

Educación y Psicología en el siglo XXI

Vol. 3

Esther Angeriz · Sandra Carbajal · Darío de León

Esther Angeriz
Sandra Carbajal · Darío de León
Compiladores

EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
EN EL SIGLO XXI

Vol. 3

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 Carmona, Carlos Demasi, Mónica Lladó, Alejandra López, Sergio Martínez y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2017.

© Esther Angeriz, Sandra Carbajal y Darío de León, 2017
© Universidad de la República, 2019

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/>

ISBN: 978-9974-0-1695-8

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, *Rodrigo Arim* 5

PRÓLOGO, *Esther Angeriz, Sandra Carbajal y Darío de León* 7

PARTE I. PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL

Construcción de sentidos en torno a la noción de calidad de cuidado en mujeres madres con hijos de hasta dos años de vida: consideraciones teóricas,
Alejandra Akar 11

Hacia la promoción de parentalidades comprometidas en el marco de la atención de la primera infancia del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay,
Maricel Balzaretto y Paola Silva 25

Educación inicial de base segura. Estudio transcultural,
Paola Silva, Verónica Cambón y Fernando Salinas-Quiroz 35

PARTE 2. EDUCACIÓN PRIMARIA, CAMBIOS POSIBLES Y TRANSFORMACIONES NECESARIAS

Evaluación motivacional en educación primaria: aportes para pensar las prácticas educativas,
Diego Cuevasanta 49

La transformación de la formación docente en clave de inclusión educativa: pieza clave de una política educativa inclusiva,
Yliana Zeballos Fernández 53

Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación: el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya
Andrea Viera, Florencia Reali, Nicolás Chiarino, Diego Cuevasanta, Gina Duque y Jorge Fernández 65

Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz en una muestra de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del Plan Ceibal,
Gabriela Bañuls 73

Terquedades persistentes entre familia y escuela para el logro de matices de sobresaliente en el ingreso del ciclo escolar,
Graciela Plachot 83

PARTE 3. TENSIONES Y RELACIONES ENTRE JÓVENES E INSTITUCIONES

De la organización de un archivo personal a la construcción de una memoria que aporte a la historia de la enseñanza en Uruguay: el caso de Antonio Miguel Grompone, <i>Claudia Lema Gleizer</i>	97
Metanovela de la educación en el Uruguay de la última década (2005 al 2015) <i>Magdalena Filgueira Emeric</i>	111
Todo el año es Carnaval. Experiencias sociales de jóvenes en Montevideo, <i>Pablo Di Leo, Rodrigo Vaccotti, Diego Cuevasanta,</i> <i>Gonzalo Grau, Victoria Valverde, Andrea Franggi</i> <i>y Maira Borrallo</i>	117
Algunas consideraciones sobre la experiencia educativa en el interior de Uruguay, <i>Cecilia Pereda</i>	129
Estudiantes y robots: competencias del siglo XXI propiciadas por recursos tecnológicos programables en estudiantes de educación media pública uruguaya, <i>Esther Angeriz</i>	135

PARTE 4. EDUCACIÓN SUPERIOR: PRÁCTICAS, SUJETOS E INSTITUCIONES

Dónde se ubica la Universidad de la República, <i>Sandra Carbajal Toma</i>	149
Pensando la enseñanza en el primer año de las carreras universitarias: un desafío para el docente... un campo en construcción, <i>Ma. Virginia Fachinetti Lembo</i>	161
En clave de integralidad: Prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria, <i>Sandra R. Fraga</i>	169
Las condiciones de posibilidad de estudiar psicología en establecimientos penitenciarios, <i>Cecilia Baroni, Carolina Dal Monte y Natalia Laino</i>	175

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República

Prólogo

Si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces [...] de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no hubieran llegado a ser capaces de evaluar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el cual luchan, de cantar y decantar el mundo, de admirar la belleza, no habría por qué hablar de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero tampoco habría por qué hablar de educación.

Paulo Freire

El legado histórico y la tradición democrática de la Universidad de la República del Uruguay nos ubica a los universitarios como protagonistas responsables y custodios de que se garantice el cumplimiento universal del derecho a la educación, como una de las vías para habilitar los caminos de la participación, de la igualdad de oportunidades y del ejercicio de la ciudadanía democrática. En este sentido, entendemos a la educación como una práctica social que debe estar apoyada en una postura política no neutral, tendiente a promover los caminos de acceso al conocimiento y a la participación social.

A partir de esta premisa, la educación universitaria debe ser permeable a las realidades sociales en un compromiso con los temas nacionales, propiciando la mejora de las condiciones de vida de la población. De esta manera, la construcción colectiva y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y de la educación no solo resulta posible sino necesaria en un contexto donde las instituciones educativas y los sujetos que las habitan, se encuentran en movimiento y en permanente transformación.

La Facultad de Psicología de la Universidad de la República cuenta con una larga tradición de investigación e intervención en el ámbito educativo. A partir de la conformación del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) la Facultad ha fortalecido un lugar académico para la formalización de los estudios situados en la interfase de la psicología y la educación.

En el marco de la producción académica que le da sentido al instituto, desde el año 2013 se asume el cometido de reunir en una producción escrita algunas líneas de investigación que problematicen los aportes de la psicología universitaria al vasto campo educativo.

Este libro actualiza la discusión entre la psicología y la educación desde diferentes perspectivas y disciplinas, y muestra una multiplicidad de enfoques que complejizan el análisis de los temas educativos. La educación como derecho humano inalienable, como un bien fundamental para la construcción de una sociedad más justa, nos interpela como universitarios en la reflexión, producción y debate sostenido de este campo en tensión.

La pluralidad de perspectivas conceptuales nos posiciona en la responsabilidad de resignificar el valor democrático, la igualdad de oportunidades y condiciones sobre las que se sustenta el derecho a la educación. Desde este enfoque se subraya el valor de los sujetos de la educación, de las interacciones entre ellos y las instituciones, de las políticas públicas que los matrizan, de las prácticas profesionales que le dan sentido. Sentidos que se ubican en un contexto histórico y social hipermoderno y globalizado, en el que las relaciones e interacciones sociales son determinadas por la inmediatez, la liquidez, la incertidumbre y las desigualdades. Interpretar e intervenir la realidad desde el conocimiento universitario, nos interpela en la producción de múltiples saberes, que puedan atender a las demandas sociales. Esta publicación constituye una oportunidad para el intercambio y la reflexión en la búsqueda de la equidad en el acceso al conocimiento.

Este tercer volumen de *Educación y Psicología en el siglo XXI*, agrupa la producción académica de docentes del IPDH que trabajan en diferentes campos de investigación, de prácticas y de intervención. El lector podrá acceder a un campo de problemas, formas de interlocución y comprensión de lo educativo, que busca tanto rescatar la especificidad disciplinar, como mostrar diversas perspectivas que devienen del abordaje interdisciplinario. Los capítulos están organizados tomando el criterio del tránsito de los sujetos por las instituciones a lo largo de su ciclo vital. En el capítulo 1, la primera infancia y la educación inicial emergen como ámbitos privilegiados que permiten problematizar algunas de las dimensiones de las nociones de cuidado y de educación, que las sustentan.

En el capítulo 2 se abordan algunos de los problemas que forman parte de la educación primaria. El reconocimiento de la diversidad interpela la formación docente, los dispositivos pedagógicos, los vínculos intersubjetivos e interinstitucionales, desafiando los límites de lo instituido.

Por su parte, el capítulo 3 inicia con un recorrido por los aspectos fundacionales de la educación media, desde perspectivas históricas y psicoanalíticas. Luego propone debates contemporáneos en torno a los jóvenes, que toman en cuenta distintos contextos, modos de participación y posibilidades de formación para la sociedad actual.

En el último capítulo se presenta la educación superior como campo de estudio y se abre la discusión sobre la perspectiva del derecho a los estudios superiores, con trabajos que muestran la importancia de generar estrategias de inclusión de la diversidad que amplíen las posibilidades de formación, así como dispositivos que desde propuestas de enseñanza promuevan un aprendizaje integral.

De esta forma quedan esbozadas las ideas centrales que el lector encontrará en cada uno de los capítulos que constituyen este proceso de construcción colectiva, que decanta hoy en esta producción, potente y limitada a la vez, que invita a seguir transcurriendo.

*Esther Angeriz
Sandra Carbajal
Darío de León*

PARTE I

Primera infancia y educación inicial

Construcción de sentidos en torno a la noción de calidad de cuidado en mujeres madres con hijos de hasta dos años de vida: consideraciones teóricas

ALEJANDRA AKAR¹

Introducción

Este artículo busca compartir un marco de referencia teórica construido a partir del desarrollo de la tesis de investigación denominada: «Construcción de sentidos en torno a la noción de calidad de cuidado en mujeres madres con hijos de hasta dos años de vida. Estudio cualitativo en un Centro de Salud Pública de Primer Nivel de Atención en Montevideo», en el marco de la maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología en la Universidad de la República. Se desarrollarán cuatro apartados que constituyen nodos teóricos que busca construir un acercamiento hacia la percepción de las prácticas de cuidado que desarrollan las mujeres madres hacia sus hijos durante los primeros dos (2) años de vida en una población específica de la ciudad de Montevideo.

Primera parte: Conceptualizaciones sobre teoría del apego: sensibilidad materna y calidad de cuidado

Desde la teoría ecológica del desarrollo humano Bronfenbrenner (2002) propone la importancia de las interacciones continuas, destacando que es relevante comprender y estudiar los ambientes de la persona en desarrollo ya que existe una «progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive [...]» (Bronfenbrenner, 2002, p. 40). Este proceso está influido por las relaciones que se forman entre estos entornos y por contextos más amplios en donde se incluyen los entornos ya mencionados. En este sentido, la relación de la persona con el ambiente es de carácter bidireccional y recíproco.

De acuerdo a este modelo, el desarrollo se produce en un contexto socio-histórico-cultural determinado, influido por distintos factores internos y externos, como producto de las interacciones continuas y dinámicas que ocurren entre una persona con características biológicas específicas y su entorno (inmediato y distante). En este sentido, Bronfenbrenner (2002) describe al ambiente ecológico como una serie de estructuras concéntricas interrelacionadas y contenidas una dentro de otra. Las denomina micro, meso, exo y macro sistemas.

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, aakar@psico.edu.uy

De esta manera, se entiende que el desarrollo humano desde la temprana infancia está determinado por la experiencia vivida en el transcurso del tiempo, en un ambiente determinado, producto de un proceso dinámico de interacción progresiva de un individuo hacia otros individuos próximos del ambiente, incluyendo aspectos emocionales y símbolos construidos socio-históricamente (Ortiz y Nieto, 2012).

Esta teoría aporta elementos de relevancia para observar qué sucede en las interacciones cotidianas y específicamente en esos entornos, que de acuerdo a Bronfenbrenner (2002) tienen mayor influencia en el desarrollo. De esta forma, sostiene que las relaciones proximales entre el niño y los adultos que ejercen el rol de cuidador principal, y que se centran en la interrelación del microsistema (familiar y social) es el mecanismo central del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2002).

Las conceptualizaciones provenientes de la teoría del apego propuestas por Bowlby (1986, 1989) y por Ainsworth, configuran una de las teorías sobre el desarrollo emocional de relevancia en la psicología contemporánea. Los cuidadores maternos constituyen un factor central en el modelo de desarrollo de las relaciones vinculares madre-bebé realizado por Bowlby (1986, 1989).

Desde la teoría del apego, Bowlby (1986) desarrolla la importancia del vínculo temprano entre el bebé y su madre en particular (o equivalente libidinal sustituto). Propone que existe una predisposición del niño a relacionarse con los adultos que lo cuidan y que se establecen como figuras estables. El apego se construye en la interacción del infante y su entorno próximo, ya que se nace con predisposición biológica a establecer lazos vinculares que habilitarán el desarrollo de otras habilidades inherentes a lo humano (Bowlby, 1986).

Asimismo, Bowlby (1989) define al apego como aquel comportamiento en donde un individuo busca aproximarse a otro, donde a su vez puede existir una diferencia de estatus (ejemplo: edad). Es, por tanto, una tendencia a establecer lazos emocionales que implican proximidad física y emocional, es un comportamiento biológicamente predeterminado, que inicia en la infancia y continúa durante todo el ciclo vital.

Los rasgos conceptualizados que definen al apego son: especificidad (dirigido hacia alguien), duración (persiste gran parte del ciclo vital del individuo), intervención de emociones, ontogenia (se desarrolla desde el lactante y este comportamiento de apego permanece activable hasta los 3 años de edad aproximadamente), aprendizaje (discriminar lo conocido de lo desconocido) organización (bases de sistema comportamental complejo), función biológica (de protección) (Bowlby, 1986).

Lo dicho hasta aquí supone que el apego es un lazo afectivo que une en tiempo y espacio al bebé con su madre (también con otros cuidadores principales) caracterizados por ser un vínculo único, duradero, estable y con deseo de proximidad. Se desprende de esta forma, que una de las metas de las conductas de apego es mantener la proximidad del niño con su madre (cuidador principal) que se garantiza por la repetición de las interacciones y su naturaleza cotidiana.

La función biológica del comportamiento de apego es la protección y se puede observar a lo largo del ciclo de la vida (Bowlby, 1989). La necesidad de una persona en quien apoyarse en momentos de tensión o dificultad representa una figura de confianza a la cual acudir en momentos adversos y constituye una base segura desde donde actuar y resolver. Esto sucede en todo el ciclo vital, y se origina en la infancia (Bowlby, 1986). Este concepto es definido como base segura ya que implica que esa figura de apoyo forme parte de la continuidad existencial de ese individuo y que se establezca un vínculo entre ellos, perdurable y estable en el tiempo (Bowlby, 1989).

La base segura tiene relación con el rol de la madre o cuidador principal en la crianza del niño, y su interacción de apego, estable, de protección. Bowlby (1986, 1989) enfatizó la importancia de la experiencia cotidiana en el desarrollo del apego del bebé al cuidador principal, donde este pueda atenderlo, estimularlo, protegerlo. Esto se une a la búsqueda de proximidad y contacto que hace que la madre pueda dar protección y cuidado a sus hijos, especialmente en los períodos de mayor dependencia como lo supone la primera infancia.

En este contexto, resulta sustancial incluir consideraciones en relación a los ambientes de cuidado. En este sentido, Ainsworth desarrolla a partir de la observación de díadas madre-bebé en contextos naturales, un modelo teórico de cuidado materno (Posada y Waters, 2014). Conceptualiza sobre lo determinante de la calidad del cuidado materno sobre el desarrollo en la primera infancia, que supone una organización en el comportamiento de la base segura de apego. Una de las hipótesis centrales de la teoría del apego está constituida por considerar a la calidad del cuidado como uno de los organizadores principales del apego.

En el modelo conceptual que propone Ainsworth, se describen cuatro tipos de organización de comportamientos maternos: sensibilidad-insensibilidad a las señales del bebé, aceptación-rechazo a las señales del bebé, cooperación-interferencia con el comportamiento del bebé y accesibilidad-ignorar las señales del bebé (Ainsworth *et al.*, 1974 citado por Carbonell, Plata y Alzate, 2006). Se describe a continuación una caracterización general de esos comportamientos:

- Sensibilidad-insensibilidad a las señales del bebé: La sensibilidad materna se define como la capacidad de la madre (o equivalente cuidador) en poder identificar las señales del bebé para interpretarlas en manera adecuada y así dar una respuesta pertinente y adaptada a la situación (Carbonell *et al.*, 2006). Esto resalta el carácter de interpretación que la madre realiza para traducir las señales y necesidades de su hijo y no sus propios deseos o estados de ánimo (Posada y Waters, 2014). Sin embargo, cuando las interacciones madre-bebé se realizan en tiempos rígidos, el comportamiento materno se define desde este constructo como insensible a las señales del bebé. Las necesidades del bebé no son captadas en tiempo y forma adecuada, ya que la conducta de este es interpretada en forma errónea por la madre. Esta ausencia de empatía o de entendimiento del cuidador principal ocasiona que las respuestas a

las necesidades del bebé puedan ser inapropiadas en términos de tiempo (por ser tardías) y en calidad (Posada y Waters, 2014).

- Aceptación-rechazo a las señales del bebé: hace referencia al equilibrio entre los sentimientos positivos y negativos que la madre tiene sobre su hijo, pero a su vez a la forma en la que ella logra integrar internamente esos sentimientos contrapuestos (Ainsworth *et al.*, 1978 citado por Posada y Waters, 2014).
- Cooperación-interferencia con el comportamiento del bebé: se relaciona con la habilidad de las madres para reconocer a su bebé como un sujeto, sin interferir directamente con la actividad de este. La conducta de la madre en función de las necesidades, intereses y estados de ánimo del bebé, en donde coopera con la actividad que esté desarrollando en forma natural, siendo promotoras de interacciones propositivas y dinámicas que no implican conductas permisivas (Posada y Waters, 2014). La interferencia tiene un componente de restricción de la actividad deseante del bebé, quedando limitado a los controles de la madre que en forma excesiva dirigen e instruyen las conductas del bebé (Posada y Waters, 2014).
- Accesibilidad (estar disponible)-ignorar las señales del bebé: En este sentido, se hace referencia a la accesibilidad de la madre para atender las señales del bebé que implican tanto aspectos fisiológicos como psicoafectivos. Las madres tienen en mente al bebé todo el tiempo: conocen su ubicación, están cercanas físicamente (lo observan), responden a las señales que estos emiten, dividen su atención entre diversas exigencias de la vida cotidiana, pero manteniendo la disponibilidad hacia él bebé. Fonagy (2004) desarrolla la noción de mentalización como la capacidad de la madre para comprender el estado interno del bebé, captar la intensidad de sus emociones y sentimientos, como si le fueran propios. La mentalización supone la capacidad de mantener al bebé presente, en la mente. No obstante, las madres que no logran sintonizar con las señales de su hijo (ejemplo cuando llora) y no responden, configuran para el bebé una situación de inaccesibilidad materna. En estos casos, las respuestas a las señales dependen de la madre de acuerdo a un estado de ánimo o conveniencia personal (Posada y Waters, 2014).

Para poder explicar la existencia de este constructo de sensibilidad materna, otros autores han propuesto la existencia de modelos internos de trabajo como responsables del comportamiento materno hacia su bebé. Estos modelos internos habilitan la organización de las experiencias de interacción y vínculo temprano (Bowlby, 1969, 1993; Main, Kaplan y Cassidy, 1985, citado por Carbonell *et al.*, 2006). Estos modelos internos son pensados como parte de las interacciones tempranas, constituyendo una forma de desplegar «expectativas sobre sí mismo, otras personas y el mundo social» (Rothbard y Shaver, 1994, citado por Carbonell *et al.*, 2006, p. 117). De ahí que los modelos internos de trabajo ofician como referencia interna del sujeto, mediando con los patrones de

comportamiento, emocionales y cognitivos e incluye la anticipación del comportamiento vincular.

En este sentido, otra de las hipótesis centrales de la teoría del apego está constituido por el modelo de la transmisión (Berlin, 2007 citado por Carbonell *et al.*, 2015) de los modelos internos de trabajo, que tiene que ver con aspectos vinculares e intergeneracional de las relaciones de apego y de los patrones de crianza (Bowlby, 1986). De esta manera, una generación puede influir psicológicamente en las actitudes y comportamiento de la próxima generación.

Ainsworth desarrolla que la calidad de cuidados maternos está vinculada a la seguridad infantil en las relaciones vinculares de apego entre la díada madre-bebé (Posadas y Waters, 2014). La calidad de cuidado apunta a las conductas y habilidades por parte de la madre (o cuidador principal) para la protección, cuidado y garantizar la sobrevivencia de los bebés (Baquero *et al.*, 2014). Los cuidados sensibles suponen la capacidad de quien cuida de poder ponerse en el lugar del bebé o del niño pequeño, reconociéndolo con necesidades que lo singularizan (Ainsworth, 1978, citado por Carbonell, 2013). La seguridad afectiva de los niños tiene relación con la sensibilidad en los cuidados por parte de los adultos y habilita la proximidad física ante situaciones de miedos o de búsqueda de afecto (Baquero *et al.*, 2014).

La crianza es una de las tareas más exigentes y compleja que afrontan los adultos al ejercer una función como cuidador de un niño. Implica poder asumir la responsabilidad de promover acciones que apunten al desarrollo afectivo, cognitivo, físico y social del niño. En este sentido, variadas investigaciones advierten que la sensibilidad materna y los cuidados a los niños pueden verse afectadas por contextos de pobreza, y factores estresores que inciden directamente en la seguridad emocional de la díada madre-bebé (Carbonell y Plata, 2011). Se indica que la seguridad materna y la seguridad emocional de los niños son más bajas e inestables a mayor vulnerabilidad socioeconómica. Asimismo, se propone que los estresores asociados a la calidad de vida de los sectores socioeconómicos más vulnerables afectan la calidad de los cuidados hacia los niños y su desarrollo socioemocional (Carbonell, 2013).

Se advierte además sobre la importancia de las redes de sostén (familiares, comunitarias) para la crianza, como forma de mediar las necesidades en relación al desarrollo en la primera infancia, así como de protección para la madre (o principal cuidador), aumentando la capacidad de respuesta adecuada a las necesidades de los más pequeños y, por ende, más vulnerables y frágiles (Carbonell *et al.*, 2006).

Segunda parte: Construcción de subjetividad en la trama vincular madre-hijo

La subjetividad se constituye desde los tiempos de inicio de la vida del sujeto mediante la composición de representaciones psíquicas. En este marco de surgimiento de la vida psíquica se anidan aspectos sensoriales que se originan del encuentro primario entre el cuerpo materno con el cuerpo en constitución del bebé, entendido como psiquismo y subjetividad en construcción (Berezin, 2010). Es a partir del encuentro de dichos cuerpos donde se observan y se llevan las marcas generacionales, siendo una memoria viva: «señales, afectos, representaciones que se fueron amalgamando en lo recordado y en lo olvidado» (Berezin, 2010, p. 38).

Silvia Bleichmar (2009) propone que la producción de subjetividad determina la forma en que las sociedades definen la manera en que se constituyen «sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorguen un lugar» (p. 54). Esto implica que la producción de subjetividad contempla elementos que van a producir un sujeto de carácter histórico y social. La subjetividad se puede describir como un proceso en permanente construcción y cambio, propia de un sujeto inmerso en una coyuntura histórica, social y cultural, de un sujeto interconectado con otros, en un estado de tensiones sobre las leyes, la cultura, el lenguaje (Berezin, 2010). De esta manera, se entiende a la subjetividad como un proceso social que se singulariza en los sujetos y en la trama vincular en la que se encuentran inmersos; atraviesa las instituciones, determina lógicas de interacción, de comunicación, formas de pensar y sentir, modalidades de cumplir las funciones y los roles socialmente instaurados.

En el campo del vínculo madre-hijo desde una perspectiva psicoanalítica, el deseo de hijo para una mujer madre puede condensar variadas representaciones inconscientes que provienen de su historia. En palabras de Hornstein (2004), «el discurso materno anticipa» al *infans* (p. 36), transformando elementos del origen, para que ese movimiento anticipatorio lo habilite a transformarse en sujeto. De aquí se desprende el carácter intersubjetivo del psiquismo como «*cuna psíquica en constitución*» (Aulagnier, 2007) donde se inaugura la primera experiencia de placer: «el encuentro entre boca y pecho» (Aulagnier, 2007, p. 40). El *infans* hereda un proyecto identificador producto de las relaciones de la madre con su propia madre y padre, así como de la relación que vive con el padre-progenitor (Hornstein, 2004).

En los primeros tiempos, es la madre quien va ordenando la vida psíquica de su bebé a partir de sus propios antecedentes histórico-libidinales, y se relaciona directamente con el ambiente próximo que rodea a la díada (Schlemenson, 2004). El vínculo madre-bebé traspasa la función nutricia y se instala en el aporte que la madre brinda como mediadora del mundo que rodea al infante, aportando un alimento que adquiere múltiples sentidos, en tanto lo pone en relación al afecto, pero también a la cultura. En palabras de Piera Aulagnier (2007):

En el momento en que la boca encuentra el pecho encuentra y traga un primer sorbo del mundo, afecto, sentido, cultura están copresentes y son responsables del gusto de estas primeras moléculas de leche que toma el infans: el aporte alimenticio se acompaña siempre con la absorción de un alimento psíquico (p. 38).

En esta construcción continua del psiquismo incipiente del infans es necesario considerar los territorios que el niño viene a ocupar en la vida de esa mujer que podría asumirse como madre y la significación que pueda dar a su propia maternidad, entendiendo a la maternidad como una función que adquiere sentido en determinado entorno y que se encuentra investida por características externas, es decir, culturales y sociales.

Durante los primeros meses de vida, una de las formas de comunicación del infante es a través del llanto y es la madre (o cuidador equivalente) quien debe decodificar estos mensajes para que sean comprendidas sus necesidades y, por tanto, sea posible alcanzar su satisfacción. Winnicott (1991) plantea que las bases de la salud mental de un individuo se encuentran determinadas por las circunstancias que acompañan las primeras etapas de la vida, donde la madre —o equivalente— brinda un ambiente facilitador y adecuado para el bebé con una adaptación apropiada a sus necesidades: «[...] cuando observamos a un bebé, también observamos el medio que lo rodea, y detrás de este, a la madre» (1991, p. 55).

Por su parte, Bollas (1991) continúa trabajando la incidencia del ambiente sobre la constitución subjetiva de un individuo y plantea la importancia de la existencia de un ambiente facilitador en las primeras etapas del desarrollo y su incidencia en el futuro. En este sentido, se rescata la importancia del sostén que el ambiente próximo puede brindar a madre e hijo, destacándose la figura paterna y otras figuras de cuidado relevantes (abuelos, otros familiares, etc.) (Anfusso e Indart, 2009).

La mujer madre durante las semanas anteriores y posteriores al parto transcurre por una fase donde «ella es el bebé y el bebé es ella» (Winnicott, 1991, p. 23). Este estado fue denominado por Winnicott (1991) como *preocupación maternal primaria*, donde la madre se ubica en el lugar de su hijo recién nacido, desarrollando la capacidad de identificarse con él. La madre pone su yo a disposición total del bebé y le transmite elementos de comunicación verbal y paraverbal, que se asientan en el infans como huella de constitución para el presente y que inciden en el futuro. A su vez, hay aspectos que hacen a lo transgeneracional en la medida que las madres restituyen a sus hijos sus propias percepciones atravesadas por sentimientos, afectos, que conciernen a su propia historia (Anfusso e Indart, 2009).

La preocupación maternal primaria permite el establecimiento de una ligazón afectiva con el bebé, la cual habilita que en la madre se produzca una regresión necesaria para lograr esa «fusión» que conformará el yo incipiente en el niño (Winnicott, 1993). Esta situación permite la identificación de las necesidades básicas del bebé y su satisfacción. Como consecuencia, habilita a que la madre sea consciente del grado de dependencia y vulnerabilidad del bebé, se apropie de la situación y brinde la protección necesaria. A su vez este estado, deja a la mujer

en un período de fragilidad que requiere por lo tanto de un entorno sensible que pueda oficiar como protector del infante y su madre.

Es durante esta etapa donde los procesos madurativos del bebé indican su dependencia absoluta no solo de su madre, sino de un ambiente que sea facilitador y contenedor. A través del sostenimiento físico y emocional (*holding*) y la manipulación (*handling*) del bebé (Winnicott, 1993), la madre brinda el soporte necesario para la estructuración del psiquismo. La función de sostén y manejo adecuados durante los procesos madurativos del bebé brindan la posibilidad de adaptación al medio.

Tercera parte: Maternidad y la naturalización de los cuidados femeninos

La maternidad es una construcción cultural, que corresponde a circunstancias histórico, sociales y económicas (Cigarroa, 2011). En este sentido resulta pertinente realizar un breve recorrido histórico que da cuenta del lugar de la maternidad, los cuidados y de la feminización de ellos.

La maternidad ha sido considerada históricamente como una condición de carácter natural al género femenino, en relación directa con su condición biológica de engendramiento de otro ser. Hacia finales de siglo XIX e inicios de siglo XX, las transformaciones económicas, sociales y culturales enmarcadas en la revolución industrial en el mundo occidental, inauguran la conformación de espacios públicos y privados. En este sentido, el lugar de la mujer, como esposa y como madre, es exaltado como responsable de los cuidados afectivos y de garantizar el equilibrio emocional del núcleo familiar (Alkolombre, 2012). Por tanto, la exaltación del amor maternal fue promovido como ideal a ser cumplido por las mujeres como condición innata y como parte de la identidad femenina (Alkolombre, 2012). Desde el discurso social imperante, la maternidad se cristalizó como función natural en la mujer, donde se homologa: mujer-madre-naturaleza, determinando como soporte del narcisismo femenino, y en donde «se delimita el deseo de lo femenino en lo materno» (Alkolombre, 2012, p. 225).

Se hace indispensable la resignificación de la condición biológica de la maternidad para comprender que ella es una construcción cultural, que tiene fronteras con aspectos biológicos, psicológicos, sociales e históricos en la vida de una mujer desde su infancia hasta la vida adulta, en interlocución con la relación con su propia madre (Cigarroa, 2011).

Dicho proceso implica una compleja variedad de etapas que no son lineales, pero que tienen un correlato cronológico y ontológico condicionante. Se ilumina el contexto en que se origina el embarazo: su planificación o su condición inesperada. Prosigue la gestación y el proceso del embarazo, el momento del parto y nacimiento del bebé, el inicio del puerperio y allí de la lactancia —en toda su gama y complejidad—. Se producen cambios en el hogar, se retorna con un nuevo

integrante en la familia: el bebé: se instaura el lugar del padre del bebé —no siempre coincidente como pareja de la mujer—, así como el reencuentro de la mujer con su cuerpo femenino y el lugar de las relaciones sexuales (Cigarroa, 2011).

