínculo de la familia y la escuela [...] (CEIP, 2008: 1).

A partir de estos se desarrollan cuatro estrategias de intervención educativa a nivel de la escuela, la familia y la comunidad:

- a. alfabetización en hogares,
- b. grupos con las familiares,
- c. integración educativa, y
- d. aceleración.

Para comprender la especificidad de este programa es interesante apreciar las características singulares que marcaron su surgimiento. Estas podrían sintetizarse en:

- a. se genera de afuera del sistema educativo;
- b. surge de abajo hacia arriba: de las familias a la organización;
- c. se implementa interinstitucionalmente.

El trabajo de los maestros comunitarios surge a fines de los noventa en un barrio específico de la ciudad de Montevideo (Casavalle) a través de la intervención de una organización de la sociedad civil (osc) —El Abrojo—. La situación de fracaso escolar de los niños de ese barrio, así como la distancia detectada entre la familia de los niños y la escuela operaron como elementos claves para que los educadores de esta organización diseñaran un trabajo de intervención socio-educativo (Briozzo y Rodríguez, 2002: 20). Es a posteriori de esta experiencia que se inicia un proceso de institucionalización del programa en la esfera del CEIP a partir de un convenio efectuado entre este consejo y la osc. El convenio implicó un proceso de transición en el cual El Abrojo se comprometía a realizar una transferencia metodológica del programa al cuerpo docente del Consejo de Primaria. A su vez, es interesante señalar que fueron las madres y las familias las que solicitaron a la organización el trabajo de alfabetización en hogares.

Estos dos aspectos anudan un rasgo diferencial sobre el conjunto de las políticas educativas implementadas en el período, al tiempo que articulan un interesante desafío. La tradición institucional escolar y la figura del maestro son interpelados desde el espacio comunitario por intermedio de las demandas efectuadas a la osc. Asimismo, el diseño y el trabajo de implementación efectuado en coordinación con el Mides implicó para el CEIP un aprendizaje y un esfuerzo de articulación significativo.

## Un programa en construcción y con pluralidad de sentidos

A partir de la lectura de los documentos, así como del material proporcionado por las entrevistas es posible apreciar la no existencia de consensos en torno al sentido del programa y al problema específico que procura resolver, y como consecuencia de ello es el propio sujeto de la intervención quien se desdibuja en una pluralidad de sentidos.

Como se señaló, Maestros Comunitarios es uno de los programas de inclusión educativa que se delinea como una de las políticas interinstitucionales que caracterizó a la primera administración educativa del Frente Amplio. A nivel del Consejo de Educación Inicial y Primaria se ha sostenido que este programa, junto con la implementación del Plan Ceibal, configura uno de los buques insignia de la ANEP del período anterior (2005-2009).<sup>6</sup>

El PMC se comienza a implementar dentro del sistema en agosto de 2005 a través del esfuerzo conjunto del CEIP de la ANEP y del Programa Infamilia del Mides, con el propósito de plantear un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que tenga como intencionalidad modificar los procesos de aprendizaje de los alumnos y habilitar:

[...] otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la institución (CEIP, Infamilia, coord. técnica: 2008: 1).

El trabajo impulsado por la coordinación del programa, en el período anterior, procura que la labor del maestro comunitario no se desarrolle en forma aislada, sino que articule la intervención educativa con el conjunto del colectivo docente. Las formas en que el maestro desarrolla su tarea no solo involucran de otro modo a los niños en las propuestas, sino que además consideran imprescindible para desarrollarlas el lograr alianzas pedagógicas con las familias. Como se señaló, los objetivos generales de la tarea del maestro comunitario son dos: «restituir el deseo de aprender en los niños y recomponer el vínculo de la familia y la escuela» (CEIP, Infamilia, coord. técnica, 2008: 1).

En este marco el programa procura establecer una alianza con las familias como forma de potenciar los procesos de aprendizaje de los niños y fortalecer la relación escuela-familia-comunidad. A pesar de lo planteado en los documentos elaborados por la coordinación técnica, es posible apreciar una pluralidad de sentidos del programa.

## Problema, sentidos y sujetos del programa

La forma de definir el problema que el programa procura resolver permite identificar su rasgo diferencial con respecto a otros programas, así como delimitar el sujeto al cual se destina el programa. En relación con cuál es el problema, o al menos cuál es el centro del problema a abordar, parece no haber consenso en el conjunto de los entrevistados. Como consecuencia de ello, el sujeto del programa y su sentido específico también se identifican en forma diversa.

Del análisis del material empírico recogido es factible apreciar la configuración de tres núcleos problemáticos y por consecuencia, diferentes sujetos

---

6 Este era un programa que se había comenzado a aplicar en el período anterior, durante el gobierno del Partido Colorado de Jorge Batlle a través del programa Infamilia, que dependía directamente de Presidencia de la República.

destinatarios del programa. La identificación de los núcleos problemáticos podrían sintetizarse en:

- a. los altos índices de repetición y los niveles de deserción de los escolares que asisten a las escuelas de contexto sociocultural crítico (csc), según la denominación del período de estudio; en este marco, el sujeto del programa son los escolares que viven en situación de pobreza (y, eventualmente sus familias);
- b. el escaso o problemático vínculo escuela-familia; el sujeto del programa es la escuela o el vínculo escuela-familia;
- c. la no visualización del sentido específico del programa y de la acción del maestro comunitario; el sujeto del programa son los maestros. Esta posición es la expresada por la Asamblea Técnico Docente (ATD) de Educación Primaria.<sup>7</sup>

### Los altos índices de repetición y los niveles de deserción de los escolares de las escuelas de contexto sociocultural crítico

Los primeros maestros que trabajaron en territorio desde la osc, con antelación a que el programa se inscribiera en la órbita de la ANEP, lo hicieron en un barrio enclavado en contexto de pobreza y en el que constataron la existencia de niños que habían desertado de la escuela o que presentaban rezago o desinterés ante el trabajo escolar. El eje inicial del abordaje consistió en la «alfabetización a cielo abierto» (Briozzo y Rodríguez, 2002), en los hogares de los niños en relación con un adulto referente. Es con posterioridad a esta elección territorial, de niños y familia, así como de la búsqueda metodológica, que se observa la necesidad de establecer vínculo con la institución escolar de referencia. En palabras de una de las maestras, el programa: «no surge [...] como una respuesta intencionada a un problema, sino como una búsqueda profesional y personal ante los problemas de la deserción, la repetición o el fracaso de los chiquilines» (E n.º 9) que se alojaban en el barrio. A este aspecto se añade la percepción y la vivencia de estas primeras maestras «de los velos y los muros que [se] encontraban en la escuela y las posibilidades que se encontraban en la comunidad» (E n.º 9).

[...] lo que, desde mi perspectiva, empiezo a ver es eso: que los chiquilines no se anotan en las escuelas, hay como un miedo a la vuelta, a la inserción a nivel escolar y esa asociación clara entre las mamás analfabetas, que había muchas, o mamás que no habían terminado el ciclo de primaria, [...] no apostaban a que esos chiquilines fueran a la escuela y, también había un fracaso bastante importante de parte de los gurises (E n.º 9).

Es interesante percibir que la necesidad de articular con la escuela surge a posteriori, a partir del miedo a la inserción escolar que se percibía en los niños con los que se trabajaba. En palabras de una de las docentes: «Y luego, la relación

---

7 Esta posición no será analizada en el presente artículo.

con la escuela se constituyó un harto desafío» (E n.º 9). Este desafío se configuró a partir de la búsqueda y la construcción de un sentido de «complementariedad de la figura del maestro que trabajaba afuera de la escuela con el maestro que se encontraba adentro de la escuela» (E n.º 9). Esta relación de convergencia en los abordajes se debió construir, dado que, inicialmente, la figura de los maestros que trabajaban en territorio era vivida por «la escuela como invasiva y evaluatoria». La construcción de la «confianza» recíproca se constituyó en la clave habilitante del trabajo coordinado entre los maestros (E n.º 9).

Entre los cuadros político y técnicos de la educación entrevistados «el pasaje del afuera al adentro generaba discusiones» (E n.º 10), por lo tanto se observó en forma particular este aspecto en el proceso de incorporación del programa en la órbita de la administración de educación pública. La disparidad de criterios entre uno y otro maestro, las pautas diferentes, así como la copresencia de dos referentes distintos para el niño fueron aspectos que se analizaron con preocupación desde un inicio, en el año 2005.

A los efectos del análisis que estamos efectuando, interesa señalar el carácter secundario derivado que tiene el vínculo escuela-familia en estas primeras experiencias de trabajo de alfabetización en territorio; no obstante ello, esta va configurándose como un problema sobre el cual se debía trabajar e intervenir.

Varios de los entrevistados señalan que el surgimiento del programa se vincula, fundamentalmente, con la forma de dar respuesta a los malos resultados de aprendizaje, la repetición y la deserción de los niños que se hallan en situación crítica, de vulnerabilidad social y educativa:

El Programa Maestros Comunitarios surge como una estrategia de política educativa que intenta responder con propuestas a una realidad muy clara, muy fuerte y muy indeseable, que era un altísimo porcentaje de niños en contextos de pobreza. Y estábamos ahí, llegando a un 50%, es decir, de los 400.000 niños, 200.000 de la población, de la matrícula de educación primaria en ese año (2005), estaba en esa situación de vulnerabilidad social (E n.º 11).

En palabras de otro de los entrevistados, el programa surge con el objetivo de: [...] disminuir los índices de repetición, que siempre surgen a nivel de la educación como un problema, que también iría de la mano con mejorar la calidad de los aprendizajes o el proceso de aprendizaje (E n.º 4).

A partir de la circunscripción del problema en los sectores de vulnerabilidad social, la cadena discursiva de equivalencia que se configura en estos discursos se establece entre:

Sujetos en situación de vulnerabilidad social= vulnerabilidad educativa= riesgo de repetición= riesgo de deserción= baja calidad de los aprendizajes.

Ubicado en estos términos el problema sobre el cual se debe intervenir, el PMC se comprende como una política focalizada, como una estrategia más de intervención sobre los «niños problema», los niños «de contexto». En este marco Maestros Comunitarios comparte el eje del problema con el conjunto de los programas diseñados a los efectos de promover la inclusión educativa (Maestro más



Maestro, Escuelas de Tiempo Completo, Maestro de Apoyo, etcétera). En otros términos, el foco de mira se halla en los sujetos (y su familia) y no en la escuela ni en las formas de lo escolar o en el vínculo que esta establece con el hogar.

Asimismo, la responsabilidad del fracaso escolar de los niños se inclina hacia los niños y su familia, operándose un proceso de «culpabilización» de las familias en situación de pobreza.

### El escaso o problemático vínculo escuela-familia

Es interesante señalar que para otro conjunto de los entrevistados el quid del problema a resolver se ubica en el vínculo escuela-familia. En términos de los entrevistados: «si falta lo comunitario, no hay programa» (E n.º 2); este se define en términos de «puente» (E n.º 8) o «encuentro» (E n.º 4), como la posibilidad de estrechar lazos entre la escuela y las familias.

Desde esta perspectiva, el programa surge como consecuencia:

[...] del poco vínculo que tenían las familias con la institución educativa, el poco acercamiento o involucramiento en todo lo que se producía en una institución educativa y lo que tenía que ver con sus hijos o familiares (E n.º 4).

Al respecto, otro de los entrevistados plantea:

[...] entonces había que recomponer [...] ese vínculo que estaba erosionado, que estaba dañado y la escuela termina por reconocer que no puede educar de espaldas a las familias [...] el programa es expresión o traduce esa necesidad de recomponer ese vínculo (E n.º 7).

Asimismo, otro de los entrevistados ubica el centro de intervención en la escuela (más que en el vínculo institución educativa-hogar), en tanto el programa ha planteado «una forma diferente de hacer escuela [...] podría ser que en todas las escuelas haya maestros comunitarios» (E n.º 3).

Ubicado en estos términos, el problema se centra en el relacionamiento de la escuela con la comunidad y las familias, poniendo en cuestión las maneras que la institución tiene de tramitar su relación con lo social. En definitiva, se interroga en torno a las formas de lo escolar. Como consecuencia, adquiere un carácter general y no particular en un sector de la población. El enunciado «otra forma de hacer escuela», acuñado por los actores del programa, tensa la problemática hacia el eje de lo escolar y su vínculo con lo comunitario. De esta manera, la delimitación del problema, así como del sujeto del programa, adquiere un sentido diferente al descrito anteriormente.

Desde esta forma de comprender el sentido del programa adquieren relevancia las expresiones: «la escuela sola no puede» (E n.º 8) o «la escuela no puede educar de espaldas a la familia» (E n.º 7). También se torna necesario:

[...] cambiar, no solamente el perfil del docente, sino también el perfil de la institución escuela; porque si no cambiás nada, es como injertar duraznero en plátanos, esto no te va a dar nada (E n.º 8).

Como se puede apreciar en los fragmentos discursivos presentados en este apartado, el problema, el sujeto y el sentido del programa son centralmente

diferentes a la determinación marcada por los contextos de procedencia de los escolares y la marca que estos producen en sus trayectorias formativas. Este enfoque tiene como efecto conceptual la universalización de la política y como efecto pragmático, la ampliación del universo de escuelas a ser seleccionadas para la aplicación del programa. Todas las escuelas y no exclusivamente las de los quintiles 1 y 2 podrían tener maestro comunitario. Asimismo, las estrategias de intervención que se priorizan en uno u otro caso devienen diferentes.

En términos conceptuales, este enfoque podría estar interrogando a la forma moderna de ser y hacer escuela, así como al contrato social que la escuela establece con la sociedad. En este sentido, uno de los entrevistados sostiene que la figura del maestro comunitario opera como un espejo que le devuelve a la propia escuela sus dificultades y sus límites.

[...] el maestro comunitario devuelve a la propia escuela un espejo de cosas que tienen que ver con debilidades de la gestión del rol, que estuvo bueno, fue bien fermental, pero motivó y descolocó, y hubo algunos maestros que no se bancaron la estacada (E n.º 9).

Si bien este fragmento parecería ubicar en el maestro, en su exclusiva singularidad, la operación especular, esta debe entenderse a nivel general, o sea de la institución escolar. Esto en tanto, como sostiene Remedi:

La institución como sistema simbólico sancionado, «ofrece» un conjunto de significantes a los que se ligan representaciones singulares que configuran el «estilo» del hacer. El maestro conforma así su función, en tanto opera con este doble juego: imagen de lo que él cree que es e identidad en el enunciado que de su función realiza la institución (1989: 8).

En esta línea de análisis, la figura del maestro comunitario, su función pone en cuestión no únicamente al maestro «común» en su trama profesional personal, sino que interroga a la institución escolar en su conjunto como sistema simbólico que otorga sentido al ser y hacer docente.

De esta forma, la necesidad de repensar el vínculo escuela-familia, o sea el contrato que la institución educativa ha establecido con la sociedad, para los entrevistados, se centra en dos razones:

- a. la escuela moderna, progresivamente, fue «expropiando a las familias la función de educar». Esto ubicó a la escuela en un lugar de «asimetría con respecto a las familias». En la actualidad, esta asimetría es la que está en cuestión como consecuencia de la «democratización de los vínculos intergeneracionales, de género, etcétera». Esta alteración y generación de desconfianzas recíprocas es una de las causas del «deterioro del vínculo escuela-familia» (E n.º 7).
- b. «La función educativa no es de él [maestro] y de la escuela que está con los cuatro muros solita» (E n.º 8). El maestro comunitario o el maestro en relación deben, para este entrevistado, interactuar con la familia y «desarrollar un trabajo educativo, junto con otros actores educativos» (E n.º 8) que se hallan en la comunidad.

En los razonamientos esbozados, queda claro que el rasgo diferencial del PMC se ubica en relación con el vínculo escuela-comunidad y con la necesidad de problematizar el vínculo, así como el formato moderno sobre el cual se asienta la escuela.

## A modo de síntesis

En forma sumaria, se ha procurado presentar un nudo de tensión y conflicto en el proceso de construcción de este programa. La disputa de sentidos posibles en el espacio simbólico trasciende los ejercicios especulativos, así como las brechas de implementación a nivel pragmático que la ciencia política dirige. La disputa de sentidos marca la direccionalidad política y pedagógica del programa, al tiempo que opera en la trama práctica del quehacer docente en la comunidad y establece en un lugar diferencial de la *figura del maestro*.

A su vez, el juego de sentidos posibles que se representan en el plano simbólico con respecto al sujeto destinatario del programa varía según la posición de enunciación de los sujetos entrevistados. En este artículo hemos señalado, básicamente, dos:

- a. El sujeto del programa son los «niños-problema» en situación de pobreza: su fracaso escolar. Entonces la responsabilidad se ubica en ellos, en su familia y en el contexto social;
- b. El sujeto del programa es el vínculo escuela-familia. Entonces es necesario repensar el contrato escolar moderno, el contrato con la sociedad, las formas de lo escolar y la figura del maestro.

Esta segunda perspectiva pone en cuestión a la escuela, exige de esta institución una mirada crítica y marca la necesidad de repensar sus dispositivos de trabajo e intervención.

El siguiente cuadro sintetiza las posiciones analizadas:

Problema	Sujeto	Sentido	Posición de enunciación
Repetición-deserción en escuelas csc	Escolares-familia csc	Focalizado	Autoridades educativas
Vínculo familia-escuela	Vínculo familia-escuela Forma escolar	Universal	Equipo técnico, maestros y autoridades
-----	Maestros	No sentido específico	Asamblea Técnico Docente

Como se planteó, este espacio de disputa simbólico es político y pedagógico, al tiempo que afecta a los maestros en su quehacer educativo. Esta capacidad interpelante del PMC se ha presentado con una potencialidad instituyente, dado que ha puesto en tensión los discursos y las prácticas hegemónicas que ubican las trayectorias sociales por sobre las trayectorias educativas, sin interrogarse sobre los diversos aspectos que configuran la trama educativa.

## Bibliografía

- BRIOZZO, A. y RODRÍGUEZ, D. (2002) *En las fronteras de la escuela. La alfabetización a cielo abierto y el trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana*. Montevideo: Frontera.
- CASTEL, R. (2001) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- CEIP-INFAMILIA (2008) *Programa de Maestros Comunitarios. Primer Informe de Difusión Pública de Resultados*. Montevideo: CEIP-Infamilia.
- LACLAU, E. (2010) «Prefacio». En L. ARFUCH *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- MOREIRA, C. et al. (2008) *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- REMEDI, E. et al. (1989) *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. Ciudad de México: DIE-Cinvestav.



# Escuelas comunitarias.

## Alcances del Programa Maestros Comunitarios

VERÓNICA CAMBÓN MIHALFI

### Introducción

Este capítulo constituye una invitación a reflexionar en torno al potencial del PMC como un camino hacia la construcción de una escuela comunitaria.

Se pretende dar cuenta de aspectos conceptuales y metodológicos, reflexiones y conclusiones a las que arribamos tras un proceso de investigación que tuvo lugar en el marco de la tesis para la graduación de magíster en Psicología y Educación.

Específicamente en este capítulo nos centraremos en el análisis de la incidencia de las representaciones y las prácticas de los maestros comunitarios en la construcción de escuelas comunitarias.

El supuesto del que se partió es que el PMC puede generar movimientos en representaciones y prácticas de los maestros que lleven a cambios en la forma de concebir la escuela.

En tal sentido, pensar al PMC como un modo de hacer escuela lleva a trascender tanto al maestro comunitario como al propio programa en la instalación de un modo de hacer escuela.

### Acerca del Programa Maestros Comunitarios

En el año 2005, a iniciativa de la ANEP, del CEP y del Mides a través del Programa Infamilia se crea el PMC.

A través de su implementación se pretende incidir en los fenómenos de repetición, rezago, deserción y fracaso escolar, que implican a un alto porcentaje de niños que viven en contextos de vulnerabilidad social. En dicho año, los resultados obtenidos a partir del relevamiento del contexto sociocultural de la población que asiste a la escuela pública indicaban que esta institución atendía a una población en situación de vulnerabilidad social, evidenciada a través del bajo capital educativo de las familias, con necesidades básicas insatisfechas y dificultades de integración (educativa, laboral o territorial) (ANEP, 2005).

En ese entonces, el PMC emergía como una estrategia orientada a la atención de las dificultades en el proceso de escolarización de aquellos niños provenientes de hogares marcados por la pobreza y la exclusión social. El PMC realiza una doble focalización y selección; por un lado, las escuelas son seleccionadas en función de su perfil (por su situación de vulnerabilidad); por otro lado, en cada escuela se focaliza principalmente en los niños de los primeros grados, que se

seleccionan según sus dificultades a nivel de la asistencia, el bajo rendimiento, la repetición o los problemas de integración (Infamilia, *et al.*, 2010).

Desde los documentos se expresaba:

Ante los problemas detectados en las escuelas públicas con un alumnado de nivel sociocultural desfavorable, la nueva administración de la ANEP-CEP ha dado prioridad a la ejecución de estrategias compensatorias como forma de apoyar a los alumnos que desde pequeños muestran dificultades para aprender al mismo ritmo que sus pares (Infamilia-CEP, 2006: 5).

Si tomamos documentos más actuales, podemos identificar que se piensa, ya no en términos de políticas focalizadas, sino en políticas universales. Así lo expresa Edith Moraes:

Es el concepto de educación como derecho humano lo que le da el carácter de universal a las políticas educativas. Definitivamente no compartimos el concepto de políticas focalizadas, ya que este desvirtúa el compromiso que le corresponde al Estado, liberándolo de la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación y al conocimiento a todos los alumnos [...]. Para cumplir con este objetivo fue necesario construir una heterogeneidad de estrategias de política educativa para atender a esa heterogeneidad de realidades sociales (Curto, 2009a: 7, 8).

Ello no va en contra del cometido inicial del PMC, el cual se mantiene vigente: reducir la brecha que en materia de aprendizajes existe entre los niños pertenecientes a diferentes sectores sociales (dado que en contextos de vulnerabilidad social son mayores las tasas de inasistencia y bajo rendimiento que pueden derivar en abandono o repetición) (Curto, 2009b: 14).

## Enmarcando el problema de investigación

La escuela, en su función enseñante, se ha visto cuestionada por fenómenos tales como la repetición, el rezago, el ausentismo. Ello puede ser interpretado, tomando los planteos de Terigi (2009), de modos diversos:

- como un problema individual, por tanto las estrategias estarían ligadas a la psicologización de las intervenciones;
- como una problemática social, que desde el establecimiento de la ecuación desigualdad social–desigualdad educativa–fracaso escolar dio lugar al establecimiento de políticas compensatorias;
- como una problemática institucional que incumbe tanto a la escuela como a las políticas educativas; donde la escuela debe pensarse a sí misma para ver por qué las trayectorias escolares de los niños se ven interrumpidas.

Nos situamos por tanto en esta última postura, ligando las problemáticas educativas con sus dimensiones políticas e institucionales, problemáticas que deben ser pensadas desde la escuela por los sujetos de la educación.

Ante estos cuestionamientos a lo escolar, el PMC (2005) se presenta como una alternativa, en la medida en que desde sus documentos fundacionales se

plantea que el programa busca construir «un nuevo modelo de escuela en contextos de pobreza, diversificando la propuesta educativa, incorporando mayor tiempo pedagógico, trabajando también con las familias y la comunidad» (Infamilia-CEP, 2006: 6).

Atendiendo a ello, nos preguntamos: ¿Por qué limitar la forma de conceptualizar las escuelas y sus prácticas —presente en el PMC— a escuelas en contextos de vulnerabilidad social? ¿Por qué no pensarlo para la escuela? Surge así la posibilidad de pensar en escuelas comunitarias.

El problema de investigación se centró en comprender la naturaleza de los movimientos instituyentes para la conformación de una escuela comunitaria, identificando el nivel de afectaciones mutuas: del maestro comunitario en la escuela y de la escuela en los maestros comunitarios.

Se pretendió comprender si las prácticas de los maestros comunitarios podrían generar efectos a nivel escuela que conllevaran a la construcción de una escuela comunitaria. Ello implicó intentar dar respuesta a las preguntas: ¿Es el PMC un camino hacia la construcción de escuela comunitaria?, ¿se están generando movimientos instituyentes hacia ese modelo?

## Acerca del diseño metodológico

El objetivo general procuró comprender en qué medida la implementación del PMC contribuye a la generación de movimientos instituyentes que conlleven a la construcción de una escuela comunitaria.

El universo del estudio estuvo conformado por escuelas que cuentan con el PMC, siendo la muestra escuelas de la capital del país.

La metodología cualitativa se instrumentó mediante grupos de discusión con maestros comunitarios que permitieron acceder al nivel de las representaciones sociales, y las entrevistas en profundidad a maestros comunitarios, maestros y directores que posibilitaron profundizar en las concepciones y las prácticas de los maestros comunitarios, logrando así analizar las resonancias de las prácticas de los maestros comunitarios en la escuela.

A partir de la integración del referencial teórico con el discurso de los protagonistas en el trabajo de campo se diseñó el constructo escuela comunitaria, el cual se conformó con las siguientes dimensiones de análisis:

- la inclusión de la diversidad cultural;
- el diseño de dispositivos pedagógicos singulares;
- los niveles de apertura al medio;
- el posicionamiento institucional;
- las características institucionales.



## Acerca de las representaciones y las prácticas

Las representaciones sociales junto con las prácticas constituyen dos categorías de análisis centrales en la presente investigación.

Las representaciones sociales fueron conceptualizadas tomando los planteos de Moscovici sobre los modos de comprender la realidad construidos socialmente, que orientan las acciones (Abrić, 2001).

Desde este marco conceptual podemos afirmar que las representaciones de los maestros, a la vez que son productoras de sentidos, generan efectos que se traducen en acciones, lo cual conlleva a diversas modalidades de funcionamiento institucional.

Podemos pensar que Maestros Comunitarios en su quehacer cotidiano va construyendo nuevos modos de comprender la realidad, modos que en la praxis, en el encuentro con otros conllevarán a la construcción de una realidad compartida desde un nuevo modo de ejercer la docencia.

Las prácticas en este estudio fueron conceptualizadas desde Bourdieu, tomando el concepto de *habitus* en tanto principio generador y organizador de prácticas y representaciones, a partir del cual el sujeto da sentido y responde en las situaciones cotidianas. El *habitus* no es inmutable, sino que tiene la posibilidad de ir cambiando.

En tal sentido podría pensarse que los maestros comunitarios podrían realizar esta actividad de reescritura, modificando por tanto sus representaciones acerca de la escuela, así como sus prácticas docentes.

## Acerca de los alcances del Programa Maestros Comunitarios en la construcción de una escuela comunitaria

Las entrevistas a los maestros comunitarios partieron del siguiente enunciado: «Desde tu práctica como maestro comunitario, ¿sentís que se está construyendo una nueva escuela?». A partir de allí los maestros comunitarios desplegaron su discurso, dando cuenta de que el PMC ha generado cierto nivel de transformaciones en la escuela.

Desde el discurso de los maestros comunitarios, el PMC marca un nuevo modo de hacer escuela, en una escuela que está siendo interpelada a modificarse. «Hay cierta escuela que creíamos y que ya no está [...] hay que repensarla. El PMC es como esa grieta» (MC E n.º 3).

El programa se configura para los maestros comunitarios como una grieta que les permite reencontrarse con el deseo de ser maestro desde un perfil sociocomunitario. «El PMC construye una escuela más de acuerdo con lo que yo pienso, trabajando en el barrio, en equipo [...], que piense estrategias distintas» (MC E n.º 3).

Desde el discurso de los maestros comunitarios, el PMC ha implicado un avance en el modo en que la escuela se relaciona con la comunidad, permitiéndoles

repensarse en relación con el vínculo que se establece y el papel que tienen en las configuraciones que se instalan. «Más cerca de la comunidad [...], repensar los mensajes que la escuela da» (MC E n.º 3).

Los maestros comunitarios resaltan los cambios en los modos de vincularse de los niños a partir de su participación en las diversas líneas del programa. «Las respuestas que te dan tus compañeros [...] ¡ahora habla, se integra!» (MC E n.º 6).

## Acerca de las acciones de los maestros comunitarios

Partíamos del supuesto de que el desarrollo de las distintas líneas del PMC generaría cambios a nivel institucional.

Desde el discurso de los maestros comunitarios en las entrevistas puede inferirse que los contenidos escolares son puestos a disposición de los niños, teniendo en cuenta sus modalidades de aprendizaje e intereses; con prácticas no homogeneizantes que permiten a los niños la apropiación tanto de contenidos escolares como de la escuela en sí.

El maestro comunitario se torna una figura reaseguradora, en la medida en que permite a los niños adquirir o recobrar la confianza en sus posibilidades, al confiar ellos mismos en el potencial de los niños. El deseo aparece como una categoría relevante, ya que permite a niños y maestros investirse desde los lugares de aprendiente y enseñante.

Los maestros comunitarios dan cuenta de prácticas en las cuales se vuelven referentes institucionales que habilitan una mayor participación en las redes sociales e interinstitucionales.

Desde las prácticas que relatan se mencionan cambios de diversos actores: en las prácticas de los maestros comunitarios, en las propuestas que se implementan con las familias, en los aprendizajes y la socialización de los niños, en los vínculos que se generan con los niños y sus familias, así como en algunas acciones de la escuela.

El PMC introduce un nuevo modo de ser maestro, incidiendo esto tanto a nivel de las representaciones como de las prácticas docentes. Ello aparece ligado fundamentalmente a las características personales del maestro, principalmente a su afinidad con el trabajo comunitario.

En líneas generales, las prácticas de los maestros comunitarios tienden a la inclusión de la diversidad cultural, con proyectos educativos situados.

Desde el discurso de los maestros comunitarios hay una tendencia a pensar en los niños y la escuela desde la conjunción de miradas de los distintos actores, pudiéndose desarrollar con mayores o menores niveles de dificultades, en función de los posicionamientos institucionales. Algunas escuelas logran establecer posicionamientos fuertes como colectivo desde donde desarrollan las propuestas, en donde toman cuerpo desde un sentir, pensar y hacer compartido.

Cabe destacar que desde el discurso de los maestros comunitarios no hay consenso en cuanto al modo en que sus prácticas como maestros comunitarios

han incidido en las prácticas de los maestros de aula. En tal sentido, se destaca que la falta de comunicación entre maestros y maestros comunitarios, expresada principalmente en lo acotado de los tiempos destinados al intercambio, ha obstaculizado la transferencia de conocimientos y prácticas.

## Acerca de la potencialidad instituyente del Programa Maestros Comunitarios

La investigación partía del supuesto de que el PMC puede consolidarse como un movimiento instituyente para la construcción de una escuela comunitaria.

En tal sentido, desde el trabajo de campo realizado quedó de manifiesto que los alcances difieren en las distintas escuelas. En algunas el alcance fue más restringido, pero no por ello menos importante, porque para la institución siempre implicó algún nivel de movilización de lo instituido. En tal sentido pudo identificarse que los alcances van muy unidos a las modalidades de funcionamiento institucional.

En cuanto a la potencialidad instituyente del PMC, la resonancia de las prácticas de los maestros comunitarios en la escuela se encuentra estrechamente ligada a cómo el programa y las acciones de los maestros comunitarios son valorados por el colectivo docente y la institución. Otro factor que puede considerarse clave está dado por las modalidades de comunicación que se logran establecer.

Ello tiene incidencia en que algunas prácticas trasciendan el plano de acciones desarrolladas por maestros comunitarios para tornarse en prácticas institucionales.

## Acerca de la construcción de escuelas comunitarias

Al analizar la potencialidad del PMC para la construcción de escuelas comunitarias nos valimos de la conceptualización de *habitus* de Bourdieu.

Las representaciones y las prácticas de los maestros comunitarios son producto de posicionamientos pedagógicos, a la vez que dan lugar a posicionamientos pedagógicos que constituidos como *habitus* encierran una lógica desde donde responden.

El *habitus* implica tanto la forma en que los maestros conciben la enseñanza como las propuestas que implementan. Prácticas que por lo expresado por los maestros comunitarios se caracterizan por ser flexibles, diversas y contextualizadas.

El *habitus* se expresa en los modos de concebir y vincularse con los niños y sus familias, siendo caracterizado fundamentalmente por una posición respetuosa del otro visualizado como sujeto de posibilidad desde prácticas educativas garantistas de los derechos del niño, en donde niños, familias, actores comunitarios y docentes son simultáneamente aprendientes y enseñantes.

## Apreciaciones finales

Es el *habitus* en su potencial de organizar representaciones y prácticas el que lleva al maestro comunitario a realizar la opción por el PMC, pero a su vez desde sus prácticas como maestros comunitarios modifican su ser maestro.

En una escuela con horizonte comunitario las representaciones y las prácticas de los maestros podrían comenzar a conformar un *habitus*, por lo cual dejarían de ser fuerzas instituyentes que parten de los maestros comunitarios para dar lugar a un *habitus escolar comunitario*.

*Habitus* escolar comunitario caracterizado por un modo particular de comprender y vincularse con los niños y sus familias; por el diseño de propuestas alternativas que potencien trayectorias educativas, por la participación activa en las redes sociales; con la posibilidad de ser y hacer escuela, en y con la comunidad.

En suma, podríamos concluir que el que una escuela se defina como escuela comunitaria se encuentra estrechamente relacionado con el modo en que la escuela se sitúa como institución enseñante. «Abramos las puertas de la escuela para adentro y para afuera y metámonos profunda y comprometidamente —todos en una labor generosa y humanizadora—» (Matonte)

## Bibliografía

- ABRIC, J.-C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ed. Coyoacán.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2005) *¿Quiénes asisten a la educación pública?* Montevideo: Observatorio de la Educación. Gerencia de Investigación y Evaluación del Codicen. Recuperado de: <[http://www.anep.edu.uy/observatorio/preguntas/qa\\_eprim\\_pub.htm](http://www.anep.edu.uy/observatorio/preguntas/qa_eprim_pub.htm)>. Consultado: agosto de 2009.
- BOURDIEU, P. (1980) *El sentido práctico*. París: Minuit, trad. A. Benedetti.
- CAMBÓN, V. (2012) *El Programa Maestro Comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias?* Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de: <[www.psico.edu.uy](http://www.psico.edu.uy)>. Consultado: octubre de 2014.
- CURTO, V. (2009a) «Entrevista a la directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria, magíster Edith Moraes». *Hacer escuela entre todos*, año 2, n.º 2.
- (2009b) «Maestros comunitarios: relatos que construyen». *Hacer escuela entre todos*, año 2, n.º 2.
- INFAMILIA-CEP (2006) *Programa de Maestros Comunitarios. Primer informe de difusión pública de resultados*. Montevideo: Infamilia-CEP, marzo.
- LLAMBÍ, C.; PERERA, M. y VELÁZQUEZ, C. (2010) *Una evaluación de las modalidades de atención del programa de maestros comunitarios. Informe final*, 8 de febrero. Montevideo: Investigación financiada por el Fondo Concursable Carlos Filgueira, Programa Infancia, Adolescencia y Familia-Ministerio de Desarrollo Social.
- TERIGI, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. OEA. Buenos Aires: Proyecto Hemisférico de OEA, Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.

Capítulo 5  
LA UNIVERSIDAD  
COMO CONTEXTO EDUCATIVO  
Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD



# De encuentros y desencuentros. Los jóvenes, la vocación y la universidad<sup>1</sup>

SANDRA CARBAJAL TOMA<sup>2</sup>

## Introducción

Este trabajo es producto de una investigación realizada en la Universidad de la República, Uruguay. Se trata de una universidad pública, autónoma y co-gobernada, que recibe el 80% de los estudiantes que deciden cursar estudios terciarios.

Posee una matrícula estudiantil de ingreso muy elevada, pero a su vez es llamativo el alto número de estudiantes que, inscritos en algún servicio, abandonan sin terminar de cursar el primer año.

Esta constatación se toma como problema de investigación. Considerando que muchos y diversos pueden ser los factores que determinan esta decisión, de índole individual, familiar, social, el trabajo está centrado en analizar el papel y la responsabilidad que asume y la que debe asumir la Universidad de la República frente al alto porcentaje de estudiantes que en todos sus servicios abandonan los estudios durante el año de ingreso.

Partiendo de la pregunta: «¿qué responsabilidad tiene la Universidad respecto del alejamiento del estudiante que ingresa?», procuramos analizar las estrategias docentes privilegiadas para recibir al estudiante y conocer su efecto.

Se considera relevante en la búsqueda de la democratización de la educación en general y de la educación superior en particular, objetivo histórico de la Universidad de la República.

La investigación se realiza en un servicio universitario que es la Facultad de Psicología, donde se procura analizar aquellos factores, circunstancias y propuestas institucionales que favorecen u obstaculizan la permanencia del estudiante en su primer año en la institución y el punto de vista estudiantil al respecto.

La motivación en la elección del lugar y de la temática parte de la implicación de la investigadora como docente universitaria de la Facultad de Psicología y con experiencia docente desde 1991 con estudiantes que ingresan (Ciclo Básico de Facultad de Medicina, Escuela de Nutrición, Facultad de Psicología).

---

1 Este artículo tiene como base una investigación realizada por la autora, presentada como tesis de Maestría en Psicología y Educación con el título: *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso*. Servicio: Facultad de Psicología.

2 Licenciada en Psicología y magíster en Psicología y Educación. Docente universitaria, profesora adjunta del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.



La propuesta metodológica es de corte cualitativa. Se realiza a través de entrevistas individuales a docentes y grupo focal con estudiantes. El análisis de las categorías que emergen de la sistematización permite la interpretación de los resultados.

Su discusión contrasta el marco teórico elegido con los resultados obtenidos, así como la posición de los diferentes actores universitarios considerados en el estudio.

Las conclusiones agrupan aquellos factores que en la Facultad de Psicología se relacionan con la posibilidad de permanencia o desvinculación del estudiante en el primer año. Se distinguen factores personales e institucionales y, dentro de estos últimos, aquellos relacionados con aspectos pedagógico-vinculares y de política institucional.

En este capítulo se presenta un aspecto trabajado en la investigación que es el referido a las características del joven hoy y a las determinantes de la elección vocacional en la actualidad. Se lo trabaja teóricamente y se contrasta con algunos resultados de la investigación.

Las conclusiones, parciales, refieren a la responsabilidad de la institución universitaria en tomar en cuenta las características que el joven y la sociedad posmoderna tienen para propiciar un encuentro que favorezca la permanencia del estudiante en la Udelar.

## Presentación del tema

Se subraya la importancia de generar visibilidad sobre la permanencia del estudiante en la universidad, producir un corrimiento desde el fenómeno del abandono, históricamente considerado una responsabilidad del estudiante, y hacer foco en las estrategias de la institución para favorecer la permanencia. Se constituye en un imperativo profundizar en el tema con el objetivo de propender a su modificación.