Por una parte, Eva Giberti (1993) conceptualiza sobre la naturalización de la ecuación «embarazo = parto = nacimiento = madre = amor, que se lee: toda mujer que ha concebido y parido un hijo es igual a una madre que ama a ese hijo» (Giberti, 1993, p. 128). Esta autora propone relativizar dicho planteo, ya que tiene vinculación directa con la necesidad del ser humano por afirmar que hemos sido deseados y amados desde el origen y el engendramiento, reforzando la bondad del momento inicial de la vida que haría espejo con la propia bondad (Giberti, 1993).

La mujer es el «sujeto paridor de la especie» (Giberti, 1993, p. 128) y es posible que ame a sus hijos o no. En ese sentido, si la maternidad es una construcción cultural, conlleva a la forma en que muchas mujeres comprenden dicha condición y «paren por rutina», «accidente», porque estaban biológicamente aptas para hacerlo, ello no significa que deban amar al producto engendrado entendiendo por amor en este caso la posibilidad de proteger, cuidar, permitir desenvolverse al otro» (Giberti, 1993, p. 128). En este sentido, la maternidad es una forma de aprendizaje social que, mediante la programación genética humana en conjunción con aspectos psicológicos, implica el mantenimiento de los hijos, su protección y favorecer su desarrollo creativo (Giberti, 1993).

Cuando una mujer, habilitada por su condición biológica, accede a ser madre, comienza a transitar por una experiencia que hace anclaje en la vida emocional, con resonancias diversas de acuerdo a la construcción subjetiva. Cigarroa (2011) agrega que «para algunas mujeres constituye una etapa de renuncias significativas que supone una situación de dependencia y vulnerabilidad; para otras significa el mayor logro alcanzado en su vida» (p. 65).

Por otra parte, Darré (2011) propone que en torno a la maternidad se han desarrollado aspectos normalizadores, en donde se organiza la forma en que la mujer debe ejercer su función. En este sentido, denomina «pedagogías maternas» —en tanto configuran tecnologías de género— a todas aquellas representaciones en que se instalan las maneras en que se deberían sostener y desarrollar las prácticas maternas. Continúa desarrollando la idea de maternidades inapropiadas, en el sentido del desarrollo de prácticas que salen del marco de los consejos técnicos o profesionales donde se categoriza como problemática «aquella maternidad que se sale de la norma hegemónica» (2011, p. 12). Otros aportes a la construcción de género y maternidad desde vertientes feministas (Butler, Scott, 1992; Badinter, 1981; De Beauvoir, 1972; Giberti, 1993), brindan nuevos sentidos en torno a la identidad de la mujer y la maternidad. Las conceptualizaciones feministas desde mediados de siglo XX han posibilitado una transformación social y política, desnaturalizando el modelo patriarcal imperante. Si bien la profundización sobre estos aportes excede el marco del presente estudio, se destaca que la nominación de las participantes como mujeres madre tiene como base estas conceptualizaciones y tiene la intencionalidad de transmitir la condición de ser mujer como identidad

principal y universal. No todas las mujeres son madres, ni todas las madres son mujeres.

Cuarta parte: Organización institucional del cuidado

Se considera imprescindible pensar sobre las dimensiones que refieren a los cuidados. En este sentido, se toman aportes desde la sociología que permiten reflexionar sobre los cuidados, los cuidadores y sus beneficiarios. La noción de cuidado, más allá de las distintas definiciones que se establecen, es un concepto clave en el análisis de las políticas públicas y de protección social desde una perspectiva de género y de igualdad social (Batthyány, 2015). Se considera la noción propuesta por Fisher y Tronto (1990):

El cuidado es una actividad específica que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro ser y nuestro ambiente, todo lo que buscamos para entretener una compleja red del sostenimiento de la vida. (Fisher y Tronto, 1990, citado por Montaña, 2010, p. 27).

Montaña (2010) retoma dicha conceptualización sobre el cuidado y señala que la función de cuidar a terceros (por situación de dependencia, vulnerabilidad, otros) tiene una dimensión afectiva, pero a su vez otra dimensión mercantil invisibilizada, forma parte de los cuidados no remunerados. Plantea que la posibilidad de cuidar instala una frontera entre lo económico y lo social, identificándose la existencia de al menos dos partes en el proceso del cuidado: quien cuida y quien es cuidado (Montaña, 2010). Asimismo, Battyány, Genta y Perrotta (2013) agregan que el cuidado implica la responsabilidad de los «cuidados materiales» que implican un «trabajo», de los cuidados económicos que implican un «costo económico», y de los cuidados psicológicos que implican un «vínculo afectivo, emotivo, sentimental» (p. 7). Cuidar engloba la posibilidad de mantener el bienestar y el desarrollo de los individuos, en todo el ciclo vital, siendo indispensablemente de carácter cotidiano y estable (Battyány, Genta y Perrotta, 2013). Esos cuidados son sostenidos dentro de la familia como trabajo no remunerado, o en forma remunerada en el ámbito familiar o externo (Batthyány, 2015). Se desprende que los cuidados pueden tener esa característica (de ser considerado como trabajo remunerado o no remunerado) a partir del sistema de valores sociales y culturales compartido, la perspectiva de género, así como de la agenda política en el sentido de la implicancia del Estado en estos asuntos (Aguirre, 2009; Batthyány, Genta y Perrotta, 2013; 2015. Aguirre y Ferrari, 2014).

Las actividades de cuidado se encuentran asociadas a las mujeres, igualando su responsabilidad como condición natural. Esto significa que esta dimensión vincular del cuidado como inherente a la identidad femenina lo enlaza directamente al ejercicio que las mujeres pueden hacer de su ciudadanía social, y es

clave para comprender las desigualdades de género persistentes hasta la actualidad (Batthyány, Genta y Perrotta, 2015). Cuidar es representado clásicamente como inherente a la mujer, sellado con una impronta de obligatoriedad y cargado de significados sociales —idealización de la función, visualizado como la realización de un bien desinteresado, naturalizado, entre otros—, que supone a su vez una dimensión moral y emocional (Batthyány, Genta y Perrotta, 2015).

Considerando los aspectos antes mencionados, resulta indispensable proponer al cuidado como un derecho humano universal, en una lógica bidireccional: de quien necesita el cuidado y de quien lo brinda (Batthyány, Genta y Perrotta, 2013; 2015).

Montaño (2010) retoma distintas conceptualizaciones sobre los cuidados como derecho y plantea que no implica pensar en políticas que brinden apoyo a las mujeres para lograr por ejemplo una mejor «inserción laboral», sino necesariamente debe ser pensado en una línea institucional estatal que garantice derechos. En este sentido, los pilares que representan los aspectos del bienestar como salud, educación y seguridad social, se encuentran en vías de complementariedad de un nuevo pilar que incluye la noción de derecho de recibir cuidados en circunstancias de dependencia (CEPAL, 2010, citado en Batthyány, Genta y Perrotta, 2013). Este reconocimiento conlleva al desafío de su inclusión en la agenda actual de las políticas públicas.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, R. (Comp.) (2009). *Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay*. Montevideo: UNIFEM-Doble Clic.
- y Ferrari, F. (2014). *La construcción del Sistema de Cuidados en el Uruguay. En busca de consensos para una protección social más igualitaria*. Serie Políticas Sociales n.º 193. Chile: ONU-CEPAL.
- ALKOLOMBRE, P. (2012). *Deseo de hijo. Pasión de hijo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- ANFUSSO, A. e INDART, V. (2009). *¿De qué hablamos cuando hablamos de Winnicott?* Montevideo: Psicolibros.
- AULAGNIER, P. (2007). *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrotu.
- BADINTER, E. (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVIII a XX*. Barcelona: Paidós-Pomaire.
- BAQUERO, A.; Carbonell, O.; Camargo, M.; Caucali, C. y Ortiz, J. (2014). *Ambientes adecuados y seguros en la doctrina de la protección integral*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- BATTHYÁNY, K.; Genta, N. y Perrotta, V. (2012). La población uruguaya y el cuidado: Persistencias de un mandato de género Encuesta nacional sobre representaciones sociales del cuidado: Principales resultados. *Serie Mujer y desarrollo n.º 117*. División de Asuntos de Género. Chile: CEPAL-ONU.
- (2013). El cuidado de calidad desde el saber experto y su impacto de género. *Serie Asuntos de Género n.º 123*. Chile: CEPAL-ONU.
- (2015). El aporte de las familias y las mujeres al cuidado no remunerado de la salud en el Uruguay. *Serie Asuntos de Género n.º 127*. Chile: CEPAL-ONU.

- BATTHYÁNY, K. (2015). *Los tiempos del bienestar social. Género, trabajo no remunerado y cuidados en el Uruguay*. Montevideo: Inmujeres-Mides.
- BLEICHMAR, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yé*. Buenos Aires: Topía.
- BEREZIN, A. (2010). *Sobre la crueldad. La oscuridad en los ojos*. Buenos Aires: Psicolibros.
- BOLLAS, C. (1991). *La sombra del objeto: psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BRONFENBRENNER, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BOWBLY, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- (1989). *Una base segura: aplicaciones de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, J; SCOTT, J. (1992) *Feminist theorize the political*. Montevideo: Routledge.
- CARBONELL, O.; PLATA, S. y ALZATE, G. (2006). Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto. *Revista Infancia Adolescencia y familia*. Enero/julio, año/vol. 1, n.º 001. Asociación Colombiana para el avance de las ciencias del comportamiento. Bogotá, Colombia, pp. 115-140.
- CARBONELL, O.; PLATA, S.; PEÑA, P.; CRISTO, M. y POSADA, G. (2010). Calidad de cuidado materno: una comparación entre bebés prematuros en cuidado madre canguro y bebés a término en cuidado regular. *Universitas Psychologica*, 9 (3), 773-785.
- CARBONELL, O. y Plata, S. (2011). Los vínculos afectivos a lo largo de la vida. ¿Qué sabemos de ellos? Lección inaugural. *Cuadernos de Psicología*, vol. 7, n.º 1, Memoria Lectio Inauguralis. Bogotá, Colombia: Javeriana.
- CARBONELL, O. (2013). *La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia*. *Ciencias Psicológicas VII* (2): 201-207.
- y PLATA, S. (2014). Evaluación de un modelo de intervención temprana focalizado en la sensibilidad materna. En: B. TORRES, J. CAUSADIAS y G. POSADAS, (2014). *La teoría del apego. Investigaciones y aplicaciones clínicas*. Madrid: Prismática.
- BERMÚDEZ, M. E., SUÁREZ, L. C., PEÑA, P. A., y VILLANUEVA, C. (2015). Caracterización de prácticas de cuidado en familias colombianas con niños en primera infancia en situación de desplazamiento forzado. *Universitas Psychologica*, 14(1), 67-80. <<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.cpcf>>.
- CIGARROA, A. (2011). Embarazo normal y embarazo de riesgo. En P. Alkolombre (comp). *Travesías del cuerpo femenino. Un recorrido psicoanalítico en torno a temas de ginecología y obstetricia*. Buenos Aires: Letra Viva.
- DARRÉ, S. (2013). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz.
- DE BEAUVOIR, S. (1972) *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX
- FONAGY, P. (2004). *Teoría del apego y psicoanálisis*. Barcelona: Espaxs.
- GIBERTI, E. (1993). La adopción. Buenos Aires: Sudamericana.
- HORNSTEIN, L. (2004). (Comp). *Proyecto terapéutico. De Piera Auglanier al psicoanálisis actual*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTAÑO, S. y Calderón, C. (Coords.) (2010). El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo. *Cuadernos de la Cepal, n.º 94*. Santiago de Chile: ONU-CEPAL.
- ORTIZ, J.; BORRÉ, A.; CARRILLO, S. y GUTIÉRREZ, G. (2006). Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, año/vol. 38, n.º 001 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia pp. 71-86 Recuperado de <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80538105.pdf>>.
- ORTIZ, M.; NIETO, S. (2012) *El modelo bioecológico en la comprensión del desarrollo humano temprano*. Rio grande do Sul, Brasil: Centro de estudios psicológicos CEP-Rua

- POSADAS, G. y WATERS, E. (2014). El sistema de comportamiento de cuidado: sensibilidad y apoyo de base segura. En B. TORRES, J. CAUSADIAS y G. POSADAS, (2014). *La teoría del apego. Investigaciones y aplicaciones clínicas*. Madrid: Prismática.
- SCHLEMONSON, S. (2004). Condiciones histórico-subjetivas de la producción simbólica. En L. HORNSTEIN (2004). (Comp). *Proyecto terapéutico. De Piera Auglanier al psicoanálisis actual*. Buenos Aires: Paidós.
- WINNICOTT, D. (1991). *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires: Paidós.
- (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.

Hacia la promoción de parentalidades comprometidas en el marco de la atención de la primera infancia del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay

MARICEL BALZARETTO¹

PAOLA SILVA²

Introducción

*Porque comprometernos con las parentalidades,
es comprometernos con el bienestar de nuestra
primera infancia.*

Balzaretto, 2017

En el marco de los impulsos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) al Sistema Nacional Integrado de Cuidado (SNIC), y de modo de avanzar en acciones concretas, la Secretaria Ejecutiva de Primera Infancia de INAU, asume la responsabilidad de diseñar y ejecutar la línea de trabajo centrada en las parentalidades.

En este sentido, el presente artículo constituye la socialización del *Proyecto Parentalidades comprometidas* (SEPI-INAU, 2016) diseñado desde un enfoque integral, preventivo y psicossocioeducativo, centrado en el fortalecimiento de las capacidades parentales.

En él se aborda las generalidades del proyecto, focalizando en la presentación de sus antecedentes, enfoque y delimitación del constructo *Parentalidades comprometidas*, los objetivos, metodología y dispositivos de intervención, así como la descripción de sus principales componentes.

Antecedentes y fundamentación

A partir de 2008 se implementan estrategias y espacios de coordinación que se materializan en la construcción de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA), siendo de gran trascendencia en este escenario, dado que trazó un completo horizonte hacia el cual dirigirse, aportando así a definiciones estratégicas del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay.

1 Instituto Nacional del Niño y del Adolescente del Uruguay, mbalzaretto@inau.com.uy

2 Facultad de Psicología, Universidad de la República, psilva@inau.com.uy

En relación al desarrollo de las capacidades parentales recomienda que como país debemos garantizar el pleno ejercicio de derechos a todas las familias y sus miembros, implicando el garantizar el pleno derecho de los ciudadanos a procrear sin restricciones, a una sensible y saludable crianza de los hijos.

Así es cómo el estudio de los nuevos entornos familiares de las niñas, niños y adolescentes se constituye en una línea de investigación y de intervención estatal que va adquiriendo una progresiva relevancia. Se aborda particularmente la estabilidad de los vínculos familiares y el bienestar de los niños y niñas.

Cabe señalar al respecto tres políticas dirigidas a la atención familiar centrales a partir de 2010, siendo constructoras de redes comunitarias en los territorios, y quienes operan conjuntamente con los centros de atención a la primera infancia del Instituto para atender a las familias en situaciones de vulnerabilidad. Estas son: Fortalecimiento de las Funciones Parentales (FFP)-INAU; Cercanías (Estrategia de fortalecimiento de las capacidades familiares)-MIDES; Uruguay Crece Contigo (UCC)-MIDES.

En consonancia con ello, durante este último período, el INAU se plantea en este quinquenio el desarrollo de las capacidades parentales como una de sus líneas estratégicas. Así, se ha venido trabajando al respecto desde tiempo atrás con el Consejo de Políticas Sociales (2013), donde se constató que el INAU era el organismo que tenía más programas relacionados con familias, luego de un relevamiento y análisis que se hiciera a nivel de toda la política estatal (Midaglia *et al.*, 2014).

Simultáneamente, con el asesoramiento de UNICEF y del PNUD, se realizó la revisión de todo el sistema de atención del instituto, con énfasis en los hogares y el acogimiento familiar.

No obstante, estas acciones no eran suficientes para avanzar en la línea de rectoría de las políticas de Infancia y Adolescencia, tal como establece el Código de la Niñez y la Adolescencia, con prioridad en los sectores sociales que muestran mayor vulnerabilidad.

Por ello, hacia fines del 2013 se da cabida a la construcción de un proyecto denominado «Parentalidades y cambios familiares» como forma de fortalecer en las orientaciones y puntos de apoyo de los adultos que actúan como referentes de crianza de los niños y niñas. Se desarrolla durante 2014 con el objetivo de promover la reflexión y la sistematización del saber acumulado en el Sistema INAU acerca de las transformaciones que en los últimos años han sufrido las familias y, en particular, el rol del padre. Asimismo, significa la generación de herramientas e insumos que contribuya al diseño de prioridades de política pública en esta área para el próximo quinquenio. En efecto, «Esto tiene que ver con nuestra cultura, nuestras prácticas cotidianas, la convivencia en las familias, en los espacios públicos, en los centros de estudio. Y abarca a todos los sectores sociales» (INAU, 2014, p. 14).

A su vez, los centros de primera infancia se constituyen bajo el permanente trabajo de seguimiento y evaluación que se hacen de sus resultados. En el caso de CAIF es una de las primeras políticas sociales en obtener (a principios de los 90) evaluaciones de forma sistemática, tanto desde los actores internos del Plan y además, y sobre todo, a partir de evaluaciones externas especializadas.

En consecuencia, en 2015, se comenzó a transitar este camino, desde un incipiente lugar de exploración, con el diseño de un estudio de corte cualitativo que diera cuenta de las acciones de los centros de primera infancia para el fortalecimiento de las capacidades parentales, desde el relevamiento de las voces de diversos actores centrales en la dinámica institucional. Esto es, desde los propios equipos de trabajo y desde las propias familias que constituyen la política.

El proyecto indaga acerca de cómo incide cada centro sobre las pautas de crianza de los niños y niñas que atiende, y cómo el ejercicio de las parentalidades que manifiestan las familias a partir de su experiencia en el centro. Se focalizó en revelar cómo las micro-acciones desarrolladas por los centros en materia de desarrollo del niño, fortalecimiento familiar y participación comunitaria afectan la calidad y el nivel de conocimiento, sensibilización y prácticas que tienen las familias sobre el ejercicio de sus parentalidades.

Sus resultados se constituyen en un importante insumo para conocer e introducir nuevas acciones investigativas o instrumentos de gestión en torno al fortalecimiento familiar. En ellos, se destaca fuertemente la incidencia que los centros ejercen sobre las competencias parentales, y por ende sobre la propia crianza del niño. El modelo de centro y la construcción de su oferta cotidiana conforman una referencia de contención para el niño y su familia. Al tiempo que, los aprendizajes, destrezas y hábitos adquiridos por el niño en el centro son trasladados, reproducidos y demandados por el propio niño en el ámbito del hogar, incidiendo en la relación con sus padres.

En efecto en los últimos años, el Uruguay ha hecho una fuerte priorización política de la primera infancia, y la creación del Sistema Nacional de Cuidados, constituye una oportunidad para avanzar en una visión conjunta, así como para potenciar la articulación de acciones tendientes a una mayor eficacia de ellas.

En este marco, el INAU se propone el desarrollo del proyecto Parentalidades comprometidas, a los efectos de trabajar activamente con los referentes de crianza que asisten a los centros de primera infancia, capitalizando el acumulado existente sobre la temática, promoviendo la participación de diversos actores involucrados (a nivel intra e interinstitucional) para una efectiva complementación a nivel territorial.

Enfoque conceptual del proyecto

Enfoque social

En su inicio se entiende necesario concebir la unidad familiar en el contexto de nuestra sociedad contemporánea y entender sus transformaciones desde un devenir que la atraviesa y la condiciona, y que, al mismo tiempo, es reproductora de los signos que caracterizan a la actual modernidad.

La familia, por tanto, asiste a la incertidumbre que genera esta modernidad líquida (Bauman, 2002) en términos de identidad, de sobrevivencia vincular y económica. Donde la era de la información, como bien hace alusión Castells (1996), reduce la distancia entre tiempo y espacio, hasta dejarlos casi inseparables, reflejando personas «hiper-comunicadas» pero que al mismo tiempo, de manera paradójica, el uso preponderante de las tecnologías opera como una importante fuerza de atomización social deteriorando agudamente las relaciones de vinculación personal. Asimismo, el pasaje de la sociedad de la producción a una sociedad de consumo, la globalización, la erosión de los espacios comunitarios, del escaso alcance de lo local, entre otros fenómenos, también construyen proyecciones de vida a partir de la experimentación del momento, al corto plazo, que impactan sobre la sobrevalorización de espacios de individualización y virtualización, en detrimento de un «nosotros» como sentido colectivo de construcción social.

En efecto, contemplamos en nuestro enfoque los procesos sociológicos, desde el cual es posible comprender, junto con los procesos subjetivos, la dimensión familiar desde su integralidad, a través de sus condicionamientos, a partir de los cuales esta se diversifica, se reconstruye en este nuevo escenario y se significa a partir del mismo. Y que una línea de implementación política en parentalidades debe, sin duda, tomar en cuenta.

Enfoque ecológico

La crianza es una tarea que se desarrolla en un contexto determinado, siendo ejercida en un escenario ecológico, donde su calidad depende de tres aspectos relevantes: las necesidades evolutivas y educativas de niños y niñas, las capacidades de los adultos para el ejercicio de su parentalidad y el contexto psicocultural donde ambos a viven. Cabe considerar que dichos componentes incluyen aspectos vinculados a ciertas condiciones externas como internas de la familia.

Desde este enfoque ecológico y sistémico se establece una perspectiva integral que se constituye en una base posible para el abordaje de políticas dirigidas a la primera infancia, en tanto, se busca promover la construcción de comunidades promotoras del cuidado, crianza y educación, lo cual requiere ir más allá de la política institucional orientada en este sentido.

Su operacionalización supone la complementariedad de acuerdos intra e interinstitucionales que permitan la disponibilidad de los recursos humanos, sociales y materiales suficientes que favorezcan acciones integrales en el territorio.

Avanzar hacia tal construcción requiere de un posicionamiento ético, político y humano centrado en la solidaridad, compromiso, disponibilidad y responsabilidad que aporte a la efectividad de la propuesta.

La finalidad de las acciones será contribuir al fortalecimiento de las capacidades parentales desplegadas en la crianza, desarrollando acciones desde un componente psicosocioeducativo, participativo, con un enclave socioterritorial y de articulación intersectorial. Esto se torna en base necesaria para la constitución de los centros como escenarios promotores de una parentalidad comprometida, que potencia el desarrollo integral de los niños, en el marco de comunidades promotoras del cuidado, crianza y educación de la primera infancia.

Enfoque de prevención y promoción

El abordaje de las parentalidades centrado en la prevención y promoción implica una intervención centrada en aquellos factores protectores identificados en los referentes de crianza, con el propósito de potenciar y fortalecer aquellas capacidades parentales que favorecen la protección y bienestar de los niños y las niñas. El fortalecimiento de tales factores permitiría visualizar y rescatar recursos individuales y familiares adecuados que contribuyen a minimizar potenciales factores de riesgos, a los que las familias pueden en ciertos momentos encontrarse expuestas.

En este sentido, el proyecto centra su intervención en acciones orientadas a la prevención y promoción de pautas de vida saludables que contribuyan al bienestar de niños y niñas, en función de las acciones parentales desarrolladas en el contexto de crianza. Para ello, se propone ir al encuentro de los referentes familiares en el curso de su quehacer cotidiano, propiciando espacios de construcción colectiva, donde los equipos de los centros operen como agentes de cambio, desde su función social.

Tomando los aportes de Maritza Montero (1993), entendemos al sujeto de la intervención como ser social e histórico, activo y protagonista de su propia historia, reconociendo su capacidad para realizar cambios. Es un sujeto con quien los equipos responsables de la intervención establecerán una relación dialógica y empática, entrando en juego dos subjetividades que interactúan e inciden mutuamente, a la vez que se transforman entre sí. Por tanto la unidad de conocimiento es el sujeto en relación, desde una perspectiva ecológica, preventiva y de promoción, tendiente a propiciar transformaciones que habiliten una adecuada calidad de vida e integración social de las familias.

Además de las intervenciones en los centros, se plantea el diseño y desarrollo de un componente comunicacional, de difusión de información a la población en su conjunto, a través de diversos recursos, que contribuyan al empoderamiento de conocimientos centrales en el ejercicio de las parentalidades comprometidas.

Acerca de las parentalidades comprometidas

El devenir de los cambios sociales ha demostrado que la familia no es una unidad fija, y que no puede seguir siendo representada por el tradicional modelo de familia nuclear. Su definición y estructura se han modificado, y los procesos de las políticas públicas buscan acompañar sus transformaciones, reconociendo que la crianza de los niños y niñas es responsabilidad de todos, orientando y ejecutando acciones que habiliten a las familias al acceso a servicios adecuados y de calidad que los fortalezcan en su ejercicio de la parentalidad.

En este sentido, parentalidades comprometidas apunta a promover la construcción de comunidades promotoras del cuidado, crianza y educación, propiciadoras de escenarios donde se habilite tiempos y espacios de cocreación entre niños, niñas y adultos referentes, que potencien su evolución integral.

Así, se torna necesario apelar al concepto de corresponsabilidad entendiendo que la corresponsabilidad social de los cuidados nace de reconocer el cuidado como un derecho, que cumple funciones esenciales para el desarrollo y el bienestar colectivo y que, por tanto, debe ser visibilizado, revalorizado y redistribuido entre todos los agentes que se benefician de este, hoy concentrado en las mujeres de las familias.

La corresponsabilidad de género, como parte de la corresponsabilidad «social», apela a transformar la conformación misma de las identidades de género y, por tanto, apunta a la deconstrucción de estereotipos, mandatos sociales, mitos y creencias en torno a capacidades, espacios o roles naturales de cada género, y también a la visibilización de cómo esas construcciones generan desigualdades entre mujeres y varones, teniendo en cuenta otras diferencias como la dimensión de clase, la étnica racial, la edad y la territorial.

La visión de la crianza como «proceso educativo a través del cual se transmite a los niños pequeños el conjunto de saberes sociales propios de la comunidad, al mismo tiempo que se los ayuda a conquistar la confianza básica y la autonomía en las actividades cotidianas como parte del desarrollo personal y social» (Soto y Vasta, 2008, p. 175), permite entender que en la vida cotidiana se construyen oportunidades promotoras del desarrollo infantil, en tanto, los escenarios de crianza se constituyan en ambientes interesantes y enriquecedores de los procesos singulares y colectivos para los niños y las niñas.

Por tanto, parentalidades comprometidas tiene por objetivo contribuir al fortalecimiento de las capacidades parentales desplegadas en la crianza, desarrollando acciones desde un abordaje psicossocioeducativo, participativo, con un enclave socioterritorial y de articulación intersectorial.

En este sentido, supone el compromiso de todos y cada uno de los actores vinculados a garantizar las condiciones para un adecuado desarrollo de niños y niñas, habiendo diferencias en los niveles de incidencias de ellos, que dependen del grado de proximidad con el niño y la niña.

A nivel de los referentes de crianza los implica de forma directa, en tanto son parte del ambiente más cercano donde el niño y la niña crecen y van construyendo sus primeras interacciones con el mundo, de allí la importancia de contar con adultos empoderados y fortalecidos en su ejercicio de la parentalidad social.

Así el proyecto Parentalidades comprometidas busca promover la participación activa, responsable y comprometida en el desarrollo de prácticas de crianza favorecedoras del desarrollo físico, socioemocional y cognitivo de sus hijos/as; en el marco de relaciones de igualdad entre hombres y mujeres habilitantes de la corresponsabilidad parental en el cuidado.

Desde el imaginario social, la crianza se concibe como parte del ámbito privado de la familia, sin embargo, avanzamos hacia el entendimiento que es una responsabilidad y una tarea compartida entre las familias y la sociedad en su conjunto.

Por tanto, el proyecto Parentalidades comprometidas busca atender la diversidad de situaciones familiares en las cuales nacen, crecen y desarrollan los niños y niñas de nuestro país, desde la promoción de comunidades comprometidas que acompañen y apoyen a las familias en la crianza de sus hijos/as, tendiendo a una mayor eficiencia y eficacia de los servicios en satisfacer las necesidades de los niños y las niñas para desarrollarse y alcanzar su bienestar.

Es decir que se apuntará al trabajo con los referentes adultos para responder a las necesidades y derechos de los niños/as y el proceso de «empoderamiento» de esos adultos como referentes de crianza, todo lo cual estará signado por la problematización de los roles y expectativas de género, con el propósito de promover cambios transformadores al respecto.

Asimismo, entendemos necesario desarrollar acciones complementarias, donde el involucramiento y compromiso de la sociedad y del Estado, se materialice en gestiones concretas orientadas a satisfacer las necesidades de los referentes crianza, que propicien condiciones familiares adecuadas promotoras de la autonomía progresiva de niños y niñas.

Objetivos

Objetivo general

- Promover parentalidades comprometidas con la crianza de niñas y niños, desde una perspectiva de derechos, igualdad de género y de corresponsabilidad familia-Estado.

Objetivos específicos

- Contribuir al fortalecimiento de las capacidades parentales de los adultos referentes en la crianza de niños y niñas de 0 a 3 años, con el propósito de favorecer su bienestar e integración social.

- Promover la formación continua de los equipos de los Centros en torno a los contenidos centrales de las parentalidades comprometidas.
- Propiciar la sensibilización de parentalidades comprometidas en el enclave socioterritorial, a los efectos de promover comunidades de referencia para la crianza de niños y niñas.
- Promover la importancia de los cuidados y la educación en la primera infancia, propiciando el ejercicio pleno de sus derechos.
- Favorecer la producción de conocimiento en torno al acumulado de los equipos de los centros en la promoción de las parentalidades, con el propósito de difundir y retroalimentar las acciones desarrolladas.

Delimitación del proyecto

Su construcción se entiende desde la visión de acompañar, potenciar y promover prácticas parentales cuya centralidad estará en atender las necesidades de niños y niñas vinculadas a su desarrollo integral, el fortalecimiento de los vínculos intrafamiliares, y las maternidades y paternidades desarrolladas desplegadas en la crianza, en un marco de igualdad entre varones y mujeres. En ese sentido, el enfoque de derechos y la perspectiva de género transversalizan todas las orientaciones y las actividades dirigidas a fortalecer las capacidades parentales desplegadas por los adultos en la crianza de niños y niñas.

El alcance de las intervenciones pretende ser preventivo y de promoción de las parentalidades, orientado a potenciar y capitalizar las prácticas que estimulan el desarrollo de los niños y niñas, promoviendo su visualización y expansión a otros grupos, así como promover transformaciones en las comunidades.

En efecto, el proyecto busca contribuir a modificar los estereotipos de género y las relaciones inequitativas entre varones y mujeres, promoviendo roles y responsabilidades para ambos en la crianza, desestimando que la crianza de los/as hijos/as, el cuidado de los familiares y el trabajo doméstico sean responsabilidad femenina. Se visualiza las parentalidades en un marco de corresponsabilidad al interior de los arreglos familiares diversos, de cuestionamiento de la masculinidad hegemónica y el rol paterno tradicional, y se promueve la responsabilidad compartida, tanto entre los géneros, como entre la comunidad y el Estado.

El proyecto Parentalidades comprometidas supone una intervención integral que contempla cinco componentes de trabajo:

1. Ciclo de talleres con referentes de crianza.
2. Formación de equipos de los centros.
3. Actividades abiertas en la comunidad.
4. Campañas comunicacionales dirigidas al conjunto de la población.
5. Generación de conocimiento vinculante al ejercicio de las parentalidades.

Cabe destacar que se privilegian cuatro ejes temáticos a ser abordados mediante los componentes anteriormente mencionados, los que focalizan en:

1. necesidades evolutivas y educativas de niños y niñas,
2. cuidados parentales en la crianza,
3. autocuidado parental,
4. construcción de ciudadanía.

En relación al componente 1: *el ciclo de talleres con referentes de crianza* pretende ser un programa flexible, con una delimitación de dimensiones claves a ser abordadas, que contemple un enfoque ecológico e integral del ejercicio de la parentalidad, de interconexión y mutua influencia entre ellas.

Se priorizará como dispositivo de intervención el taller, entendiendo que es una modalidad de abordaje valorada en términos de integración social, socialización e intercambio de los saberes y experiencias, y por tanto, generadora de una alta sensibilización de los aprendizajes coconstruidos. A su vez, el proyecto contempla la implementación de instancias personalizadas a nivel de los referentes de crianza, o del grupo familiar, que podrán ser realizadas en los centros o mediante visitas en el ámbito del hogar. Ellas se constituirán en espacios de consulta y asesoramiento, con distintos especialistas o técnicos insertos en el territorio (INAU/UCC/ASSE/referentes de género de INMUJERES). El diseño y articulación de estas instancias se harán in situ, en función de las necesidades y demandas detectadas que ameriten una intervención más focalizada y compleja intersectorialmente, o que no pueda ser canalizada mediante un espacio colectivo como es el taller.

En lo referente al componente 2: *formación de los equipos*, se prevé la realización de instancias de formación permanente, que contribuyan a la transferencia de contenidos respecto a la promoción del ejercicio de las parentalidades, a los efectos de avanzar en la sensibilización y reflexión de los ejes abordados por el proyecto en su conjunto, de cara a una proyección más amplia de este. A su vez tal componente supone la realización de jornadas con actores nacionales e internacionales referentes en la temática, que permitan la socialización de contenidos y formas prácticas de trabajo con familias, que potencien a los equipos en su quehacer cotidiano y nutra sus acciones implementadas.

El componente 3: *actividades abiertas a la comunidad* supone intervenciones desde donde se apunte a brindar una proyección de la temática a nivel socio-territorial y en las comunidades de referencia para la crianza de los niños y niñas, mediante acciones orientadas a la promoción de las parentalidades comprometidas en la cultura local, así como sensibilizar en su importancia en la trayectoria de vida de todo ser humano.

Por otra parte, el componente 4: *campanas de sensibilización*, dirigidas al conjunto de la población, se focaliza en acciones universales con el propósito de instalar en la sociedad la relevancia de la primera infancia, en tanto se busca promover la trascendencia de los cuidados, la educación y sostener como etapa trascendente a cuidar y acompañar en su proceso de autonomía.

Finalmente, el componente 5: *generación de conocimiento* busca recoger el gran acumulado de los equipos de los centros en la promoción del fortalecimiento

de las parentalidades, con el propósito de potenciar las acciones que se vienen desarrollando, favoreciendo las articulaciones interinstitucionales y sobre todo las coordinaciones en el territorio, para que operen de manera consistente en la atención de las necesidades familiares, y de manera sostenida en el tiempo, coherente con una mirada integral de las intervenciones.

Conocer y aprender sobre las buenas prácticas, y también sobre las dificultades, aportará a la construcción del proyecto desde un proceso participativo. Su implementación, representará la ejecución de una propuesta que sea integral, de modo de amalgamar y expandir de forma significativa lo que los centros vienen realizando, y sumar contenidos, propuestas, herramientas, que mejoren el cuidado, la educación y la crianza, en un marco de diversidad cultural y social.

Referencias bibliográficas

- BALZARETTO, M. y SILVA, P. (2016). *Proyecto Parentalidades Comprometidas*. Montevideo: INAU.
- BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información*. Economía, sociedad y cultura. Vol. I México: siglo XXI.
- ENIA (2008). *Bases para su implementación (2020-2030)*. Montevideo.
- INAU (2014). *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos*. Montevideo: Imprenta INAU.
- MIDAGLIA, C. et al. (2014). *La protección a la primera infancia*. Montevideo: UCC, ICP, FCS.
- MONTERO, M. (1993). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- SOTO, C., VASTA, L. (2008). «Del alfabeto cultural: prácticas cotidianas y juegos tradicionales». En C. SOTO, C. y R. VIOLANTE, *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción* (pp. 173-195). Buenos Aires: Paidós.
- VIOLANTE, R. (2015). *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.

Educación inicial de base segura. Estudio transcultural

PAOLA SILVA¹
VERÓNICA CAMBÓN²
FERNANDO SALINAS-QUIROZ³

Introducción

En este artículo se compartirá el estado del arte y el marco teórico conceptual de la investigación Educación inicial de base segura. Estudio transcultural, financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC, 2014-2016) en su Programa de Innovación y Desarrollo.

Este proyecto constituye la réplica en Uruguay del proyecto Educación inicial de base segura desarrollado en centros infantiles de Ciudad de México, por el profesor Fernando Salinas-Quiroz, en el marco de su tesis doctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A su vez incorpora la dimensión transcultural al realizar un estudio comparativo entre la muestra mexicana y uruguaya.

Estado del arte

La fundamentación teórica del proyecto la constituye la teoría del apego, creación teórica y metodológica de John Bowlby (1969) y Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978). Esta es una de las teorías de desarrollo socioemocional con mayor influencia en las últimas cinco décadas, que concibe al desarrollo como un proceso de construcción y transformación constante producto de las interacciones (Juárez-Hernández, 2005; Sroufe, 1996).

Esta teoría subraya la importancia de evaluar la calidad del ambiente de cuidado (Carbonell, Posada, Plata, y Méndez, 2005), es decir, la sensibilidad de los cuidadores (Ainsworth, 1982; Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Bowlby, 1969; de Castro, 2005) y sus estilos y prácticas de crianza, pues influyen en el desarrollo de los niños/as al transformar y matizar las interacciones (Darling y Steinberg, 1993).

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, psilva@psico.edu.uy
2 Facultad de Psicología, Universidad de la República, vcambon@psico.edu.uy
3 Universidad Pedagógica Nacional, fsalinas@upn.mx

La evidencia da cuenta de que en el marco de las experiencias interactivas con los niños/as los cuidadores profesionales potencian apegos seguros o inseguros (Sagi *et al.*, 1985). Por tanto, los niños/as pueden construir vínculos de apego con sus cuidadores y ser medidos con herramientas estandarizadas (Barnas y Cummings, 1997; Howes y Hamilton, 1992; Raikes, 1993). Cuidadores profesionales sensibles que crean climas positivos tienden a conocer mejor las necesidades de cada niño (Helmke y Schrader, 1988). Existe una visión ampliamente aceptada respecto a que los efectos de la educación inicial provienen de la calidad de la interacción niño/a-cuidador profesional-materiales (Howes y Ritchie, 2002; Pianta, 1999).

Se ha postulado la existencia de modelos operativos internos (MOI), o representaciones mentales de apego, como mecanismo explicativo de la sensibilidad: como responsables del comportamiento del cuidador con el niño/a (Bowlby, 1969; Main, Kaplan, y Cassidy, 1985; van IJzendoorn, 1995). Aspectos claves de los MOI es la noción de quiénes son nuestras figuras de apego, dónde pueden ser encontradas y cómo se espera responderán (Bowlby, 1973).

Ainsworth (1967) subrayó que el tipo de apego que los infantes forman con otros cuidadores distintos a la madre tiene características particulares que deben ser estudiadas y Bowlby (1988) explícitamente reconoció que el cuidado de los infantes no es un trabajo para una sola persona, sin embargo, a pesar de que la teoría del apego ha reconocido desde sus orígenes la influencia de otras figuras vinculares en el desarrollo (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1967; 1977; Ainsworth *et al.*, 1978), la investigación se ha enfocado en los vínculos afectivos madre-hijo.

Rice (2003) identificó que las características de la educadora (por ejemplo, su nivel educativo) contribuían de manera significativa a la calidad y, por lo tanto, a mejorar los resultados en los niños. Sin embargo, otros estudios no han encontrado asociaciones consistentes entre la calidad de la educación inicial y el nivel educativo del educador (Pianta *et al.*, 2005), por lo que pareciera que el nivel educativo per se contribuye poco a su efectividad. LoCasale-Crouch y su equipo encontraron que a pesar de que los perfiles profesionales de mayor calidad contaban con cuidadores con más experiencia, no fue necesariamente el caso para los niveles educativos y de certificación: cuidadores que generaban un clima emocional positivo tendían a contar con niveles menores de educación/certificación que sus pares que generaban un clima emocional mediocre —a pesar de que contaban con grados universitarios— (LoCasale-Crouch *et al.*, 2007). Lo anterior es interpretado como la primacía de la calidad del ambiente de cuidado (Carbonell *et al.*, 2005) sobre los niveles de educación/certificación, subrayando la importancia de los MOI, la sensibilidad, y los estilos y prácticas de crianza de los educadores.

Solís-Cámara y Díaz (2007) encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las creencias y las prácticas de crianza, enriqueciendo nuestro conocimiento sobre lo que los cuidadores «sienten o creen que se debe hacer» y lo que «realmente hacen», o por lo menos con lo que «dicen hacer» con los infantes, es decir, que las creencias de crianza guían ciertas prácticas en lugar de otras.

Conceptos centrales

En el presente apartado se abordan los conceptos más relevantes que forman parte del cuerpo teórico que sustenta la investigación.

El desarrollo integral es abordado desde una integración de las perspectivas constructivistas (Vygotsky, 1978; Bruner, 2006) y holístico-ecológica (Bronfenbrenner, 1979), concibiéndose al desarrollo como una construcción en dos dimensiones coexistentes (Juárez-Hernández, 2005): un proceso dinámico en continua transformación a lo largo de la vida, y a su vez un producto resultante de la interacción dialéctica de la persona con su entorno social y natural (Juárez-Hernández, 2005; 2006; 2007; Juárez-Hernández y Delgado, 2007; 2009; Juárez-Hernández *et al.*, 2013).

La teoría del apego (Ainsworth *et al.*, 1978; Ainsworth y Witting, 1969; Bowlby, 1969, 1973, 1980) concibe al desarrollo como un proceso de construcción y transformación constante (Sroufe, 1996): asume al bebé como interlocutor activo con perspectivas, necesidades e intereses propios, por lo que modifica la percepción de este como un ser pasivo-dependiente y lo convierte en personaje activo en su desarrollo y sujeto de derechos (Carbonell *et al.*, 2005).

Desde la teoría del apego, la calidad de las relaciones no solo se refiere a los aspectos físicos del ambiente de cuidado, sino también a sus aspectos psicológicos. Por ambiente de cuidado (Carbonell *et al.*, 2005) se tomarán los conceptos estilos y prácticas de crianza (Darling y Steinberg, 1993) así como el de sensibilidad materna (Ainsworth, Bell, y Stayton, 1974; Ainsworth *et al.*, 1978).

Cuando nos referimos a calidad del cuidado, nos estamos refiriendo a los comportamientos y estrategias que usan los cuidadores... para cuidar, proteger y garantizar la supervivencia de los bebés y los niños pequeños... estamos considerando adultos familiares, padres, abuelos, tíos, etc., que apoyan el cuidado, incluyendo a la madre biológica, aunque no en forma exclusiva, así como educadoras, vecinos y demás adultos que se encargan de cuidar al niño o la niña (Carbonell, 2011, p. 5).

A continuación se definen los estilos y prácticas de crianza, en tanto son actitudes y conductas que influyen en las respuestas del cuidador. Los estilos de crianza son una constelación de actitudes o creencias generales de los cuidadores acerca de la crianza adecuada para los niños/as que crean un clima emocional en el cual pueden ser expresadas (Darling y Steinberg, 1993; Solís-Cámara y Díaz, 2007). Esto incluye conductas específicas con metas dirigidas a través de las cuales los cuidadores realizan sus tareas de crianza (prácticas de crianza) y conductas sin meta específica como gestos, tono de voz o expresiones emocionales espontáneas. Las prácticas de crianza se refieren a las conductas específicas de los cuidadores para guiar a los niños/as hacia el logro de metas de socialización (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

Mary Ainsworth (1973) planteó el constructo de sensibilidad materna para describir la habilidad de la madre para estar atenta a las señales del niño/a,

interpretarlas correctamente en términos de estados mentales y sus consecuencias (Fonagy, Steele, Moran, Steele y Higgitt, 1993), y responder pronta y apropiadamente. Una madre sensible centra su atención en las necesidades físicas y emocionales de su hijo y es capaz de ver las cosas desde el punto de vista del niño. Asimismo sincroniza las actividades de su hijo con las propias, negocia ante conflictos y se ajusta a los estados emocionales, momento evolutivo y particularidades del infante (Ainsworth, 1982; Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby, 1969; Carbonell *et al.*, 2005; Emde, 1980; Seifer y Schiller, 1995). Cuando un bebé llora estresado puede o no tener una intención comunicativa, sin embargo la madre trata dicha conducta como evidencia de intencionalidad y esto conduce a respuestas adecuadas o inadecuadas de su parte. Las *atribuciones* que la madre (y quienes cuidan al bebé) haga sobre la intencionalidad de la conducta del niño/a son de extrema importancia, ya que tienen un impacto significativo en su respuesta y juegan un rol importante para determinar si las necesidades del niño/a serán interpretadas, atendidas o ignoradas (de Castro, 2005).

Ainsworth (1973) desarrolló cuatro escalas para evaluar el constructo de calidad de cuidado en las que consideró los siguientes aspectos claves: 1) sensibilidad vs. insensibilidad; 2) aceptación vs. rechazo; 3) cooperación vs. interferencia y; 4) accesibilidad vs. ignorar/negligencia.

En la categoría sensibilidad-insensibilidad encontramos en un extremo a cuidadores habilidosos y alertas a las señales comunicativas del niño/a, que las interpretan adecuadamente y que responden pronta y correctamente. En el otro extremo están los cuidadores que ignoran las comunicaciones del niño/a, fracasan en su interpretación y por lo tanto en su respuesta (Ainsworth, Bell y Stayton, 1974). El cuidador insensible no es necesariamente hostil ni violento, la insensibilidad ocurre cuando el cuidador falla o no logra interpretar los estados emocionales del niño/a y no puede ayudarlo a calmarse.

El cuidado poco sensible, le enseña al niño que sus comunicaciones no son efectivas o aun peor en algunas ocasiones son contraproducentes, por ejemplo cuando solicita algo y la respuesta del cuidador es rechazarlo. Así mismo, la respuesta inconsistente del cuidador poco sensible de manera recurrente, a sus demandas y señales comunicativas, lo lleva a sentir que el mundo es impredecible, que no tiene control sobre este y por tanto, no se le favorece un sentimiento de eficacia en el actuar sobre el mundo (Carbonell, 2011, p. 6).

La categoría aceptación-rechazo hace referencia a la ambivalencia, es decir, a la convergencia de sentimientos positivos y negativos en la crianza de los niños/as, labor exigente y demandante. En el polo positivo se encuentran sentimientos de amor, aceptación, protección, goce compartido y cualquier otro tipo de reacción positiva generada por el niño/a, mientras que en el extremo contrario encontramos rabia, resentimiento, irritación y rechazo. La integración y el equilibrio de estos dos polos por parte del cuidador hará que no imperen los aspectos negativos y permeen la relación (Ainsworth *et al.*, 1974).

La tercera categoría cooperación-interferencia va desde la sincronía afectiva y conductual del cuidador conforme a la conducta del infante, considerándolo un ser autónomo, activo y con deseos y sentimientos dignos de respetarse, hasta la interferencia, donde el cuidador no respeta las iniciativas ni la autonomía del niño/a, niega sus deseos y necesidades e impone su voluntad (Ainsworth *et al.*, 1974).

Por último, la cuarta categoría accesibilidad-ignorar/negligencia cuenta igualmente con dos polos: el del cuidador disponible física y psicológicamente que goza intercambios cercanos, y el del cuidador que ignora las necesidades y comunicaciones del niño/a, generalmente enfocado en sus propias necesidades y preocupaciones, por lo que no está disponible emocionalmente (Ainsworth *et al.*, 1974).

Sensibilidad no es sinónimo de calidez o amor (Seifer y Schiller, 1995), ya que la sensibilidad es producto de una relación recíproca y coordinada donde ambos interlocutores cooperan a nivel emocional y conductual, a pesar de que esta relación se enmarque en climas emocionales positivos (Carbonell, 2011). El cumplimiento a las demandas del bebé, así como la atención a sus necesidades, no lo condena a la dependencia perpetua, sino que catapulta su autoconfianza al sentir que modifica el ambiente que lo rodea de manera eficaz. La respuesta afectuosa y cargada de entendimiento no hace niños/as consentidos y malcriados, sino niños empáticos (Weinfield, Sroufe, Egeland, y Carlson, 1999).

En este marco relacional, el apego designa aquel vínculo afectivo niño/a-cuidador relativamente perdurable, en el que el otro es importante como un individuo único y no intercambiable con el que se quiere mantener cierta cercanía. Dicho vínculo se manifiesta a través de un sistema organizado de conducta cuyo fin es el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas afectivamente cercanas a él, normalmente concebidas como más sabias y fuertes (Ainsworth, 1989).

El apego debe conceptualizarse como un constructo organizacional con poder integrativo, no como una característica estática. El apego refiere al lazo emocional entre el niño/a y su cuidador, así como a un sistema de conducta flexible que opera a través de metas compartidas, mediado por emociones y en interacción con otros sistemas conductuales. (Sroufe y Waters, 1977).

El concepto del fenómeno de la base segura (FBS) es central para la lógica y coherencia de la teoría del apego, así como para su estatus como un constructo organizacional (Waters y Cummings, 2000). La conducta de base segura es importante porque la figura de apego o de base segura provee protección al niño/a en situaciones de peligro (Bowlby, 1969) y garantiza su supervivencia, por lo que la posibilidad de formar vínculos de apego está cimentada en la evolución misma (Weinfield *et al.*, 1999).

El término apego seguro se refiere al uso habilidoso de la base segura en tiempos y contextos distintos y a la confianza en la disponibilidad y responsividad del cuidador. Consecuentemente los niños/as se sienten confiados en sus propias interacciones con el mundo (Weinfield *et al.*, 1999). El historial de

apego se correlaciona con la confianza, creencias sobre el propio éxito y tolerancia a la frustración, específicamente niños seguros tienen mayor resiliencia y/oica (Sroufe, 1983) es decir, muestran habilidad para responder de manera flexible a las demandas situacionales y encaran los sentimientos de frustración de manera efectiva. El apego seguro no es garante de salud mental, más bien es concebido como un factor protector (Weinfield *et al.*, 1999).

Posada (2004) menciona que para Bowlby la característica esencial del apego no es la dependencia ni la protesta de separación del cuidador, sino más bien el balance, aparentemente intencional, entre la búsqueda de proximidad con el cuidador y la exploración en distintos contextos y tiempos. Una figura de apego es aquella persona que brinda al niño/a una base de seguridad en situaciones de hambre, incomodidad, tensión o peligro (Ainsworth, 1967; Ainsworth *et al.*, 1974; Ainsworth *et al.*, 1978; Ainsworth y Bowlby, 1991; Bowlby, 1973, 1988; Waters y Cummings, 2000), por lo que el apego hace las veces de un sistema de regulación diádica del estrés.

Al buscar un mecanismo explicativo de la sensibilidad, algunos autores han postulado la existencia de modelos operativos internos (MOI) como responsables del comportamiento del cuidador con el niño/a, pues permiten organizar internamente las experiencias vinculares tempranas, representarlas mentalmente y actuar en consecuencia (Bowlby, 1969; Carbonell *et al.*, 2005; Main, Kaplan, y Cassidy, 1985; van IJzendoorn, 1995).

Los MOI son el resultado de los vínculos de apego primarios y una forma de desarrollar expectativas sobre sí mismo, otras personas y el mundo social (Rothbard y Shaver, 1994). Estas representaciones mentales no son exclusivas del adulto, puesto que el niño/a irá construyendo las propias y le permitirán anticipar e interpretar el comportamiento de los otros, especialmente de sus cuidadores, lo cual comulga con la propuesta piagetiana de las representaciones como una «acción interiorizada» (Bretherton, 2005).

El término modelos operativos internos fue utilizado por Bowlby por primera vez en 1969.

Toda situación vivida se construye en términos de modelos representacionales que tenemos sobre el mundo y nosotros mismos. La información que llega a nosotros a través de los sentidos se selecciona e interpreta dentro de dichos modelos, su importancia para nosotros y nuestros seres queridos es evaluada por estos modelos de la mente así como los planes de acción a ejecutar. Dependiendo de cómo interpretamos y evaluamos cada situación será cómo nos sentiremos (Bowlby, 1980, p. 229).

Bowlby (1973) mencionó que en los modelos operativos internos que construimos un aspecto clave es la noción de quiénes son nuestras figuras de apego, dónde pueden ser encontradas y cómo se espera responderán. Postuló que los infantes con cuidadores sensibles y responsivos serán más confiados y buscarán ayuda ante situaciones que no pudieran manejar por sí mismos, desarrollarán, por lo tanto, modelos operativos internos de un self seguro, cuidadores

comprometidos y un mundo benigno. En contraste, los infantes que cuentan con cuidadores rechazantes verán el mundo como impredecible y poco fiable.

En términos sencillos, Bowlby postuló que lo que los infantes esperarán es lo que ha ocurrido con anterioridad. Las experiencias tempranas y sus subsecuentes expectativas sirven para la posterior adaptación conductual y emocional, inclusive en contextos totalmente nuevos y con gente distinta, en particular, los *MOI* no solo gestan las expectativas de uno mismo, sino que sirven como base para futuras relaciones sociales (Weinfield *et al.*, 1999).

Byng-Hall (1995) propuso el término familia de base segura para sugerir aspectos del sistema familiar que pueden contribuir a mayores grados de seguridad en la familia y desarrollo de sus miembros. Ha sido definida como: «una familia que provee una red confiable y disponible de relaciones de apego, así como cuidadores apropiados con los cuales todos los miembros de la familia pueden sentirse suficientemente seguros para explorar su potencial» (Byng-Hall, 1997, p. 27).

Se propone el término educación inicial de base segura para definir a la red protectora de relaciones con educadores sensibles, disponibles y responsivos que ofrece a los niños/as una variedad de oportunidades de interacciones con objetos y personas. La educación inicial de base segura implica una responsabilidad compartida entre la familia y el centro de educación inicial, desde la coeducación. La capacidad de colaboración entre los cuidadores se convierte en un atributo crucial que conjunta las relaciones de apego en una red funcional.

El modelo educación inicial segura es aquel en el cual los cuidadores familiares y profesionales desarrollan conjuntamente una tarea colaborativa en el cuidado de niños/as (Byng-Hall, 1999), ofreciendo una amplia gama de oportunidades en el marco de experiencias interactivas que potencien el desarrollo del niño.

El modelo de educación inicial de base segura propuesto se compone de tres factores:

- procesos internos del cuidador profesional: modelos operativos internos, atribuciones sobre la intencionalidad del comportamiento del niño/a y estilos y prácticas de crianza;
- interacción: sensibilidad del cuidador profesional y conductas de base segura;
- desarrollo sociocognitivo de los niños/as.

La evaluación de modelos como el que se propone podrá contribuir a repensar las prácticas existentes desde un modelo donde se prioricen las interacciones como dimensión relevante para el desarrollo de los niños/as, donde el rol de las figuras de cuidado tiene una incidencia preponderante.

Referencias bibliográficas

- AINSWORTH, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- (1973). Systems for rating maternal care behaviors. En E.G. BOYER, A. SIMON, G. KARAFIN, y R. KARAFIN (Eds.), *Measures of maturation: An anthology of early childhood observation instruments* (1, 67-172). Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- (1977). Attachment Theory and its utility in cross-cultural research. En P. H. LEIDERMAN, D.R. TULKIN, y A. ROSENFELD (Eds.), *Culture and infancy. Variations in the Human Experiences* (49-67). Nueva York: Academic Press.
- (1982). Attachment: Retrospect and prospect. En C. M. PARKES, y J. STEVENSON-HINDE (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (3-30). Nueva York: Basic Books.
- (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- y WITTIG, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. En Foss, B. M. (Ed.), *Determinants of infant behavior*. 4, (113-136). London: Methuen.
- AINSWORTH, M. D. S., BOWLBY, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46, 333-341. Disponible en «<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>».
- AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E., y WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- AINSWORTH, M.D.S., BELL, S. M. y STAYTON, D.J. (1974) «Infant-Mother Attachment and Social Development». In M.P. RICHARDS (Ed.), *The Introduction of the Child into a Social World*. London: Cambridge University Press.
- BARNAS, M.V. y Cummings, E. M. (1997). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviors towards caregivers in day care. *Infant Behavior and Development* 17, 171-177.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss*, Vol. I: Attachment, Nueva York: Basic Books.
- (1973). *Attachment and Loss*, Vol. II. Separation, Nueva York: Basic Books.
- (1980). *Attachment and Loss*, Vol. III. Loss, sadness and depression, Nueva York: Basic Books.
- (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, Nueva York: Basic Books.
- BREHERTON, I. (2005). In Pursuit of the Internal Working Model Construct and Its Relevance to Attachment Relationship. En K. GROSSMANN, K. GROSSMANN, y E. WATERS (Eds.), *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*. Nueva York: The Guilford Publications, Inc.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. México, D.F.: Paidós.
- BRUNER, J. (2006) Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En: *Itinerarios Educativos la revista del INDI*. (1)1, 89-102.
- BYNG-HALL, J. (1995). Creating a secure family base: Some implications of attachment theory for family therapy. *Family Process*, 34, 45-58.
- (1997) Toward a coherent story in illness and loss. In R. PAPODOPOULOS and J. BYNG-HALL (eds) *Multiple Voices: Narratives in Systemic Family Psychotherapy*. London: Duckworth.

- BYNG-HALL, J. (1999). Family and couple therapy: toward greater security. In J. CASSIDY and P. R. SHAVER (eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. New York: Guilford Press.
- CARBONELL, O.A. (2011). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. Conferencia presentada en: Calidad del cuidado de la primera infancia en el Marco de la Política Pública Distrital de Infancia y Adolescencia: «Quiéreme bien, Quiéreme hoy», 24 de octubre del 2011. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología, Bogotá.
- POSADA, G.; PLATA, S. J. y MÉNDEZ, S. (2005). Las relaciones vinculares: un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. *Cuadernos de Psicología*, 1, 31-38.
- DARLING, N., y STEINBERG, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- DE CASTRO (2005). Psychoanalytic Research using Longitudinal Studies: An Inquiry on the Developmental Impact of Early Maternal Projections. Doctoral dissertation, University of Essex.
- EMDE, R. (1980). Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and Parents with implications for prevention of psychosocial disorders. En P. M. Taylor (Ed.), *Parent infant relations*. Orlando, FL: Grune y Stratton.
- FONAGY, P.; STEELE, M.; MORAN, G.; STEELE, H. y HIGGITT, A. C. (1993). Measuring the Ghost in the Nursery: An empirical Study of the Relation Between Parent's Mental Representations of Childhood Experiences and their Infants' Security of Attachment. *J. Am. Psychoanal. Assoc.* 41, 957-989.
- HELMKE, A. y SCHRADER, F.W. (1988). Successful Student practice during seatwork: Efficient management and active supervision not enough. *Journal of Educational Research*, 82 (2), 70-75.
- HOWES, C. y HAMILTON, C.E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with maternal attachment. *Child Development*, 53, 879-892.
- HOWES, C. y MATHESON, C.C. (1992). Contextual Constraints on the Concordance of Mother-Child and Teacher-Child Relationships. En R.C. PIANTA (ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*. (pp. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- HOWES, C. y RITCHIE, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Nueva York: Teachers College.
- JUÁREZ-HERNÁNDEZ, M.C. (2005). ¿Cómo evaluar el desarrollo de las competencias en la educación infantil? Conferencia presentada y publicada en la Memoria (DVD) del III Encuentro de Educación Infantil y Preescolar. México, D.F.: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública.
- (2006). Qué y cómo evaluar las competencias de los preescolares. En T. BERTUSSI (Coord.) *Anuario Mexicano Visión Retrospectiva 2005*. México, D.F.: Porrúa-UPN.
- (2007). *Evaluación de las competencias de niños y niñas preescolares: Resumen*. México, D.F.: ACUDE, A.C. y UPN.
- y DELGADO, A.O. (2007). Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares. Mérida, México: Ponencia presentada en: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).
- (2009). Características de un instrumento para evaluar competencias de niños y niñas preescolares como producto y como proceso. En T. BERTUSSI (Coord.) *Anuario Mexicano Visión Retrospectiva 2005*. México, D.F.: Porrúa-UPN.