En esta línea, el trabajo que se presenta es producto de una investigación titulada *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República*. Según la División Estadística de la Dirección de Planeamiento de la Udelar, tomando el censo estudiantil del año 2007, la universidad cuenta con 81.774 estudiantes (el número total de inscripciones de estudiantes en algún servicio universitario es mayor y asciende a 101.990). Año a año aumenta la matrícula estudiantil de ingreso, lo cual es un dato muy positivo para la educación y para el país. En este último período intercensal (1999-2007), la población estudiantil se incrementó un 23%. Algunas características de esta población son las siguientes: 62,8 % son mujeres, 51,1 % hizo sexto año en Montevideo, 75,2 % de todos los estudiantes proceden de sexto año de secundaria de sector público. El 40,7 % tienen entre 20 y 24 años, los que tienen menos de 20 años son el 14,3 % (Udelar, Oficina del Censo, 2007).

A la vez, según datos de censo de población del país: considerando edades de 25 años y más, el 91 % de los jóvenes uruguayos no tiene estudios terciarios.

El 4,4 % tiene estudios universitarios incompletos, el 4,3 % completos (Boado, 2004: 15).

Es muy escaso entonces el número de estudiantes que accede a la educación terciaria.

El abandono de los estudios en la educación formal es llamativo y preocupante en Uruguay. Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), Uruguay tiene junto a Guatemala y Nicaragua el menor porcentaje de población con secundaria completa (Fernández, 2010: 13-14). La fragmentación social genera impedimentos socioeconómicos en grandes sectores de la población que determinan que no puedan culminar la enseñanza básica.

El ingreso a la Universidad de la República refleja y amplía este sesgo, aun cuando las posibilidades igualitarias que ofrece la institución a todo el que haya culminado secundaria posibilitan un perfil de ingreso heterogéneo.

## Problema de investigación

Considerando que muchos y diversos pueden ser los factores que determinan esta decisión, de índole individual, familiar, social, la investigación analiza el papel y la responsabilidad que tiene la institución universitaria en esta situación. Partiendo de la pregunta «¿qué responsabilidad tiene la Universidad respecto del alejamiento del estudiante que ingresa?», se procura analizar las estrategias docentes e institucionales privilegiadas para recibir al estudiante y conocer su efecto.

La investigación fue realizada en la Facultad de Psicología. Esta se encuentra entre los servicios que reciben mayor número de estudiantes de ingreso. La motivación en la elección del lugar y de la temática parte de la implicación de la investigadora como docente universitaria, con experiencia con estudiantes que ingresan.

## Descripción del servicio universitario elegido. Facultad de Psicología

Posee una matrícula estudiantil de ingreso que fluctúa entre los 1300 y 1800 estudiantes, y 400 docentes. Al momento de la investigación existía la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE), que desde su conformación trabajó en favorecer la inserción del estudiante que ingresa, considerando el aumento sostenido de la matrícula de ingreso. Es un servicio independiente que cuenta con local propio y dos salones amplios que albergan 500 estudiantes cada uno (además del aula magna y del patio abierto).

La Facultad de Psicología tuvo un aumento porcentual de la matrícula estudiantil entre el censo de 1999 y el del 2007 del 55 %. Mientras en 1999 tenía 4131 estudiantes, en 2007 eran 6410. Algunas características son las siguientes: el 77,3 % de los estudiantes son de sexo femenino, el 59,3 % tiene menos de 20 años y si se consideran los estudiantes hasta los 24 años, se agrupa allí el 77,7 % de la población de ingreso, de 40 años y más, el 4,2 %. El 80,6 % no ha realizado otros estudios terciarios o universitarios. La mayor parte de los estudiantes hizo sexto año en liceo público (33,1 % en Montevideo, 18,2 % en capital de

interior, 25,9 % en ciudad del interior). En relación con el estrato socioeconómico: los hogares que perciben menos de 10000 son el 28,6 %, y hasta 25000 quedan agrupados más del 75 % de las familias de los estudiantes de ingreso (Datos de la División Estadística, Dirección General de Planeamiento, Udelar).

No hay una cuantificación estimada en la Udelar del abandono de estudios entre el primero y el segundo año. Tomando datos de bedelía de Facultad de Psicología aportados en diciembre de 2010, se obtiene que entre el 2008 y el 2009 se dio el menor porcentaje de abandono: 30 %; del 2007 al 2008, 42 % y de 2009 a 2010, 46 % de abandono en el pasaje entre primero y segundo ciclo.

## Metodología de investigación

Se realizó un estudio desde un enfoque de metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 1992), de naturaleza exploratoria (Sabino, 1986: 50). El tipo de metodología elegida permite profundizar en el conocimiento, la comprensión y la interpretación de situaciones. Da la posibilidad de obtener respuestas acerca de lo que las personas piensan y sienten en relación con el tema (Pineda *et al.*, 1994).

Se considera válido para ser realizado en los diferentes servicios de la Udelar que aporten datos específicos de la realidad de cada institución.

En el estudio se decidieron los siguientes recortes:

- Recorte institucional. Se toma un servicio universitario del área de salud: Facultad de Psicología.
- Recorte temporal. El trabajo de campo se realizó durante el año 2009 y con estudiantes que ingresaron ese año.
- Recorte en cuanto a la decisión de los informantes y la información incluida. Se entrevistó a las autoridades universitarias (rector y prorector de enseñanza) y de Facultad de Psicología (decano y docente encargada de la UAE), a docentes de primer ciclo y a estudiantes de primer ciclo.

Con respecto a los docentes de primer ciclo, se tomó una asignatura específica de psicología: Introducción a las teorías psicológicas, una asignatura general: Bases biológicas del comportamiento humano y Taller, por tener como objetivos específicos la inclusión del estudiante en la Udelar y en la facultad.

Sobre los estudiantes, se solicitó colaboración a aquellos que se inscribieron en el año 2009 y que estaban cursando primer año.

## Técnicas seleccionadas

Se realizaron entrevistas individuales y en grupo focal.

Se consideró pertinente metodológicamente realizar a los docentes entrevistas individuales para favorecer la profundización en el punto de vista y la tarea personal de cada uno, tratando de evitar desde lo colectivo la tendencia a referir al deber ser, o a lo que teóricamente se considera correcto.

Para conocer el punto de vista del estudiante sobre la implementación de la propuesta y sus experiencias se resolvió la realización de entrevista grupal. Se realizó con metodología de grupo focal.

La reunión de grupo focal se seleccionó para promover una indagación colectiva y en profundidad de los significados que para ellos tiene el ingreso. Tiene por objetivo, también, aumentar la posibilidad de hacer referencia a dificultades y posibilidades comunes.

El grupo focal es una entrevista aplicada a un grupo en la que lo que interesa es profundizar en aspectos cualitativos de un problema o de los acontecimientos. Se busca focalizar sobre algunos aspectos específicos de un tema particular. Este procedimiento se considera metodológicamente adecuado, porque dado que existe un tema específico y claro a estudiar, permite el intercambio entre los involucrados como instancia de profundización en la temática y facilita la elaboración de una síntesis grupal.

La elección del marco teórico buscó constituirse en un marco de referencia en relación con los temas que se incluyeron en la investigación. Se procuró generar una orientación que ubicara conceptual e ideológicamente a la institución universitaria dentro de un ámbito social más amplio que exigió incluir conceptos imprescindibles desde la psicología evolutiva, acerca de la juventud en nuestro medio, posiciones teóricas sobre la educación terciaria, la deserción-desvinculación-desafiliación estudiantil y el conflicto vocacional en la actualidad.

### Definición y operacionalización de las variables

El estudio busca precisar las estrategias consideradas importantes en la Udelar y en particular en la Facultad de Psicología para favorecer la permanencia del estudiante que ingresa.

Las estrategias constituyen la variable cualitativa, en la que se consideraron como dimensiones de análisis las vinculadas a los principios y las leyes previstas en la Universidad y aquellas vinculadas a la dinámica institucional (ver figura 1).

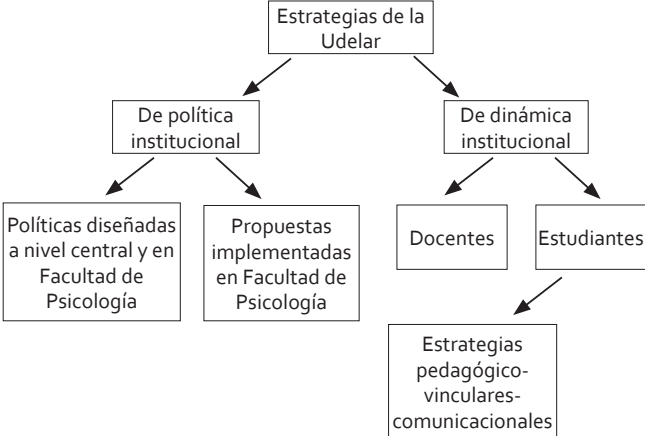
Para conocer desde el punto de vista politicoacadémico la posición de la Udelar respecto del tratamiento que debe dar la institución al estudiante que ingresa se realizó un análisis de documentos y entrevistas a informantes calificados. Se consideraron las políticas diseñadas a nivel central y en Facultad de Psicología se estudiaron las políticas diseñadas y las implementadas.

Para conocer las estrategias que utiliza la institución para albergar a los estudiantes de ingreso se tomó un servicio universitario del área de salud: Facultad de Psicología.

Con respecto a la dinámica institucional se consideraron como dimensiones de análisis: las estrategias pedagógicas, comunicacionales, vinculares que el docente despliega para facilitar el encuentro con el estudiante; y cómo el estudiante recibe y percibe estas propuestas.

Se destaca que no se desconoce la influencia de otros factores, como las condiciones físicas del lugar: previsiones en cuanto al tamaño del salón en relación con el número de personas que se espera, acústica, iluminación, ventilación, así como los aspectos administrativos de recepción: horarios, información, vínculo. Estos aspectos, sin duda importantes para tomar en cuenta en otro estudio, no han sido considerados en este, dado que el foco está en las estrategias docentes.

Figura 1. Diagrama de variables y dimensiones de análisis



## Marco teórico

### El ingreso a la Universidad de la República: la numerosidad

Según informe de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) (Barszcz *et al.*, 2005), la Udelar cumple todas las condiciones para ser categorizada como macroinstitución. Este tipo de instituciones se caracterizan por el aumento sostenido de la matrícula estudiantil, lo cual nominan *masificación* en el plano institucional.

Una característica entonces de la Udelar en la actualidad es el alto número de estudiantes con que el joven se encuentra al ingresar.

Conceptualmente se parte de considerar en este estudio una distinción entre numerosidad y masificación (Carbajal y Maceiras, 2003b: 191-192).

La numerosidad alude a una característica cuantitativa, a «grandes números». Si bien muchas veces se toman como sinónimos, no es este el posicionamiento conceptual que se pretende mostrar, sino la diferencia entre una característica cuantitativa en la numerosidad y una característica cualitativa en la masificación, una cualidad que adquieren los vínculos humanos.

Aun cuando no existe entre ellas una relación unívoca, sí se puede decir que se relacionan, dado que la numerosidad, si no está planificada según condiciones

institucionales, organizacionales y locativas, constituye un campo fértil para que la masificación como cualidad vincular sea regente.

Esta cualidad del vínculo, caracterizada por el anonimato, la serialidad, la ausencia de compromiso, la falta de personalización en el encuentro, se constituye en características básicas que atentan directamente contra la posibilidad de compromiso en el aprendizaje (Carbajal y Maceiras, 2003b: 192).

Paulo Freire plantea «...[d]el hombre que masificándose, deja de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida» (Freire, 1971: 106).

Se concluye que la masificación como cualidad vincular no favorece el encuentro de los individuos, el conocimiento del otro, el reconocimiento de las diferencias. Por lo tanto, la planificación institucional y docente para trabajar con grandes números de estudiantes debería incluir espacios y estrategias que tengan en consideración la necesidad de desarticular la masa.

Alicia de Camilloni considera que la numerosidad es una característica más o menos constante en las universidades. También la transición entre secundaria y universidad se constituye en un problema en el mundo. Parte de la constatación de «un problema de transición de la escuela secundaria a la universidad» (2010: 5). Hay diferencias entre la formación que el estudiante recibió y la que le pide la nueva institución. Esta autora ha encontrado entonces que la brecha entre secundaria y universidad se da en todo el mundo, y requiere propuestas docentes diferenciales para lograr que el estudiante se incorpore al trabajo.

La universidad requiere que el docente que está recibiendo a los alumnos tenga los conocimientos necesarios, tanto desde el punto de vista disciplinar como pedagógico, logrando que se incorporen al trabajo académico universitario (De Camiloni, 2010: 5).

O sea que ella asume la posición de que la universidad debe tomar la responsabilidad desde esta constatación y actuar para colaborar en disminuir los efectos negativos de esta transición. Por esto, considera que en el primer año de las carreras universitarias se necesitan profesores con una especialización didáctica. Esa formación didáctica debe incluir además conocimientos específicos que permitan trabajar con gran número de estudiantes. Desde su posición ideológica es un imperativo lograr calidad en la educación para muchos estudiantes.

María Zulema Rodrigo y Graciela Prat de la Udelar plantean también que los cortes entre niveles educativos, en este caso nivel secundario y terciario, tienen efectos negativos en los procesos de aprendizaje, en cuanto producen repetición y deserción. Por esto subrayan que para pensar la educación desde la idea de sistema la articulación de conocimientos debe posibilitar un continuo en la formación, por lo cual «la modalidad que asume dicha articulación no puede considerarse obvia» (Buschiazzo, Contera y Gatti, 1999: 247).

Las autoras agregan la perspectiva de sistema de educación y por lo tanto, la articulación interinstitucional que conforme una red que tome la responsabilidad desde el punto de vista pedagógico de las consecuencias de los cambios de nivel educativo.

Estas consideraciones permiten dos afirmaciones importantes: una, que pensar la educación incluye la capacitación y la formación del docente, y la segunda, que pensar la educación trasciende esta formación y requiere hacerse cargo de definiciones previas que no son técnicas sino políticas:

[...] lo que quiero señalar aquí es que, en muchos países, esta distancia entre ricos y pobres ha aumentado a pesar de la creciente democratización del proceso de reforma educativa y de la explosión retórica en torno a la mayor profesionalización de la docencia y de la práctica docente reflexiva [...] Debemos favorecer las propuestas que ofrecen trascender la exclusiva preocupación por la capacitación individual y la transformación personal, incluyendo también una preocupación explícita por la reconstrucción social, reconstrucción que nos ayude a acercarnos más a un mundo en el que esté al alcance de todos lo que deseamos para nuestros hijos (Zeichner, 1995: 395-396).

### Sobre el abandono, la desafiliación, la desvinculación...

Deserción, abandono, desafiliación, desvinculación son términos que se utilizan para nominar el alejamiento del estudiante del centro educativo o del sistema educativo. Más allá del acuerdo y la fundamentación en el uso de los términos, lo que se considera relevante es tomar como punto de partida que este fenómeno no sucede y no puede explicarse por factores puramente individuales, como una decisión aislada de quien se va. El exrector de la Udelar, Rodrigo Arocena, consideraba el término *desvinculación* como más adecuado, ya que explicaba mejor la responsabilidad de ambos actores —estudiante e institución universitaria— en el alejamiento del joven.

El sociólogo Tabaré Fernández fundamenta el uso del término *desafiliación*, tomando como base el enfoque de desafiliación de Robert Castel, y la define como:

Una trayectoria de transición al mundo adulto que deja quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Fernández, 2010: 25).

La autora de este estudio elige el término *desafiliación* desde la siguiente fundamentación: la afiliación refiere a por lo menos dos actores: la persona se afilia a algo, se relaciona con otro. Para el psicólogo social Pichon Rivière (1985), afiliación es el grado mínimo de ligazón que la persona tiene con el grupo. Si esta ligazón prospera, se sucederá el sentimiento de pertenencia que implica mayor confianza y participación, lo cual será posibilitador de la cooperación.

El estudiante que se inscribe a la Udelar estaría afiliándose. Desde allí se puede pensar la desafiliación como el abandono inicial, prematuro, en ese primer escalón del vínculo, un momento de afiliación en que no hay aún compromiso

afectivo ni sentimiento de pertenencia, lo cual no llega a producirse, dado que el estudiante se desafilia. Así como la afiliación refiere a por lo menos dos actores, en la desafiliación habrá alguien que la permite o promueve y otro que la ejecuta. La desafiliación es tal si incluye la perspectiva de corresponsabilidad. Se trata de una pérdida: para el joven, para la institución, para la sociedad. Se comprende entonces que la decisión de dejar de ser estudiante desde esta perspectiva no sucede en un vacío individual, sino como consecuencia de sucesos en la interacción con otros. Si la desafiliación involucra la responsabilidad de la institución universitaria en su producción, la permanencia debe ser tomada de igual modo. El alejamiento de un centro educativo podrá implicar un movimiento de acercamiento a otro o promover el abandono de estudios en general, y entonces la desafiliación se sitúa no ya en relación con un centro, sino con el sistema educativo. Por ello es importante conocer y estudiar el fenómeno desde el punto de vista de las características individuales y sociales del adolescente y también desde el punto de vista de las políticas públicas: desde las instituciones que colaboran o no en estos resultados. Esto subraya que el análisis y el estudio del tema desafiliación adquiere sentido desde un posicionamiento político respecto al tema. Freire plantea: «La educación es una práctica eminentemente política» (2003: 60). Responder a la pregunta sobre qué institución queremos requiere definiciones políticas que serán las que orienten la tarea para lograr virar la realidad de la educación hacia donde nuestros ideales la guíen.

### El joven que ingresa a la Universidad hoy

La gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad tienen entre 18 y 24 años, son adolescentes, son jóvenes. Muchos autores han dedicado estudios a la adolescencia y la juventud en nuestro medio. Sobrado (1978), Rita Perdomo (1998; y Ruben, 2004), Mercedes Freire de Garbarino (1992) en sus publicaciones plantean tanto los límites difusos en relación con la edad de comienzo y finalización de la adolescencia como la relatividad histórica y social que determinan las características de esta etapa. En términos generales, la adolescencia se extiende desde la pubertad hasta la adultez. Hay autores que a partir de los 18 años hablan de juventud.

Mientras la maduración corporal acontece sobre todo durante la pubertad, la maduración psicológica se da durante la adolescencia. La vida psíquica se caracteriza por rasgos de terquedad, egocentrismo, insubordinación, opositorismo, crítica a los adultos, expresiones violentas y agresivas. Tienen gran afán de independencia y de libertad. Sienten disconformidad con todo lo establecido. En el adolescente las modificaciones de su cuerpo lo llevan a estructurar un nuevo yo corporal, a la búsqueda de una nueva identidad y al cumplimiento de nuevos roles. Entrar en el mundo de los adultos significa, para el adolescente, la pérdida definitiva de su condición de niño. Es un momento crucial que exige el pasaje de la heteronomía a la autonomía y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento. La adolescencia y la juventud, tiempo de transición entre la infancia y la edad adulta, no pueden desenvolverse



pasivamente, sino al precio de una tensión importante y de una conflictividad importante, por lo menos interna (Universidad de la República, ENYD, s/d).

Se concluye la adolescencia cuando el proceso de maduración ha terminado. Este supone el logro de la independencia afectiva, económica y la existencia de un proyecto de vida.

Por esto se torna difícil poner un límite etario a la culminación de esta fase. Un joven de veinte años, que tiene su oficio y vive de él, está casado y espera un hijo es un adulto; otro que es universitario, tiene treinta años, depende económicamente de su familia y no sabe qué va a hacer cuando se reciba aún no lo es.

Rita Perdomo plantea:

la adolescencia podría prolongarse mucho más allá de los 25 años, cuando no es posible independizarse económicamente de los padres y se depende de ellos, ya sea porque no se puede acceder a una vivienda propia, porque el sueldo no alcanza, porque aun se es estudiante y las exigencias curriculares impiden disponer de un horario para trabajar. [...] La dependencia económica necesariamente determina dependencia psicológica (1996: 50).

La transición no tiene fronteras claras. Es variable tanto la edad como los diferentes aspectos en los cuales comienza a lograrse responsabilidad adulta. El logro de la autonomía en todos sus términos es un proceso, no un momento. Muchas veces, lento y conflictivo.

Los cambios que se producen en el joven se pueden conceptualizar como una crisis en el sentido de ruptura, y a la vez diferenciación y transformación, «ruptura en relación con lo que se viene siendo y transformación hacia lo nuevo a ser» (Frechero y Sylvursky, 2000: 25).

Toda adolescencia lleva, además del sello individual, el sello del medio cultural, social e histórico en el que se manifiesta.

Se comprueba que en nuestro medio, la adolescencia-juventud se extiende cada vez más. El logro de la independencia afectiva, económica y la consolidación de un proyecto de vida hoy suelen ser costosos para el joven.

Algunas características de la sociedad actual son determinantes en crear subjetividad y generar condiciones que atentan contra el logro de la autonomía. Hoy, las dificultades de acceso al mercado laboral, las bajas remuneraciones, la inadecuación del sistema educativo a este mercado, aumentan las dificultades en lograr la independencia económica (Frechero y Sylburski, 2000: 29).

Otro aspecto que obstaculiza o entorpece el proceso de separación o individuación en la sociedad actual se relaciona con el imaginario social acerca de la juventud. Esta sociedad propone el modelo joven como aquel a seguir: se habla de la «adolecentización» de la sociedad. Ser joven pasa a ser un valor que todos debieran poseer y mantener el mayor tiempo posible. Lo joven que como categoría llega hasta la vejez.

Esto produce un resquebrajamiento o una confusión de las diferencias generacionales, y entonces de los lugares que cada uno ocupa en el entramado

social-familiar; aumenta la competencia entre las generaciones. El modelo de autoridad patriarcal parece desaparecer.

En esta nueva propuesta de sociedad, el adulto se ha adolentizado y el adolescente se halla invadido por la sociedad de consumo, el ciudadano se transforma en consumidor y los objetos de consumo pasan a ser marcas de identidad. El tener es el pasaporte para el ser. La identidad —o prótesis de identidad, al decir de Víctor Giorgi (*apud* Perdomo y Ruben, 2004: 35)— queda definida por la apropiación de bienes y la inclusión social determinada por su posesión.

La ausencia de utopías de la sociedad actual genera falta de valores y proyectos colectivos.

El futuro, personalizado en el mundo adulto, es visto lejano y ajeno por parte del adolescente, que no visualiza la posibilidad de insertarse en él. En cambio, la vivencia del joven es de estar en un presente perpetuo, «sobrecalentamiento del tiempo presente que devora el pasado y el porvenir» (Viñar, 2009: 41) de un mundo acelerado, efímero, de cambios vertiginosos, un mundo de la imagen, la computación y la globalización. Es un tiempo social acelerado, «que se interioriza y nos captura» (2009: 88).

En este presente perpetuo, el modelo que esta cultura posmoderna promueve parece privilegiar el individualismo, el exitismo, el logro inmediato, lo efímero, en una propuesta de inestabilidad de valores y fugacidad de la mercancía.

El mundo adulto que recibe a este adolescente, como se planteó, también se ha modificado. Marcelo Viñar, psiquiatra psicoanalista uruguayo, subraya la dificultad desde los adultos de fijar límites y reglas precisas que son las que delimitan y determinan el conflicto intergeneracional.

«Nos olvidamos cuándo hay que decir “no”. La dificultad para decirlo parece ser un rasgo del mundo actual en padres, docentes y gobernantes» (Viñar, 2009: 71). La falta de confrontación lleva a la ausencia de límites, los que el adolescente necesita para poder crecer.

Viñar (2009: 35) entiende que los adolescentes reciben un mensaje de decepción y desconcierto por parte de un mundo adulto que se caracteriza por la pérdida de fuerza, la devaluación de modelos y la falta de expectativa en el futuro.

Perdomo (2004), en el mismo sentido, plantea como resultados de su investigación que son los adultos quienes se están preguntando «quién soy» en relación con «quién era», y que no es este solo un cuestionamiento adolescente.

Esta crisis en el mundo adulto traería como consecuencia la dificultad en asumir el rol como adulto diferenciado (Perdomo y Ruben, 2004: 41), como referente de un adolescente que necesita diferenciarse.

Es en este escenario que el adolescente debe elegir quién y cómo ser.

Viñar considera que las expresiones de violencia del joven hoy pueden verse como actuaciones, o sea, no aparecería la problemática tanto como conflicto interno, psíquico, sino en actuaciones que dan cuenta de un fracaso en el encuentro y la aceptación con los demás:

La violencia adolescente y sus actuaciones auto o heterodestructivas, puntuales o permanentes, comportan el fracaso de lo que Piera Aulagnier llamaba el «contrato narcisista», como garantía anticipada para el recién llegado de ser aceptado y tener un lugar en el grupo (Viñar, 2009: 79).

## Lo vocacional

Los cambios sociales de las últimas décadas permiten la constatación de que antaño la definición de la opción profesional era considerada para toda la vida, lo mismo que el trabajo, que incluía el supuesto de que había que trabajar con sacrificio y durante mucho tiempo, para ocupar un lugar en la sociedad y en el mundo del trabajo.

Hace pocas décadas los modelos identificatorios para el joven estaban constituidos por adultos con un trabajo estable, para toda la vida, con objetivos colectivos a largo plazo.

Hoy, en cambio, el futuro se presenta incierto, impredecible.

«[E]l horizonte de futuro es más amenazante y ominoso. Lo que a nivel macro llamamos caída de las utopías o fin de las ideologías, permea en la mente adolescente como ausencia de referentes y horror al vacío» (Viñar, 2009: 29). Por lo tanto, la elección de profesión hoy no aparece como garantía de futuro, en un mercado laboral que lleva a itinerarios fraccionados, cambiantes, en empresas globalizadas, con destinos discontinuados y quizá con necesidad de desarraigos. La inestabilidad laboral, la «flexibilización», «la reconversión», dan cuenta de vertiginosos cambios donde no puede el joven pararse en un futuro, en una elección, en un trabajo. Todo es efímero y pasajero. Frechero y Sylburski se preguntan «en qué se sostiene hoy la elección de un proyecto vocacional y de formación, si el ejercicio futuro del mismo aparece como algo tan incierto y cambiante» (2000: 34).

La educación (Beck, 1998) se presenta como una forma de acceso al mercado laboral, pero ya no garantiza su inserción. Y, en todo caso, lo que queda privilegiado es el éxito, individual e inmediateista, ya no el mérito logrado a largo plazo: «los modelos sustentan el ideal del éxito individual, inmediateista y consumista» (Viñar, 2009: 34).

La elección vocacional —plantean Sposetti, Silva y Etchevarría (2004: 33)— puede ser madura o inmadura. Una elección madura implica la resolución de dos aspectos; uno interno: la persona es consciente de sus gustos y sus aspiraciones, conoce la formación teórica de las carreras del área que elige y la inserción ocupacional que suponen las distintas profesiones, y no tiene conflictos internos que le dificulten orientarse hacia lo que desea; otro segundo aspecto implica que no existen obstáculos externos que le impidan la decisión. La elección será inmadura —según estos autores— cuando el primer requisito no se cumple. O sea, se trata de jóvenes que no tienen definidas sus aspiraciones y su elección, o no se informan de las diferentes opciones para aquello que eligen, no logran orientarse satisfactoriamente.

La elección vocacional también refiere a la construcción de la identidad vocacional, sobredeterminada por elementos subjetivos relacionados con la autonomía personal, de interacción que se refiere a las identificaciones pasadas y presentes propuestas por el medio sociofamiliar y aspectos objetivos que tienen que ver con la sociedad y la cultura a la que pertenece el individuo que elige (Bohoslavsky, 1975: 65). Y de manera más general, la elección vocacional refiere al logro de una identidad adulta que incluye y determina las anteriores. Esta identidad supone el logro de la independencia psicológica, económica y la consolidación de un proyecto de vida.

Es desde y en esta realidad que el joven resuelve además ingresar a la Udelar.

Un joven, posmoderno de un mundo hipermediado (Bertoni, 2005), arriba a la universidad, institución moderna, lo cual produce un desfase que a su vez podía generar una crisis. Además de la crisis adolescente y la relacionada con la elección vocacional, se suma la que se produce con el ingreso a la universidad. Es una crisis que incluye las rupturas internas que se producen en el joven por el momento evolutivo y la decisión vocacional, pero también rupturas por la migración que exige (barrio, liceo, departamento), los nuevos vínculos y el impacto que la nueva institución provoca.

Esta encrucijada pone como uno de sus protagonistas a la universidad, lo cual la hace responsable en enfrentar y considerar este desencuentro: «los problemas de adaptación y desafíos a la vida universitaria parecen tener que ver con el enfrentamiento de dos culturas: por un lado la universidad, arraigada a criterios de “racionalidad instrumental”, propios de la modernidad, y por otro el estudiante actual posmoderno-hipermoderno, que maneja otros códigos y otros tiempos» (Bertoni, 2005: 32). Jóvenes que viven en un tiempo presente de un mundo de comunicaciones virtuales, efímeras, que no incluyen la presencia física, ni la historia ni los tiempos.

El decano de Facultad de Ciencias, Juan Cristina, en entrevista al periódico uruguayo *Búsqueda* plantea que en este centro de estudios «entre el primero y el segundo año se da la deserción más significativa» (Sartori, 6/1/2011: 34). Las razones él las encuentra en el nivel que traen de enseñanza secundaria. Pero también se refiere a los cambios que ha habido en la sociedad uruguaya que tienen relación con esto. En este sentido indica que la conformación de la familia es diferente y hay ausencia de referentes adultos para el joven. «Vivimos en una sociedad posmoderna donde hay un relativismo de los valores morales». Considera además que inicialmente al ingreso el joven no se compromete consigo mismo en un proyecto de vida: «generación de jóvenes muy acostumbrados al inmediatez, a los celulares y al Twitter» (Sartori, 6/1/2011: 34).

Este punto de vista se relaciona con el planteo de Bertoni en el sentido del choque entre una institución que propone trabajar para un proyecto, a largo plazo y la expectativa juvenil en vínculo con la inmediatez.

## Discusión de resultados: Los jóvenes y la vocación

El pasaje de la adolescencia-juventud a la adultez según los autores citados es un proceso de maduración que no se realiza en un momento, sino que implica un tránsito más o menos difuso y costoso hacia el logro de una nueva identidad. Este tránsito múltiple incluye el logro de la autonomía, la puesta en marcha de un proyecto de vida, la decisión vocacional. Es esperable entonces que aquellos jóvenes que ingresan a la universidad luego de terminar sus estudios secundarios no hayan logrado aún una identidad adulta, por lo cual hay una crisis de identidad (Erikson, 1974) que implica la búsqueda de nuevas formas de vida, y allí se incluye la elección de estudios.

Analizando respuestas de los estudiantes (que aparecen textuales) se consideran el tránsito por la facultad y sus efectos, pero también las experiencias previas que colaboraron en la decisión de ingresar a Psicología.

En relación con esto último, ellos describen dificultades que se les presentaron para elegir y sostener sus estudios terciarios que se pueden agrupar en aquellas *derivadas del momento vital* que atraviesan, que exigen cambios y suponen crecimiento.

- Cambios: aquí aparecen las dificultades y los temores en torno a las diferencias con secundaria, tener que pensar en alejarse del ambiente familiar social (interior-Montevideo): «En mi caso, estando en el interior me costó adaptarme a la idea de que me venía para acá. Entonces ta, me costó adaptarme. El segundo día que vine a facultad me iba a ir, porque no me gustaba ver tanta gente, la masividad que había [...] me chocó un poco. Pero ta, aguanté un tiempo más y ahora tengo que esperar».
- Crecimiento (pensarse adultos, con otras responsabilidades, tener que decidir qué elegir para su futuro): «Mi dificultad fue de entrar en razón o asumir de que [sic] tenía que terminar el liceo y todavía no estaba preparada para terminarlo. Era una etapa que no quería cerrar».

En relación con estos cambios, aparece la necesidad de definir qué estudiar y ahí se presentan incertidumbres e indecisiones: «A mí me costó un montón decidirme, o sea nunca, ni en la escuela ni en el liceo, supe qué hacer», «yo hice un año de orientación vocacional que no me sirvió para nada, en el liceo».

Estos aspectos refieren a la elección vocacional, que en muchos sería inmadura (clasificación de Sposetti, Silva y Etchevarría, 2004), lo cual se explica dado que la decisión vocacional-ocupacional que forma parte de la construcción de la identidad adulta tiene que tomarse muchas veces en momentos evolutivos en los cuales aún no puede visualizarse un futuro adulto.

Esta dificultad parece amplificarse con los profundos cambios sociales en el mundo del trabajo que tienen como una de sus consecuencias que la elección de profesión hoy no aparezca como garantía de futuro. Futuro que el joven no puede ver, porque el mundo adulto se presenta como lejano para él.

Otro grupo de dificultades que los estudiantes manifiestan, previo a su ingreso a la universidad, estaría en la *información* que tuvieron para colaborar en la decisión. Podemos dividir esta información en informal: aquella que el estudiante buscó por sus propios medios a través de conocidos, amigos, y formal: aquella información que recibió en los centros de enseñanza, que estuvo planificada para colaborar con la información que el estudiante necesita para decidir.

Es llamativo ver cómo la mayor parte de los estudiantes manifestó no tener ningún tipo de información, otros tuvieron información basada en la experiencia de amigos o en experiencia terapéutica y solo una persona buscó información en el sitio web de la Facultad de Psicología.

Formalmente un estudiante de liceo privado de Montevideo refiere a que un psicólogo concurrió al colegio para explicar en qué consistía la carrera y respondió las interrogantes que tenían los estudiantes.

Un liceo público del interior organizó un viaje de dos días a Montevideo para recorrer las facultades.

Un estudiante buscó información en internet, en la página de Facultad y pudo saber cuántos ciclos tiene la carrera, qué asignaturas, qué título otorga.

Respecto a las actividades realizadas por la universidad, manifiestan conocer las ferias a las que las universidades privadas van para promocionar.

No aparece una tarea sistemática desde educación secundaria para colaborar con la elección de estudios, como tampoco desde la Udelar.

No se percibe entusiasmo en estos jóvenes con la decisión de estudiar psicología, la actitud con que cuentan sus experiencias en la facultad, su actitud corporal y gestual e incluso la afectividad puesta en juego al hablar denotan indiferencia o por lo menos no muestran afectividad positiva, no se percibe como una decisión asumida plenamente.

El grupo de dificultades personales que determina que el joven esté indeciso para avanzar en su proyecto de vida no logra disminuir, en tanto se suma la escasa información que recibe desde la institución educativa.

Y así se produce el ingreso a la Universidad, que ya parte de considerar una persona con intereses claros e informado. Maduro y autónomo.

En relación con sus experiencias en los primeros seis meses en la facultad:

Dentro de las dificultades que encontraron la inicial refiere al gran número de estudiantes: «yo, por ejemplo, la cantidad de gente, que me pareció impresionante las primeras semanas, después me acostumbré».

La numerosidad aparece como el primer impacto que el estudiante tiene y que genera confusión y sentimientos de ajenezidad y soledad: «estaba como perdida. Acá te defendés solo».

El tener que defenderse solo puede aludir a una actitud anterior de dependencia, en el sentido de que antes eran otros quienes resolvían y ahora el estudiante debe actuar con autonomía. Aunque también surge la interrogante: ¿Por qué se tiene que defender el estudiante que ingresa? ¿De qué se tiene que defender? ¿Quién lo ataca?

Podría pensarse que, además de ansiedad confusional, aparecerían ansiedades paranoides propias de estos primeros encuentros-desencuentros en la Udelar. Otra dificultad muy importante que los estudiantes manifiestan se relaciona con la información y la comunicación.

Encuentran incoherencias en la información que reciben, docentes que dan una información que es diferente de la que aparece en la página de la Facultad. «Otra cosa que vi yo, que me pasó con una asignatura, por ejemplo: en los teóricos dijeron que el parcial era un trabajo, máximo dos carillas y en internet decía de dos a cuatro carillas». Hay información que da el docente en el teórico y el que no concurre no la tiene, porque no aparece en cartelera o en la página web, explican: «Para mí es raro, porque hay cosas que te las cuelgan en la cartelera y otras que no van a estar en la cartelera obligatoriamente y van a estar en internet»; «Hay información que aparece en cartelera, pero que es imposible ver por la cantidad de papeles y el tamaño de la letra»; «No sé si es falta de información o a veces que la información no nos llega bien a todos»; «Entonces uno después va a bedelía y dicen que la información está y uno la ve en cartelera y está en letra 8. O sea, creo que es más bien el medio o cómo no nos llega a todos».

También sienten que a ellos no se les dan a conocer las normas con claridad, porque el docente asume que ya las conocen:

Nosotros sabemos que tenemos que ir con la cédula, pero a los primeros dos parciales no nos pidieron cedula y ahora en Biología pidieron a todos para entrar y entonces cantidad [de estudiantes] no tenían cedula. O sea, nunca nos dijeron de primera. Nosotros sabemos porque en otras facultades y eso también te decían.

«Es como que la facultad da cosas por dadas, y es como que nosotros tenemos que saber, pero no sabemos.»

«El tema es que no sabés dónde meterte»: esto refuerza el sentimiento de ajenidad, de confusión, que se relaciona más que con la numerosidad, con la masificación como cualidad de vínculo que implica la no consideración del otro, la falta de compromiso.

Estas contradicciones que se generan con la información lleva a que aparezcan interferencias en la comunicación que dificultan la tarea, y falta de confianza por parte de los estudiantes en relación con las fuentes de información y con las estrategias docentes. El estudiante no confía en el docente, lo cual debe incidir en que no responda a las estrategias que el docente diseña para él: no pregunta, no va a clases de consulta.

El anonimato en que se percibe el joven puede pensarse como una situación de masificación que produce sensación de no ser tenido en cuenta, lo cual no colabora con el compromiso hacia la institución en general y la tarea en particular.

En cuanto al rendimiento y a las exigencias curriculares en los primeros seis meses de cursos, los estudiantes reconocen que fue muy bajo el resultado de los primeros parciales: «En mi caso, no sé, nunca había estudiado sola tanto material. Yo venía re-preparada, pensaba. Había reestudiado y me saque 10 %».