- JUÁREZ-HERNÁNDEZ, M.C.; DEL VALLE, L.; DELGADO, A.O.; PÉREZ, G.; TLALPACHÍCAtl, N. y DE CASTRO, F. (2013). Validación de dos escalas de capacidades cognitivas y sociales para niños de uno y dos años. Documento sin publicar.
- JUÁREZ-HERNÁNDEZ, M.C. y GARDUÑO, T. (2013). Evaluación de la calidad y acompañamiento de centros de atención infantil en el Distrito Federal. Documento sin publicar.
- LoCASALE-CROUCH, J.; KONOLD, T.; PIANTA, R.; HOWES, C.; BURCHINAL, M.; BRYANT, D.; CLIFFORD, R.; EARLY D. y BARBARIN, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- MAIN, M.; KAPLAN, K. y CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. En I. BREThERTON, y E. WATERS (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2 Serial, N.º 209), 66-104.
- PIANTA, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- HOWES, C.; BURCHINAL, M.; BRYANT, D.; CLIFFORD, R.; EARLY, D. y BARBARIN, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159.
- POSADA, G. (2004). Teoría del vínculo y la investigación transcultural. En M.C. JUÁREZ-HERNÁNDEZ (Ed.), *Influencia cultural en el vínculo madre-infante* (13-22). México: UPN.
- ALZATE, G.; CARBONELL, O. y PLATA, S. J. (2006). La seguridad emocional infantil y la calidad del cuidado en distintos contextos sociales y culturales. En H. ESCOBAR MELO (Ed.), *Saber, sujeto y sociedad: una década de investigación en psicología*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- RAIKES, H. (1993). Relationship duration in infant care: Time with a high ability teacher and infant-teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 309-325.
- RICE, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- ROTHBARD, J.C. y SHAVER, P. R. (1994). Continuity of Attachment across the Life Span. En B. SPERLING y H. BERMAN (Eds.), *Attachment in Adults. Clinical Developmental Perspectives* (31-71). Nueva York: The Guilford Press.
- SAGI, A.; LAMB, M.E.; LEWKOWITZ, K.S.; SHOHAM, R.; DVIR, R. y ESTES, D. (1985). Security of infant-mother, -father, and -metapelet attachment among kibbutz-reared Israeli children. En I. BREThERTON, y E. WATERS (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2. Serial N.º 209), 257-275.
- SEIFER, R. y SCHILLER, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory assessment. En E. WATERS, B.E. VAUGHN, G. POSADA, y K. KONDO-IKEMURA (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3 Serial N.º 244), 146-174.
- SOLÍS-CÁMARA, R.P. y DÍAZ, R. M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23 (2), 177-184.
- SROUFE, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. En M. PERLMUTTER (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 16. Development and policy concerning children with special needs* (41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- SROUFE, L.A. y WATERS, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- SROUFE, L. A. (1996). *Emotional Development The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.
- VAN IJZENDOORN, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- WATERS, E., y CUMMINGS, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172. doi:10.1111/1467-8624.00130
- WEINFELD, N.S.; SROUFE, L.A.; EGELAND, B. y CARLSON, E.A. (1999). The Nature of Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment. En J. CASSIDY y P. SHAVER (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (68-88). Nueva York: The Guilford Press.
- WENTZEL, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.

PARTE 2

Educación primaria, cambios posibles
y transformaciones necesarias

Evaluación motivacional en educación primaria: aportes para pensar las prácticas educativas.

DIEGO CUEVASANTA¹

Desarrollo

En los últimos 40 años la evaluación motivacional ha recibido particular atención en el ámbito de la psicología y la educación. Los principales estudios realizados en esta área partieron del trabajo pionero de la autora norteamericana Susan Harter, en el desarrollo de cuestionarios de autorreporte para la evaluación motivacional en escolares.

Harter (1981) desarrolla su teoría de la motivación intrínseca a partir del modelo teórico propuesto por White (1959) denominado motivación por la efectividad (*effectance motivation*), que refiere a la búsqueda por parte del sujeto de involucrarse en tareas que impliquen cierto dominio y supongan un interés inherente, lo cual produce una sensación placentera en la realización de ella. White (1959) plantea un modelo que rompe con la visión mecanicista de la conducta humana propia del conductismo, que vinculaba la motivación con la reducción del impulso y la satisfacción de un número determinado de necesidades biológicas básicas. La regulación y dirección de la conducta dependía principalmente de factores externos de reforzamiento o castigo. En cambio, White (1959) concibió a la motivación como un fenómeno evolutivo en el que el ser humano buscaba involucrarse de forma selectiva, dirigida y persistente en actividades en el medio que permitían desarrollar y expandir sus capacidades más allá de la satisfacción de ciertas necesidades básicas o vitales. En este sentido, el autor propone que el ser humano tiene una necesidad de sentirse competente, y que esto se logra a través de los intentos de dominio del ambiente, la exploración y experimentación guiadas por la curiosidad. Son las interacciones competentes con el ambiente las que contribuyen al sentimiento de eficacia.

Harter (1981) identificó que la naturaleza global del constructo propuesto por White (1959) lo volvía impreciso por las dificultades para discriminar sus diferentes componentes. La autora propuso refinar y extender sus formulaciones con el fin de lograr una mejor descripción de la motivación de los niños, particularmente, dentro del contexto educativo. Con tal objetivo, en un esfuerzo teórico-metodológico, Harter (1981) diseñó la escala *Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom* (escala de orientación intrínseca vs. extrínseca en la clase) para distinguir en forma específica el tipo (intrínseca/extrínseca) y el grado de motivación que tienen los niños dentro del salón de clases.

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, dcuevasanta@psico.edu.uy

Aquellos niños que obtienen puntajes elevados en cada una de las subescalas muestran estar intrínsecamente motivados, caracterizados por una mayor preferencia por el desafío, se implican en el aprendizaje por el interés inherente que conlleva la tarea, predomina un criterio de evaluación interno, muestran un mayor dominio independiente en las actividades, una percepción positiva de su competencia frente a los trabajos escolares y un lugar de control interno de sus resultados. En cambio, aquellos niños motivados extrínsecamente se involucran en las tareas con el fin de obtener algún tipo de recompensa a cambio, una buena nota, un juicio positivo del maestro, evitar la censura, tienen mayor preferencia por las tareas fáciles, los caracteriza un dominio dependiente y predomina un lugar de control externo de sus resultados. En definitiva, la investigación propuesta por Harter (1981) plantea que este tipo de motivación lleva a cumplir con las expectativas o demandas del sistema escolar y social mientras que la motivación intrínseca implica vincularse con el aprendizaje como un fin en sí mismo y no como un medio para conseguir incentivos externos (notas, aprobación del docente, evitación de la censura).

Varios estudios plantean que a medida que los niños avanzan en el sistema escolar su motivación intrínseca va disminuyendo debido a los cambios en el ambiente escolar (Harter, 1981, 2001), volviéndose más impersonal y formal a lo largo del transcurso académico, observándose un incremento en la importancia que se le adjudica a la competencia académica y las calificaciones, volviéndose un ambiente más evaluativo y competitivo que lleva consigo un aumento de la comparación social (Harter y Jackson, 1992; Harter, Rumbaugh y Kowalski, 1992). A su vez, se identificó una intensificación en el control externo sobre el desempeño de los alumnos a través del uso de castigos y recompensas. En consecuencia, los niños tienden a aumentar su autoevaluación y le adjudican mayor importancia a su competencia académica pudiendo debilitar la motivación por el aprendizaje y la percepción de competencia (Harter, 2001; Harter y Jackson, 1992; Eccles y Midgley, 1989).

Harter (1981) halló que tercer año escolar se caracteriza por presentar los mayores niveles de motivación intrínseca, observando una disminución significativa a lo largo de los años, hasta llegar a los niveles más altos de motivación extrínseca en el noveno año, encontrando el cambio más significativo en sexto año escolar.

Teniendo en cuenta las implicancias de estos resultados en el ámbito educativo, la presente investigación se propuso estudiar la orientación motivacional en escolares de Montevideo.

Metodología

Se trabajó con un diseño cuantitativo no experimental dado que no hubo manipulación intencional de variables ni asignación al azar de sujetos. La aplicación del instrumento se realizó en el contexto natural de clase a 912 niños de 4.^{to}, 5.^{to} y 6.^{to} año comprendidos en cuatro escuelas públicas y seis privadas de la ciudad de Montevideo (Uruguay). El instrumento utilizado fue la escala de motivación extrínseca vs. intrínseca en aula de Harter, (1981) adaptada para población montevideana (Cuevasanta, Curione y Vásquez, 2015), la cual está compuesta por 30 ítems que evalúan el grado y el tipo de orientación intrínseca/extrínseca que presentan los alumnos hacia el aprendizaje escolar. El contenido de los reactivos y el formato de respuesta permite que el niño elija entre respuestas de motivación intrínseca o extrínseca (tipo de motivación) y el grado (baja, media y alta), la escala de respuesta es de tipo Likert, siendo el 1 el polo más extrínseco y 6 más intrínseco.

El instrumento permite valorar qué determina la motivación de los niños en el salón de clase, si lo hacen los factores internos o externos (Harter, 1981). La escala está compuesta por cinco dimensiones: preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil; curiosidad e interés vs. agrandar al maestro y obtener buenas calificaciones; dominio dependiente vs. independiente del maestro; juicio dependiente vs. independiente del juicio del maestro y criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos.

Resultados

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las dimensiones motivacionales y cognitivo informacionales de la escala según ciclo educativo. En todos los casos se observó una predominancia de la motivación intrínseca en las dimensiones (D2) curiosidad e interés vs. preferencia por agrandar al maestro y obtener buenas calificaciones y (D3) dominio dependiente vs. independiente del maestro, mientras que hubo una prevalencia de la motivación extrínseca en las dimensiones (D1) preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil, (D4) juicio dependiente vs. independiente del juicio del maestro y (D5) criterios de éxito y fracaso interno vs. criterios externos.

Se realizaron comparaciones a través del estadístico ANOVA para identificar posibles diferencias en la orientación motivacional según ciclo educativo. En este sentido, se constataron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en las dimensiones (D1) desafío y (D3) dominio entre 5.^{to} y 6.^{to} año escolar, observándose una orientación más extrínseca en este último. A su vez, al comparar los componentes cognitivos informacionales se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en las dimensiones (D4) juicio y (D5) criterio. En ambos casos las diferencias fueron halladas entre 4.^{to} año con 5.^{to} y 6.^{to}, predominando una motivación más extrínseca en los niños de 4.^{to} año.

Discusión

Los resultados de esta investigación son producto de la primera validación de una escala para evaluar la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo. En este sentido, los datos presentados remiten a la evaluación de la motivación de los niños en el salón de clases, entendiendo a esta como una de las variables asociadas al aprendizaje de los niños. La investigación en el área ha mostrado que mayores niveles de motivación intrínseca no solo se relaciona con mejor rendimiento académico, sino que también, con el disfrute y el bienestar psicológico en el ámbito escolar, por lo que la evaluación e intervención en pos de generar climas motivacionales que favorezcan la motivación intrínseca se vuelve uno de los desafíos del psicólogo en las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- CUEVASANTA, D; CURIONE, K. y VÁZQUEZ, A. (2015). Validación de una escala para evaluar la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en «<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55068>».
- ECCLES, J. S. y MIDGLEY, C. (1989). Stage/environment fit: Development appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. AMES y C. AMES (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). San Diego, CA: Academic Press.
- HARTER, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- y B. J. JACKSON, (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 209-230.
- HARTER, S.; RUMBAUGH, N. y KOWALSKI, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807.
- HARTER, (2001). Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y nivel de voz en los adolescentes. En WENTZEL, K. R. y JUVONEN, J. (2001). *Motivación y Adaptación Escolar*. México: Oxford University Press
- WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297.

La transformación de la formación docente en clave de inclusión educativa: pieza clave de una política educativa inclusiva

YLIANA ZEBALLOS FERNÁNDEZ¹

Introducción

El estudio sobre «Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja», surge en el proceso de formación realizado en el marco de la maestría de «Derechos de infancia y políticas públicas» de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

La justificación y relevancia que esta investigación tiene está vinculada a diversos planos. Por un lado, investigar en el ámbito de la formación docente donde existen escasos estudios al respecto contribuye a aportar conocimiento específico en ese campo en términos generales.

Por otro lado, es interesante considerar el momento sociohistórico y cultural en el que nos encontramos como país, frente al desafío de crear instituciones de carácter universitario para la formación en educación. Actualmente, estamos en un período de transición, de una formación terciaria a una formación universitaria, con toda la complejidad que este conlleva.

En este sentido, se ha iniciado un proceso de transformación que según la Ley General de Educación N.º 18.437 (2008), comenzó en 2009 con la Comisión de implantación y debe culminar con la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE). Asimismo en el artículo 8 de la mencionada ley —que concibe a la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social— plantea el derecho a la educación.

Otro plano relevante de esta investigación es la línea de las concepciones de los docentes, en este caso de los futuros docentes, tanto sobre los niños con discapacidad como sobre la inclusión educativa, dada la evolución histórica de ambos conceptos.

El estudio se enmarca en una maestría interdisciplinaria sobre derechos de infancia y políticas públicas. La investigadora tiene una trayectoria docente delineada en ambos ámbitos: es docente universitaria y en formación docente, así como una amplia experiencia como psicóloga en la educación.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que esta investigación es relevante tanto por la temática que es objeto de estudio, como por el aporte que pueda realizar al ámbito en el que se realiza, desde el punto de vista que recoge

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, ylianaze@psico.edu.uy

la voz de los estudiantes de formación docente en un momento clave de transformación de ella desde los marcos referenciales de una educación inclusiva como derecho humano fundamental.

De la investigación

La formulación del problema a investigar se realiza desde un posicionamiento ético de considerar a los niños y niñas con discapacidad como sujetos de derecho y a la inclusión educativa como un derecho humano fundamental.

Desde el enfoque de derechos humanos en la educación, consideramos como un factor clave en los procesos de transformación y de cambio que implica la inclusión educativa, el papel de los futuros docentes en la educación.

En este sentido, pensamos que la transformación de la formación docente tiene que estar necesariamente vinculada a los marcos referenciales de la inclusión educativa y a la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad.

Estudiar las concepciones de los futuros docentes sobre la infancia con discapacidad y la inclusión educativa nos posibilita identificar elementos claves que favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión educativa. De este modo, conocer el punto de partida para pensar en los cambios que son necesarios realizar a nivel de la formación inicial de los docentes en Uruguay.

Asimismo, es necesario visualizar los aspectos actitudinales como parte de las competencias a desarrollar por los estudiantes para ser considerados como agentes de inclusión educativa.

Consideramos que estos aspectos quedan bastante invisibilizados en la formación, ligados más a la práctica docente en la escuela, un saber hacer, indiscriminados de los aspectos conceptuales y pedagógico-didácticos. En ese sentido, el trabajo sobre las competencias docentes se vehiculiza por el currículo oculto; de ahí la importancia de hacerlos explícitos para poder reflexionar sobre ellos desde una perspectiva inclusiva.

Algunas preguntas

¿Las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa son diferentes entre los estudiantes de magisterio de ingreso y estudiantes de magisterio de egreso de la formación docente?

¿Está incluida la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad en la formación inicial de los docentes?

¿Cuáles son las competencias que los estudiantes consideran que deben de tener los docentes para ser agentes de inclusión educativa?

En relación a los objetivos generales y específicos de la investigación se plantean:

Objetivo general

Estudiar las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa de estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.

Objetivos específicos

- a. Describir y analizar las concepciones acerca de la infancia con discapacidad de los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.
- b. Describir y analizar las concepciones acerca de la inclusión educativa de los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación de Lavalleja.
- c. Comparar las concepciones acerca de la infancia con discapacidad y acerca de la inclusión educativa que tienen los estudiantes de magisterio de Lavalleja en el ingreso y egreso del Instituto de Formación en Educación.
- d. Identificar las competencias que según los estudiantes de magisterio deben adquirir para promover la inclusión educativa.

La estrategia metodológica seleccionada para realizar esta investigación se enmarca en un diseño de investigación cualitativo en la medida que se pretende comprender el fenómeno en su complejidad desde la perspectiva de los participantes. En este estudio se parte de la propia voz de los estudiantes de magisterio de un Instituto de Formación en Educación de un departamento de Uruguay. Para ello se seleccionaron doce estudiantes a partir de la realización de un censo, con un formulario autoadministrado se obtuvo información primaria de los estudiantes de todo el instituto luego se decidió realizar el corte ingreso-egreso priorizando algunos criterios de selección.

En cuanto a los fundamentos teóricos y enfoques conceptuales que sustentan esta investigación, se realizan algunas precisiones teóricas sobre lo que entendemos por concepciones. Se parte de considerar a la categoría infancia como construida socio-histórica y culturalmente, presentando algunas ideas y actitudes hacia la infancia en los distintos momentos históricos. Luego desarrollamos, desde una perspectiva histórica, la concepción de discapacidad así como sus modelos explicativos. Por último nos referimos a la ideología de la normalidad como marco de referencia para entender que es la exclusión la que genera discapacidad y no a la inversa, que la normalidad es la fuerza que opera como legitimadora de tal exclusión.

A partir de estos desarrollos teóricos definimos lo que entendemos por infancia con discapacidad. El niño con discapacidad como sujeto de derecho así como la construcción social de la categoría infancia con discapacidad.

Es necesario considerar la evolución del concepto de inclusión educativa, la educación inclusiva como un derecho, la diferenciación conceptual entre integración e inclusión y la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

Pensamos la inclusión educativa como un proceso dinámico, de cambio educativo permanente que nos conduce a la mejora educativa en términos que desde los centros y colectivos docentes puedan proteger y garantizar no solo la presencia sino el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Esta presentación pretende focalizar en la contribución de los hallazgos obtenidos para visualizar la transformación de la formación docente como pieza clave de una política educativa inclusiva.

Acerca de los resultados

En relación a la categoría concepción de infancia con discapacidad se identifican concepciones ambivalentes (Casas, 2006) dado que describen niños con discapacidad como personas que tienen un problema, un obstáculo o una dificultad que les impide lograr el aprendizaje. Tanto en estudiantes de ingreso como de egreso aparece una perspectiva personal-individual y de la discapacidad como problema: paradigma del déficit.

«Y también un ser humano, una persona, que tiene un problema o una dificultad para lograr ese aprendizaje que de repente le lleva más tiempo o no lo puede lograr» (E. Ingreso).

«Básicamente sería lo mismo un niño que tiene ciertos que no le permite realizar las actividades escolares o de niño con facilidad como lo podría hacer un niño entre comillas normal» (E. Egreso).

En cuanto a las concepciones de infancia con discapacidad se identifican similares concepciones de infancia con discapacidad tanto en estudiantes de ingreso como de egreso de la formación docente. Esto se puede explicar por la incidencia de la formación, en este caso por no tener espacios formativos específicos donde se trabajen contenidos teóricos y prácticos sobre los niños y niñas con discapacidad así como sobre el tema de la discapacidad propiamente dicho.

Aparece la diferenciación entre «nosotros y los otros», «ellos y nosotros», en este punto reflexionamos sobre la presencia de la ideología de la normalidad tal como la plantea Angelino y Rosato (2009). Las autoras nos proponen pensar la idea de que el déficit es producto de un largo proceso de naturalización de representaciones del cuerpo —completo, perfecto— que esa naturalización solo es posible como efecto ideológico de la ideología de la normalidad. La hipótesis central de su trabajo es que la exclusión es la que genera discapacidad y no a la inversa y que la normalidad es la fuerza que opera como legitimadora de tal exclusión. Ambos grupos de estudiantes de ingreso y egreso mencionan los fenómenos de discriminación y de estigmatización que sufren los niños y niñas con discapacidad en el ámbito educativo y social.

Es interesante el matiz que aparece en los estudiantes de egreso que han tenido experiencia en la práctica docente con niños y niñas con discapacidad. Esto nos revela el alto valor formativo de la práctica docente, en cuanto a los procesos de reflexión que aparecen en los estudiantes principalmente en relación con el fenómeno que, algunos autores como Gentili (2009), han denominado inclusión excluyente y en palabras de los estudiantes como un simulacro de inclusión, aludiendo a ese «como si» de la inclusión educativa.

«Uno siempre piensa en las escuelas especiales a veces hay niños que no necesitan ir a la escuela especial que realmente somos nosotros los docentes que tenemos que abrirle la puerta en la escuela común y hacerlos sentir como un niño más, lo que pasa es que los docentes no tenemos demasiada preparación para poder atender a esos niños; son grandes grupos en el aula y a veces seguimos con los que siguen y no le damos la atención que necesitan» (E. Egreso).

En esta cita también vislumbramos en los estudiantes un discurso que circula mucho en los docentes vinculado a la falta de formación, «yo no estoy preparado para enseñar a este tipo de niñ@s», ante el desafío de atender a todos los jóvenes en sus necesidades educativas, sociales y afectivas, en definitiva en su diversidad.

En cuanto a los resultados acerca de la perspectiva de derechos de infancia y de las personas con discapacidad, si bien tanto los estudiantes de ingreso como los de egreso reconocen el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad y las dificultades para su real ejercicio, queda en evidencia que la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad, no está integrada de una forma regular y permanente en la formación docente.

Algunos estudiantes plantean que dada la falta de recursos en la escuela común lo mejor es que los niños con discapacidad vayan directamente a la escuela especial. Otros sostienen que lo mejor es que esté integrado y que tenga una escolaridad mixta o compartida, escuela común y escuela especial, reconociendo la importancia de su funcionamiento como centro de recursos y del maestro especializado apoyando al maestro común.

Otros estudiantes consideran que no debería existir la escuela especial sino que la escuela común debería tener maestros especializados, técnicos especialistas y otros recursos para atender a la diversidad que se presenta en el aula, incluidos los niños con discapacidad.

Si bien por un lado podríamos interpretar esta idea como parte de un modelo inclusivo, también es válido considerar que teniendo en cuenta la visión de la concepción de infancia con discapacidad desde un modelo clínico-médico, individual, desde el paradigma del déficit, esto refuerza la idea de la permanencia de los niños y niñas con discapacidad en la escuela especial o como responsabilidad de los especialistas únicamente.

Compartimos con Sandoval, Simon y Echeita (2012), que lo dicho anteriormente conlleva un riesgo que es el de atribuir toda la responsabilidad a los especialistas lo cual promueve una falta de implicación por parte de los docentes de aula a la hora de responsabilizarse del aprendizaje de todos sus estudiantes, sobre todo de los que requieren apoyos específicos como son los niños y niñas con discapacidad.

Esto último iría en contra de favorecer los procesos de inclusión educativa y una verdadera transformación del sistema educativo a partir de los principios de una educación inclusiva desde una perspectiva de derechos.

De ahí la importancia de enriquecer la formación docente en el ámbito de atención a la diversidad desde un enfoque de derechos de infancia y de derecho de las personas con discapacidad, con el propósito de generar una corresponsabilidad y que no quede únicamente en manos de los especialistas y profesionales de apoyo así como incluir desde las distintas asignaturas la necesidad de construir una perspectiva interdisciplinaria desde la formación inicial.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre concepciones de inclusión educativa en los estudiantes de magisterio estudiados, partimos de considerar que es un término polisémico que ha evolucionado en los últimos tiempos y se entiende de formas diferentes en los distintos contextos educativos. En la literatura encontramos diversas acepciones de inclusión educativa; es considerada como una meta (Metas educativas siglo XXI), como un proceso sin fin (Ainscow y Booth, 2000), como un derecho (convenciones internacionales, Ley de Educación N.º 18.437), como un paradigma en construcción (Aguerrondo, 2008). Si bien el concepto de inclusión ha adquirido un especial énfasis en el contexto educativo en general y en particular en este estudio, nos interesó focalizar la mirada en la formación docente, rescatando la voz de los estudiantes, es decir qué interpretaciones realizan los futuros docentes que pueden favorecer o dificultar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

En relación a la concepción de inclusión educativa podemos afirmar que existen diferencias entre las concepciones de inclusión educativa que tienen los estudiantes al inicio de la formación con la que tienen los estudiantes al egreso de ella. Luego del análisis realizado observamos que las diferencias están vinculadas a la incidencia de la formación docente y de la práctica docente, a partir de la cual los estudiantes en un proceso reflexivo la resignifican.

Esto se visualiza también en la descripción y uso de algunos términos vinculados al paradigma de la inclusión educativa. Las diferencias se acentúan dado que en su gran mayoría los estudiantes de ingreso desconocen el significado de ellos, atribuyéndoles significados desde el sentido común o el conocimiento cotidiano. Sin embargo, los estudiantes de egreso, fundamentalmente aquellos que han tenido práctica docente con niños con discapacidad, presentaron un mayor conocimiento de esta terminología.

En este sentido, resignificamos el enorme valor que tiene la práctica docente como formativa. Encontramos en los estudiantes de egreso, que han

tenido experiencia docente con niños con discapacidad, un fuerte posicionamiento crítico y ético frente a la situación de niños y niñas con discapacidad. Cuestionándose por las posibles trayectorias educativas de ellos y por los procesos formativos que se necesitarían recorrer en la formación docente para realizar el abordaje educativo de la infancia con discapacidad.

Por último, analizamos también qué características debe tener un docente para promover la inclusión educativa y hasta qué punto su formación inicial incide en sus concepciones para proporcionarles herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para atender a todos los niños y particularmente a niños y niñas con discapacidad.

Competencias docentes para ser agentes de inclusión socioeducativa

La noción de competencias en el contexto educativo está vinculada a un *saber hacer* en situaciones concretas que requieren de una puesta en juego de conocimientos, habilidades y actitudes de manera creativa, flexible y responsable. Es por ello que nos vamos a referir a las competencias docentes en el contexto específico de la educación inclusiva, competencias docentes para la inclusión educativa.

Uno de los resultados obtenidos en relación a las competencias docentes es que tanto los estudiantes de ingreso como de egreso expresan la importancia del conocimiento académico y disciplinar que tiene que tener el docente.

Este aspecto es valorado por los distintos autores, pero en relación a la educación inclusiva autores como Marcelo (1994) agrega la importancia del conocimiento de los distintos contextos educativos para realizar las adecuaciones curriculares así como un conocimiento cultural general referido a los componentes psicopedagógicos, científicos, culturales y prácticos.

Otros autores como Rodríguez Espinar (2003) y Perrenoud (2004) sugieren además del conocimiento disciplinar y las herramientas asociadas a este (diseño, planificación y gestión), la innovación sobre la práctica docente desde la reflexión e investigación sobre ella. En este sentido, sería interesante incluir la reflexión desde una perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad, así como promover proyectos de investigación educativa donde puedan participar los futuros docentes. Tanto los estudiantes de inicio como de egreso valoran como características importantes la capacidad del docente de no hacer diferencias entre los alumnos, de atender a la diversidad, de tener apertura a todos los niños, respeto por las diferencias de cada uno y por los tiempos y ritmos de aprendizaje.

Según Rosa Blanco (2005), el nuevo docente debe valorar las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional. Asimismo, sostiene que sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen los docentes deberán tener

conocimientos básicos, teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes. Una estudiante de egreso explicita como competencias importantes en el trabajo de atender a la diversidad conocer a los alumnos, tener un vínculo y saber qué les interesa, qué les gusta, por qué tipo de conocimientos tiene más afinidad o cuál es su estilo de aprendizaje para a partir de ahí empezar a trabajar.

En este sentido, Blanco destaca como competencia que sea un docente que personaliza las experiencias comunes de aprendizaje, conocedor de todos los estudiantes, con altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos, brindando el apoyo que necesitan y evaluando el progreso de estos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros. La autora destaca las altas expectativas docentes, los apoyos y la evaluación, elementos que consideramos claves para pensar en los procesos de inclusión educativa.

Otro aspecto en el que pusieron énfasis los estudiantes de egreso es en el trabajo en equipo y colaborativo entre los docentes, esta es una competencia que desde la literatura también se valora como muy significativa. Según Perrenoud (2004), trabajar en equipo y en colaboración con colegas, potenciar el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Blanco (2005) agrega que sea colaborativo con otros docentes, profesionales y familias. Un docente motivador y mediador del aprendizaje es otra de las competencias que valoran los estudiantes. Perrenoud (2004) considera como una de las competencias que el docente sea capaz de favorecer un clima de motivación hacia el aprendizaje.

Tanto los estudiantes de inicio como de egreso se refieren a los aspectos actitudinales, habilidades sociales, vinculares, aspectos humanos y emocionales, comunicacionales, así como a valores y principios éticos. En este sentido, podríamos agrupar las competencias personales vinculadas al conocimiento personal, lo traen en término de defectos y virtudes, la biografía personal y la variable género, dado que magisterio es un ámbito predominantemente ocupado por mujeres.

En cuanto a las habilidades sociales, vinculares y emocionales destacan afecto y confianza en el vínculo, alegría y disfrute por educar, la capacidad de escuchar, la empatía como capacidad de ponerse en el lugar del otro y sentir lo que el otro siente; la autocrítica y la voluntad.

Como competencias profesionales destacan: el conocimiento disciplinar o académico; la formación permanente; la biografía escolar; el vínculo educativo-vínculo afectivo; el trabajo en equipo y colaborativo; la interdisciplina; el compromiso con el aprendizaje del niño.

En relación a los valores y principios éticos, vinculados tanto a lo personal como a lo profesional, señalan: el respeto, la ética, la responsabilidad, la solidaridad, la paciencia, la tolerancia, la igualdad, la apertura a todos los niños, el respeto a las diferencias, la atención a la diversidad y el buen trato al niño.

Consideramos que es interesante que los estudiantes se refieran a aspectos personales que se ponen en juego en el ejercicio del oficio docente. Tal como lo plantea Perrenoud (2004) la docencia como un «oficio complejo», que implica la movilización de competencias múltiples e involucra los rasgos de personalidad, por lo cual hay que apuntar a la «formación global de la persona».

Algunos estudiantes de egreso plantean que en los cuatro años de formación se pone más énfasis en la teoría y no en el trabajo de la parte humana del futuro docente y en los aspectos emocionales. Consideran como fundamental tener un espacio específico en la formación para abordar estos aspectos incluida la educación emocional.

En lo que se refiere específicamente al vínculo educativo con los niños/as en situación de discapacidad aluden a interjuego de expectativas y la movilización afectiva que produce el encuentro entre ambos. Una de las emociones que plantean los estudiantes de egreso que han tenido experiencia con niños con discapacidad es el miedo a ese otro diferente. Al decir de Skliar un Otro que «encarna nuestro más absoluto temor a la incompletud, a la incongruencia, a la ambivalencia, al desorden, a la imperfección, a lo innombrable, a lo dantesco» (Skliar, 2009, p. 114).

Aparece como figura las emociones que se movilizan en los estudiantes a partir del vínculo educativo con niños y niñas con discapacidad. Consideramos que estos aspectos emocionales son parte del desarrollo personal del docente, por lo cual serían un contenido a trabajar en la formación inicial dado que en la actualidad no existen espacios curriculares formales donde abordar estos aspectos. Ellos quedan en el orden de lo implícito, del currículo oculto.

Compartimos con Contreras (2010) que la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. El saber es fruto de la experiencia, experiencia entendida como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo, tiene siempre un fuerte componente personal y emocional, el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es, con lo que uno siente y lleva incorporado.

Por tanto, la inclusión educativa implica un proceso de cambio escolar y personal, con altos niveles de competencia y compromiso docente. Esto requiere de la resignificación o la reinención del rol docente y considerar no solo el desarrollo profesional docente y sus condiciones laborales, sino también e igual de importante el desarrollo personal. Con este propósito se deberán desarrollar potentes políticas de profesionalización docente que definan las competencias, contemplen el desarrollo personal y tengan en cuenta la formación ética y política de los docentes.

Algunas consideraciones finales

A partir del análisis y la discusión realizada el estudio concluye que estudiantes que tengan una visión sobre la infancia con discapacidad desde el déficit tenderán a buscar modelos educativos e interpretativos de ella desde una perspectiva integracionista.

En relación a las inquietudes planteadas por los futuros docentes consideramos que es necesario estar preparado y disponible, disponibilidad que está directamente vinculada a las dimensiones ética-humanitaria-afectiva-emocional. Estas dimensiones se constituyen en un verdadero desafío a ser incluidas como parte del currículo de la formación docente en nuestro país.

Por eso decimos junto con Fullan y Hardgraves (2006) que la clave del cambio educativo es la transformación de la formación docente.

En el contexto educativo actual nos encontramos realizando como país un esfuerzo de integración de un sistema educativo segregado a través de una política educativa inclusiva a nivel nacional.

Asimismo, existe voluntad política de transformar la formación docente de un nivel terciario a universitario, lo que se traduce en que la formación docente pueda generar recursos e investigación contextualizada en nuestra realidad educativa, solo así se logrará la verdadera transformación en y de la educación.

Uno de los desafíos más grandes a los que nos vemos enfrentados en la actualidad es la universalización de la educación media, lo que nos enfrenta a la necesidad de proteger las trayectorias educativas de los estudiantes desde la educación en primera infancia hasta el ciclo básico y más aún, hasta la educación superior y permanente.

El reconocimiento de la diversidad humana y su valoración positiva en los ámbitos educativos está directamente relacionado con garantizar el derecho a la educación o restituir este derecho habilitante a los sectores más excluidos de la población joven de nuestro país.

La presente investigación se encuentra acotada a un contexto educativo particular así como a un momento sociohistórico y cultural determinado. No pretende ser un estudio acabado sobre las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa que tienen los estudiantes de formación docente sino contribuir a la reflexión sobre la direccionalidad de los procesos de transformación de ella.

La importancia de los hallazgos obtenidos evidencia que es necesario desarrollar políticas de profesionalización docente que acompañen las políticas educativas inclusivas. Esto requiere de acciones que permitan trabajar sobre las concepciones de los estudiantes de formación docente, enfatizar en las competencias docentes para ser agentes de inclusión social y educativa, como parte del desarrollo profesional y personal del docente, incorporando la perspectiva de derechos de infancia y de derechos de las personas con discapacidad en la formación inicial y permanente.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- AINSCOW, M. y Booth, T. (2000). Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de <https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf>.
- ANGELINO, M. A. y ROSATO, A. (Coords). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- BLANCO, R. (2005). *Protagonismo docente en el cambio educativo en Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile. UNESCO.
- CASAS, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, Vol. 43, N.º 1: 27-42.
- CONTRERAS, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 61-81
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GENTILI, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de inclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 49, pp 19 - 57.
- MARCELO, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Sep-Graó.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario, *Revista de Educación*, 331. Madrid: INCE.
- SANDOVAL, M., SIMON, C., & ECHEITA, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, N.º extraordinario, 117-137.
- SKLIAR, C. (2009). Conferencia Jornada Educación especial e inclusión educativa Santa Cruz de las Sierras Bolivia. Recuperado de <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/ba/ba-rec-16112016/actividad-internacional/cooperacion-educativa/2009-conferencia-carlos-skilar-doc.doc>>.
- ZEBALLOS FERNÁNDEZ, Y. (2015). Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavaljea. Tesis de maestría. Universidad de la República. Facultad de Psicología.

Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación: el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya

ANDREA VIERA¹, FLORENCIA REALI²,
NICOLÁS CHIARINO³, DIEGO CUEVASANTA⁴,
GINA DUQUE⁵, JORGE FERNÁNDEZ⁶

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación «El rol de los sistemas aumentativos y alternativos para la comunicación (SAAC) en alumnos con parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya», perteneciente a la línea de Inclusión Social y Educativa del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Este fue financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en el marco del Programa Proyectos de Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión Social (edición 2016).

El proyecto se propone:

1. Explorar:
 - las características del léxico y la complejidad semántica del lenguaje producido por los niños usuarios de SAAC en un contexto de lectura compartida de cuentos;
 - las estrategias de elicitación narrativa utilizadas por el adulto interlocutor, mediadas por el SAAC en un contexto de lectura compartida de cuentos;
 - las condiciones que favorecen la producción lingüística en estos niños a través de los SAAC.
2. Describir y analizar las limitaciones y ventajas de estos dispositivos en relación a la organización de las categorías lingüísticas necesarias durante la construcción narrativa.
3. Establecer las bases de las funcionalidades lingüísticas necesarias a ser incluidas en el diseño de procesadores pictográficos, que cumplan con las condiciones de expresividad y flexibilidad buscadas.

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, aviera@psico.edu.uy

2 Universidad de los Andes, Colombia, f.realig6@uniandes.edu.com

3 Facultad de Psicología, Universidad de la República, nchiarino@psico.edu.uy

4 Facultad de Psicología, Universidad de la República.

5 Facultad de Psicología, Universidad de la República.

6 Facultad de Psicología, Universidad de la República.

El estudio se fundamenta en la necesidad de generar estrategias de inclusión educativa orientadas a mejorar el acceso y continuidad en el sistema educativo de las personas con discapacidad.

El acceso a la educación de las personas con discapacidad resulta de especial importancia si se quiere tender a una educación inclusiva y en condiciones de equidad. Con respecto a la educación especial en Uruguay y de acuerdo con los informes presentados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial, para el año 1993 se atendieron a 8836 alumnos que recibían clases de educación primaria en forma segregada (OEI, 1993; apud Romero y Lauretti, 2006). En el año 2004 había 411000 alumnos inscritos en educación primaria, de los cuales alrededor de 8800 asistían a escuelas especiales, mientras que otros 3900 niños con discapacidad estaban integrados en aulas de escuelas comunes (Romero y Lauretti, 2006). Según los datos del Censo 2011, la población con discapacidad que asiste a un establecimiento educativo (87,3%) es casi 4 puntos porcentuales menor que el registrado para la población sin discapacidad (91,2%). En las estadísticas se contemplan las edades entre 4 y 17 años que abarcan el ciclo primario con educación inicial y el secundario básico (Instituto Nacional de Estadística, 2011). Ahora bien, a medida que aumenta el nivel de instrucción, se acentúan las diferencias entre las poblaciones con y sin discapacidad. Mientras que la diferencia en el tramo de edades entre 6 y 11 años es de solamente 1,7%, en el tramo de 12 a 17 años se acentúa a 6,2% (INE, 2011). En lo que respecta específicamente a la parálisis cerebral, existe escasa información acerca de la prevalencia de esta discapacidad, teniendo en cuenta que los datos presentados no están identificados por tipo de discapacidad, al mismo tiempo que hay una ausencia de estudios específicos que describan y analicen la situación educativa de las personas con parálisis cerebral (Viera, 2012).

Parálisis cerebral y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC)

La parálisis cerebral (PC) es considerada la primera causa de discapacidad física en la infancia en los países occidentales y habitualmente cursa con otras patologías asociadas que suelen complicar la inclusión social y educativa de la persona (cfr. Cancho *et al.*, 2006). La PC se integra en el concierto de las discapacidades motrices (Alexander y Bauer, 1988 referido por Viera, 2012), caracterizándose como un trastorno no progresivo del movimiento y de la postura, debido a una lesión o daño cerebral que ocurre en el período del desarrollo temprano. En la mayoría de los casos, se verifican problemas en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Chevrie-Muller y Truscelli (referido por Puyuelo, 2001) los sitúan en alrededor de un 70-80% de estos.

Dadas las severas limitaciones que presentan en relación con la producción del lenguaje, las personas con PC dependen de ciertas ayudas técnicas como los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) para poder expresar

sus deseos y pensamientos a otros. En este sentido el término «alternativo» refiere a que están destinados a personas que probablemente nunca puedan hablar y el término «aumentativo» refiere a instrumentos que se emplean como complemento del habla cuando esta no es inteligible. De acuerdo con Tamarit (1989), los SAAC, pueden definirse como un conjunto estructurado de códigos no vocales que, mediante procesos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación funcional, espontánea y generalizable. Tamarit (1989) ofrece un análisis detallado de esta definición donde explica que un SAAC debe contar con una serie de representaciones, donde no interviene lo vocal, entendido como el mecanismo físico de transmisión de conceptos verbales o no verbales, abstractos o concretos, y además tiene unas reglas, más o menos complejas, para su combinación y para su uso.

Estudios de caso realizados con niños con PC han encontrado que el uso de SAAC proporciona un medio efectivo para la utilización de estrategias de andamiaje que fomentan la producción del lenguaje con estos niños (Bellon y Ogletree, 2000; Crowe *et al.*, 2000; Liboiron y Soto, 2006). Es importante notar que el uso de los SAAC podría tener efectos que trascienden la comunicación inmediata. El uso del lenguaje como habilidad simbólica, además de tener una función comunicativa, representa una herramienta de conceptualización que fomenta el desarrollo cognitivo a distintos niveles (por ejemplo, Vygotsky, 1978; Bruner, 1983).

Dada la importancia del desarrollo lingüístico en general, los SAAC cumplen una función clave como mediadores del lenguaje en personas con PC. No obstante, a pesar de los avances o mejoras técnicas de estos dispositivos, su facilitación no implica necesariamente una mejor o más efectiva comunicación para sus usuarios (cfr. Soro-Camats y Basil, 1993). En este sentido, se ha planteado la necesidad de generar condiciones en la situación de aula para favorecer un uso más espontáneo y amplio de ellos por parte de los usuarios (Viera, 2012).

Características de los SAAC

La «comunicación asistida» a través de SAAC plantea condiciones específicas que afectan las posibilidades de producción lingüística de sus usuarios. En este sentido, varios autores señalan que el tipo de SAAC determinará el número, la clase y la organización de pictogramas que se programen en él (Soto, 2000; von Tetzchner y Jensen, 1999). La organización de los pictogramas representa un desafío, por ello, es necesario que las ideas (representadas por pictogramas) estén organizadas de acuerdo a categorías semánticas accesibles de manera intuitiva para permitir la fluidez del uso. Lograr una organización adecuada y flexible a las demandas individuales es una tarea compleja y determinante para el éxito de los SAAC.

En tal sentido vale precisar algunos aspectos que refieren a la descripción de este tipo de tecnología. Por lo general, los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, combinan diferentes tipos de escritura. De acuerdo con la clasificación que realiza Sampson (1997) se identifica; escritura semasiográfica

(pictogramas que representan ideas más o menos específicas) y glotográfica, fonográfica y segmental (representan las unidades mínimas sin significado de la lengua-fonemas, por ejemplo el español escrito).

Los SAAC se construyen para facilitar la comunicación en población con discapacidad que presentan dificultades en la producción del lenguaje, permitiéndole construir y expresar ideas, deseos, experiencias, emociones, etc. Por esta razón también se le denominan ayudas técnicas no «orales» y tienen diferentes modelos que se emplean de diversas maneras, ajustándose a las necesidades y capacidades del usuario. Uno de los sistemas más empleados en el caso de la parálisis cerebral es el sistema pictográfico de comunicación creado por Mayer-Johnson (1986). Este se compone de dibujos simples acompañados de palabras que corresponden a ellos y se organizan por categorías (personas, verbos, adjetivos, adverbios, nombres, miscelánea y social). Cada categoría se identifica con un color, lo cual permite localizar los símbolos en el tablero de forma rápida y fácil.

No obstante, estos sistemas presentan limitaciones ya que han sido diseñados con fines de comunicación inmediata y no necesariamente orientados a maximizar la elicitación de lenguaje complejo o la construcción narrativa creativa. Mediante la construcción narrativa el hablante va más allá del entendimiento individual, permitiendo el establecimiento de la intersubjetividad —algo que dentro de la perspectiva sociocultural es considerado fundamental para el proceso de aprendizaje (Bruner, 2002; Cole, 1996; Matusov, 2001).

La evidencia muestra que el uso de narrativa es necesario para el pensamiento complejo y las competencias metalingüísticas que dependen de la construcción del espacio intersubjetivo (Logorio, Tálamo y Pontecorvo, 2005). Entonces, para garantizar un desarrollo integral, los niños con PC deben poder acceder a herramientas adecuadas para enfrentarse al desafío de la construcción narrativa. Asimismo, este tipo de sistemas se caracteriza por cumplir funciones de comunicación cara a cara por lo que su organización responde en gran medida a la construcción de un diálogo. Esto lo transforma en una tecnología que emplea la escritura pero con características propias de la oralidad.

Peluso (2015), siguiendo el planteo de Ong (1982), desvincula a la oralidad de su lazo con lo sonoro y la define como una forma particular de construcción de los significados y de la estructura lingüística.

De esta forma, se introduce una perspectiva pragmática del lenguaje en tanto se daría una construcción compartida o negociación de significados a través del propio diálogo con el otro. No obstante, en este caso un aspecto a destacar es la asimetría que se genera entre el usuario de SAAC y su interlocutor. La selección gráfica del usuario es «traducida» al habla por el interlocutor por lo tanto esta coconstrucción o construcción conjunta del mensaje trae consigo una discusión sobre la dimensión ética de la comunicación (von Tetzchner y Jensen, 1999).

Es decir, reconocer la comunicación del usuario de SAAC como «auténtica», en el sentido que lo plantea Habermas (1987), implica un reconocimiento del valor de lo que la persona dice, no solo para lograr un objetivo particular, sino para alcanzar un entendimiento compartido.

SAAC y tecnologías de la información y comunicación (TIC)

La inclusión social de poblaciones con lenguaje oral comprometido depende de esta comunicación «asistida» a través de los sistemas aumentativos y alternativos. El uso efectivo de los SAAC es importante, no solo en términos del logro de la comunicación, sino también para posibilitar un desarrollo cabal de las capacidades lingüísticas de los niños, lo que tendría consecuencias positivas a distintos niveles. En este sentido, el uso de los SAAC potenciados por las tecnologías de la información y comunicación (TIC) contribuye a una implementación más diversa y dinámica de dichos sistemas de comunicación, debido a que estos se encuentran enriquecidos por el componente interactivo y multimedia que caracterizan las TIC.

Asimismo, las TIC se han transformado en una herramienta esencial para gran parte de las actividades humanas. En este sentido, Berardi (2007) plantea que las TIC condicionan fuertemente o determinan las formas de aprender de los sujetos en cada momento histórico. Por lo tanto, el desarrollo de SAAC que exploten el uso de esta herramienta de forma efectiva puede significar para un usuario con una discapacidad motriz severa, un medio para lograr el acceso y la participación en la cultura de la sociedad digital (Levy, 1997).

La efectividad de estos sistemas está fuertemente ligada al grado en que logren satisfacer los requerimientos funcionales y de usabilidad de sus usuarios. Por ello se deben desarrollar a partir de principios ecológicos. Es decir, necesitan construirse a través de la interacción en entornos cotidianos. Y, además, deben ser flexibles, de forma tal que permitan incrementarse a sí mismos para adaptarse a las necesidades de comunicación de los usuarios en diferentes momentos evolutivos.

A modo de conclusión

Lo planteado hasta aquí intenta dar cuenta de la necesidad de mejorar los SAAC existentes. Para ello, el estudio en el cual se enmarca este trabajo libre, consiste en el análisis de los usos de estos dispositivos en niños con PC que permita identificar los elementos que debería contener el sistema para potenciar las funciones lingüísticas complejas.

Esto implica el desarrollo y la implementación de SAAC accesibles, de fácil uso y con capacidad de expresividad narrativa. Para ello, en primer lugar es importante identificar en forma precisa las ventajas y las limitaciones de los SAAC actuales en el contexto de tareas de coconstrucción narrativa. Son limitadas las investigaciones que han utilizado el uso de SAAC en actividades de lectura compartida con elicitación de lenguaje (por ejemplo, Liboiron y Soto, 2006). En general, las investigaciones se han centrado en la observación de actividades espontáneas entre pares (Clarke y Kirton, 2003; Clarke y Wilkinson, 2008; Clarke,

Bloch y Wilkinson, 2013; Sundqvist, Plejert y Rönnerberg, 2010). A partir de ellos, surgen una serie de preguntas: ¿qué aspectos y características de los SAAC usados por los niños con PC favorecen o limitan la construcción narrativa entendida de manera integral?, ¿qué aspectos y características de los SAAC favorecen o limitan las estrategias de elicitación narrativa usada por los interlocutores?, ¿qué modificaciones se le podrían hacer a los SAAC para mejorar la interacción durante la co-construcción narrativa?, ¿cuáles son las características semánticas y gramaticales del lenguaje producido mediante SAAC cuando se usan estrategias de andamiaje para la elicitación narrativa?

Lo anterior apunta a la necesidad de estudiar las estructuras y las funciones lingüísticas de los SAAC para la comunicación en un contexto de la elicitación de lenguaje y co-construcción narrativa, con el objetivo de generar una serie de lineamientos para desarrollar SAAC adecuados para fomentar la producción lingüística flexible. Esto permitiría identificar las características del léxico y la complejidad semántica del lenguaje producido por los niños a través del uso mediados por SAAC. También se podrían identificar qué estrategias pedagógicas de elicitación funcionan mejor en un contexto de mediación de SAAC.

Una vez identificadas y sistematizadas las condiciones de elicitación narrativa más favorables, así como las limitaciones y ventajas de los SAAC, el segundo paso sería establecer las bases de las funcionalidades lingüísticas necesarias a ser incluidas en el diseño de procesadores pictográficos, que cumplan con las condiciones de expresividad y flexibilidad buscadas y optimizar la organización de las categorías lingüísticas necesarias.

En este marco, desde la línea de Inclusión Social y Educativa se está desarrollando una investigación en donde se indagan estos aspectos con el fin de obtener insumos para el diseño de SAAC que promuevan la expresividad narrativa y la comunicación espontánea de los niños con PC.

Referencias bibliográficas

- BERARDI, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- BELLON, M. y OGLETREE, B. (2000). Repeated storybook reading as an instructional method. *Intervention in Schools and Clinics*, 2, 75-81.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Nueva York: Norton.
- (2002). *Making stories: law, literature, life*. Harvard University Press.
- CANCHO CANDELA, R.; FERNÁNDEZ ALONSO, J. E.; LANZA FERNÁNDEZ, E.; LOZANO DOMÍNGUEZ, M. A.; ANDRÉS DE LLANO, J. M. y FOLGADO TORANZO, I. (2006). Estimación de la prevalencia de parálisis cerebral en la comunidad de Castilla y León, *An Pediatr (Barc)*, 65(2), 97-100.
- CLARKE, M.; BLOCH, S. y WILKINSON, R. (2013). Speaker transfer in children's peer conversation: Completing communication-aid-mediated contributions. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(1), 37-53.

- CLARKE, M. y KIRTON, A. (2003). Patterns of interaction between children with physical disabilities using augmentative and alternative communication systems and their peers. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2), 135-151.
- CLARKE, M. y WILKINSON, R. (2008). Interaction between children with cerebral palsy and their peers 2: Understanding initiated voca-mediated turns. *Augmentative and Alternative Communication*, 24(1), 3-15.
- COLE, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press.
- CROWE, L.; NORRIS, J. A. y HOFFMAN, P. R. (2000). Facilitating storybook interactions between mothers and their preschoolers with language impairments. *Communication Disorders Quarterly*, 21(3), 131-46.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2011). Encuesta Continua de Hogares, Instituto Nacional de Estadística, Montevideo.
- LEVY, P. (1997). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos Editorial.
- LIBOIRON, N. y SOTO, G. (2006). Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 1, 69-95.
- LOGORIO, M. B.; TALAMO, A. y PONTECORVO, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during then collaborative writing of fairytales. *Computers y Education*, 45, 357-374
- MATUSOV, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners class. *Teaching and Teacher Education*, 17, 383-402.
- MAYER-JOHNSON, R. (1986). *SPC. Símbolos pictográficos para la comunicación no vocal*. Madrid: FUNDESCO.
- ONG, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- PELUSO, L. (2015). La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- PUYUELO, M. (2001). Psicología, audición y lenguaje en diferentes cuadros infantiles. Aspectos comunicativos y neuropsicológicos. *Rev Neurol*, 32(10), 975-980.
- ROMERO, R. y LAURETTI, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*. [online], 10, (33),347-356.
- SAMPSON, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- SORO-CAMATS, E. y BASIL, C. (1993). Estrategias para facilitar las iniciativas de interacción en los hablantes asistidos. *Infancia y Aprendizaje*, 64, 29-48.
- SUNDQVIST, A.; PLEJERT, C. y RÖNNBERG, J. (2010). The role of active participation in interaction for children who use augmentative and alternative communication. *Communication and Medicine*, 7, 165-175.
- TAMARIT, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(1), 81-94.
- Viera, A. (2012). Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya. Tesis de Maestría. Universidad de la República. Facultad de Psicología. Recuperado de: <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4876?mode=full>>.
- VON TETZCHNER, S. y JENSEN, K. (1999). Interacting with people who have severe communication problems: Ethical considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(4), 453-462.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz en una muestra de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del Plan Ceibal

GABRIELA BAÑULS¹

Introducción

En oportunidad del III Encuentro internacional de Psicología y Educación en el siglo XXI que organiza el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, de la Facultad de Psicología de la Udelar, presentamos algunas líneas de avance de la investigación doctoral, en curso: Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Se trata de un estudio sobre la identidad de aprendiz en una muestra de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del Plan Ceibal, realizada en la Universidad de Barcelona con la dirección del Dr. César Coll.

A la fecha, sabemos que la accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas no es garantía de innovación educativa (IE). Sin embargo, es una necesidad que la sociedad del siglo XXI está demandando de la educación formal (Area, Alonso, Correa, Del Moral Pons, Paredes, Peirat, Sanabria, San Martín y Valverde, 2014; López, 2015; Instituto de Evaluación y Seguimiento Educativo España, 2010; Conlon y Simposon, 2003; Guibson y Oberg, 2004; Plan Ceibal, 2010; Pittaluga, Rivero, y Rivoir, 2010; Fullan y Langworthy, 2014; Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Adell y Castañeda, 2010). Además, está bastante claro que las personas se apropian de los recursos digitales a partir de las necesidades que estos les satisfacen (Falsafi, 2010). En la literatura se resalta la relevancia de la función docente en los procesos de inclusión de las TIC y de IE (Justiniano, 2015; Esteve, 2009; Frank, Kenneth y Zhao, 2003). A su vez, también está claro que las prácticas educativas no son homogéneas (Bañuls, 2013; Carlucci y Seibel, 2016; Zorrilla, 2015).

Nosotros concordamos con la perspectiva que identifica al docente como un actor central y decisivo, no solo para la incorporación de recursos digitales con intencionalidad pedagógica, sino también para promover IE. Desde esta perspectiva pensamos que se han realizado esfuerzos para investigar sobre cómo

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, gbanuls@psico.edu.uy

los docentes usan las TIC, qué papel juegan en el triángulo interactivo (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008) e incluso cómo aprenden los estudiantes cuando utilizan las TIC. Pero, se ha indagado en menor medida sobre el modo en que aprenden los profesionales de la enseñanza, en particular en lo que refiere al uso de las TIC como un recurso con intencionalidad pedagógica.

En esta dirección, un aspecto sustancial de la transformación en educación, que afecta tanto a docentes como a estudiantes, es el desarrollo de competencias para poder aprender a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013). Con relación a la función docente, esto implica cambios en la subjetividad que afectan directamente la identidad del profesional, ya que interpela la relación con el conocimiento, tanto en su calidad de aprendiz como de enseñante. En este plano, destacamos los aportes del equipo de investigación *Grintie* de la Universidad de Barcelona, sobre identidad de aprendiz (Falsafi, 2010) (IdA, en adelante). Pensamos que este constructo aportará elementos para intervenir en el proceso de transformación subjetiva de la identidad profesional y la IdA de los docentes, desde la perspectiva específica de la Psicología de la educación.

Ahora bien, para entender ese proceso en el estudio optamos por considerar especialmente los contextos tanto de los aprendizajes como de las prácticas profesionales. En este sentido, incorporamos las categorías de comunidad de práctica (CoP, en adelante) (Wenger 2001) y comunidad profesional de aprendizaje (CoPA, en adelante) (Gibson, 1998). Reservamos para estas últimas la intención de aprender a través de la actividad reflexiva compartida (Perrenoud, 2010) sobre la práctica profesional.

A partir de lo anterior nos proponemos identificar perfiles de aprendizaje sobre el uso de TIC con sentido pedagógico en una muestra de docentes de educación inicial y primaria en Montevideo, Uruguay, los que se han visto obligados a incorporar las TIC a su práctica profesional desde que se implementa, hace diez años, el Plan Ceibal.

Estrategia metodológica y análisis

Para ello realizamos un estudio cualitativo de caso múltiple (Stake, 1998), de perspectiva fenomenológica que privilegia la narrativa de las personas. Como criterio de triangulación construimos un archivo documental y entrevistamos a informantes calificados de Fundación Ceibal, ANEP y de la asociación de magisterio de Montevideo (ADEMU).

En la primera fase realizamos entrevistas colectivas (EC) en grupos naturales de docentes que pertenecen a la misma escuela, del CEIP, en la ciudad de Montevideo. Establecimos un máximo de ocho y un mínimo de cuatro participantes, según recomienda la literatura (Eisenhardt, 1989). Optamos por la EC ya que es una técnica que facilita el acceso a diferentes puntos de vista sobre un mismo asunto. En una sesión de EC emerge una producción discursiva como

lenguaje práctico en el sentido de Bourdieu (1991). Por lo cual, en el contexto de los grupos naturales, da visibilidad a la cultura de ellos. Nosotros prestamos especial atención a la cultura de innovación de la escuela y el modo en que esta articula con Ceibal.

Las escuelas se seleccionaron en acuerdo con las inspecciones de las tres zonas del departamento y en correspondencia con los escenarios descritos a continuación.

1. Centros donde ya existe una cultura de IE en los que Ceibal articula reforzándola, enriqueciéndola, reorientándola y ampliándola: (IE/Ceibal/IE).
2. Centros en los que existe esa cultura innovadora y el Plan Ceibal no encuentra una articulación clara, en consecuencia, se deriva en un uso de las *laptops* para desarrollar la misma IE que ya se venía dando: (IE/Ceibal).
3. Centros en los que no existe una cultura innovadora y el «aterrizaje» del Plan Ceibal constituye un auténtico disparador de procesos de IE: (Ceibal/IE).
4. Centros en los que no existe una cultura de IE y el «aterrizaje» del Plan Ceibal no consigue generar procesos de innovación por lo que las *laptops* se usan simplemente para continuar con las actividades que se venían desarrollando: (NoIECeibal).

Entendemos que estos escenarios se constituyen, por lo menos, a partir de tres planos. Ellos son, por una parte, el de la dinámica institucional: la cultura institucional más o menos innovadora; el de la intención de la política educativa, donde consideramos la distancia entre los objetivos y finalidades que se persiguen con el Plan Ceibal con las necesidades y problemas reales de las personas a las que afecta. Por último, el de la micropolítica, donde ubicamos los procesos de apropiación de las personas (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008). En condiciones de campo hemos realizado EC en diez (10) escuelas lo que representa un total de sesenta y nueve (69) participantes. Ver descripción en tabla 1.

Tabla 1. Participantes según zona y según escenario

Escuelas/Zona	IE/Ceibal/IE	El/Ceibal	Ceibal/IE	NoIECeibal
1/E		4		
2/E	5			
3/E				0
4/E			6	
5/O				5
6/O		10		
7/O	11			
8/O			6	
9/C	7			
10/C				-6
11/C		4		
12/C			11	
Totales	23	18	23	5

Cómo se puede apreciar en la tabla 1, se muestra la distribución de los participantes por escuela y por escenario. En la primera columna se muestran las escuelas enumeradas del 1 al 12 junto con la inicial de la zona a la que (Este, Oeste, Centro). En las demás columnas se muestran los participantes de cada EC por escenarios. Con 0 participantes se señala una escuela a la que no pudimos acceder por dificultades de agenda de la escuela. Con (- 6) participantes se muestra una escuela donde los docentes se negaron a participar de la EC, para lo que argumentaron que se les había indicado como tarea completar un cuestionario.