En esta investigación se ha encontrado que el joven no ha consolidado una autonomía adulta aún, y necesita ser organizado desde fuera en tiempo y tarea para poder rendir adecuadamente. A la vez, la autonomía aparece como requisito que colabora en lograr la permanencia del estudiante, pero no como un objetivo a lograr, sino como una característica con la cual deberá ingresar para poder «aguantar»: «No, para mí hizo falta lectura, porque vos de repente en el liceo estudiabas dos o tres días antes para un parcial y te sacabas una nota tipo 8 y 9, y ta. Pero acá no. Tenés que estudiar mucho más»; «Era que había mucho material, y ta».

Refuerzan la diferencia entre el modo y el tiempo que dedicaban al liceo y el que necesitarían ahora. Mantener los hábitos de estudio liceales parece que colaboró para que la mayoría tuviera porcentajes muy bajos en los parciales.

No se presenta como dificultad para ellos la exigencia curricular, sino la falta de sostén, de seguimiento que los ordene en los tiempos de estudio. Incluso manifiestan que se han sentido perdidos también por la escasa carga horaria en relación con el liceo. Como si no hubieran podido organizarse en función de los requisitos de la academia y se hubiera producido una paralización-confusión frente a las propuestas que se viven, muy diferentes a las de secundaria.

Se ha encontrado que las acciones y las herramientas que la facultad ofrece para aportar a la permanencia del estudiante se centran en aquellos que poseen un funcionamiento más autónomo, lo cual, según los propios docentes, en acuerdo con la teoría, sería una característica que no tienen muchos de los jóvenes que ingresan. Este es un factor que explica cómo la retención no se puede efectivizar: «los más perdidos seguramente no vienen», «intentan repetir la modalidad de secundaria que es más receptiva simplemente», decía una docente.

La educación secundaria incluiría la preparación necesaria para el ingreso a la universidad, pero al ingresar a esta, «intentar repetir la modalidad de secundaria» hace que pierdan los parciales, dado que en la institución universitaria se espera que el estudiante tenga un modo de estudiar y desempeñarse autónomo, diferente al que tuvo en los últimos doce años de educación formal. Se genera una brecha en el sistema educativo entre secundaria y universidad que requiere tiempo para transmitir, comprender y adaptarse a la nueva propuesta. Esta provoca en el estudiante sensación de soledad, de abandono y confusión que, unida a la falta de autonomía del joven, hace que no pueda avanzar durante el primer año, lo cual es un factor que determina su alejamiento. Entonces aparece que estudiantes que llegan solos a la edad prevista para ingresar, que vienen del interior del país, lo cual supone un grado de desarraigo y una exigencia de manejo en soledad mayor, se encuentran en peores condiciones cuando no tienen una decisión clara respecto de su proyecto de futuro. Si el joven posee un capital cultural que le haya permitido estar en contacto con las reglas académicas, tendrá mayores posibilidades de resistir y adaptarse.



La reflexión que se da en el grupo de estudiantes entrevistados al preguntar sobre qué cosas hubieran necesitado por parte de la facultad para facilitar la adaptación a la institución permite profundizar en este análisis.

Hay consenso entre ellos en considerar que esta dificultad en adaptarse en realidad es consecuencia de una actitud deliberada de la institución para que no sigan estudiando todos. O sea que no lo ven como una apuesta a su independencia, a la posibilidad de un tránsito educativo autónomo:

Igual creo que en sí tampoco está bueno que sigan hasta quinto 1300.  
O sea, creo que un poco es de gusto que en primer año sea tan así. Yo lo siento así. Todo lo feo primero para que se vayan.

«Para mí es como una forma de filtrar en el sentido de que, como no hay examen de ingreso»; «El filtro está en las dificultades, está en la adaptación»; «No te dan todo servido en bandeja, para que, si no tenés ganas, abandones». Estaría en los estudiantes entonces la percepción respecto de que las dificultades en adaptarse a la dinámica institucional son trabas, filtros que pone la facultad para que queden solo algunos, lo cual a su vez lo ven como natural, esperable.

Entonces esta falta de encuentro entre la institución y el estudiante que ingresa parece ser vivida como falta de cuidado, o como una forma de expulsión. En cualquier caso no es vivida en el sentido de la búsqueda de permanencia del joven en la institución.

La autonomía deseada parece ser sentida más como negligencia, abandono, o falta de interés por parte del mundo adulto-académico que espera que se vayan: «Todo lo feo primero para que se vayan»; «O que te tengas que matar».

Seguramente el peor efecto es que les parece bien, lo ven como natural, lo comparten. Es natural, porque es cultural, o sea, pertenecen a una sociedad y a una cultura en que la exclusión está naturalizada. Esto permite analizar el sentimiento de «acá te tenés que defender solo», defenderse del filtro de la expulsión.

Sobre el final de la reunión un estudiante reflexiona:

El sistema educativo es elitista, van pasando los mejores y los que no pueden por diferentes razones quedan en el camino y lo vemos natural, porque es así toda la vida. La estructura de la educación es así.

Casi el 50 % de los estudiantes presentes en el grupo focal, si bien han pasado el primer semestre, manifiestan que no piensan seguir el próximo año. Esto puede relacionarse con las respuestas que dieron sobre la elección de la carrera, de lo que se desprende que no se perciben con entusiasmo y compromiso. No muestran interés en su elección, no están definidos vocacionalmente. Aparece la confirmación al encontrar que el 50 % ya decidió no seguir estudiando psicología.

La decisión vocacional en los jóvenes entrevistados no se ha logrado aún. Entran a Psicología buscando, probando. No se han informado demasiado antes de inscribirse y tratan de hacerlo luego del ingreso. Esto está en consonancia con el modo en que el joven posmoderno vive el tiempo, y sobre todo el futuro: no se perciben urgencias o proyectos a largo plazo, el mundo y el futuro adulto

aparecen lejanos. El ingreso a la universidad le exige al estudiante el encuentro con la propuesta del mundo académico adulto, de una institución moderna.

Y en este sentido, en el marco teórico se hizo referencia al desencuentro entre las características del joven de hoy, posmoderno e hipermediado, con la Udelar, institución moderna. Mientras para el joven se privilegia el tiempo presente, el ingreso a la universidad y la institución misma subraya la importancia de los tiempos, los antecedentes, las expectativas, los procesos y los proyectos futuros. La universidad muestra el presente como un tiempo desestructurado que hay que construir, y donde el joven deberá ser el protagonista, apoyado en la historia y en sus anhelos en relación con el futuro.

A la vez, considerando al mundo adulto que recibe a este joven, Viñar (2009) plantea la dificultad desde los adultos de fijar límites y reglas precisas que son las que delimitan y determinan el conflicto intergeneracional. El adolescente necesita límites para poder crecer, confrontar con el adulto. Para el autor, esta dificultad aparece en los padres, pero no solamente; también lo describe en docentes y gobernantes, lo cual no colabora con la posibilidad de crecimiento del joven y produce en él la sensación de prescindencia y desinterés de los adultos. «Tengo la convicción de que la decepción y el desconcierto es el mensaje prevalente que reciben los adolescentes como expresión de un mundo adulto timorato y prescindente» (Viñar, 2009: 35). Este mundo adulto «timorato y prescindente» incluye a los docentes universitarios con quienes el joven comienza a vincularse. Y aquí reciben una invitación-exigencia de autonomía que no han logrado aún, y que entonces puede —siguiendo esta línea de pensamiento— ser recibida como desinterés, prescindencia, falta de límites.

Los límites no aparecen planteados con claridad, qué se espera de él, qué consecuencias tendrán sus decisiones para él, para otros, cuáles son las reglas: «se supone que tenemos que saber, pero no sabemos» dice un estudiante, y sintetiza el desencuentro entre lo que propone la academia y lo que el joven es.

El estudiante considera que puede anotarse en todos los centros educativos que elija, que puede abandonarlos todos en cualquier momento, que no tiene que avisar nada a nadie, que no tendrá consecuencias. «Los límites son algo que los adolescentes necesitan, porque el que intenta derribar puertas abiertas, se da un porrazo mayúsculo» (Viñar, 2009: 71).

La propuesta académica se realiza para un adulto, pero quien la recibe no lo es aún, y esto aumenta el desencuentro en lugar de promover el encuentro.

El autor considera que las expresiones de violencia del joven hoy pueden verse como actuaciones, o sea, no aparecería la problemática tanto como conflicto interno, psíquico, sino en actuaciones que dan cuenta de un fracaso en el encuentro y aceptación con los demás.

Trasladando esto al ingreso a la universidad, quizá se podría considerar el abandono temprano como una forma del joven de actuar su fracaso, su falta de lugar, de aceptación en este nuevo encuentro. Y en definitiva como una denuncia del desencanto en relación con la propuesta que recibe del mundo adulto.

## Conclusiones

Finalmente, se retoma la pregunta de investigación: ¿qué responsabilidad tiene la universidad en la permanencia del estudiante que ingresa? Y considerando únicamente lo presentado en este capítulo, se concluye que:

El estudiante, en función de sus características personales y etarias en general, no ingresa definido vocacional y personalmente; se inscribe en Psicología buscando, buscándose. Esto dificulta y complejiza la tarea docente, que debe realizarse con un joven que está madurando en diferentes aspectos y que no tiene claro un proyecto de futuro ni autonomía lograda. Sin embargo, queda depositada en los jóvenes la exigencia de autonomía desde el ingreso a la facultad, como también la resolución de la brecha existente a nivel educativo entre secundaria y universidad. Se espera que el joven tenga una respuesta y un modo de estudiar y desempeñarse diferente al que tuvo en los últimos doce años de educación formal. Y la responsabilidad recae sobre él. Se puede analizar esto como sobrecarga o depósito: las fracturas de un sistema educativo contradictorio, disociado, confuso deben ser asumidas y resueltas por el estudiante.

Hay acuerdo en que en la Facultad de Psicología la dificultad no está en los contenidos, ni en la exigencia curricular. En este estudio se encontró que (en la Facultad de Psicología) la decisión de permanecer o abandonar involucra el vínculo, la propuesta. En el modelo de V. Tinto se corresponden con las «deserciones voluntarias», las que pueden disminuirse con propuestas posibilitadoras del encuentro, la interacción, la personalización. Factores como la falta de ajuste a las propuestas y la incongruencia que siente el joven en la propuesta misma que recibe aparecen en Facultad de Psicología como más importantes que las dificultades académicas.

Los jóvenes encuentran dificultades en comprender la propuesta vincular que se ofrece desde la institución, que no resulta atractiva e inclusiva para ellos. Lo ejemplifican en la necesidad de sostén, de seguimiento que los ordene en los tiempos de estudio, la escasa carga horaria en relación con el liceo que tampoco les permite organizarse. Este se considera un aspecto relevante, dado que paradójicamente en Facultad de Psicología, que es un espacio en que se jerarquiza el vínculo y los aspectos de relacionamiento humano en general, el estudiante se siente descuidado. Se produce un desencuentro. Si esto acontece en la Facultad de Psicología, cuán necesario será estudiar este fenómeno en otros servicios universitarios que no están tan centrados en considerar los aspectos vinculares.

Tomar en cuenta las características del momento vital que atraviesa el estudiante, el tiempo imprescindible para lograr un proceso de adaptación a los cambios y el impacto de las dinámicas propias de los procesos institucionales, es necesario para contribuir a la permanencia del joven en la institución universitaria. Considerando que el estudiante al ingreso aun no ha culminado su proceso de maduración, necesita recibir desde la institución, representante del mundo adulto, las reglas y los límites con claridad y coherencia para contribuir a

su desarrollo y a su decisión vocacional. La falta de claridad en la propuesta, en lugar de aportar a la autonomía —no lograda aún—, genera sensación de desprotección, desinterés y atenta contra el deseo de permanecer en la institución. Los jóvenes perciben la exigencia de autonomía como falta de interés, intento de expulsión, caos, confusión que personalizan en el docente.

El joven que ingresa se encuentra en un proceso de maduración hacia el mundo adulto, si la universidad no genera condiciones estables y favorables para consolidar este proceso, afecta el afianzamiento de la vocación, promueve el alejamiento del estudio, pero además produce desajustes en un sujeto que se encuentra en proceso de ajuste.

Las propuestas con escasa carga horaria no estimulan la permanencia y la pertenencia, a la vez que consideran que la exigencia académica no resulta una dificultad para ellos. Necesitan propuestas institucionales claras y firmes para lograr adaptarse a los requisitos y las actividades académicas. Considerando además que este estudiante no tiene clara su decisión, tiene intereses ambiguos, presenta serias dificultades de expresión y comprensión, el no encontrar un ambiente que amortigüe estas características actúa expulsivamente.

La masificación facilitada por el alto número de estudiantes tiene consecuencias negativas sobre la permanencia. Por esto, es imprescindible dar importancia a instancias de acompañamiento personalizado para que el joven pueda elaborar un tránsito que es múltiple hacia la autonomía adulta y que requiere de adultos, profesores referentes, tutores. El tener un lugar, un interlocutor seguro, el ser asesorado para conocer el modo de obtener información confiable cuando la necesita se han visto como aspectos que para el joven resultan imprescindibles para sentirse respetado y considerado.

Es necesario articular la propuesta política institucional explícita con la posibilidad de construir colectivamente una mirada que aporte y apoye efectivamente a la permanencia del estudiante. Si bien es visible la atención que desde rectorado se daba a la temática, se percibe una desproporción entre la magnitud del problema y la implementación, y los resultados obtenidos en Facultad de Psicología.

La escasa formación con la que los jóvenes ingresan, la distancia o el desencuentro entre las características que tiene el estudiante y las que la institución pretende que tenga, la numerosidad, no son problemas solamente del joven, por lo que la universidad debe considerar su aporte en la solución. Se requiere un esfuerzo colectivo para ligar las políticas específicas propuestas con una implementación precisa de estrategias institucionales si el objetivo es incrementar el ingreso y la retención del estudiante.

El profundo proceso de reestructuración y cambios que se propone la Facultad de Psicología en este período dará la pauta de las posibilidades de construir alternativas que ubiquen a la institución en un discurso y accionar inclusivo y equitativo. Y estos cambios incluyen el aporte científico de la facultad para pensar estos temas colectivamente.

Reforzando la convicción de que la universidad es tal en tanto productora de conocimientos, subrayando que es necesario investigar en educación para mejorar la educación, es preciso seguir investigando formas de encuentro con el estudiante que resulten efectivas a su permanencia.

Dos años después...

La investigación base de este artículo fue terminada y hecha pública en el año 2011.

En el actual contexto de transformación académica en la Universidad de la República, en particular la Facultad de Psicología, se ha propuesto y se han llevado adelante cambios profundos.

Con este trabajo se ha pretendido aportar a la discusión y la profundización del tema que requiere seguir siendo atendido e investigado para mejorar con fundamentos científicos el accionar educativo. Y efectivamente esta y otras investigaciones realizadas por docentes de Facultad de Psicología están posibilitando hoy algunas acciones colectivas. Uno de los grandes cambios propuestos en la institución es el nuevo plan de estudios de la licenciatura (PELP), que se comenzó a implementar en 2013 y exige producir conocimientos que retroalimenten la generación de propuestas educativas que renueven y fortalezcan la tarea desde diferentes aspectos. En relación con la importancia de buscar respuestas a la problemática del ingreso, permanencia y avance curricular en el PELP 2013, se ha producido un nucleamiento de docentes investigadoras que desde diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas estudian el fenómeno. Con un proyecto de investigación conjunto que se espera pueda ser llevado adelante, se pretende aportar desde la psicología en la construcción del problema y en la búsqueda de estrategias que aumenten las posibilidades de que el estudiante que ingresa se mantenga en la universidad. Se busca que este aporte pueda ser incluido en una red que nuclea los trabajos de todos los servicios universitarios y también genere nuevos espacios y mantenga los ya existentes en la región para profundizar en el conocimiento del desarrollo de la temática en el resto de América Latina y realizar investigaciones que permitan comparaciones entre universidades de la región.

Asimismo, se considera relevante el lazo generado entre la propuesta política del rectorado de Arocena, centrada en el apoyo al estudiante que ingresa, y su implementación en los servicios universitarios. Desde el año 2013, en el semestre inicial, inaugurando el PELP, los docentes nucleados en el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la CSE han colaborado trabajando en conjunto con docentes de Facultad de Psicología, con el cometido de generar estrategias pedagógicas posibilitadoras del encuentro con el estudiante que promuevan su permanencia al ingreso. Se trata de trabajar en el primer semestre en consonancia con la segunda reforma universitaria, procurando hacer más «hospitalaria» la llegada del estudiante a la institución.

Considerando la educación como un bien social, es un derecho de cada persona que debe encontrar la posibilidad efectiva de alcanzarla. Democratizarla implicará cuidar el acceso y también el egreso de todos los educandos de los diferentes niveles del sistema educativo. Se trata de crear condiciones de efectiva igualdad social y educativa para todos con igual calidad en la propuesta.

La Udelar es una de las protagonistas de este desafío. La psicología universitaria y especialmente el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano hace suya también la responsabilidad, procurando aportar en esta temática, considerando los sujetos, los vínculos y las instituciones, las determinantes del aprendizaje y de la permanencia del estudiante en el centro de estudios.