Discusión y conclusiones

Para la construcción de los datos a partir de las EC primero trabajamos con cada una. En segundo lugar, las relacionamos para identificar las regularidades en las experiencias y en los discursos. Por último, identificamos los casos más interesantes para construir la muestra. Analizamos tres dimensiones: por un lado, la información relacionada con los grupos de profesores de los centros, de las CoP y las CoPA; por otro, los datos referidos a la valoración personal desde la experiencia en la práctica, en los planos de organización y funcionamiento de los centros y las prácticas de aula. Una tercera dimensión la destinamos a las experiencias de aprendizaje. Al respecto nos orientamos con las categorías construidas por Zorrilla (2015) sobre la disposición de los docentes a integrar las TIC a la práctica educativa: *mediador*, *propiciador* y *apoyo*. El *mediador* es aquel que se concibe como un vehículo entre el alumno y el contenido diferenciando el rol docente del técnico, el *propiciador* el que orienta y explora con sus alumnos las propuestas indicadas por los técnicos y los directivos. Mientras que el docente que *apoya* es el que acomoda la tecnología a sus propuestas educativas dado que no considera una necesidad propia la inclusión de las tecnologías (Zorrilla, 2015). A estos tres, nosotros sumamos el de *negación neta*, para identificar aquellos docentes que se oponen y argumentan la negativa a incluir la tecnología al aula y efectivamente no la incluyen, al menos intencionalmente.

En esta comunicación compartiremos algunas de las respuestas surgidas a las siguientes preguntas:

¿Cómo se disponen los docentes ante la implementación de Ceibal y los aprendizajes que les demanda?

¿Cómo inciden las CoP y las CoPA a las que pertenecen los docentes, a la hora de disponerse más o menos, hacia los aprendizajes que se requieren para usar las TIC con sentido pedagógico?

Aproximándonos a las respuestas

Sobre la disposición y las motivaciones a aprender, los docentes han vivido a Ceibal como intromisión del gobierno en la educación. Indiscutiblemente la educación es competencia y responsabilidad del Estado y ocasionalmente de un gobierno, sin embargo, observamos que el modelo de implementación elegido, que privilegió la tecnología, desconoció a los docentes como expertos e infravaloró el papel que ellos desempeñan en los procesos de transformación e IE. Una muestra de esto se puede observar en la siguiente viñeta:

«Yo lo viví así. Lo viví como que era la que se venía y había que estar a la altura de las circunstancias. En función de eso se organizaban distintas capacitaciones, al menos en la escuela en que yo estaba en aquel momento. La profesora de informática decía: miren chiquilinas que esto se viene y no hay retorno, o sea, el que esté dentro del sistema tiene que aceptar esto, es algo que nos va a envolver» (Participante 3516).

A pesar de lo cual, hasta hoy, se han incorporado recursos digitales a las prácticas de gestión y de enseñanza, lo que se constata en el uso generalizado del programa Gurí, de las plataformas PAM y CREA así como la valoración de las evaluaciones en línea como instrumento pedagógico.

En otra dirección, se destaca una propuesta para planificar en entornos digitales. Por una parte, generó fantasías persecutorias dado que el espacio de planificación prefiguraba el acceso a los colegas del centro, la dirección y la inspección. Por otra parte, provocó críticas con relación al diseño ya que los campos predefinidos implican restricción de espacio y caracteres para la descripción de los contenidos. Sin embargo, a partir de ello, en más de la mitad de los centros se incorporó la idea de planificar digitalmente, pero, en entornos colaborativos más amigable con Google Drive. Este recurso les permite decidir quiénes acceden y con qué permisos.

Respecto de la disposición de los docentes ante los aprendizajes que requiere la incorporación de Ceibal a la práctica profesional, que es el foco de nuestro estudio, distinguimos tres perfiles que se corresponden con las categorías de Zorrilla (2015). Considerando al total de los participantes, no observamos tendencia significativa para ninguno de esos perfiles y, al mismo tiempo, no identificamos participantes cuyo perfil concuerde con el de negación neta. Pensamos que ello puede explicarse en parte a la variable tiempo, dado que, al momento de recoger los datos, Ceibal lleva casi diez años de implementación. Este aspecto, vinculado con otros que no forman parte del objeto de este artículo, puede ser considerado una variable de alto impacto en el proceso de naturalización de las prácticas.

Los centros identificados con el escenario NoIECeibal, de los que disponemos menos información, los consideramos escenarios propicios para identificar perfiles de negación neta por ser los que presentan ausencia de cultura de innovación. Según Rogers (1983), en los escenarios de innovación tecnológica hay un 16% de la población rezagada. En consideración de lo cual, antes de

concluir que los casos de negación neta son raros, nos proponemos ajustar las acciones de la segunda fase del estudio para insistir en la identificación de esos perfiles. Con esa intención, recurriremos a los informantes calificados en busca de referencias directas.

En otra dirección, los docentes ponen de relieve los aprendizajes que realizan en el centro con ayuda de los colegas, las dinamizadoras Ceibal² o las MAC³. También hacen referencia a cursos de formación en línea, pero no muestran buena disposición al respecto, por lo que concluimos que, al momento, la modalidad generalizada para aprender a incorporar las TIC a la práctica docente requiere de la presencia sincrónica de un otro. En palabras de un docente «*necesitamos el mediador humano*».

Con relación al proceso de apropiación de los recursos TIC vemos que primero se da una fase de resistencia donde predomina el sentimiento de temor, tal como lo menciona la participante 3515:

«Yo que había estudiado computación, cuando vino todo ese adelanto... que no tenía computadora personal. Dejé el taller, yo era docente de Logo. No sabía ni prender una computadora. Yo aprendí, y con los niños también».

En segundo lugar, se produce la incorporación instrumental de los recursos para hacer más o menos lo mismo que se venía haciendo. Al respecto son múltiples las referencias a los motores de búsqueda.

Luego de eso, puede darse la apropiación de los recursos TIC. Esto es, la incorporación de los recursos digitales con nuevos sentidos de aprendizaje y educación.

Según los testimonios recogidos, para vencer el temor que significa enfrentarse a un objeto como la *laptop* Ceibal, que en el escenario de la educación representa el cambio de época, es necesario sentir que se puede aprender sobre su uso, así lo ilustra la participante 1917:

«Estoy abierta al aprender, creo que ésa es la huella más grande».

Para las personas, todo aprendizaje implica desacomodación interna en tanto interroga los saberes previos, por lo cual, conlleva sentimientos de incertidumbre. No obstante, tramitado ese desajuste, la persona compone una nueva acomodación que, a su vez, genera nuevas estrategias para operar en el mundo. Esos aprendizajes, en nuestro caso, habilitan al docente a desarrollar nuevas maneras de mediar la relación con el conocimiento e innovar su práctica profesional. También vemos que ellos se potencian en compañía de otros colegas que ofician de *partner* o tutores experimentados.

Sobre la incidencia de las CoP y las CoPA a las que pertenecen los docentes, a la hora de disponerse más o menos hacia los aprendizajes que se requieren

2 Dinamizadora Ceibal: le compete la formación, actualización y acompañamiento de docentes en la inclusión de las TIC al aula. En la semana atiende a varias escuelas.

3 MAC: le compete apoyar al maestro y a la comunidad educativa la inclusión de los recursos TIC. A diferencia de la dinamizadora se encuentra radicada en exclusividad en una escuela.

para usar las TIC con sentido pedagógico, encontramos que los participantes refieren a cuatro espacios en los que han tenido intercambios o producido sobre Ceibal, en orden de prevalencia son: el colectivo docente, las asambleas técnico-docentes (ATD), el sindicato de maestros de Montevideo (ADEMU) y los grupos de colegas-amigos.

De las diez escuelas, en ocho (80%), el grupo de docentes es estable, mientras que en los dos restantes (20%) no lo son.

Del total, siete de los diez centros (63%) opera como CoP mientras que tres (37%) lo hacen como CoPA; en estas últimas el colectivo docente es estable. En función de estos datos vemos que la permanencia en el centro es condición necesaria pero no suficiente para que se desarrollen prácticas concordantes con las CoPA. Igualmente merece destaque el dato aportado por todos los participantes sobre que reconocen en el colectivo de colegas del centro, el espacio en el que aprendieron a manejar los recursos digitales con intención pedagógica y pensaron sobre la inclusión de Ceibal a la práctica profesional. Por lo que los otros-colegas son interlocutores relevantes para los aprendizajes vinculados a la práctica profesional. Pero, este reconocimiento por sí solo no es suficiente para promover las acciones que hacen de un colectivo una CoPA. Para ello es necesario la presencia y la interlocución de los otros, al mismo tiempo que la intención de hacer de la reflexión compartida una práctica profesional sistemática capaz de vincular el hacer con los desarrollos teóricos del campo disciplinar y se proponga construir conocimiento. Es decir, el colectivo del centro se propone trascender la dimensión instrumental para analizar, evaluar y proyectar la práctica en consideración de los ajustes surgidos de ella, con el propósito de aportar conocimiento al desarrollo disciplinar, lo que en última instancia permite innovar sobre las prácticas y sobre su fundamentación epistémica.

En conclusión, el modelo de implementación de Ceibal se vivió como una imposición del gobierno por lo que indujo resistencias que reforzaron las dificultades naturales para procesar los desajustes provocados. Esos desajustes, en muchas ocasiones se deben a la necesidad de realizar aprendizajes específicos para incorporar nuevas herramientas y procedimientos a la práctica profesional. Los colegas de los centros, así como las MAC y las dinamizadoras Ceibal son reconocidos como ayudas potentes para los procesos de aprendizaje.

Como consecuencia de la implementación de Ceibal los docentes visualizan cambios en la organización y funcionamiento de los centros y las aulas. En el plano administrativo se dinamiza la gestión como efecto de la digitalización y en el aula se visualizan efectos de apertura hacia la experiencia de aula expandida. En relación con los aprendizajes, los docentes han incorporado recursos para aprender que incluyen formatos en línea y presenciales que cubren desde la alfabetización hasta el uso con sentido pedagógico de herramientas digitales. Así lo muestra la participante 9419:

«[...] hemos aprendido un montón, planificamos en línea, trabajamos con los compañeros, plataforma Gurí, nos comunicamos por correo electrónico que antes no existía».

En lo que refiere a las CoP queda bastante claro que las privilegiadas son el colectivo de docentes del centro, mientras que, en segundo lugar, se encuentra el espacio de intercambio y debate en el sistema, representado en las ATD. En tercer lugar, se menciona al sindicato y, por último, a grupos de amigos/colegas. En ninguno de los centros en los que realizamos las entrevistas colectivas se hizo referencia a otro tipo de colectivos que no estuvieran directa y exclusivamente ligados con el ejercicio de la práctica profesional.

Sobre la identificación de perfiles de identidad de aprendiz, no hemos identificado docentes que se ubiquen en la posición de negación neta al aprendizaje de TIC con intencionalidad pedagógica, mientras que sí hemos identificado perfiles que se correlacionan con las categorías descritas por Zorrilla (2015). Por lo cual, iniciaremos la segunda fase del estudio ajustando acciones para insistir en la identificación de perfiles de negación neta. Para ello los informantes calificados serán una fuente de información privilegiada.

Referencias bibliográficas

- ADELL S. J. y CASTAÑEDA Q. L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. ROIG VILA y M. FIORUCCI (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Portal monitoreo educativo de primaria. En <<http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/portada>>.
- AREA MOREIRA, M.; ALONSO, C.; CORREA, J. M.; DEL MORAL, M E.; DE PABLOS PONS, J.; PAREDES, J.; PEIRAT, J.; SANABRIA, A.; SAN MARTÍN, A. y VALVERDE, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen/ICT education policies in Spain after School Program 2.0: Emerging Trends. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, [S.l.], v. 13, n.º 2, p. 11-33. Recuperado de <<http://relatec.unex.es/articulo/view/1473>>. doi: <<https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.11>>.
- BAÑULS, G. (2013). Sociedad de la información. La educación en contexto geoeco-histórico. En M. BAEZ y M. GARCÍA (Comps.) (2013) *Aportes para (re) pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. (pp. 119-143). Montevideo: FLACSO Uruguay.
- BOURDIEU, P. (1991). *Lenguaje y symbolic power*. London: Harvard University Press.
- CARLUCCI, L. y SEIBEL, C. (2016). Universidad, accesibilidad y nuevas tecnologías. Valoración de una experiencia de innovación docente en la traducción especializada. *Revista DIM 11 (33)*. Recuperado de <<http://www.pangea.org/dim/revista.htm>>.

- COLL, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital*. (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <<http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>>.
- MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. BARBERÀ, T. MAURI y J. ONRUBIA (Eds.), *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 47-62). Barcelona: Graó.
- (2008). La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. COLL y C. MONEREO (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 74-104). Madrid: Morata.
- CONLON, T. y SIMPSON, J. (2003). Silicon Valley versus Silicon Glen: the impact of computers upon teaching and learning: a comparative study. *British Journal of Education al Technology*, 34(2), pp. 137-150.
- EISENHARDT, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4)5, pp. 532-550.
- ESTEVE, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5(5), pp. 59-68. Recuperado de <<http://www.catedraunesco.es/publicaciones-y-conferencias/14-bolonia-y-las-tic-de-la-docencia-10-al-aprendizaje-20.html>>.
- FALSAFI, L. (2010). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. (tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- FRANK, K. A. y ZHAO, Y. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), pp. 807-840. Recuperado de <<http://aer.sagepub.com/content/40/4/807>>.
- FULLAN, M. y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Red global de aprendizaje*. Montevideo: Pearsons.
- FUNDACIÓN CEIBAL (2017). <<http://www.fundacionceibal.edu.uy/>>.
- GIBBSON, A. (1998). Up with Continuous Change, *TECHNOS*, 7 (3), pp. 34-36.
- GUIBSON, S. y OBERG, D. (2004). Visions and realities of Internet use in school. Canadian perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 35 (5), pp. 569-585.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EDUCATIVO ESPAÑA (2010). Informe 2007. Objetivos educativos y puntos de referencia. Secretaría general técnica. España.
- JUSTINIANO, B. (2015). Innovación como actividad docente. Una aproximación sociocultural a la comprensión de los procesos de innovación. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- LÓPEZ, M. GUADALUPE (2015). Una mirada al uso didáctico de las XO: percepciones y actitudes del profesorado de historia en Educación Secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 6, 1, pp. 13-31. Montevideo: Universidad ORT Uruguay
- PERRENOUD, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó Ph.
- PITTALUGA, L. RIVERO, M. y RIVOIR, A. (2010). El Plan CEIBAL: impacto comunitario e inclusión social. Observa TIC. Facultad de Ciencias Sociales, CSIC, Udelar. Recuperado de <<http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBALinclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>>.

- PLAN CEIBAL (2010). Informe de Monitoreo y Evaluación de impacto social del Plan Ceibal. Resumen ejecutivo. Plan Ceibal. Recuperado de <<http://www.ceibal.edu.uy/Documents/EVALUACION%20ANUAL%20DE%20PLAN%20CEIBAL%202009%20ANEP%29.pdf>>.
- ROGERS, EVERETT M. (1983). *Diffusion of innovations*. Nueva York: The Free Press.
- STAKE, R. (1998). Investigación con estudio de caso. *Journal of Fish Biology*. Madrid: Marota.
- VASSALLO DE LOPE, M. I. (1990). *Pesquisa em comunicacao. Formulacao de um modelo metodologico*. Sao Paulo: Ediciones Loyola.
- WENGER, E. (2001). *Comunidad de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ZORRILLA, V. (2015). El triángulo pedagógico redimensionado. En Instituto de Educación (2015). *Educación y tecnología en el Uruguay. Una mirada desde la investigación*. Universidad ORT. (pp. 119-154) Recuperado de <<http://ie.ort.edu.uy/publicaciones>>.

Terquedades persistentes entre familia y escuela para el logro de matices de sobresaliente en el ingreso del ciclo escolar

GRACIELA PLACHOT¹

Relaciones entre familia y escuela: peligrosas conversaciones entre representaciones...

La escuela hereda, entre sus mandatos constituyentes, la tarea de homogeneizar lo diferente. En cierta manera, la creación del sistema público vareliano busco volver iguales aquellos que no tenían las oportunidades, gesto de construcción social que también puede ser pensado contradictoriamente como una violenta homogeneización de lo diverso (Pascual, 2010). La ilusión de homogeneidad atraviesa lo escolar, en el diseño de sus dispositivos, los programas escolares, el uso de túnicas o uniformes, las listas de materiales, los forros de los cuadernos, etc. Igualdad que debe oscilar continuamente en el hacer del maestro con la comprensión de la otredad en lo singular de su existencia.

La familia no escapa a estas homogeneidades a la hora de ser mirada y pensada como sistema de relación con la escuela. Se ve llamada en esta interacción a volver a lograr la estabilidad y acomodación en tanto sistema, relacionándose con una escuela que demanda la reorganización de los tiempos, la definición del acompañamiento del niño en su proceso de aprendizaje, la definición de actitudes frente a las calificaciones escolares, entre otros cambios (Minuchin y Fishman, 2004). Demandas únicas a familias diversas, que en su diálogo poco contemplan los entornos reales de cada sistema para interactuar con el escolar.

Los contextos de cambio familiar presentes en el macrosistema impactan en nuevas formas de los microsistemas familiares, en particular generando variabilidad en la nupcialidad, la estructura de los hogares, la cohabitación, la edad del matrimonio, la endogamia regional (según variables culturales), el número de personas solteras, la forma religiosa y civil del matrimonio, la emancipación familiar de los jóvenes, la evolución de la natalidad, los hijos nacidos de madres no casadas, el divorcio, las segundas nupcias, y las familias monoparentales. Microsistemas familiares que recíprocamente fueron también impactando en el macrosistema, imponiendo hasta presionar para su regulación y reconocimiento legal (Rodrigo y Palacios, 1998).

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, gplachot@psico.edu.uy

Bronfenbrenner (1985) expresaba la preocupación de una progresiva alienación de las últimas dos décadas de la escuela americana como escenario de desarrollo del niño. Por fuera de las comunidades, con recursos humanos que no siempre residían en la zona, amurallada en edificios impersonales y grandes, la escuela se fue aislando del hogar y dificultando el logro de actividades en conjunto con la familia, el conocimiento profundo y sostenido de ambos sistemas. Se configura así una suerte de mundo infantil, al que solo accede un tipo de adulto, el maestro, muy similares entre sí, delimitando un escenario vital poco diverso y ajeno al mundo exterior para el que está preparando al niño.

El maestro es un interlocutor privilegiado del sistema familiar, referente en el proceso de enseñar de cada niño, evalúa sus aprendizajes y promueve entornos de desarrollo. Para ello interactúa con la familia, en diversos niveles de participación que desde lo escolar se habiliten para la relación de ambos sistemas. En estas interacciones las versiones de lo familiar pueden ser silenciadas en los discursos y actuada en las acciones y decisiones de las escuelas y los maestros. Se debe asumir la responsabilidad de incluir lo diverso-familiar, para atender lo que algunos autores sugieren como cambios específicos, entre los cuales se encuentra la revisión de las ideas de partida respecto a lo que es la familia (López, Díez, Morgado y González, 2008). Para ello la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, de aquí en más TRS, resulta óptima al explicar y comprender cuestiones de la vida cotidiana escolar, formando parte de los debates contemporáneos acerca de las vinculaciones históricas entre individuo y cultura (Castorina *et al.*, 2006). Los sujetos no actúan por determinación del contexto, sino en relación a este, siendo la TRS una opción para entender cómo el conocimiento del sentido común contribuye y opera en la construcción de lo complejo en las realidades educativas (Mirales, 2011).

Ya desde 1970 se investigaban las RS en lo educativo, buscando indagar la incidencia de ellas en las concepciones y la evaluación. La llamada profecía autocumplida es una predicción que, una vez hecha, es en sí misma la causa de que se haga realidad. Es una expectativa que incita a las personas a actuar en formas que hacen que la expectativa se vuelva cierta. Cuando una persona anticipa una situación, existen muchas posibilidades de que se cumpla. En 1968, Rosenthal y Jacobson, demostraron que las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos provocadas experimentalmente en el maestro repercutían en las calificaciones de los estudiantes (Nieves *et al.*, 2013).

A partir de la década de 1990, las concepciones, juicios y representaciones de los docentes se posicionaron como un valorado foco de investigación educativa. Los resultados de esos estudios han demostrado que tales concepciones influyen fuertemente en la práctica docente dentro y fuera de las clases, por lo cual se hace sustancial tenerlos en cuenta durante la elaboración e implementación de propuestas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de problemáticas vinculadas a lo educativo. Sin embargo, se han privilegiado sobremanera los estudios sobre ciencia y enseñanza de ciencia, dejando en un segundo plano otras posibles representaciones de profesores y alumnos (De Nazaré, 2011).

En Argentina, Kaplan (2004; 2010) estudia temas tales como la inteligencia de los alumnos, la diferenciación entre buenos y malos alumnos, el fracaso escolar, etc. Su trabajo doctoral realiza un estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento, donde remarca la presencia de representaciones que operan prácticamente como veredictos sobre las posibilidades de los alumnos en el éxito-fracaso escolar, estructurando efectos destino para ellos.

Toda representación es una organización de imágenes y lenguajes que son o se convierten en comunes. Es una imagen apropiada y reconstruida dentro de un contexto social, mediada por la integración singular, en las condiciones socio-históricas y culturales particulares de cada sujeto (Mireles, 2011). Generan miradas compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos, contribuye a producir y mantener una visión de grupo, social, cultural, profesional, familiar. Esta visión opera de evidencia para leer el mundo, clasificar, e interpretar conductas que subyacen a las acciones (Jodelet, 2011). Constituyen motivos de justificación y crítica de acciones propias y ajenas, que no son de simple construcción, ya que devienen de apropiaciones individuales de información cultural, complejos conocimientos de membresía social, usados estratégicamente y reflexivamente en la vida cotidiana y los espacios públicos (Rodríguez Salazar, 2011).

Lo educativo y lo escolar son atravesados por coexistencia y conflicto de paradigmas donde las rs no logran dar respuesta a las interacciones cotidianas del enseñar, del aprender, y de los sujetos actuales de la educación, perpetuando lo habitual y trayendo representaciones de otros tiempos históricos a lo actual en esquemas reconocibles para los sujetos. Castorina *et al.* (2006) propone que en esta época de crisis de las representaciones, una de las formas de reconstruir sentidos es hacerlo a través de una revisión histórica de paradigmas y representaciones que se fueron construyendo. La escuela en tanto práctica social y sus maestros como sujetos de acción se deben una continúa revisión de las representaciones sociales que operan y justifican las acciones docentes en las consecuencias que ellas tienen en el desarrollo del niño en general y en el aprendizaje del alumno en particular.

Mi familia, tu familia y su familia: ¿mandatadas a ser familia?

La discusión entre defensores y detractores de lo familiar es clásica en la literatura a nivel internacional, al decir de González, Vandemeulebroecke y Colpin (2001). Rodrigo y Palacios (1998) proponen explícitamente correrse de los discursos de aparente crisis de la familia, afirmando que esta connotación deviene del impacto que en los observadores produce el surgimiento de fenómenos novedosos en relación con la familia. Situar la vista en horizontes más amplios e históricos da la impresión de que la familia como organización y agrupamiento tiene su supervivencia asegurada. Más que de crisis, se puede hablar de una reestructuración de papeles a lo largo del ciclo vital de la familia, que abre a un conjunto de transformaciones, definiendo configuraciones en las que subyacen determinantes multifactoriales de diverso orden (Suárez, 2001).

Los cambios de la modernidad fueron deconstruyendo la impronta de un modelo hegemónico en las formas en que se constituyen los agrupamientos sociales llamados familia, donde matrimonio, heterosexualidad, consanguineidad, distribución de roles por variables de género, hijos en común y coexistencia en un mismo espacio físico se naturalizaban como dimensiones trascendentes para su definición. El reconocimiento del pluralismo en las formas de lo familiar está legitimando territorio y socavando el entramado jurídico que protegía un único modelo de familia. Se logró pasar de una configuración monolítica de la familia a otra pluralista, en la que se dan variadas modalidades de articular la vida familiar legitimadas en lo social y reguladas en lo jurídico (Rodrigo y Palacios, 1998), pluralidades no siempre vistas y reconocidas desde lo escolar.

Discusiones actuales en nuestro país, como la del matrimonio igualitario (Ley N.º 19.075), la de reproducción asistida (Ley N.º 19.167) y las adopciones monoparentales (Ley N.º 18.590), son aristas de lo judicial que parecen anunciar nuevas escenas para la escuela como institución y para los actores educativos que en ella se desarrollan. Estas nuevas regularidades jurídicas pueden dar visibilidad a las composiciones familiares que llegan al sistema educativo.

Rapoport y Rapoport (1982) citados en Araque y Rodríguez (2007) identifican dimensiones que definen la diversidad familiar. Momento histórico, cultura, clase social, organización interna producto de patrones laborales y ciclo vital son las variables que producen la diferencia. Cabella (2007) inscribe la situación de las familias en Uruguay acompañando cambios globales que anuncian miradas transculturales en el tema. Los cambios profundos que en los últimos 20 años se perciben responden fundamentalmente a dos variables: las variantes en la conformación-disolución de las parejas y el envejecimiento de la población. En estudios posteriores, esta misma autora compara datos del censo 1996 y 2011, y sus hallazgos refieren a la caída de la fecundidad, de los hogares extendidos y de las parejas con hijos, conjuntamente se da el aumento del nacimiento fuera del matrimonio, de hogares uniparentales y parejas sin hijos (Cabella, Fernández y Prieto, 2015).

La educación en paradigma de inclusión dio lugar a rupturas en el aula que habilitaron la coexistencia de variados entornos socioculturales. Políticas socioeducativas actuales como los planes de apoyo a poblaciones vulnerables del Ministerio de Desarrollo Social, en convenio con otras estructuras sociales (Plan de Emergencia Social, de Equidad, Puentes, Jóvenes en Red, etc.) transforman las aulas en caleidoscopios multiculturales de historias familiares y de heterogeneidades que deben relacionarse con la institución en general y el maestro en particular. Familias ensambladas, reconstruidas, de jefatura monoparental, homoparentales, entre otras, son interlocutoras de la escuela y de sus actores, en nuevos desafíos de comunicación para el desarrollo de una relación entre familia y escuela saludable.

La diversidad familiar debe dejar de ser una excepción para acercarse cada vez más a la norma, cambiando la familia modelo por los modelos de familia (Morgado *et al.*, 2009). La escuela tiene relación con toda esta diversidad de modelos familiares, a través de los niños y niñas que crecen en ellos. Y este cambio ideológico resulta especialmente necesario si tenemos en cuenta sus

implicaciones prácticas, ya que los prejuicios que suelen despertar las familias de configuración distinta a la convencional inciden en el grado y el tipo de apoyo social que sus miembros perciben, condicionando el funcionamiento de los hogares como entornos promotores del desarrollo psicológico (Menéndez, 2001).

Ciegos y sordos a esta diversidad, los datos relevados en este estudio cuentan que la transformación de las variables que definen las familias es un contenido que no logra permear las representaciones sociales de las maestras en el logro de los matices de sobresaliente en el primer año escolar. Sus representaciones hacen reaparecer monolíticamente herencias modernistas de la familia nuclear, occidental posindustrial en contradicción con lo que se llamaría familia posmoderna en tanto nueva conformación de la vida familiar, mezcla de múltiples culturas y estructuras familiares en evolución: madres que trabajan fuera del hogar o casas mantenidas por dos personas; familias divorciadas, monoparentales o resultado de nuevos matrimonios; concubinos homosexuales y heterosexuales (Walsh, 2004).

Agrupar estos hallazgos en un categoría denominada mandato de familia buscó reflejar lo prototípico de la representación social en los casos relevados², puesto que seis de los siete casos proponen la configuración de la familia nuclear como ámbito de desarrollo del niño con matices de sobresaliente, en parejas heterosexuales con uno o dos hijos de ambos adultos que conforman el sistema conyugal, de nivel socioeconómico medio, con 13 adultos padres y madres con nivel terciario y 1 con el ciclo básico completo.

La diversidad tiene muy poco lugar en los matices de sobresaliente. Son familias al decir de los sujetos «típicas» «bien formadas por padre, madre e hijos», donde «las dos hijas son del mismo matrimonio, obviamente» con «estabilidad familiar y emocional» ya que «no es lo mismo una pareja que están los padres separados a un matrimonio que es estable». Familia «unida, que tienen orden y rutinas, donde se cumplen las normas [...] una familia feliz»; «de padres jóvenes, que comienzan su vida familiar», «bien constituidas, pobres niños a veces ni eso tienen», «que no estén separados [...] que este el papá y la mamá, que estén para la niña».

Si bien ya López (2008, *et al.*) afirmaba que la pluralidad parece ser negada desde lo escolar que homogeniza en su relación con las familias las nuevas versiones silenciadas en discursos y acciones, los datos de campo se comportan en relación al logro del sobresaliente y la configuración con una hegemonía que no da lugar a lo diverso. ¿Qué sucede con las otras configuraciones, presentes en los escenarios educativos y los logros de la promoción? ¿Cuál es el lugar y derecho de lo diverso ante el logro académico? ¿Lo diverso tiene derecho al logro con matices de sobresaliente?