## Bibliografía

- ARES PONS, J. (2005) *¿Existe la libertad académica?* Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- AROCENA, R. (2004) «Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina». *Educação & Sociedade*, 25 (88), pp. 915-936.
- (2007) *Hacia la reforma universitaria* [blog]. Recuperado de: <<http://www.udelar.edu.uy/blog/>>. Consultado: 12/8/2013.
- y CAETANO, G. (coords.) (2007) *Uruguay: Agenda 2020*. Montevideo: Taurus.
- BARSZCS, S.; COLLAZO, M.; ÁLVAREZ, R.; DE BELLIS, S. y CILINTANO, S. (2005) *Incremento de la matrícula y masificación en la Universidad de la República*. Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- BENTANCUR, N. (2002) *Políticas universitarias en el Uruguay de los noventa: una crónica de inercias, novedades y rupturas*. Montevideo: FCS, Universidad de la República.
- BERTONI, E. (2005) *El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso*. Recuperado de: <<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>>. Consultado: 12/8/2013.
- BOADO, M. (2004) *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. Montevideo: Iesalc-Unesco.
- BOHOSLAVKY, R. (1975) *Lo vocacional, teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires: Búsqueda.
- BOURDIEU, P. (1988) *El interés del sociólogo. Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- BUSCHIAZZO, O.; CONTERA, C. y GATTI, E. (comps.) (1999) *Pedagogía universitaria. Presente y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República-UNESCO-AUGM.
- CARBAJAL, S. (2011) *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología-Udelar*. Montevideo: Universidad de la República (inédito).
- (2012) «Para pensar la desafiliación estudiantil durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Un aporte desde la psicología». *Revista IT*, 2, Montevideo, pp. 33-47.
- (2013) «La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva». *Revista InterCambios. Dilemas y transiciones en la educación superior*, 1, Montevideo, pp. 73-81.
- y MACEIRAS, J. (2003a) «Con-viniendo una ética en nuestras prácticas: Buscando el encuentro». *VI Jornadas de Psicología Universitaria*. Montevideo: Psicolibros.
- y MACEIRAS, J. (2003b) «Por una práctica de los encuentros». *Jornadas universitarias de intercambio Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- DE CAMILLONI, A. (2002) *Seminario sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos de masividad. Proyecto Formación didáctica de los docentes universitarios del área salud*. Montevideo, noviembre (inédito).
- (2010) «La calidad del aprendizaje no depende solo de lo que haga el maestro». *DEFdigital.com.ar*, 5. Recuperado de: <<http://www.DEFdigital.com.ar>>. Consultado: 5/6/2010.
- et al. (1999) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ERIKSON, E. (1974) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

- FERNÁNDEZ, T. (coord., ed.) (2010) *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*, Colección Artículo 2. Montevideo: csrc, Universidad de la República.
- FRECHERO, A. y SYLBURSKI, M. (2000) *La migración de cada año. Jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- FREIRE, P. (1971) *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE DE GARBARINO, M. (1992) *Adolescencia*. Montevideo: Roca Viva.
- PERDOMO, R. (1996) *Enfoques con adolescentes*. Montevideo: Roca Viva.
- (1998) *Los adolescentes uruguayos-hoy*. Serie *Aportes a la educación*. Montevideo: MEC.
- y RUBEN, B. (comps.) (2004) *Ser adolescente ser joven (hoy)*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República-Argos.
- PICHON RIVIÈRE, E. (1985) *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PINEDA, E.; DE ALVARADO, E. y DE CANALES, F. (1994) *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. Washington: OPS-OMS.
- SABINO, C. (1986) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Humanitas.
- SARTORI, M. (2011) «Uno de los motivos de la alta deserción en la Facultad de Ciencias es que no existe el eslogan de “sea matemático en dos meses”», entrevista a Juan Cristina. *Búsqueda*, Montevideo, 6 de enero, p. 34.
- SOBRADO, E. (1978) *Acerca del ser sujeto*. Montevideo: Imago.
- SPOSETTI, A.; SILVA, N. y ECHEVARRÍA, H. (2004) *Deserción y lentificación en el pensar y sentir de los alumnos universitarios*. Investigación evaluativa, UNRC. Recuperado de: <<http://www.echevarriahugo.com.ar>>. Consultado: 12/8/2013.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, OFICINA DEL CENSO (2000) *Censo 2000: principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999*. Montevideo: Universidad de la República.
- (2007) *Censo 2007: principales características de los estudiantes de la Universidad de la República 2007*. Montevideo: Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (2008) *Seminario: Diversidad e inclusión: perspectivas y herramientas para abordar los problemas de aprendizaje en la UR*. Montevideo: Facultad de Veterinaria, Universidad de la República.
- (2009) *Informe 2005-2009*. Montevideo: Universidad de la República, mayo.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO, DIVISIÓN ESTADÍSTICA (2009) *Formulario estadístico de ingreso 2009. Facultad de Psicología*. Montevideo: Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA (ENYD) (s/d) *Etapas de la vida*. Montevideo: Universidad de la República (inédito).
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (1990) *Ley orgánica de la Universidad n.º 12.549 de 29/10/1958*. Montevideo: Oficina del libro AEM.
- VIÑAR, M. (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- ZEICHNER, K. (1995) «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar». *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.





# El mito fundacional en las instituciones educativas: potencia y limitaciones. El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República<sup>1</sup>

CLAUDIA LEMA<sup>2</sup>

## Introducción

La temática que se delimita en esta propuesta trata sobre la función que cumplen los mitos institucionales. Aborda la problemática que se suscita en una institución educativa de nivel terciario, entre una historia y memorias que remiten a un pasado de grandeza, poder político y gran reconocimiento a nivel social, a un presente de malestar donde el lugar que ocupa en el imaginario social y en el plano político ya no tiene la inscripción de importancia que solía tener. Acompañando este corrimiento se devela, con pesar, la dificultad en que se encuentra esta casa de estudios para plantearse una perspectiva viable, que le permita un funcionamiento capaz de responder a las necesidades actuales, sin perder calidad en la formación y retomando espacios de investigación y reflexión.

Se parte del supuesto de que los mitos actuantes en la Facultad de Derecho, en el lapso estudiado, instalan formas de pensar y de actuar que podrían hipotecar —al menos en parte— un proyecto viable de institución. Se le condena así a una continua mirada hacia el pasado glorioso, con diversas prácticas y manifestaciones que alimentan estas formaciones míticas, impidiéndole reubicarse en el presente y generar utopías que no se confundan con el mito. Todo ello impide a esta institución pensarse en la actualidad, reflexionar sobre sí misma en una coyuntura que no tiene las mismas características del pasado —aunque las contiene— y proyectarse hacia el futuro de modo racional y no fantasmal.

En el marco de esta tarea de investigación, delimitaremos un tipo de formaciones míticas, que llamaremos *densas*, caracterizadas por su consistencia y su arraigo en los distintos actores sociales, manifestándose en el plano del discurso con frecuencia llamativa y consensuada. Simultáneamente, se caracterizan juegos de respuestas institucionales que denominamos *contramitos*.

Respecto a los marcos temporales y espaciales, corresponde precisar que el momento en que se presentó el pedido para este estudio y se llevó adelante el trabajo de campo, en particular las entrevistas, fue durante los años 2004 y

---

1 El artículo es reescritura de la tesis de maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

2 Psicóloga, magíster en Psicología y Educación. Directora, profesora adjunta e investigadora del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

2005. Por lo mismo, no se consideran aquí las vicisitudes institucionales posteriores a esa fecha, salvo las referencias que se realicen expresamente. Asimismo, se establece claramente que dicho trabajo de campo se restringió a Montevideo, no incluyendo por lo tanto en el estudio los desarrollos institucionales de la Facultad de Derecho en otros puntos del país.

Se trata de un estudio de caso en el que se emplea como estrategia metodológica la *triangulación*, es decir, la combinación de diversas técnicas metodológicas en el estudio del mismo fenómeno social. Las técnicas utilizadas son la observación, el análisis de fuentes documentales y las entrevistas a diferentes sujetos-actores institucionales, permitiéndose así llevar a cabo los objetivos propuestos. Esta estrategia permite comprender los fenómenos, las perspectivas y las percepciones de los actores sociales, los sentidos que elaboran y las experiencias que participan en las construcciones de subjetividades. Permite, asimismo, abordar la complejidad del fenómeno en estudio y lograr su representación global, por lo que la consideramos de suma importancia para abordar el análisis del proceso identificatorio institucional.

Nuestro objetivo rector es identificar las formaciones míticas de la Facultad de Derecho, y generar así visibilidad sobre el impacto que estas tienen en la posibilidad de reflexión sobre sí misma de esta casa de estudios. Además buscamos analizar cómo estos mitos, que podrían considerarse un potencial estructurante, pueden volverse obturadores para una perspectiva congruente y acorde a la realidad que la institución vive en un determinado momento.

## Breve reseña sobre la Facultad de Derecho

El surgimiento y el desarrollo de nuestra casa mayor de estudios, la Universidad de la República, ha sido central en el proceso de institucionalización del país hasta nuestros días.

La Facultad de Derecho ha tenido desde su origen un lugar protagónico en dicho proceso, lo que le ha proporcionado un particular registro en el imaginario social. En correspondencia con lo expuesto, su función productora de subjetividad —propia de toda institución— adquiere en su caso dimensiones de privilegio. La incidencia o el peso político del derecho se aprecia en que las personas que han ocupado lugares de máxima investidura en los diferentes gobiernos en nuestro país son egresadas de esta casa de estudios. A modo de ejemplo, de los treinta y ocho períodos ocupados por presidentes constitucionales en el Uruguay, trece lo fueron por abogados.

En la segunda mitad del siglo xx la Facultad de Derecho se vio afectada por una serie de transformaciones que merecerán diversas miradas interpretativas. Se destaca en este sentido el período de la intervención que la dictadura cívico-militar realizó en la Universidad de la República entre 1973 y 1984 y la separación de Ciencias Sociales, que, junto con otras carreras de grado, pasaron en el año 1990 a conformar la nueva Facultad de Ciencias Sociales.

## La delimitación y la construcción conceptual: los mitos

Un mito (del griego μῦθος, *mythos*, «relato», «cuento», «narración») es un relato tradicional que refiere a acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobrenaturales o extraordinarios, tales como dioses, semidioses, héroes o monstruos.

*Mythos* es entonces y originariamente «palabra», como también lo son *logos* y *epos*, lo que deja de manifiesto cómo los griegos asociaban lenguaje, pensamiento y discurso. Aun así, las diferencias entre ellos son precisables: *mythos* es la palabra sagrada, *logos* refiere al lenguaje de la argumentación racional y *epos*, al discurso que se utilizaba para narrar las gestas de hombres, héroes y dioses, como es visible en sus derivados «épica» y «epopeya».

Como forma de pensamiento, el mito organizaba totalmente la vida del hombre primitivo, estableciendo una serie de categorías que regían estrictamente su vida. Entre ellas, fundamentalmente, tiempo y espacio, que bajo la égida del mito adquieren características específicas.

Los mitos son siempre los mitos de la comunidad, por ello son compartidos y deben ser respetados por todos, so pena de ostracismo. Es importante tener claro que todo lo que cae fuera de estas categorías míticas cae fuera de la realidad y no merece por tanto consideración alguna, virtualmente no existe. Es en parte este criterio el que han utilizado y utilizan distintas comunidades para fundamentar y legitimar la supresión, la esclavización o la tortura de un extraño, del extranjero que no comparte, que cae fuera de la cosmovisión mítica común.

Otra consecuencia destacable, relevante para el presente estudio, es que al constituir modelos inamovibles de obligada imitación, puesto que a partir de ellos se consagra la visión del mundo sostenida por la comunidad, las mencionadas categorías hacen que los mitos constituyan un importante factor de inmovilidad.

## Tiempo mítico, memoria, Historia e historización

Reconstruir una novela institucional no es meramente realizar un informe de lo ya sabido. Es rastrear, interrogar, interrogarnos y adentrarnos en un camino de revelación, develación y descubrimiento. Junto con la lectura de lo ya escrito, que en sí misma transmite una verdad, nos abocaremos a un saber que apele a la memoria de sus actores y la resignifique. De esta manera, su reconstrucción implica la posibilidad de hacer visible la historia de la institución, dando cuenta de las fuerzas que pugnan en su devenir.

Las versiones que los colectivos y los sujetos-actores construyen sobre los acontecimientos del pasado son parte constitutiva de sus prácticas sociales. Por esta razón, la memoria de la que se habla es no tanto constituida, sino constituyente. Memoria constructora de la realidad social, participante de los modos de constitución de la subjetividad.

Por lo expuesto, resulta imprescindible abordar, esclarecer y delimitar algunos conceptos que estarán operando a modo de instrumentos de análisis en esta investigación: tiempo mítico, memoria, historia e historización.

El tiempo mítico, dice Mircea Eliade (1979), es un tiempo distinto, superior al profano y por lo tanto prestigioso, puesto que remite a los orígenes, al momento en que dioses y héroes realizaron, de una vez y para siempre, los actos fundacionales, estableciendo las normas y las pautas de conducta de la comunidad que el hombre no puede menos que seguir e imitar ciegamente, puesto que pertenece a la esfera de lo sagrado.

Por tal motivo, el tiempo es el *Gran Tiempo*, y solo lo que a él pertenece puede ser considerado real, mientras que el tiempo humano carece de toda entidad ontológica. De tal suerte que en los rituales, en la repetición simbólica de gestos primordiales, recuperaba el hombre ese tiempo sagrado, el gran tiempo, que es en realidad un no tiempo, un presente eterno donde el gesto inicial sigue operando *ad infinitum*. En otras palabras, negación de la historia.

Castoriadis (1983) concibe la Historia como creación permanente de formas, leyes y objetos. Creación que incluye modos de concebir el mundo, de percibirlo y de actuar en él. En cada sociedad existen ciertas instituciones específicas que emergen como creaciones particulares, a partir de su funcionalidad, dimensión simbólica e imaginación radical que nutre el proceso por el que se autoinstituyen.

Según Rodríguez Nebot (2004), la Historia es una elaboración con un determinado equipamiento conceptual, metodológico y nocional que establece fuentes, archivos y datos. Trabaja sobre lo sucedido buscando aterrizar los aspectos en un campo de materialidad fáctica y concreta que se desliza en el campo de lo escritural. La Historia trabaja sobre la letra, sobre lo que pasó o podría pasar.

La memoria, en cambio, al ser enunciada por personas que han vivido, viven, sufren, luchan y mueren, trabaja sobre lo inmediato, sobre la carne y el cuerpo, sobre la herida y la marca, la cicatriz y el síntoma. La memoria trabaja sobre el rito, sobre el acto.

En la Historia, la formalización es creciente; en la memoria hace cuerpo y testimonio. La Historia tiene un interés eminentemente político y está ligada a discursos de jerarquización de poder; la memoria no necesariamente busca lo mismo.

Desde otro ángulo, Ignacio Lewkowicz (1996) enuncia la historización y plantea que historizar es una relación con el tiempo y la transformación. Cuando se piensa la historicidad en términos ya no sustanciales ni estructurales sino situacionales, historizar es inscribir en una situación. Correlativamente, cuando se piensa en términos de acontecimiento, historizar es suplementar con un acontecimiento la estructura de una situación.

Para Rial (1986), tanto la memoria como el imaginario colectivo son terrenos de lucha donde por lo general se impone como relato histórico, el que ha sido generado por los grupos dominantes, buscando una aculturación de los

grupos subordinados. Reemplazan partes de la memoria colectiva asignándoles sentidos y contenidos simbólicos. La homogeneidad en la memoria colectiva es vital para el logro de la hegemonía cultural y política. La memoria, entonces, es un arma política, campo y objeto de esas luchas. La contracara de la homogeneidad (sinónimo de integración o cohesión social) la constituye la alienación. Rial entiende por *alienación* el extrañamiento de la sociedad o de parte de sus integrantes (individuos), de las instituciones (valores y tradiciones), que antes eran vividos como propios. Este confinamiento, tanto de las instituciones como de la sociedad, da lugar a lo heterogéneo.

Por lo tanto, el objetivo de la homogeneización es construir un imaginario social que ratifique la integración, el consenso, la legitimación institucional y el buen orden que ello representa. Así, Rial (1986) afirma que las instituciones se nos presentan como construcciones simbólicas, de acuerdo con los referentes de *lo natural*, de *lo real* de la sociedad y de *la racionalidad*. Los relatos y los elementos que logran naturalizarse en el imaginario se conocen como leyendas o mitos.

Existe un universo simbólico que conforma a las instituciones, el que no puede ser comprendido solamente en términos precisamente simbólicos a través del lenguaje. Si bien es factible de interpretarse de distintas maneras, Rial propone referirse a los «mitos políticos» como forma de aprehender lo más certeramente posible aquel imaginario social que se está buscando. Así como el imaginario social puede ser manipulado, también puede suceder lo mismo con el mito.

Entiende entonces a los mitos como «[...] constituidos por un enrollamiento de símbolos, [que] constituyen parte de ese mundo simbólico y expresan una carga de carácter poético, pero también político de una sociedad dada...». Define al mito como «[...] relatos estructurados simbólicamente y por lo tanto con un sentido “sobredeterminado”, vinculado emotivamente con situaciones de hecho y destinado a instituir incluso formas privilegiadas de acción» (Rial, 1986: 19-20).

La verdad del relato mítico ha sido creada a partir de una construcción social de la realidad que refiere precisamente a un imaginario social. El mito como principio generador de conciencia social crea formas de pensar y actuar. Resulta también ambiguo, dado que simultáneamente conmina al orden que construye, lo conmina siempre a la eventualidad del desorden. Serán los continuos ritos los encargados de reafirmarlo y mantenerlo.

## Lo institucional

En tanto referir a *institución* abre un abanico de posibles malos entendidos, consideramos oportuno precisar desde qué definición estamos trabajando en estos momentos :

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, 1994: 17).

La institución es, entonces, una formación social. Se sitúa en la interacción del adentro y del afuera. Ejerce una pluralidad de funciones. Por lo tanto, es potencialmente una instancia de articulación de niveles y formaciones psíquicas heterogéneas.

Lapassade (1985) dirá que son lógicas organizadoras, organizadoras de un campo determinado, es decir, capaces de organizar lo real.

Según René Kaës *et al.* (1996), las instituciones son productoras de subjetividad en la medida en que contribuyen a la interiorización de reglas, de determinados comportamientos, de formas de pensar, decir y actuar; fuerte elemento de regulación social a nivel global. Crean en el sujeto una necesidad de saber cómo hacer las cosas. El mismo autor plantea que las instituciones y los sujetos-actores van a relacionarse entre sí. En este sentido, cada sujeto singular ocupa un lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, desarrollaron un discurso conforme al mito fundador del grupo. Cada sujeto tiene que retomar este discurso de alguna manera, ya que es mediante este discurso que se conecta con el antepasado fundador.

Lourau (1988) define a la institución como la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, que son dos fuerzas que se contraponen. Supone un permanente movimiento entre lo fundado y lo que se está por fundar, característica que hace que una institución esté en permanente cambio y proceso. Ahora bien, cuando lo instituyente se funda, pasa a formar parte de lo instituido; movimiento al que Lapassade (1985) llamó *proceso de institucionalización*.

Lo instituido, mediante los procesos de naturalización, llega a adquirir una especie de estatuto de verdad y, por lo tanto, de incuestionable, generando categorías como las de «bien» y «mal», que repercuten en el sujeto normatizando su comportamiento. En función de lo expuesto, no podemos dejar de lado entonces a la categoría poder como elemento central de la institución.

René Kaës *et al.* (1996) denominan al vínculo que se establece entre sujeto e institución *vínculo instituido*. Lo definen como el vínculo que se determina por efecto de una doble conjunción. Por un lado, la del deseo de sus sujetos-actores de inscribir un vínculo en una duración y, por otro, en una cierta estabilidad de las formas sociales, que de diversas maneras reconocen y sostienen la institución de este vínculo.

Las instituciones se dan en forma de redes simbólicas. Castoriadis (1993) afirma que las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero solo así existen. Todo lo que se nos presenta en el mundo social e histórico pasa indefectiblemente por la trama de lo simbólico.

## El imaginario social

Castoriadis (1983) es quien acuña el concepto de *imaginario social*. Para este autor, el término representa la concepción de figuras, formas, imágenes de aquello que los sujetos-actores llamamos *realidad, sentido común o racionalidad*

de una sociedad. Esta realidad es construida, interpretada, leída por cada sujeto en un momento histórico social determinado. Esta concepción de figuras, formas e imágenes es una obra de creación constante por parte de cada sujeto inmerso en una sociedad. De este modo, cada sujeto se transforma y va transformando el mundo que lo rodea. Para Castoriadis (1993) el simbolismo supone la capacidad de establecer entre dos términos un vínculo permanente, de modo que uno de estos «represente» al otro. En el proceso de comunicación del hombre, el símbolo es entendido como unidad cultural y universal. El imaginario social los utiliza como una representación colectiva.

Los imaginarios sociales constituyen el espacio simbólico donde las instituciones de dominación son permanentemente legitimadas o criticadas, reforzadas o, por el contrario, debilitadas. Las instituciones significan un modo de captar la realidad, son máquinas de representar, de imaginar y omitir. En tanto red simbólicamente sancionada, permite la elaboración de una cosmovisión.

## La novela institucional

La opción por re(de)construir esta novela institucional parte de la premisa de que la dimensión institucional es una construcción donde sujeto y cultura se articulan, dando sentido a las prácticas sociales realizadas.

Joaquín Rodríguez Nebot ha señalado:

Cuando hablamos de novela institucional, pensamos que esta nos remite a la construcción mítica que se realiza en torno al pasado de la institución, en torno al contexto en el cual surgió y a las personas o grupos que la conformaron. Está, por lo tanto, impregnada de ideales que funcionan como disparadores de lo que entendemos [por] el discurso institucional.