Gimeno (1999) propone pensar la familia ideal, en sentido constructivista, diferenciada a la real percibida, donde operan combinaciones complejas de expectativas, deseos conscientes e inconscientes, pasado y presentes, logrados y no logrados. En ella persiste el mito romántico fundacional de la constitución de

2 https://docs.google.com/document/d/1THRDFW9o4YH9j65c6fm-1nPkvF_ZieJHIEA6TUuI7bE/edit#bookmark=id.3ojzll

pareja, los modelos de buena madre y buen padre amalgamados también a los modelos que la sociedad presenta de las vidas familiares. Las RS de los docentes parecen estar más relacionadas a esta familia ideal, teniendo por sustrato la vigencia de lo nuclear posmoderno en su configuración, releva también encargos del ser madre y ser padre atravesados por variables de género que vuelven a posicionar a la madre como interlocutora jerarquizada de lo escolar y en el acompañamiento para el aprendizaje.

Familias donde «la mamá antes de que se acueste ayuda a la niña [...] y los papás también pueden colaborar» «el papá desde su sillón, leyendo el diario [...] gente que lee el diario [...] el país [...] deja de leer y la ayuda»; donde «la mamá hace lo imposible por ayudar a su hija a conseguir un sobresaliente [...] sacrificar horas de sueño, [...] dejar un poco de lado a su otro hijo», con un papá «un poco desvinculado del tema educativo [...]» que «deja más a la mamá el preocuparse por ver cómo se resuelven las tareas domiciliarias, que se encargue de sentarse con la niña y ver qué paso [...] y que le responda a él o le dé cuentas a él de los altibajos de los resultados educativos de sus hijos». Al decir del relato del caso 3 «es más la madre, siempre es la madre la que está más arriba en el tema deberes».

Todos los muros tienen fisuras... los modelos y estilos de crianza

Variables socioestructurales como ocupación, educación e ingresos se asocian con ventajas y desventajas educativas, pero el éxito educativo se va a relacionar a cualidades en las interacciones dentro de la familia más que a ventajas materiales (Pascual, 2010). Las familias son y con ello hacen, siendo que lo que hacen puede modificar lo que son. Las RS delimitan desde lo socioestructural un contorno a un solo tipo de configuración que en sus modelos y estilos se pluraliza a prácticas democráticas y autoritarias. Asimismo esta configuración monolítica adquiere matices de singularidades en torno a la variabilidad en nupcialidad, forma religiosa y civil del matrimonio como afirmaban Rodrigo y Palacios (1998) que no se sostienen en el centro como unidad de análisis, sino en factores más relacionados a variables etarias de la muestra, proponiendo uniones libres las maestras más jóvenes y de menor trayectoria profesional, ciclo inicio de su formación.

Constructos y variables que nos permiten diversificar las RS de las maestras al responder a la pregunta ¿qué de la familia hace al matiz de sobresaliente? Diferencias que se pierden al responder ¿cuál familia?; donde las voces de las representaciones hablan a coro de una familia y no dan lugar la pluralidad de las familias, ¿los matices de sobresaliente en logro de promoción de primer año están «destinados»?

Carli (1999) propone entender la niñez en la tensión entre las intervenciones adultas y las experiencias del niño, la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño. Las escuelas y las familias serán escenarios relevantes de lo irreplicable, siendo que las RS de las configuraciones familiares en

estos tres centros educativos parecen mostrar la tendencia a lo repetible y único para el logro de los matices de sobresaliente.

Las nuevas familias emergen de contextos cambiantes, exigencias socioeconómicas, transformaciones culturales y tecnológicas, sumadas en algunos casos a vulnerabilidades sociales que comprometen las funciones básicas de lo familiar. La diversidad de configuraciones y estructuras junto a la temporalidad de los vínculos familiares han permeado de nuevos adultos significativos de los niños a la familia, abriendo un desafío para el maestro y la escuela en tanto interlocutores de la relación entre ambos sistemas.

Carli (2004) sostiene que este escenario compromete la posibilidad de la familia en proyectarse en la generación futura, sintiéndose los niños desprotegidos por parte de los adultos. Desempleo y empobrecimiento ponen a los niños en un lugar de equiparación generacional que jaquea la proyección de cuidado y futuro que la centralidad del lugar de hijo de la familia nuclear promovía. Niños que en estos sistemas familiares tienen comprometida su posibilidad de ocupar la niñez, sistemas familiares vulnerables que en las RS de los casos relevados tienen vedada el logro de los matices de sobresaliente para sus hijos ¿proyecciones de repetición generacional de los círculos de pobreza en una escuela, la de las RS de los siete casos de los tres centros educativos, que identifica monolítica y hegemónicamente a la clase media con ambos progenitores trabajando como sistema familiar del logro de los matices de sobresaliente en el ingreso a la primaria?

Tedesco (1999) afirma que solamente la escuela de calidad es el eslabón de la cadena de los círculos de pobreza que puede interrumpir la reproducción de la desigualdad, ¿qué maestros pueden habitarla para no reproducir desde sus RS lo hegemónico y abrir a contenidos más polémicos y emancipatorios?, ¿qué lugar opera la formación del maestro y el desarrollo de su profesionalidad en la conformación de las RS de estos sujetos? Los datos de campo abren aquí una brecha desde los ciclos de profesionalidad y franjas etarias interesantes a repensar estratégicamente para la construcción de escuelas de resistencia y cambio a la desigualdad, escuelas que en las RS de sus maestros puedan ser receptoras de la familia vulnerable y diversa. También alertan de la escasa formación de posgrado, tematizada a aspectos más relacionados a diversas áreas del conocimiento escolar que a variables culturales que afecten la construcción del sujeto áulico y su entorno de desarrollo ambiental.

Las RS de los docentes de los tres centros educativos bloquean en sus contenidos estas nuevas orfandades, que trascienden las configuraciones. Orfandades que nos pueden hablar de relaciones entre el macrosistema y el microsistema, donde la escuela como mediadora y andamiaje en lo cultural podría operar facilitando aprendizajes efectivos. Para eso necesita ver, saber y reconocer las orfandades familiares, para ello requiere revisar RS en general, y las de los logros de matices de sobresaliente en particular, inaugurar ella misma nuevas posiciones de andamiaje a lo familiar y a los niños de desarrollos vulnerados y aproximarlos a otros destinos escolares que los que sus variables socioestructurales les

anuncian. ¿Cuáles son las diversidades que la escuela debe concientizar y con ello socavar las rs de las configuraciones familiares en el logro de los matices de sobresaliente? ¿Qué es lo que queda por fuera de estas rs? ¿Cuánto de lo que las rs proponen se da en lo real?

Hablamos de la desmentida de lo real, de las familias ideales de Gimeno (1999). Familias que con cargas laborales importantes están presentes y participan de lo escolar a demanda de las necesidades de la escuela. Familias que armonizan, unidas, en consistencia de currículum escolar, familias típicas. Dos casos en centros diferentes, caso 1 y caso 4, atravesadas por la variable generacional pueden pensar familias con algunos conflictos y cansadas por las cargas horarias laborales. RS donde el cansancio y la falta de tiempo están presentes, en las que la conciliación entre vida familiar y vida laboral plantea desafíos. ¿Familias más reales?

La Psicología puede colaborar desde la investigación a preguntar sobre las representaciones y con ello aportar desde la formación en el corrimiento de la reproducción de desigualdad en lo educativo. Las rs son también un lugar de diferenciación y conciencia. Portadores de filosofías del sentido común que garantizan las pertenencias y referencias colectivas, al operar como argumentos de nuestras acciones y estrategias, pueden corroborar lo existente o inaugurar a lo diferente. Quienes estemos comprometidos en relaciones pedagógicas de otros en sus contextos educativos debemos prestar mucha atención a la naturalización de lo esperable, vuelto sentido común y corroborado por los pares.

Los hallazgos de este estudio vuelven a poner acento en las representaciones docentes, alertándonos a sospechar de nuestro sentido común, que parece dialogar con lo normativo más que con lo enunciativo de las configuraciones familiares en el logro de los matices de sobresaliente de los niños, se representa una familia mandata a ser y tener, con mínimas variables contextuales en los entornos que interpelan la flexibilidad entre las fronteras del cronosistema, macrosistema y exosistema.

Ecos de investigación para desafíos de intervención desde la formación

Estas investigaciones deben volverse proyectos de intervención, donde sensibilizar y concientizar desde la formación sobre las ideas y concepciones de los sujetos educativos, para con ello corrernos de las profesías autocumplidas de lo esperado, contextualizando y subjetivizando las relaciones e interacciones entre escuela y familia.

La formación docente deviene entonces puente entre investigación e intervención en las representaciones sociales. En América Latina, la problemática de la formación de los formadores ha sido una preocupación recurrente de relevantes investigaciones. En Uruguay, si bien se está debatiendo y cuestionando las bases del conocimiento que requieren los docentes para enseñar, se ha constatado una sobre simplificación y falta de jerarquización de los diseños

curriculares (Vaillant, 2004). Se debaten hoy en la agenda política la discusión de nuevas institucionalidades, lo cual puede abrir oportunidades de revisión social en la formación de estos actores relevantes en los procesos de subjetivación y socialización. Si bien los planes de estudio para la formación de maestros han transformado sus mallas curriculares, no cuentan aún con la jerarquización de lo familiar como referente conceptual complejo de sus prácticas. La construcción de espacios de reflexión sobre las representaciones sociales que de lo familiar circula y su incidencia en los logros de matices de sobresaliente en el primer año de Primaria, deviene un ámbito de desarrollo profesional jerarquizado para la escuela, el maestro y sus prácticas.

En el territorio de la formación docente, la dicotomía entre formación y profesionalización es un clásico dualismo que no da cuenta de lo que acontece en la vida de los sujetos docentes. Pensar la formación como restringida al grado, y la profesionalización a los procesos que acontecen en las aulas, es una postura cuestionada por muchos autores, pero nuevos significantes vienen a auxiliar las voces de la pedagogía.

Perrenoud (2004) propone situar la formación como estrategia de profesionalización del oficio del enseñante, en una perspectiva procesual de largo plazo y de lenta transformación, que re-sitúa al docente en el otro extremo del ejecutor de instrucciones precisas que proceden de la autoridad escolar tradicional. La profesionalización es una expresión ambigua, que puede relacionarse a la formación para el desarrollo de un oficio. Formarse es más que dominar los saberes; es tener el dominio de la teoría y la práctica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los profesionales son quienes mejor saben lo que tienen que hacer y de la mejor forma posible. El grado de profesionalización de un oficio es una característica colectiva, un estado histórico de la práctica que reconoce a los profesionales en una autonomía estatutaria, sustentada en la confianza, las competencias y la ética. Schön (1987) habla del practicante y del principiante reflexivo, donde el desafío se centra en proporcionar hábitos que den cuenta de un saber hacer metodológico y de momentos de reflexión, creando lugares para el análisis de las prácticas acerca de los haceres cotidianos.

Otros autores invitan a pensar el concepto de desarrollo profesional de una persona en su ambiente laboral, resultado de su experiencia y de la revisión sistemática de su quehacer docente. Se compone por experiencias formales e informales. En tanto las primeras se relacionan a la asistencia a congresos, cursos y eventos, las segundas contemplan las lecturas de publicaciones y aprendizajes no planificados a partir de experiencias y vivencias. El desarrollo profesional se diferencia desde esta perspectiva de la formación continua, en tanto a proceso de largo alcance que compromete oportunidades que propician el desarrollo y crecimiento desde las experiencias. Se basa más en un modelo constructivista que en uno centrado en transmisión, invitando al docente a una posición activa, implicado en la observación y reflexión de sus prácticas. Las experiencias más efectivas de desarrollo profesional se viven en los contextos concretos de cada

docente, y es para este estudio relevante en tanto la unidad de análisis el centro educativo (Nemiña, García y Montero, 2009).

Estos aportes delimitan un territorio de formación —en tanto dinámica de desarrollo personal compleja— donde «uno se forma a sí mismo» a través de lo vivido, en la variación de experiencias vitales, en aquellas rupturas de sentidos que los contextos de vida van operando (Ferry, 1997). La formación y el saber de los maestros, siguiendo a este autor, habla de un saber que se está haciendo, que deviene de la experiencia y de los sentidos que el sujeto otorga a su experiencia. Este sentido transforma a los sujetos y su acción en el mundo. Si bien la experiencia formativa no solo se pone en juego en la acción o las prácticas del sujeto, estas actividades forman parte de esa experiencia formativa. La formación es entonces vincular y temporal, situada a contextos y sujetos. Desde condiciones existenciales específicas, el sujeto es atravesado por experiencias que le van dando sentidos a su vida, construyendo su historicidad y su capacidad de transformar dicha historia (Larrosa y Skliar, 2009).

Sensibilizar y concientizar son acciones formativas desde las perspectivas de Hardy y Laszloffy (1995) que los terapeutas de familia deben realizar. Trasladando esta idea de las familias a los docentes en tanto sujetos de intervención, podemos pensar que es aplicable para su campo laboral. La concientización será una dimensión cognitiva que demanda conocer y tener una perspectiva transcultural de la familia, en tanto la sensibilización es un desafío que consiste en tener experiencias que faciliten conocer los elementos culturales interiorizados como percepciones, actitudes y sentimientos propios. En estas claves de formación se deben tejer entonces dimensiones de intervención, donde los hallazgos de la investigación se pongan y ponga en conflicto las representaciones sociales ¿buscando en ellas a nuestros sujetos sociales?

De limitaciones y nuevos vacíos

Si bien esta investigación logró dar respuesta a los objetivos propuestos y aportar insumos para la formación reflexiva de los maestros en los tres centros educativos relevados, una de sus limitaciones se contempla en la delimitación de la muestra, en tanto solo se pudo acceder a colegios privados. También profundizando en los casos relevados, la población fue toda femenina, y es muy interesante conocer cómo se presentan estas representaciones en maestros atendiendo a diferencias de género en la constitución de ellas. Se desprenden de este estudio territorios a profundizar en futuras investigaciones que podrían ser en relación a la representatividad de este en tanto contempló un abordaje cualitativo, como tal transferible, en tres zonas de la capital, pudiendo oficiarse como punto de partida para un enfoque cuantitativo del estudio de las RS en contextualidades más heterogéneas, que apliquen a los diversos tipos de escuelas y niveles socioeconómicos más distales. Un abordaje cuantitativo de perspectiva teórica estructural con técnicas de evocación puede contemplar esta factibilidad.

Otros vacíos a investigar pueden ser los:

- Entornos bioecológicos familiares del niño sobresaliente, desde los casos reales que la escuela identifique.
- Roles que se pueden autoatribuir los docentes y la escuela en el cambio de trayectorias de alumnos, y en definitiva como actores de cambio social.
- RS de las configuraciones familiares en el no logro de los matices de sobresaliente.

Referencias bibliográficas

- ARAQUE, F. y RODRÍGUEZ, X. (2007). Familia y discurso escolar. *Omnia. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, mayo-agosto, 14(2), 22-36, Maracaibo: Universidad del Zulia.
- BRONFENBRENNER, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva en *Infancia y Aprendizaje*, (29), 45-55.
- CABELLA, W. (2007). *El cambio familiar en Uruguay: una breve reseña de las tendencias recientes*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- FERNANDEZ, M. y PRIETO, V. (2015). *Las transformaciones de los hogares uruguayos vistos a través de los censos 1996 y 2011. Atlas sociodemográfico y de la desigualdad de Uruguay*. (6) Montevideo: Ediciones Trilce.
- CARLI, S. (2004). *La pobreza infantil en Argentina y la promesa de la igualdad educativa*, Conferencia en el 1.º Seminario de Formación para Equipos Técnicos Jurisdiccionales del programa Integral para la igualdad Educativa, Buenos Aires: MECyT, INET.
- CASTORINA, J.; TOSCANO, A.; LOMBARDO, E. y KARABELNICOFF, D. (2006). Cultura, diversidad y sentido común: Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky. *Anuario de investigaciones*, 13, 143-153. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100014&lng=es&lng=es>.
- DE NAZARÉ, J. (2011). *Contenido y estructura de las representaciones sociales sobre pedagogía y pedagogos en profesores de ciencias*. España: Universidad Federal de Rio Grande do Sul y Universidad de Burgos.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GIMENO, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- GONZÁLEZ, M.; Vandemeulebroecke, L. y Colpin, H. (2001). *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- HARDY, K. V. y Laszloffy. (1995). The cultural genogram: key to training cultural competent family therapist, *Journal of Marital and Family Therapy*, 21 3, 227-38.
- JODELET, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espac. blanco, Ser. Indagaciones*, 21 (1), 133-154.
- KAPLAN, C. V. (2004). Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos? En *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, 6 (12), 65-77.
- (2010). Filosofía del Don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1-7. Recuperado el 18 de junio del 2013: <<http://www.econ.uba.ar/planfenix/docs/news/III/Infancia%20y%20educacion/Kaplan.pdf>>.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fé: HomoSapiens Ediciones.

- Ley N.º 18.437. (2008). *Ley General de Educación*. Aprobación: El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General. Recuperado de <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437yAnchor=>>.
- Ley N.º 18.590. (2009). *Código de la niñez y la adolescencia*. El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General, Recuperado de <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5101174.htm>>.
- LOPEZ, F.; DÍEZ, M.; MORGADO, B. y GONZÁLEZ, M. (2008) Educación Infantil y diversidad familiar. XXI, *Revista de Educación*, (10), 111-122.
- MENÉNDEZ, S. (2001). Diversidad familiar y desarrollo psicológico infantil. *Portularia*, (1), 215-222.
- MINUCHIN, S. y FISHMAN, H. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- MIRELES VARGAS, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11.
- MORGADO, B., JIMÉNEZ-LAGARES, I. y MAR-GONZÁLEZ, M.(2009). Ideas del profesorado de Primaria acerca de la diversidad de familias. *Cultura y Educación: Revista Teoría, investigación y práctica*, 21(4), 441-452.
- NEMIÑA, R.; GARCÍA, H. y MONTERO, L. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas*, 13 (2). Universidad de Santiago de Compostela.
- NIEVES, M. E., Pascucci, M. L. y TORRES, C. (2013). Las representaciones sociales de los docentes con respecto a familias de los alumnos con problemas de conducta dentro del ámbito escolar. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- PASCUAL, L. (2010). *Educación, familia y escuela: El desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2010). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesionalización y razón pedagógica*. Vol. 1. México D.F: Graó.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (1998) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ SALAZAR, T. (2011): Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las representaciones sociales. *Sinéctica*, (36) 1-11
- ROSENTHAL, R. y L. Jacobson (1968): *Pygmalion in the Classroom*. Nueva York, Rinehart y Winston. (Traducción al español (1980): *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Morova.
- SUÁREZ, L. (2001). Familias monoparentais: Mulheres divorciadas chefes de familia. En *Familia em cena. Tramas, dramas e transformacoes*. Vozes.
- SHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, J. C. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Encuentro Internacional de Educación Media. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- VAILLANT, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Lima: PREAL.
- WALSH, F. (2004). *Resiliencia Familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

PARTE 3

Tensiones y relaciones
entre jóvenes e instituciones

De la organización de un archivo personal a la construcción de una memoria que aporte a la historia de la enseñanza en Uruguay: el caso de Antonio Miguel Grompone

CLAUDIA LEMA GLEIZER¹

Introducción

La investigación *Historia de vida de Antonio Grompone. Un capítulo en la novela institucional de la educación media en Uruguay* se enmarca en uno de los territorios del análisis institucional: el de la novela institucional. El objetivo es procurar visibilidad a acontecimientos, relatos, historias y memorias de un período histórico de la educación media en Uruguay, tomando como eje para ello a la historia de vida de Antonio Miguel Grompone, en tanto figura ineludible de la institución. De esta forma, se trata de generar líneas de sentido que permitan contribuir al análisis del estado en que dicho nivel educativo se encuentra en la segunda década del siglo XXI, así como a líneas propositivas para su desarrollo.

El presente texto se organiza en tres apartados. En el primero se señalan algunas consideraciones teóricas y debates sobre la organización de archivos. Posteriormente, se incluye una presentación biográfica del personaje protagonista, conteniendo su trayectoria profesional y académica, la referencia a sus entornos principales, su obra y valoración de ella. Por último, se comparte el proceso de acercamiento a las fuentes documentales y la organización de ellas en el archivo AMG.

Algunas consideraciones sobre los archivos privados puestos a disposición pública

Con la última década del siglo XX puede señalarse una suerte de auge global respecto a la consideración de los fondos documentales personales. En Uruguay en particular, la Universidad de la República instala en 2005 el programa de *Detección y acondicionamiento de archivos privados* relacionados con dicha institución, tal como se plantea en su presentación: «con la finalidad de detectar, organizar y poner en servicio fondos documentales pertenecientes a personas

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, clema@psico.edu.uy

con trayectoria universitaria». La serie *Archivos privados en el Archivo General de la Universidad de la República (AGU)* contiene selecciones de varias de estas colecciones documentales (AGU-Udelar).

Históricamente hablando, conservar los archivos personales no es algo nuevo para los seres humanos, máxime cuando estos contienen información única y valiosa como fuente de conocimiento y cultura para los investigadores. Diversos autores coinciden en que aunque la organización de ellos no puede obedecer a una estructura orgánica, como en el caso de los archivos institucionales, un archivo personal puede haber sido ordenado de acuerdo a las inquietudes y necesidades de la persona que lo generó y esta información suele ser sumamente relevante para muchos investigadores. Esto introduce un axioma para todo estudioso de archivos personales: no perder el registro del orden original dado a ellos. No obstante, es preciso señalar que este tipo específico de fondos se caracterizan fundamentalmente por ser «heterogéneos, fragmentarios e incoherentes, formados en su gran mayoría por documentos sueltos» (Gallego Domínguez, 1993, p. 47).

Siguiendo lo planteado por Sancho Monzó (2013, p. 180) delimitamos el archivo personal del siguiente modo:

[...] la RAE indica que un archivo es un «Conjunto orgánico de documentos producidos o recibidos en el ejercicio de sus funciones por las personas físicas o jurídicas, públicas y privadas». Y el Diccionario de Terminología Archivística lo define como «Conjunto ordenado de documentos que una persona, una sociedad, una institución, etc., producen en el ejercicio de sus funciones o actividades» [...] Xavier Asins Ridaura, responsable de la Sección de Archivos Personales y Manuscritos de la Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu, lo define como: «Conjunto documental (incluyendo todo tipo de documentos, gráficos, sonoros...) producidos o reunidos por una persona o conjunto de personas (archivo familiar) que permite reconstruir su trayectoria vital, así como sus intereses». De esta forma queda establecido que un archivo personal está compuesto por cualquier tipo de documento imaginable. «Desde cartas a fotografías, pasando por dibujos infantiles, hojas de árbol, cabello humano, cuadros, postales, carteles, programas de mano, gafas, y un largo etcétera» (Sancho Monzó, 2013, p. 181).

Para esta autora el archivo personal es *la vida* de una persona y, por ende, el archivero debe tratarlo con esa consideración y ayudar a que el resto de personas puedan conocer, de una forma hasta ese momento desconocida, al productor de ese archivo. Y agrega que a medida que se va trabajando el fondo documental, es posible llegar a conocer a la persona objeto de la investigación de una forma diferente a como lo ha hecho el resto de la gente hasta el momento. Finalmente, se trata tanto de percatarse, respecto al protagonista, de sus inquietudes intelectuales, profesionales o acerca de sus relaciones personales, todo lo cual posibilitado por tener acceso a su correspondencia personal, fotografías y recuerdos.

Particularmente, para la perspectiva que tomará nuestro estudio, resulta de interés el posicionamiento propuesto por Eduardo Kingman (2012), quien plantea que no se trata solo de acceder a los archivos, sino de aquello que es

posible de ser producido a partir de ellos. Ubica así a los archivos como condición necesaria pero no suficiente para el trabajo de historización, señalando la importancia de ubicar desde qué nuevas preguntas nos acercamos a ellos «[...] cuál es el tipo de actualidad que damos al pasado. El acercamiento a los archivos nos ayuda a entender hechos pasados, o por lo menos descubrir indicios, producir conjeturas, aproximaciones, pensar cosas» (Kingman, 2012, p. 126).

A los efectos de nuestro trabajo, resulta especialmente interesante la discusión que presenta el autor sobre, según él, cuatro tendencias vinculadas a la percepción de la relación existente entre archivo, historia y memoria:

1) asumir que existe un sola forma de hacer Historia y por ende una sola forma de relacionarse con el archivo; 2) no diferenciar tipos de archivos y, por tanto, no ver puntos de escape en relación con el mal de archivo; 3) confundir Historia y memoria o, por el contrario, separarlas radicalmente sin buscar puntos de contacto entre ambas y 4) concebir la memoria únicamente en relación con la Historiografía (o con la Antropología) sin prestar atención a su vinculación, muchas veces más dinámica, con campos como los del cine y el arte contemporáneo (Kingman, 2012, p. 123).

El énfasis entonces se pone en la *intervención* que se hace sobre los archivos. Si los lugares, documentos, testimonios, objetos pueden *decir* algo, es por las intervenciones que se realizan con ellos y en ellos. Y esto no se reduce exclusivamente a la acción de historiadores y filósofos, ampliándose la perspectiva disciplinar:

[...] a la de artistas como Marcel Duchamp, Gerhard Richter, Christian Boltanski o Hans-Peter Feldmann. Muchos historiadores han renunciado a encontrar una concatenación o causalidad entre distintos archivos a fin de ‘descubrir la verdad de los hechos’ ya que como muestra el mismo Didi-Huberman toda relación con el pasado es necesariamente anacrónica, esto es desarrollada desde el presente. Siendo necesariamente un conocimiento local (incluso cuando está des-localizado) no es localista. Del mismo modo como se habla de archivos universales, existen cuestiones que rebasan las localidades, aunque el tratamiento que hacemos de ellas se mueva, necesariamente, dentro de campos de fuerzas localizados (Kingman, 2012, p. 127).

Precisamente, el trabajo con el archivo es también situado, en tanto cada época jerarquiza determinados fondos documentales mientras otros no son apreciados. Complementariamente, se les da usos distintos a dichos documentos, lo que se vincula con la formación de campos de visibilidad diferentes. Lo que hace el archivo —cualquier archivo— es conservar la memoria evitando que se pierda, pero al mismo tiempo y por ello la convierte en información desligada del campo de fuerzas que le sirvió de soporte. De esta forma, la tarea del historiador radica en historizar lo que ha sido naturalizado por el archivo, esto es, devolverle su potencia; pero para que esto ocurra debe serle infiel, realizando su propia lectura (Kingman, 2012).

A partir de estas reflexiones, es necesario considerar la relación existente entre la memoria y los archivos. Es decir, «¿de qué maneras el archivo configura la

memoria y la historia?, ¿cuáles son las relaciones de poder y simbólicas del archivo? Y ¿cuáles son los cambios en un proceso de institucionalización?» (Murguía, 2011, p. 18). Para responder a estas preguntas Murguía (2011) pregona la hipótesis de que la relación entre memoria y archivo se articula a partir de dos movimientos. Por un lado, la retención de la memoria en el archivo como un ejercicio de poder, siendo usado de modo recurrente como almacén de pruebas/documentos para la escritura de la Historia, por lo que puede ser también un escenario de confrontación para la apropiación de ese decir del pasado. Por otra parte, y como segundo movimiento, señalará una articulación singular, caracterizada por la demarcación de los espacios institucionales y las apropiaciones simbólicas, con el fin de elaborar identidades, tanto por el recuerdo, como por el olvido.

Para esta construcción, Murguía (2011) retoma una suerte de discusión que Carolyn Steedman formula a partir de los conceptos de Derrida, respecto a los alcances de los lugares y relaciones entre el archivo y la memoria:

[...] La autora inicia su razonamiento recordando que Foucault afirma que la Historia sujetó y ocupó el lugar de la memoria. Por otro lado, la historia escrita se proveyó de una manera propia de pensar aquello que existe en un lugar llamado memoria. Para interrogar a este lugar es necesario que veamos la historia no como un objeto sino como un proceso de ideación, imaginación y recuerdo. Fue de esa manera que las prácticas sobre la memoria determinaron la aparición de la historia moderna, esto es, la Historia modeló la memoria. En ese proceso el archivo cumple un papel clave. La autora explica que desde el siglo XIX es común hacer una analogía entre archivo y memoria. Lo que es hecho por Derrida; así, el problema radica en que el archivo no es igual a la memoria humana ni funciona tampoco como el inconsciente, lugar insondable, sin tiempo, del cual nada escapa. El archivo está hecho de la documentación del pasado, seleccionada y conscientemente escogida, pero también formada de fragmentos, que a menudo escapan a la intencionalidad. Está indexado, catalogado, organizado, pero puede también no estarlo, y perder simplemente esos fragmentos. Aún así, se mantiene como una acumulación de documentos en espera de ser leídos, utilizados, narrativizados. De esa manera, Steedman (2001) sostiene que el archivo podría ser definido como lugar en el cual el pasado (que ya no existe, pero que alguna vez existió y que por tanto no puede ser recuperado pero sí representado) depositó algunos trozos o fragmentos, usualmente en forma de escritura. En otras palabras, un lugar donde los trazos escritos y fragmentados del pasado son colocados en cajas y carpetas para ser recuperados, guardados y catalogados. Pero esta definición tan prosaica sería demasiado estéril. Por lo tanto, prosigue la autora, lo que sabemos del pasado nunca es lo que realmente fue (Murguía, 2011, p. 28).