Esta novela conforma [...] la posibilidad de transformarse en la historia institucional, más allá de los hechos y datos cronológicos [...] Tanto en los objetivos como en su aterrizaje, la planificación, se hace necesario recuperar la novela institucional, para recrearla, analizarla y así poder readecuarse a la realidad actual, para evitar la repetición y el agotamiento institucional [...] La novela hace a la identidad, pero es la restitución —que se realiza desde otro lugar— la que produce el reconocimiento de una identidad, que porta la semejanza con aquella que fue y la distinción de la reconstrucción de lo que es hoy (1995: 57-58).

## De mitos institucionales e imaginario social en la novela institucional a la capacidad de pensar(se)

En el material registrado en las entrevistas, así como en el material documental, pueden analizarse varios aspectos que hacen a los diferentes momentos históricos de la Facultad de Derecho, así como a la dinámica de los actores involucrados.

Tomaremos algunos pasajes de la entrevista a un docente de la Facultad de Derecho, que entendemos muestran con claridad sus preocupaciones.



Cuando se sale después del [19]84, el asunto es que los nuevos dirigentes políticos aparecen rodeados de encuestadores, de expertos en opinión pública y economistas, esos pasan a ser los nuevos gurús de la política nacional.

Entonces, esto ha ido creciendo a tal punto que hemos llegado al extremo de que para explicar problemas jurídicos, electorales, una radio de primer orden como es *El Espectador*, lo lleva a Botinelli —quien que no es abogado, es politólogo—, quien explica al público. Eso en el [19]71 lo hubiera explicado un constitucionalista.

*Los abogados en el medio no existimos, no existimos.*

La representación de la población de la profesión ha bajado enormemente, en el Parlamento también.

Yo creo que la vedette hoy... ha llegado a tal punto que una institución tan representativa para el derecho como lo era el Parlamento... el que gana un proyecto para fortalecer institucionalmente el Parlamento es Ciencias Políticas y no nosotros.

*No participa de ningún problema grande, no tiene una presencia.* Esto va más allá de la voluntad, nadie se lo propuso (IC 1).<sup>3</sup>

Estas preocupaciones dan cuenta de la implicación de uno de los actores institucionales. Pero no solo de la implicación, sino de la historia vivida y también la mitificada... antes eran los «constitucionalistas» que asesoraban políticamente, ahora son «los politólogos». Sin embargo, desconocemos los entrecruzamientos y las articulaciones que han dado lugar a estos hechos. Es por esto que buscaremos rastrear lo no dicho, o no pensado, a través de la narración de diversos actores institucionales, como forma de reconstruir el proceso por el cual algunos hilos de esta trama han quedado cortados o desatados.

Si bien hablamos de historia, debemos reconocer que los hechos narrados no incluyen únicamente aquellos en apariencia reales, sino que en el relato de la misma historia no dejan de presentarse otros aspectos que trascienden lo concreto, lo fáctico, siendo cada nuevo relato permeable a transformaciones. Así, la historia mítica sirve de fondo y se mezcla íntimamente a los hechos acontecidos.

Augé (1998) ha planteado que ninguna dimensión del tiempo puede pensarse haciendo abstracción de las demás; por esta razón, las reflexiones presentadas aquí no pueden separarse del futuro ni del presente. Se parte de la idea de que los acontecimientos actuales, las formas de imaginar el porvenir y la memoria son dimensiones fundamentales en la constitución de la subjetividad. Entendemos entonces el pasado no como algo terminado, sino como un proceso en continua construcción, dotando de sentido a la realidad social y participando de las formas en que los sujetos-actores significan y dan sentido al mundo que los rodea.

Por lo expuesto, a partir del material con que contamos, pasaremos revista a una serie de mitos institucionales, que a nuestro entender presenta la Facultad de Derecho. Como afirma Manero (1992), el problema es reconocer en los mitos *su* realidad, no *la* realidad. Se trata de reconocer *su* verdad y no *la* verdad.

3 IC: informante calificado 1, 2, 3... (codificación de entrevistas). Se realizaron ocho entrevistas a sujetos-actores institucionales. Los destacados en la transcripción son de la autora.

## El mito de la Facultad de Derecho como usina formadora de la élite política en el Uruguay

Siguiendo el planteo de Kaës *et al.* (1996), la institución se eleva sobre la base de los mitos, es decir, de las estrategias de pensamiento y acción que las comunidades humanas establecen para enfrentar los factores que emergen de la realidad en la cual están inmersas. El mito determina lo que es eficaz o ineficaz y la institución le da validez. Por ello el mito es el relato del origen y la validación del contrato fundacional.

El mito dice el origen, proporciona una matriz identificatoria y un código para afrontar la relación con lo desconocido. El mito traza cicatrices y predispone la memoria del a posteriori. El mito fija el relato de ese tiempo de los orígenes y define la relación de cada uno con el antepasado fundador y con la genealogía afiliativa que de él mana. De esta manera, la novela institucional es el relato de un camino que, oscilando entre contenidos míticos y utópicos, estructura un orden simbólico para la vida institucional.

La instalación del sistema educativo público en el Uruguay está muy vinculado, por un lado, a los ideales republicanos, ya que estos necesitaban de instituciones que se ocuparan de formar ciudadanos. Por otro lado, al desarrollo del capitalismo y el cambio economicosocial que necesitó de la división del trabajo y la especialización.

Estos cambios precipitan nuevas necesidades, creándose instituciones para dar satisfacción a estas demandas. Podemos afirmar que la primera función de la educación no es el desarrollo de las habilidades y las capacidades del individuo, sino el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que requiere la sociedad.

La Facultad de Derecho se instituye con un mandato social claro: ser la institución formadora de los cuadros dirigentes del país. El contrato fundacional de la Facultad de Derecho se basa en la civilización del país, buscando la forma de liberarlo del caudillismo. Su nacimiento, según se desprende del material recogido en las entrevistas, se erige —según los entrevistados— sobre una misión básicamente espiritualista, con un espíritu elitista, donde se hace referencia a la población estudiantil que allí estudiaba como «el país»:

... la Facultad de Derecho era, sin ninguna duda, la escuela de formación de la élite política y era el referente institucional del país (IC 8).

La Facultad de Derecho fue, quizás por la tradición masónica, una alternativa espiritualista que se propuso como misión la formación espiritual del país, la civilización del país (IC 1).

En el momento fundacional la tarea era construir el país que se veía abatido y en constantes revoluciones, junto con la falta de cumplimiento de la Constitución y las normas, que si bien existían, se hacía caso omiso de ellas.

La Facultad de Derecho sería la encargada de establecer un orden, dictar las normas que conllevan a ese orden y hacerlas cumplir.

Esa es la primera etapa y en esa etapa el gran desafío era cómo librar al país del caudillismo, ya que los caudillos conformaban la problemática del país que lo hacía vivir de revolución en revolución. Entonces, digamos, de construcción institucional, era un país que no tenía instituciones, la única institución que había era el ejército [...]. Pero digamos que el país estaba para hacerse todo, habíamos tirado abajo todas las instituciones de la colonia, el país vivió en guerra permanentemente. Si bien teníamos una constitución, la Constitución no existía, todavía la guerra civil, diez años, un país dividido en dos, el país era un desastre, era un desastre. La tarea era entonces construirnos (IC 1).

Tarea que le fue confiada a la Facultad de Derecho, de ahí su valor en la construcción del imaginario social y de la identidad nacional. Es la etapa que Caetano denomina «el tramo inicial de la primera modernización capitalista a finales del siglo XIX» (1992: 81). Etapa en la que, según este autor, se configura el primer imaginario nacionalista.

En este marco se sustentó el mito de que la Facultad de Derecho, «la Universidad», era el país. Por lo tanto, un aspecto a destacar en esta etapa es la significativa indiferenciación que se plantea de los términos o aún de las instituciones en cuestión: Facultad de Derecho-Universidad-nación.

Entonces, la matriz absoluta de la Universidad de la República es la Facultad de Derecho y de ahí deriva el prestigio, el predicamento que la Facultad va a tener en la sociedad uruguaya [...] alguno de los grandes debates de fines del siglo XIX tuvieron como escenario la Facultad de Derecho, los debates sobre la viabilidad del Uruguay independiente, los debates que movilizan a gran parte de la Facultad de Derecho, tienen en ella un protagonista relevante (IC 6).

Según varios de los entrevistados, la Facultad de Derecho, efectivamente, cumplió con la tarea que quienes la crearon le tenían prevista.

René Kaës *et al.* (1996) consideran que en las instituciones merodea un fantasma, el de los primeros fundadores y la envoltura mítica que forjaron, el que desempeña un cuádruple papel:

- Reafirmar la idea de que en el origen existía un equipo cohesionado de donde surge el sentimiento de culpa de los nuevos, que no pueden llegar a cumplir con la función de mantener a todos sus miembros unificados, sin problemas internos, movidos por un proyecto coherente.
- Mantener el poder de los fundadores, que siguen presentándose y considerándose como ideales y puntos de referencia identificatorios, aunque esto signifique no poder develar la realidad.
- No poner en discusión el proyecto inicial, evitando así ver las fallas o las inconsecuencias que lo acompañan desde el origen y que son causa de las dificultades actuales.
- Favorecer las historias, las leyendas, los rumores que atestiguan la existencia de una escena primitiva insoportable, que se transmite en forma dramática, y de «crímenes» silenciados, que pueden parecer insignificantes, pero que cumplen con la función de unir en esa andadura trágica a los integrantes de la institución. Por lo mismo, surgen

grandes dificultades para abandonar el lugar de origen y abocarse a la cotidianidad.

Al respecto encontramos en palabras de los entrevistados elocuentes referencias:

Era una facultad que tenía un elenco docente muy bueno, un elenco docente formado por algunas figuras destacadísimas desde el punto de vista del país e internacional. También con relevancia internacional (1c 8).

[...] desde el momento de la fundación, hasta la década de los cincuenta (del siglo xx) es indudable que la Facultad de Derecho, en todas las fases constitutivas y en el desarrollo de la Universidad de la República, en el sistema de educación superior del país, fue la columna vertebral, fue el aspecto central [...] El prestigio de la vida universitaria, de las cátedras universitarias, estaba instalado en la Facultad de Derecho (1c 6).

Asimismo, en el documento *Colocación de la piedra fundamental de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y de Comercio (Universidad de Montevideo, 1907)*,<sup>4</sup> Luis Piñeyro del Campo aporta con locuacidad:

De este monumento, pues, cuya primer piedra hoy colocamos, han de salir las ideas que han de gobernar a las multitudes. [...] Y así en el rumor del árbol simbólico, continuará vibrando la voz de los maestros. ¡Qué puedan siempre ser benditos, porque dijeron la verdad; y que siempre esta descienda y llene este monumento, desde sus bases hasta su cúpula, para que en la República por obra del Derecho, impere siempre la justicia (Piñeyro del Campo, Doc. 1).

Según Kaës *et al.* (1996), en toda institución existe, por parte de sus integrantes, una imposibilidad de registro de la existencia de ideas, actos y sentimientos que son propios de una etapa anterior en el proceso de la institución, originándose así una vida fantasmática autónoma que protege y a la vez intimida. Esto apuntala a los miembros de la institución en su comportamiento adecuado, ya que la transgresión a los valores sagrados que adhieren o temen tiene el precio del sentimiento de culpa.

La repetición de las conductas, la multiplicación de las normas y los procedimientos que fomentan la burocratización, la ausencia de iniciativas, la necesidad de seguridad, así como la habilidad para eludir las normas, son fruto de la institución como sistema cerrado, con dificultad de pensarse a sí misma.

Es posible pensar entonces a la Facultad de Derecho, desde esta perspectiva, con un anclaje en el pasado fuertemente ligado a esos actores que son evocados desde las entrevistas, los «docentes excelentes». Personajes que cumplían su función en forma vocacional y prácticamente honoraria, con una actitud altruista que los prestigia. Cumplen con la tarea de ser polos ideales y figuras identificatorias, lo que conduce a una dificultad, como plantean Kaës *et al.* (1996), de poder develar las fallas y las inconsistencias del pasado.

Como un mandato histórico heredado a las postrimerías, puede leerse:

---

4 En adelante nos referiremos a este documento como Doc. 1.

Y si algún día esta obra nuestra cede su sitio, o por los embates del tiempo o el impulso renovador del progreso, lo que en el seno de esa piedra queda, que es como mensaje y saludo que la generación presente envía a las generaciones venideras, dirá a estas que hemos pensado en ellas, y que el Pueblo y Gobierno, cuantos en este acto participamos con toda la energía de nuestro espíritu, hemos deseado que constituyan un pueblo grande y feliz; y entonces nuestros descendientes desconocidos, inclinándose reverentes, honrarán la memoria de sus antepasados (Piñeyro del Campo, Doc. 1).

## El mito de la Facultad de Derecho como institucionalizadora del Estado moderno en el Uruguay

Podemos ubicar la creación de la Facultad de Derecho (nuestro objeto de estudio) como parte constitutiva de la creación del Estado nación en el Uruguay. En este sentido es ante todo una institución de la modernidad.

Resulta inadecuado el estudio de una institución educativa sin considerar aspectos relativos a los cambios sociales que la afectan. Nos referimos a aquellos criterios de existencia que cada sistema social establece. De esta forma, en los Estados nacionales y tal como lo plantea Foucault (1995), la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias.

Es así que la vida individual y social transcurre, entre otras, en la familia, la escuela, el hospital, el cuartel, la prisión. El Estado nación es su punto de apoyo y la metainstitución que brinda sentido y consistencia. Deleuze (1999) tipificará de *analógica* a la relación específica que se establece entre las instituciones disciplinarias mencionadas, por ejemplo entre la familia y la escuela. Este funcionamiento analógico consiste en el uso de un lenguaje común por parte de los agentes institucionales en cuestión, posibilitando estar en diferentes instituciones con las mismas operaciones. Por lo expuesto, la experiencia disciplinar construye una subjetividad disciplinaria.

Lewkowicz afirma al respecto:

Esto es, operaciones capaces de vivir bajo la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen más allá de sus variantes institucionales. Ahora bien, esta correspondencia analógica entre las marcas subjetivas producidas por las instituciones es la que aseguraba la relación transferencial entre las mismas. De esta manera, cada una de las instituciones operaba (y allí su eficacia) sobre las marcas previamente forjadas. La escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares, la fábrica sobre las modulaciones escolares, la prisión sobre las molduras hospitalarias, etcétera. Como resultado de esta operatoria se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria (2006: 5).

De esta forma, el tránsito por las diversas instituciones disciplinares va a producir y reproducir un tipo de soporte subjetivo: el ciudadano. El ciudadano es el tipo de sujeto constituido en torno a la ley. Esta producción en torno a la

ley se apoya en dos instituciones primordiales: la familia nuclear burguesa y la escuela. La escuela en tándem con la familia produce los ciudadanos del mañana. Un ciudadano es un tipo subjetivo organizado por la suposición básica de que la ley es o puede ser la misma para todos. En consecuencia, resulta evidente la importancia capital que el Derecho tiene en este sistema.

Es en los actores de esta casa de estudio, precisamente, donde a partir de su cotidianeidad se resignifica una posición de poder.

Que fuera un elemento de prestigio en la constitución del Estado nacional, es decir encontrara legitimidad al Estado nacional. Y esa función efectivamente la cumplió, y que sirviera para profesionalizar ciertas áreas de la vida de la sociedad uruguaya, cuestión que la Facultad de Derecho también hizo [...] Es una facultad de la cual han salido los gobernantes de la Universidad, los gobernantes del país (1c 6).

Este imaginario —objetivo específico de este estudio— se reitera en las entrevistas que se realizaron al resto de los informantes calificados y a otros actores institucionales.

En el siglo XX [la Facultad de Derecho] es un centro de irradiación intelectual, porque hay que entender que este país, a diferencia de otros, realmente construye un estado de derecho... (1c 4).

Estos contenidos, a inicios del siglo XX, están recogidos de los avatares fundacionales del siglo XIX e indicados como tarea institucional para las futuras generaciones:

Y encontraba sobre todo su savia nutricia [la Universidad] en la «casa de estudios» y en la Academia de Jurisprudencia que fueron el verdadero semillero de donde salió la pléyade de bachilleres, abogados y jurisconsultos que ilustraron el foro, la magistratura, el Parlamento, la política, y asumieron figuración descollante en las tareas de la administración y del gobierno (De Pena, Doc. 1).

La invocación a la producción colectiva no es inocente en sí misma, sino que responde a una fuerza, a un poder que se ha constituido y se ha anclado en la subjetividad de quienes han representado de esta forma dicha facultad. Fuerza que nace en su fundación con un lugar de dios civilizador, con una formación disciplinar como tecnología y un apoyo social y político sumamente importante. Y es a través del discurso, tal como lo plantea Foucault (1991), que circula y funciona este poder.

El discurso surge para dar respuesta a una necesidad de respaldo y se presenta perteneciendo al orden de lo «natural», anulando el posible surgimiento de otros discursos con capacidad cuestionadora. Así se precipita la disciplina y, por lo tanto, la relación entre poder y saber es palpablemente incuestionable.

En palabras de los fundadores:

De este monumento, pues, cuya primer piedra hoy colocamos, han de salir las ideas que han de gobernar a las multitudes. Y así en el rumor del árbol simbólico, continuará vibrando la voz de los maestros. ¡Qué puedan siempre ser benditos, porque dijeron la verdad; y que siempre esta descienda y llene este

monumento, desde sus bases hasta su cúpula, para que en la República por obra del Derecho, impere siempre la Justicia (Piñeyro del Campo, Doc. 1).

En el caso que nos ocupa, no es necesario reiterarse en el gran peso social que ha tenido la Facultad de Derecho por impartir la disciplina jurídica y estar fuertemente ligada al poder político, siendo una pieza fundamental de su discurso.

## El mito de la Facultad de Derecho como guía legislativa para Europa

Pasadas las etapas iniciales, la Facultad de Derecho despliega en la primera mitad del siglo xx tiempos de esplendor. Esto se entrelaza, a nuestro entender, con lo que acontecía en su contexto: un Uruguay próspero y fecundo, tanto en lo económico como en lo intelectual. Una prosperidad que, cualquiera sea la perspectiva, no se extiende más allá de la década de los cincuenta. Hace crisis en la década de los sesenta y, definitivamente, desaparece en la década de los setenta, incluyendo la instalación dictatorial.

En el entendido de que el contexto se hace texto en las instituciones, podemos considerar que el momento de auge del Uruguay —que se recoge en el imaginario social a través de imágenes como «el país de las vacas gordas», «la Suiza de América», «la tacita de plata»— se resignifica a la interna de la Facultad de Derecho. Imaginario que se articula y entreteje entre la institución (Facultad de Derecho) y la metainstitución (el Estado nación).

A modo de ejemplo, la memoria de uno de los entrevistados aporta que el estudiantado de la Facultad de Derecho era una suerte de *semillero* de la intelectualidad del momento:

Muy buenos recuerdos, éramos un grupo grande de gente amiga que nos llevábamos muy bien, teníamos mucha actividad en el Centro de Estudiantes de Derecho, pero sobre todo realizamos actividad cultural. En el año [19]44 creamos un concurso estudiantil de literatura [...], [participaron] figuras muy importantes. En ese momento eran muchachos como uno, pero para darte una idea, entre los que sacaron premios —había tres categorías: obras dramáticas, cuentos y novelas y poesía— [estaban] Mario Benedetti, [...] Carlos María Fleitas, Ángel Rama, [Manuel] Flores Mora, toda la gente que fue importante en la generación del 45 se mostró primero en ese concurso, [para] algunos eran hobbies, pero otros se dedicaron. También organizamos el teatro universitario, que vivió más de 25 años (IC 2).<sup>5</sup>

5 Señalemos, solo a título de ejemplo y además de los que ya se han nombrado a lo largo del texto, algunos referentes de la intelectualidad uruguaya vinculados a la Facultad de Derecho, todos ellos abogados. Pedro Figari (1861-1938): pintor, político, escritor y periodista uruguayo. Una de las figuras más destacadas de la pintura latinoamericana, caracterizada por su estilo propio y su voluntad americanista. Carlos Vaz Ferreira (1872-1958): desde 1897 fue catedrático de Filosofía en Educación Secundaria, que entonces dependía de la Universidad de la República. En 1913 se lo designó maestro de conferencias de la Universidad de la República. Fue rector de la Universidad en los períodos 1928-1931 y 1935-1941. Emilio Frugoni Queirolo (1880-1969): escritor, poeta, fue decano de la Facultad de Derecho de

... y no es que no se hagan cosas, pero no tienen la potencia de la Facultad de Derecho que realmente tenía, era un referente mundial; era como, bueno, la Escuela de Montevideo dice tal cosa y esto se regula así, etcétera (IC 4).

Este prestigio se respalda con posicionamientos internacionales, incluso, hasta el momento de salida de la segunda guerra mundial.

Mientras tanto, el plano legislativo registra en el período estudiado una serie de disposiciones que diagraman el país:

- Ley de divorcio por causal: 1907
- Ley de divorcio por sola voluntad de la mujer: 1913
- Ley de ocho horas: 1915
- Voto secreto y representación proporcional: Constitución de 1917
- Derecho al sufragio de la mujer: 1932

El mito de ser *guía legislativa para Europa* se incorporó entonces en la identidad de la Facultad de Derecho. La segunda mitad del siglo XX puso a los actores institucionales en la tarea de enfrentar otro escenario con la herencia de una mitología que no pudieron adecuar creativamente. Pero las exigencias serían mayores con el proceso de transformación global de fines de siglo e inicios del actual.

## Las formaciones míticas densas y los contramitos

En este marco, en el presente de la Facultad de Derecho, es posible caracterizar la deriva mítica que hemos venido estudiando como *formaciones míticas densas*.

En el mantenimiento del mito, puede presentar cambios que permitan cierta compatibilidad con el presente, su reedición y el relanzamiento hacia el futuro. Si esto no es así, el mito permanece cerrado a estas adaptaciones, en una suerte de permanente racionalización y esclerosamiento. En ese caso, el mito pasa a ser lo que llamamos *formaciones míticas densas*. Se trata de conformaciones poco porosas, con un tejido muy cerrado, que no deja espacios para la aparición de lo nuevo. En consecuencia, el mito pasa a funcionar ya no como estructura de sostén, sino como obturador. Pasa de catapultar a sepultar.

---

la Universidad de la República y parlamentario uruguayo, siendo además el primer diputado socialista en el Uruguay. Carlos Quijano (1900-1984): político, ensayista y periodista uruguayo, fundador y director del semanario *Marcha*. Eduardo Juan Couture (1904-1956): prestigioso docente uruguayo. Rápidamente fue adquiriendo reconocimiento como uno de los más connotados procesalistas de su época, a raíz de lo cual fue invitado a dar cursos y conferencias en numerosas universidades de América y Europa (París, Nueva York, Roma, Viena, Lima, Valparaíso, La Habana, San Pablo, etcétera). Arturo Ardao (1912-2003): filósofo, abrió un nuevo campo en el estudio de la Historia de las Ideas. Américo Plá Rodríguez (1919-2008): destacado laboralista y docente. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República entre 1994 y 1998. Creó y dirigió, junto con De Ferrari y Héctor Hugo Barbagelata, la *Revista Derecho Laboral*, que es la más antigua de las publicaciones jurídicas especializadas del Uruguay.



Estas formaciones míticas densas, por su falta de flexibilidad ante los cambios del contexto, no permiten que estos cambios se expresen en los mitos circulantes, manifestándose siempre en un registro de positividad. Se precipita entonces la aparición de planos de negatividad en otras instancias, los que denominamos *contramitos*.

La función explicativa se refiere a que los mitos explican, justifican o desarrollan el origen, la razón de ser y la causa de algún aspecto de la vida social, individual, institucional en el caso que nos ocupa. Los *contramitos* se precipitan cuando parte de esta dimensión ya no se sostiene. En concreto, cuando está siendo cuestionado algo referido a la razón de ser, al sentido de existencia, a la justificación de la presencia social de la institución en cuestión, en definitiva, a su identidad.

Para Kaës (2004), la identidad de la institución está ratificada por su tarea primaria, siendo esta la que funda la razón de ser de toda institución. La tarea primaria de la institución es la razón del vínculo que establece con sus sujetos: sin llevarla esta a cabo, la institución no puede sobrevivir.

La existencia de los *contramitos* está mostrando, visibilizando, que los espacios psíquicos comunes y compartidos propios de las instituciones, como el contrato narcisista, están en riesgo.

Toda institución requiere, produce y gestiona espacios de este tipo. Son los espacios de las alianzas inconscientes, de las defensas comunes, los contratos narcisísticos y pactos comunes (pactos denegativos, denegaciones compartidas). Estas formaciones psíquicas comunes son la consistencia de la realidad del lazo institucional, en su funcionamiento nace una parte del sufrimiento psíquico pero es también en estas formaciones que puede evacuarse (Kaës, 2004: 659).

Siguiendo el planteo de Kaës *et al.* (1996), el mito es el relato del origen y la validez del contrato fundacional. Contrato que sella el acuerdo de la función primaria que la sociedad le asigna a una institución y que esta asume.

El *contramito* denuncia niveles de invalidez de ese contrato fundacional. Esto afecta la contingencia de efectuar el movimiento pulsional que posibilita y mantiene el «contrato narcisista» con la institución (Kaës, 2004).

Como historizan algunos sujetos-actores institucionales, los problemas no son solo de la actualidad, aunque en el presente tomen dimensiones cualitativamente distintas.

Couture mismo la llamó «la casa vacía», porque la estructura misma de la Facultad de Derecho era una estructura ambulatoria. No hay lugares de trabajo, los únicos lugares de trabajo que hay son los administrativos, no hay lugares de trabajo para los docentes (IC 8).

Kaës *et al.* (1996), plantean que las instituciones «producen la ilusión de la coincidencia», y esto

hasta que la irrupción violenta de lo reprimido o lo negativo hace volar en fragmentos los pactos inconscientes que sellan el consenso y [...] revela lógicas distintas que estaban disimuladas en las formaciones comunes [...] (: 24).

Esta ilusión de la coincidencia responde a la necesidad de no atentar contra lo que mantiene al grupo unido, sus ideas, sus principios. El no cuestionarse o hacerlo en «secreto» para no sufrir las represalias de la persecución institucional o, lo que es peor, la culpa de atentar contra la institución de la cual se es parte.

Eso dio pie a toda una fractura ya insoluble, insondable para todos. Directamente lo veo porque estoy en el consejo, no hay ningún espíritu cooperativo; todo lo que obtenga uno es pérdida para el otro; es la guerra fría, la guerra total... (EPE 4).<sup>6</sup>

La función metafórica referida por Kaës *et al.* (1996), que consiste en la capacidad de las instituciones de integrar dentro de sí lógicas muy diferentes y englobarlas en un discurso totalizador a través de un contrato narcisista, aparentemente falla en la Facultad de Derecho. Se produce la pérdida de la ilusión de ser un cuerpo omnipotente, no sometido a la división ni a la muerte. Falla el aparato defensivo y —lo que antes podía ser depositado en el espacio intersubjetivo del pacto de la negación— emerge en forma de contramito.

Así, encontramos en los discursos de los sujetos-actores institucionales, expresiones que dan cuenta de estas formaciones. En efecto, ante el mito de la Facultad de Derecho como formadora de élite política en el Uruguay, aparece la idea de la formación mediocre: «cualquiera puede ser abogado».

Pensamos que la emergencia del contramito muestra, vuelve visible la ruptura de esa relación de pertenencia entre el sujeto y la institución, el contrato narcisista del que nos habla Kaës.

Gente que va a estudiar porque es lo que les quedó. No todos, pero por ejemplo, porque no hay matemáticas, o porque lo tienen que hacer por sus padres. Son también bastante ignorantes, están poco comprometidos con la sociedad. Les falta información sobre la sociedad, no tienen formación familiar en ese sentido de compromiso con la sociedad [...] Se creen superiores al resto de las personas. El que hace eso es el abogado mediocre y esa es la gran mayoría... Cualquiera puede ser abogado (EPE 1).

En cuanto al mito de la Facultad de Derecho como institucionalizadora del Estado moderno en el Uruguay, se yergue en el imaginario una facultad aislada, distante de la sociedad y con una aureola de corrupción. «El patito feo»:

...no existen materias prácticas, no existen visitas a los casos, a las personas. Lo único que hacemos es estudiar la ley muerta sin nada de vida... (E2-CED-est. 2)<sup>7</sup>

Y la facultad se quedó más en pulir sus propios problemas, resolver sus propios problemas estructurales. Por ejemplo, este problema estructural de tener miles de profesores con poquísimas horas y, por supuesto, [...] que no corresponde para nada con el volumen de la facultad. Es decir, *quedó como el patito feo* (1C 8).

6 EPE: entrevista en profundidad a egresados 1, 2, 3... (codificación de entrevistas); se realizaron cuatro entrevistas.

7 E (1, 2, 3)-CED: Entrevista grupal a tres estudiantes del Centro de Estudiantes de Derecho (codificación de entrevistas).

[lo que caracteriza a la facultad es el] desorden, desorganización, suciedad, acomodo, camarillas y carrerismo (EE 5).<sup>8</sup>

Las personas en general comentan que «los abogados son todos unos corruptos», que «los que no son corruptos no llegan a recibirse», que con el hecho de entrar a facultad «están asegurados» (egresado)

¿Usted sabe lo triste que es, ¡lo triste que es!, que todo el mundo piense que los abogados son chorros? Es muy triste (E3 CED).

En tercer lugar, ante el mito de la Facultad de Derecho como guía legislativa para Europa, el imaginario en la actualidad produce el contramito de una facultad que ya no es referente para la legislación nacional: «No existimos, el Estado no nos ve».

Es más, nosotros teníamos un convenio de asesoramiento con el Parlamento y el Parlamento lo canceló porque no le interesaba. Esto es un indicador, que si la opinión pública supiera esto... No puede ser que la Facultad de Derecho, del Estado, el Estado diga: «¿Saben?, no me interesa lo que ustedes digan», «lo que dicen no tiene que ver con la realidad». Esto es muy grave, muy grave. De hecho ustedes verán, si miran en la televisión, en el informativo, rara vez, salvo que [se] cometa un delito, o haya un problema profesional mismo, asesoramiento institucional de la Facultad de Derecho no existe (1C 1).

De esta forma —y junto con las anteriores imágenes negativas referidas a esta institución— se consolida en el imaginario de los sujetos-actores institucionales la pérdida del estatus del que se gozaba en el pasado: «Una posibilidad de éxito que ya no puede ser».

El gran problema del prestigio de la Facultad de Derecho no viene por el lado de que haya otras carreras. No son competencia, al contrario, una ayuda para el país. Lo malo de esta facultad —y por eso pierde prestigio— es que no estamos adecuados a lo que necesita la sociedad (E2-CED-est. 1).

Piensan que estudiamos para ser todos corruptos (EE 6).

Un estereotipo social, la posibilidad de crecimiento económico. Una posibilidad de éxito que ya no puede ser (EG. 1-CJ 2).<sup>9</sup>

Planteado el escenario del modo expuesto, la convivencia de las formaciones míticas densas con los contramitos en la Facultad de Derecho presenta un tipo de dinámica institucional que Bleger (1966) define como dilemática.

Por su parte, Fernández (2004) dice que la configuración de un espacio estallado se presenta a los observadores como la dispersión y la desorganización del comportamiento colectivo. La desesperanza, el desánimo, la incredulidad, son los sentimientos que la acompañan.

8 EE: entrevista a estudiantes regulares —aquellos que muestran la forma más frecuente de transitar la institución—, se realizaron seis entrevistas (codificación de entrevistas).

9 Eg 1-CJ2: egresado 1, consultorio jurídico 2. Se realizaron entrevistas grupales en cuatro consultorios jurídicos.

Esta es una facultad fría, donde se juega mucho el prestigio de los docentes. Hay mucha competencia entre estudiantes y de docentes con estudiantes, que son vistos como futura competencia (EE 6).

... hay mucha gente competitiva, sobre todo individualistas, que para lo único que están es para sacar un buen promedio y recibirse lo antes posible sin importar si al que está al lado tuyo le fue mal o necesita algo. Al contrario [...], esa gente prefiere que a los demás les vaya mal, porque así ellos están en mejores condiciones para competir en el futuro en el mercado laboral (EE 1).

## Conclusiones

En la presente investigación hemos estudiado —relevado y caracterizado— la función que cumplen los mitos institucionales en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Consideramos que dicha función opera de forma dialéctica, permitiendo por un lado mantener un soporte, una estructura que organiza las prácticas institucionales, pero al mismo tiempo limitando la posibilidad de proyección racional, no fantasmal, hacia el futuro de dicha institución.

Se ha expuesto, a través de la metodología seleccionada, el análisis del material de campo que a la luz del cuerpo teórico compendiado nos permite realizar ciertas afirmaciones.

Señalamos inicialmente el registro de la necesaria simultaneidad temporal para estudiar los mitos institucionales. La construcción de la novela institucional nos enfrenta a la narrativa y en ella a las diversas temporalidades y ritmos de duración. De ahí que la posibilidad de trabajar los mitos fundacionales y vincularlos a representaciones actuales requiere la integración de diversas dimensiones y, en este esfuerzo, discriminar las distintas tramas que se intersectan.

En la reconstrucción de la novela institucional de la Facultad de Derecho se delineó una serie de mitos institucionales que, finalmente, marcaron el recorte de esta investigación. Hemos enmarcado tres mitos institucionales:

- el mito de la Facultad de Derecho como formadora de la élite política en el Uruguay;
- el mito de la Facultad de Derecho como institucionalizadora del Estado moderno en el Uruguay;
- el mito de la Facultad de Derecho como guía legislativa para Europa.

En el desarrollo de nuestra investigación fuimos descubriendo que estas formaciones del imaginario —fuertemente idealizadas— conviven con otras formaciones en el mismo imaginario, pero que son portadoras y depositarias masivas de lo negativo. Esta polarización de los aspectos positivos y negativos del imaginario institucional nos llevó a plantearnos nuevas conceptualizaciones: las *formaciones míticas densas* y los *contramitos*.

En la propuesta conceptual que realizamos, la existencia de los mitos es parte fundante de una institución. En este sentido, son portadores de un orden, explican, justifican o desarrollan el origen y la razón de ser de la institución.

Podemos afirmar que las instituciones no sobreviven sin sus mitos. Pero las instituciones pasan, por diversos motivos (contextuales, internos, generalmente ambos), por etapas en que estos mitos funcionales y necesarios para el sostén del imaginario colectivo que hace a la institución se vuelven inoperantes. No desaparecen, sino que, incapaces de absorber nuevos flujos, se cierran de tal forma que no permiten sus posibles reediciones. Se rigidizan y son impermeables a los cambios contextuales, pasando entonces a ser lo que denominamos *formaciones míticas densas*. Cuando esto sucede, el necesario equilibrio entre mito y utopía se rompe. De esta forma, la *formación mítica densa* pasa a ocupar el lugar de la utopía. La institución ve para adelante, pero mira hacia atrás.<sup>10</sup>

En nuestro marco conceptual, cuando esto sucede, se precipitan los contramitos como forma de salida de aquello que no se ha podido integrar al mito. Dicho de otra manera, si el mito solo puede moverse en el plano de la positividad, eludiendo la contradicción inherente.

Desplegada esta situación en el imaginario institucional, encontramos que la dinámica imperante es de tipo dilemática. De esta forma, las diferencias no tienen posibilidad de ser tramitadas. Ante la imposibilidad de la integración, la salida es la dispersión. Ulloa (1995) plantea que subyacente a toda crisis cristalizada acecha la tragedia. Este autor define la tragedia como dos lugares enfrentados sin tercero de apelación, precisando que existen situaciones en que esos dos lugares se enfrentan entre sí sin que ninguno identifique al otro; cada uno inventa a su rival imprimiéndole características desde su propia subjetividad. Se instaura de esta forma una realidad que anula todo espacio de producción.

Entendemos que la sociedad ha sufrido importantes cambios: en el tipo de subjetividad predominante, en las lógicas organizadoras, en el lugar e incidencia del Estado y el mercado. Queda planteada la interrogante de si le será posible a la Facultad de Derecho generar un nuevo contrato con esta sociedad, dando sentido a su existencia y recobrando-reconstruyendo su identidad institucional.

---

10 *Vér:* «percibir una cosa a través del sentido de la vista». *Mirar:* «observar, considerar, buscar, inquirir, informarse. Tener o llevar un fin. Reconocer, respetar, atender» (*Diccionario de la Real Academia Española*).

## Bibliografía

- AUGÉ, M. (1998) *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- BLEGER, J. (1966) *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- CAETANO, G. (1992) «Identidad nacional e imaginario colectivo en Uruguay. La síntesis perdurable del Centenario». En ACHUGAR, H. y CAETANO, G. (comps.) *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* Montevideo: Ediciones Trilce.
- CASTORIADIS, C. (1983) «La institución y lo imaginario: primera aproximación». En *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. I. Barcelona: Tusquets.
- (1993) *El mundo fragmentado*. Montevideo: Altamira y Nordan.
- DELEUZE, G. (1999) «¿Qué es un dispositivo?». En BALBIER, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.
- ELIADE, M. (1979) *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ, L. (1994) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004) «Institución e innovación: apuntes para un análisis». En 3.<sup>ras</sup> *Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*, Universidad Nacional del Sur. Recuperado de: <<http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/sociologia/adjuntos/ciencias politicas/JuristasEducacion.pdf>>. Consultado: 10/2/2012.
- FOUCAULT, M. (1991) *Microfísica del poder*. Madrid: De La Piqueta.
- (1995) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- KAËS, R. (2004) «Complejidad de los espacios institucionales y trayectoria de los objetos psíquicos». *Revista Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (A. P. de B. A.)*, XXVI, (3). Recuperado de: <[www.apdeba.org/wp-content/uploads/Kaes.pdf](http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Kaes.pdf)>. Consultado: 15/2/2012.









**Gabriela Bañuls** es psicóloga con formación en Psicología Social, especialista en Educación Universitaria, Innovación y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y magíster en Psicología y Educación.

Es docente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar) desde 1992, investigadora y actual directora de la Maestría en Psicología y Educación.

Desde principios del 2000 se ha dedicado a estudiar los impactos en las subjetividades de los desarrollos en TIC, especialmente en los entornos educativos.

En esta publicación coordina la presentación de los últimos resultados de investigaciones desarrolladas en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de los docentes: Mabela Ruiz, Darío De León, Esther Angeriz, Andrea Viera, Leonardo Peluso, Eloísa Bordoli, Verónica Cambón, Sandra Carbajal y Claudia Lema.

ISBN: 978-9974-0-1174-8



9 789974 011748