La propuesta de Murguía (2011) pasa entonces por considerar que insertando la memoria en las prácticas cotidianas es posible visualizar con una mirada diferente su relación con el archivo. De esta forma, también las relaciones, aproximaciones y tensiones que atraviesan lo institucional y lo cotidiano pueden adquirir otra dimensión de comprensión del poder y de la memoria. Para aclarar su postura y ejemplificar estos cruzamientos Murguía (2011) cita tres modalidades en las cuales se cruzan estos elementos:

1. El archivo como lugar de la memoria. Si por un lado el archivo se define desde sus orígenes como un lugar desde donde nace y se ejerce el poder gracias al cuidado y apropiación de un pasado incompleto (en la espera de ser narrado), y que materializado en los documentos, también puede ser un lugar de la memoria. De una memoria construida, enmarcada, manipulada (para bien o para mal), y cuyo lugar hoy es ocupado por la Historia. Esa memoria, que necesita un lugar, está virtualmente contenida, entre otras instituciones, en los archivos. Pero resta todavía el aspecto en el que tal vez más claramente se manifiesta esa relación. Lo que se refiere al papel simbólico de los archivos en la construcción de identidades, sean individuales o colectivas. Los archivos pueden ser símbolos y lugares de memoria.
2. Los expedientes personales. Artières (1998) demuestra que existe un mandato social que obliga a las personas a guardar todo tipo de documentos, desde las exigencias institucionales, los documentos probatorios de nuestra existencia oficial, así como todo tipo de documento que será exigido en algún momento, en alguna circunstancia, para alguna actividad. Pero, los archivos personales no son únicamente acumulados por una obligación social; ellos también poseen documentos que guardamos con fines específicos o profesionales: un borrador, un billete con alguna dirección, una frase importante de un libro, un resumen, entre otros; o, documentos guardados como recuerdo, por ejemplo, una fotografía, un ticket de un viaje. Los archivos personales son lugares, como los propios hogares u oficinas de los individuos. Ellos obedecen a estrategias, pero en muchos casos se sujetan a las tácticas de respuesta insertadas en nuestras trayectorias y en nuestras acciones cotidianas. Los archivos personales se configuran en la intersección de la memoria y del control, de las estrategias y trayectorias íntimas y públicas por la intrusión del poder y la obligación de la prueba.
3. El archivo propio. Janine (1998) escribe un artículo llamado «Memorias de sí», en el cual delinea dos compulsiones por guardar documentos. Una hecha a propósito por personalidades que saben que, o por lo menos así lo creen, sus vidas serán de importancia para la comprensión de un pasado aún por venir. La otra es la del hombre común, que colecciona por sí mismo: «colecciones aparentemente menos egoístas, marcadas más por el gesto mismo y puro del atesoramiento que por el papel que este pueda ejercer en la perpetuación de una identidad gloriosa» (1998, p. 35). Por lo que se entiende que el archivo de sí, se extienda más allá del coleccionismo que pretende una reunión de objetos con algún elemento común e identificador, a una acumulación de objetos impregnados de recuerdos, vestigios de un pasado irrecuperable, indicadores nostálgicos de un pasado que alguna vez existió y cuyo lugar es hoy ocupado por esos objetos. Se tiene entonces una colección en el sentido

de recuperar una trayectoria que, de manera inconsciente, el sujeto va trazando sobre su existencia (Murguía, 2011, pp. 31-32).

A partir de lo expuesto, las relaciones entre archivo y memoria sobrepasan la institución, y atraviesan categorías como poder y símbolo. O dicho de otro modo, no se trata de escribir Historia con mayúscula, ni participar de un relato total, ni acabado, ni imparcial (Nora, 1998).

Breve bosquejo biográfico de Antonio Miguel Grompone

Antonio Miguel Grompone Passaro nació el 17 de abril de 1893, en la ciudad de Salto, 498 kilómetros al norte de Montevideo. Hijo de inmigrantes campesinos del sur italiano, Ángela María Passaro (1862-1947) y Giovanni Angelo Grompone (1863-1935), que se habían casado en Salto el 29 de febrero de 1902 y tuvieron en total cuatro hijas y dos hijos. Eran oriundos de Gioi, un pequeño pueblo de Salerno que en los últimos ciento cincuenta años nunca ha superado los dos mil quinientos habitantes.

Realizó los estudios primarios en la Escuela Hiram de Salto, un proyecto educativo gratuito y laico fundado por la masonería en 1856 y luego los estudios secundarios en el Instituto Osimani y Llerena de Salto (IPOLL) (Olascuaga, 2012). Este instituto había sido fundado en 1873 bajo la dirección del presbítero español Emilio Pérez y pasado a la dirección de Gervasio Osimani y Miguel Llerena desde 1874, convirtiéndose en un referente educativo del norte del país (Pierrotti, 2015).

Ya en 1909, con 16 años, Grompone se integrará a la Asociación Estudiantil del IPOLL. Será presidente de la mencionada organización estudiantil entre 1911 y parte de 1913, hasta que se traslade a Montevideo, siendo el director de *Adelante*, la publicación de dicha asociación.

En 1912 había comenzado su actividad docente, como profesor de Física y Química en el liceo departamental de Salto. Pero abandonó prontamente esta tarea, para trasladarse desde su ciudad natal a la capital del país, donde se graduó como abogado en 1919. Mientras tanto, en 1913 y con 19 años, se había iniciado en la masonería, organización en la que ocupó los cargos jerárquicos más importantes en el Uruguay, particularmente en los últimos veinte años de su vida. Así, fue Venerable Gran Maestro y Soberano Gran Comendador. La masonería entonces será estructurante de su vida y personalidad. Federico Olascuaga (2012), ya referido, señalará que Grompone realizó sus estudios secundarios y universitario becado por la masonería. Su origen, infancia y adolescencia han sido humildes, pero se está ya ante alguien que está viviendo una situación singular. En palabras de Olascuaga (2012, p. 17): «Precisamente en el año 1912 [...] el liceo de Salto contaba con apenas 62 estudiantes [...] pues en ese entonces cursar estudios secundarios estaba destinado a un selecto grupo».

En Montevideo, mientras realizaba sus estudios en la universidad, comenzó viviendo en una pensión. Fue ayudante en el Museo de Historia Natural (1914) y dio clases particulares de materias de secundaria. Aunque su situación no era desahogada, giraba periódicamente dinero para su familia en Salto. Un gran cambio se producirá a fines de 1916, cuando sea designado como jefe de sección del Ministerio de Relaciones Exteriores. Concluidos sus estudios universitarios, Antonio Grompone comenzó con su actividad profesional como asesor letrado de diversas empresas y se vinculó con el batllismo. El 12 de junio de 1920 se casó con Lola Gioscia, con quien tuvo una hija y un hijo: Martha Helena (1921) y Antonio Juan (1925). Se divorciaron en 1933.

El comienzo de la tercera década del siglo lo encontrará entonces casado, consolidándose profesionalmente y en la masonería. Así, entre 1920 —cuando solo tenía veintisiete años— y 1931, fue director de Comercio Exterior del Ministerio de Relaciones Exteriores; integrante de la Comisión Nacional de Industria y Comercio (1924) y director del Frigorífico Nacional entre 1931 y 1933. Este último había sido recientemente creado (1928) y al comienzo de la década del treinta lidiaba con el escenario post crisis del 29 (Bertino y Bertoni, 2002). Paralelamente, en 1929, incursiona en su actividad empresarial, siendo miembro del directorio y copropietario de Central Uruguaya y Productos Kasdorf.

Los intereses de Grompone, mientras tanto, habían seguido dedicando una especial atención a la educación. En 1916 comenzó a dictar clases de Filosofía en la Sección Enseñanza Secundaria y Preparatoria. En 1924 organizó el primer congreso de profesores de enseñanza secundaria realizado en el país, el que se llevó a cabo en Piriápolis, Maldonado. Es entonces dirigente de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, siendo elegido Presidente de ella en 1929. Entre 1926 y 1933 fue profesor de Filosofía en el Instituto Normal de Señoritas, al mismo tiempo que comienzan los reconocimientos por su tarea docente en Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho, siendo designado como profesor agregado (1926) y profesor titular (1934).

La cátedra de Filosofía del Derecho será el espacio de formación para Grompone con Carlos Vaz Ferreira (1872-1958), quien estuvo a cargo de ella entre 1924 y 1928. Allí se concretará el aprendizaje y seguramente comenzará a delimitarse la alteridad de proyectos referidos a la educación que ambos protagonizarán en lo que reste de la primera mitad del siglo XX. Vaz Ferreira impulsará una orientación filosófica caracterizada por el agnosticismo, el pragmatismo y el intuicionismo. Sarlo (2013) ha destacado especialmente las posturas antikantianas de Vaz Ferreira y de Antonio Grompone, estableciendo una relación de maestro y discípulo, respectivamente, entre ambos. El registro de coincidencias entre Vaz Ferreira y Grompone ha llegado también a otros estudios realizados en el presente siglo. Olascuaga (2012, p. 51) plantea «descarta(r) de plano la existencia de un enfrentamiento entre Vaz Ferreira y Grompone [...] por lo contrario, nexos profundos los aproximan e incluso nuestro autor se

formó bajo la influencia de Vaz Ferreira y sus ideas, manteniendo siempre una viva admiración por él...».

Poco a poco, las actividades de Grompone van registrando una destacada capacidad en la construcción institucional, habiéndose desempeñado como consejero (1931, 1935 y 1947-1953) y decano de la Facultad de Derecho (1939-1943), además de integrante del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (1932-1943). Expresión paradigmática de su rol de nexo entre la Universidad y secundaria, en 1936 fue designado representante de aquella en el Consejo de Enseñanza Secundaria.

Durante el período reseñado el país vive momentos de gran tensión política a los que la enseñanza y particularmente la Universidad no es ajena. El gobierno de Terra y posteriormente la dictadura que implanta, encuentra rechazo y activa oposición de un sector de la intelectualidad en el que se encuentra A. M. Grompone. Esto le va a valer, entre otras cosas, el alejamiento de su cargo como representante de la Universidad en el Consejo de Enseñanza Secundaria presidido por el Dr. De Salterain Herrera. El motivo esgrimido trata de una denuncia y posterior investigación presumaria que va de 1936 a 1939, momento en el que se le dan fin por no encontrarse mérito alguno a la denuncia. Durante el mismo lapso el Dr. Grompone mantiene espacios de denuncias sobre la evolución de lo que sucedía con la enseñanza a través de la prensa. También es activo participante en la Asociación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE), la cual preside durante un tiempo.

La segunda mitad de la década del treinta señalará entonces una nueva etapa en la vida de Grompone, en lo personal, académico y político. En 1938 se casó con María Angélica Carbonell, con quien tendrá también un hijo y una hija: Juan (1939) y María Antonia (1943). En 1941 es reelecto como decano en la Facultad de Derecho hasta 1943.

Es a partir de estos logros que comienza a concentrarse en lo que será su obra más importante, la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA) (1949), que tendrá su primera promoción de egresados en enero de 1955. La creación del IPA venía a dar respuesta a un reclamo de formación profesional de docentes en la enseñanza media que se venía incrementando desde la década del treinta, acompañando el aumento de la matrícula y la creación de liceos (Pesce, 2016). Gerónimo de Sierra (2004) ha calificado la propuesta fundacional de «libremente inspirado en el modelo de la Ecole Normale Superieur de Francia» (2004, p. 8):

El carácter altamente exigente del concurso de ingreso (solo diez plazas por «materia» y por año), la existencia de estudios de cuatro años en historia, filosofía, geografía, literatura, etc., la existencia de dos cursos de Sociología, y el reclutamiento de profesores de calidad, generó en esa institución un rico ámbito de formación en ciencias humanas, que sin duda enriqueció en gran medida a los pocos espacios universitarios de la época dedicados a las Ciencias Humanas, a pesar de que no tuviera una vocación o mandato investigativo explícito (Gerónimo de Sierra, 2004, p. 8).

Grompone será su director desde 1950 hasta su fallecimiento el 4 de junio de 1965, impulsando la profesionalización y reconocimiento social del profesorado de enseñanza secundaria. Para ello, el Instituto de Profesores abordará la tarea de la formación de nuevas generaciones docentes y la actualización de quienes se venían desempeñando hasta entonces. La dirección de Grompone se caracterizará por impulsar la investigación pedagógica y la especialización en cada una de las áreas de formación.

Paradójicamente, Carlos Vaz Ferreira —a la postre director de la Facultad de Humanidades y Ciencias (1945-1949) y decano de ella (1952-1955 y 1955-1958)— y Antonio Miguel Grompone, que habían sido expresión de las escindidas y enfrentadas tradiciones de la formación universitaria superior y la formación docente no universitaria (Romano, 2012) presentan, a la vista de terceros, los puntos de contacto de la implementación institucional y la filosofía de la experiencia de Arturo Ardao (1956). Allí se ubica junto a ellos, por ejemplo, a José Enrique Rodó (1871-1917) y José Pedro Massera (1866-1942). En el mismo sentido, poco después del fallecimiento de Vaz Ferreira (1958) y poco antes del de Grompone (1965), Carlos Real de Azúa (1964) se rindió ante la dificultad para clasificar filosóficamente al segundo, aunque priorizó para ello las referencias al pragmatismo norteamericano —John Dewey y William James en particular— y, precisamente, a Carlos Vaz Ferreira, en tanto su «proclividad a pensar sobre lo concreto» (Real de Azúa, 1964, pp. 205-206):

[...] Grompone representa una excepción en el estilo vital de nuestros filósofos timbrado, generalmente, de una radical ajenidad a lo práctico. Profesor de filosofía (ha sido autor de un texto de *Metafísica*, 1919, 2.^a edic. 1934) muy usado; docente de Pedagogía (*Conferencias pedagógicas*, 1927); catedrático de Filosofía del Derecho (*Filosofía de las Revoluciones Sociales*, 1932), su tema, tal vez predilecto, sigue siendo el de la interacción de la cultura y lo social y, aún más, específicamente, la sociología de la educación. A ese interés responden sus dos libros seguramente más conocidos: *Problemas sociales de la Enseñanza Secundaria* (Buenos Aires, 1947) y *Universidad oficial y Universidad viva* (México, 1953). *Pedagogía Universitaria* (Montevideo, 1963) completa y culmina esta serie (Real de Azúa, 1964, pp. 205-206).

Finalmente, la ubicación de la obra de Grompone no ha resultado sencilla. Manuel Claps (1969) pasará por dificultades de catalogación similares a las descritas, ubicando a Grompone —junto a Joaquín Torres García (1874-1949), Emilio Oribe (1893-1975), Alberto Zum Felde (1889-1976), el ya referido José Pedro Massera (1866-1942) y Juan Llambías de Azevedo (1907-1972), dentro de un grupo de pensadores independientes en la cultura uruguaya.

Del archivo personal de Antonio Miguel Grompone al archivo AMG: el archivo del archivo y su tratamiento

A partir de diciembre de 2014, comenzaron los primeros intercambios para procurar acceder a la documentación personal de Antonio Miguel Grompone, la que su hijo, Juan Grompone, tiene a resguardo:

Me comunico con Ud. a través de este medio con el fin de solicitarle una entrevista. Motiva la misma el tema que he decidido abordar en mi proyecto de tesis de doctorado, el que versa sobre la educación media en el período neo-batllista. Mi inquietud es re-construir la novela institucional de este nivel del sistema educativo. Realicé algo similar sobre la Facultad de Derecho en mi tesis de maestría, la que pongo a disposición solo a efectos de ubicar el tipo de estudio al que me refiero si en algo aporta.

La entrevista tiene dos objetivos, por un lado, solicitarle si fuese posible acceder a documentos de Antonio Grompone vinculados a su tarea y pensamiento sobre el tema, así como a recuerdos que pueda y desee compartir sobre vivencias, palabras, acciones de su padre. Asimismo, es de mi interés conocer su propia opinión de ese período.

Desde ya quedo a las órdenes por cualquier aclaración que crea necesaria.

Muchas gracias.

Claudia Lema

(comunicación electrónica de la autora a Juan Grompone, 17 de diciembre de 2014).

Se definieron entonces los pasos a dar, formalizando acuerdos prácticos y éticos en mayo de 2015. Luego de varios intercambios, el Ing. Juan Grompone propone una serie de pautas que son aceptadas y compartidas en todos sus términos:

A los efectos de organizar el trabajo me parece que es necesario acordar algunos puntos:

1) Los documentos examinados es necesario numerarlos en forma secuencial (con un numerador automático que puedo suministrar). Como es obvio, se necesita tener una idea del tema que trata cada documento. De modo que, al mismo tiempo que se examinan y numeran, se armará un archivo que relacione el tema del documento con su número asignado, sea o no escaneado. Esto puede ser de utilidad para todos, por ejemplo, en el caso que se descubra, posteriormente, que también está relacionado con el tema de interés principal.

2) Si el documento es escaneado, los archivos se identificarán con el número del documento y número de página. En todos los casos conservaré una copia de estos archivos.

3) El uso posterior de los documentos es libre puesto que en este año todo lo escrito por mi padre pasa a dominio público por cumplirse 50 años de su muerte. Esto permite el uso de los documentos para la tesis pero no impide que puedan ser usados para otros fines por otras personas. En todos los casos se citarán como Archivo Antonio Grompone (número de documento) (páginas).

Creo que esta propuesta es razonable y espero que estés de acuerdo.

De todas maneras podemos conversar sobre alguna variante o complemento de estos puntos.

Espero noticias. Saludos,

Juan Grompone

(comunicación electrónica de Juan Grompone a la autora, 28 de mayo de 2015).

Iniciamos con un primer acercamiento al material físico, constatando el volumen de papeles y objetos sobre el que se va a trabajar. Se trata de un archivo de once cajas conteniendo un volumen importante de carpetas (documentos, cartas, tarjetas, manuscritos, etc.) y otras dos con fotografías. Ya en tarea con los materiales, pasamos a configurar y registrar la documentación. Constatamos que ellos se encuentran protegidos, pero aparentemente, sin ningún orden o criterio archivístico. Desconocemos entonces si los agrupamientos a los que se accede podrían guardar alguna relación de importancia para el autor, encontrándose con algunas carpetas que han pasado por el ordenamiento secundario realizado por quien fuera su esposa, María Angélica Carbonell. Asimismo, contamos con la información que luego del fallecimiento de Grompone, la documentación ha sido trasladada para su salvaguarda, agrupada pero no necesariamente en su orden original. Por lo expuesto, al momento de acceder a los documentos, mantuvimos un registro del archivo original tal como se encontraba agrupado en carpetas, al mismo tiempo que realizamos una descripción de los contenidos de cada una, tanto por el tipo de documentos como por sus específicos contenidos temáticos. En todos los casos en que fue posible se registró el fechado de los documentos.

Seguidamente se pasa a organizar de forma primaria el material físico a través de la construcción de un índice preliminar que permitiera ubicar los documentos referidos a alguna temática o tipología. La diversidad de materiales, a modo de ejemplo, incluye reflexiones personales sobre sus experiencias de vida, recortes de diario, manuscritos de obras editadas, documentos oficiales, etc. Se trata de un mapeo que posibilita un segundo movimiento organizativo, elaborando una serie de categorías en las cuales visualizar el material a disposición:

Categorías

Archivo personal Antonio Grompone

1- Escritos de propia autoría: manuscritos y tipeados	<ul style="list-style-type: none">• notas sueltas• discursos• ensayos• conferencias
2- Artículos en prensa, recortes de diarios	<ul style="list-style-type: none">• de propia autoría• de autoría ajena
3- Trabajos y notas sobre AMG (autores varios)	<ul style="list-style-type: none">• artículos en prensa escrita• discursos en homenaje, referencia
4- Epistolario recibido	<ul style="list-style-type: none">• amigos• colegas• discípulos• familiares• pedidos de recomendación
5- Documentos institucionales	<ul style="list-style-type: none">• Udelar: resoluciones• Secundaria: resoluciones• Fac. Derecho y ccss• otras instituciones: liceos, otras facultades
6- Documentos masonería	<ul style="list-style-type: none">• resoluciones• cartas, notas• comunicados• diplomas• credenciales• institucionales: rituales
7- Miscelánea	<ul style="list-style-type: none">• invitaciones• tarjetas de recuerdo• tarjetas y notas de agradecimiento• postales
8- Iconografía	

Proseguimos luego con el trabajo de reorganizar el material físico en función de las categorías confeccionadas. Esto supone de alguna manera violentar el orden con el que nos encontramos en un primer momento. Como ya fue explicitado, no necesariamente este orden mantiene algún sentido dado por su autor, por lo que si bien valoramos la importancia de mantener una suerte de *ecosistema* del archivo, entendemos que en este caso no contamos con elementos que nos indiquen que el material recibido conserve su estructura original. Se intenta mantener un criterio flexible cuando es posible. Este reordenamiento da como resultado un 2.º índice que da cuenta de los documentos que se encuentran dentro de las distintas categorías.

Finalmente, se realiza la digitalización del material sobre la configuración resultante. Se obtienen 5686 imágenes de documentos varios (en donde cada página es una imagen) y 98 imágenes iconográficas, totalizando 5784 imágenes.

El fondo documental AMG cuenta también con otros dos materiales aportados por la familia:

- Memorias de infancia y adolescencia en Salto, escritas por el propio Antonio Grompone. Este material fue digitalizado en primera instancia por su esposa y posteriormente su hijo, Juan Grompone, le realiza ajustes a pedido de su madre. Este material es inédito, salvo por un pequeño tramo publicado por la revista *Jaque* en mayo de 1985.
- Apuntes de viaje digitalizado (hijo). Se trata del viaje realizado por A. Grompone con su esposa Ma. Carbonell a EE. UU. El trayecto se hizo pasando por diversas ciudades de América, inició en agosto de 1946 y culmina en enero de 1947.

Recapitulando, el acceso al material físico y la realización de un índice preliminar se concretó entre junio y julio de 2015. Se pasó inmediatamente a la definición de categorías (julio 2015); a la organización material de las categorías y a la confección de un segundo índice (agosto 2015). Recién en este momento pudo pasarse a la digitalización de los documentos, lo que se realizó entre setiembre de 2015 y marzo de 2016.

Referencias bibliográficas

- ARDAO, A. (1956). *La filosofía en el Uruguay en el siglo XX*. Montevideo: Fondo de Cultura Económica.
- ARTIÈRES, P. (1998). Arquivar a própria vida. *Revista Estudos Históricas*, 11(21), 9-34.
- BERTINO, M. y BERTONI, R. (2002). El cambio estructural a través de los sectores: La economía uruguaya 1900-1955. *Serie Documentos de Trabajo/FCEA-IE; DT06/01*.
- CLAPS, M. (1969). Los pensadores. *Enciclopedia uruguaya*, 39.
- DE SIERRA, G. (2004). La sociología moderna en el Uruguay y su profesionalización. *EL URUGUAY DESDE LA SOCIOLOGÍA III*, 7.
- GALLEGO DOMINGUEZ, O. (1993). *Manual de archivos familiares*. Madrid: ANABAD
- AGU-Udelar(s/f), Recuperado de <<http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/449>>.
- GROMPONE, A. M. (1963a). *Las clases medias en el Uruguay* (N.º 301.441 GROC).
- (1963b). *Pedagogía Universitaria*. Montevideo: Universidad de la República, Dpto. de publicaciones.
- (1953). *Universidad oficial y Universidad viva*. México D.F.: Biblioteca de Ensayos Sociológicos, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional.
- (1947). *Problemas sociales de la Enseñanza Secundaria*. Buenos Aires: Ed. CALIOPE.
- (1934). *Curso de Metafísica*. Montevideo: Ed. Máximo García.
- (1932). *Filosofía de las Revoluciones Sociales*. Montevideo: Biblioteca de Publicaciones Oficiales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo.
- (1927). *Conferencias pedagógicas*. Montevideo: Ed. Máximo García.
- JANINE RIBEIRO, Renato (1998). Memórias de si, ou... *Estudios Históricos* Vol. I I, N.º 2 I: 35-42.

- KINGMAN, E. (2012): Los usos ambiguos del archivo, la Historia y la memoria. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (42), 123-133.
- LANZARO, J. y DE ARMAS, G. (2012). Uruguay: Clases medias y procesos electorales en una democracia de partidos. *DOL (Documento On-line)/FCS-CP; 04/12*.
- LEMA, C. (2016). Historia de vida de Antonio Grompone, un capítulo en la novela institucional de la Educación Media en Uruguay. (Proyecto de doctorado no publicado). Montevideo: Facultad de Psicología, Udelar.
- MURGUIA, E. I. (2011). Archivo, memoria e historia: cruzamientos y abordajes. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, (41), 17-37.
- NORA, P. (1998). La aventura de Les Lieux de memoire. En: Cuesta Bustillo, Josefina (ed.) *Memoria e Historia. Revista Ayer*. Madrid: Editorial Marcial Pons.
- OLASCUAGA, F. (2012): *Antonio M. Grompone. El compromiso de Educar*. Montevideo: Arca.
- PESCE, F. (2016). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 52-61.
- PIERROTTI, N. (2015). La inmigración europea y el arte de enseñar oficios en los orígenes de la industria manufacturera uruguaya (1726-1860). *Theomai*, (31), 106-122.
- REAL DE AZÚA, C. (1964). *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo*. Montevideo: Publicaciones de la Universidad de la República.
- ROMANO, A. (2012). Enseñanza Superior y Formación Docente en el Uruguay. *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*, 98.
- SANCHO MONZÓ (2013). Cómo describir, organizar y conservar el archivo personal de Ricardo Muñoz Suay. *Archivos de la Filmoteca*. (71), 179-190. Recuperado de <<http://www.archivosdelafilmoteca.com/index.php/archivos/article/view/432>>.
- SANGRONIS, A. (2012). Estética en la Educación Superior uruguaya. El caso de la formación de arquitectos. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República (1906-2010). Medio siglo de presencia, medio siglo de olvido. *Revista Fermentario*, (6).
- SARLO, O. (2013) Recepción de la Teoría Pura del Derecho en Uruguay. Con especial referencia a la revista de la Facultad de Derecho. *Revista de la Facultad de Derecho*, (32), 325-351. Recuperado de <<https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/38>>.

Metanovela de la educación en el Uruguay de la última década (2005 al 2015)

MAGDALENA FILGUEIRA EMERIC¹

Metanovela de la educación en el Uruguay de la década del 2005 al 2015

Derrida (1997) comienza su texto ‘Mal de Archivo. Una impresión freudiana’ distinguiendo las problemáticas del archivo y de la memoria. La memoria suele entenderse, en psicología, como la recuperación del pasado, la vuelta a un tiempo anterior, incluso al tiempo del origen. El psicoanálisis, a través de Freud, teoriza un funcionamiento psíquico que renueva, cambia ampliando la concepción de memoria general, clásica y teoriza el fenómeno de la significación retroactiva, una forma de volver a dar sentidos tanto un sujeto, como un grupo, como la cultura toda. Por eso, Derrida, recurre al psicoanálisis como teoría que intenta explicar mediante complejos mecanismos singulares y sociales a la vez, cómo funciona la memoria, el olvido en el archivo de los sujetos en la cultura en el horizonte de su época; archivo que es afectado, por el trabajo de la resignificación posterior, trabajo llevado a cabo por las pulsiones, las de vida y la pulsión de muerte, a partir de la cual Freud (1920) replantea la cuestión del síntoma —singular y plural—, que pasará a ser, después que él escribe ‘Más allá del principio del placer’, una repetición en busca de su elaboración para un sujeto, un grupo, la cultura.

Un *arkhé*, archivo arcaico, tiene un afuera de sí en el que se encuentra aquel que lee e interpreta el código, o mejor dicho, el que tiene el privilegio de hacerlo, pues no solo conoce el código sino que también tiene acceso al espacio en el que se archiva. Esta figura es la del arconte, *arkhon*. La palabra significa dirigencia y en la antigua Grecia hacía referencia a magistrados que ocupaban los puestos más importantes en el gobierno. El edificio en el que el arconte ejercía su labor era llamado *arkheion*. Derrida, da cuenta de la ubicación en esa posición por mandato de algún tipo de autoridad ‘*autoritas*’.

En la era de la modernidad ‘*sólida*’ esta autoridad ha sido el Estado, autoridad que se instaura en ese sitio que le otorga un conocimiento privilegiado frente al origen histórico y ontológico. Se ha señalado en numerosas ocasiones cómo las escuelas enseñan que el origen de la patria fue glorioso y estuvo plagado de héroes, por lo tanto el país en cuestión es fruto de hazañas del pasado a las que debemos respeto y que demarcan nuestro propio compromiso para con él.

1 Facultad de Psicología. Universidad de la República. filgueira@psico.edu.uy

Ningún elemento es en sí mismo una evidencia o prueba si no es en un contexto en el que se lo acepta como tal en virtud de cierto poder *arcóntico*. Podríamos pensar junto a Graciela Frigerio en su buen texto ‘La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica’ (2008) ¿Cómo educar a un niño, joven, sin dividir historias, sus orígenes, hoy?

Intentaré desentrañar e interpretar a través de estas nociones de archivo arcaico, resignificación, los síntomas de la educación hoy, dado que propongo considerar la detención, la imposibilidad de transformación del sistema educativo nacional como síntoma (Filgueira, 2017b).

Reflexiones estas que se desprenden de un ‘dispositivo’ de indagación-intervención, que comprende un conjunto heterogéneo de fenómenos como discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, y más. Lo dicho y lo no-dicho componen un dispositivo, así como la red que se establece entre esos elementos, el término dispositivo compone una ‘formación’ que en un determinado momento histórico, tuvo la función esencial de responder a una urgencia.

Desde los dispositivos de indagación-intervención metodológicamente reunimos el método clínico, el psicoanálisis y la educación. Utilizamos dispositivos transdisciplinarios sobre un terreno clínico, dado que permiten abordar sufrimiento subjetivo, grupal y colectivo. Los elaboramos en Facultad de Psicología (Universidad de la República) y los implementamos en instituciones educativas desde hace ya más de diez años. Estos dispositivos nos brindan también la posibilidad de ser utilizados como ‘observatorios’ de esos mismos sujetos, grupos en los propios escenarios de padecimiento, como son hoy las escuelas, las instituciones educativas en general. Con estos dispositivos que creamos artesanalmente, cada vez, en el caso a caso, cumplimos en forma mancomunada con las tres funciones universitarias: con la docencia directa a estudiantes, la extensión e investigación.

Subjetividad posmoderna, de niños, adolescentes, (jóvenes, en posición aprendiente), así como a la de los docentes, la de los equipos de dirección de las instituciones educativas, y también de los psicoanalistas, dado que ya todos hemos transitado y discurrimos aún hoy por dispositivos de formación, en procesos y modalidades de subjetivación posmodernos, creencias y de sentimientos: Subjetividad que sigue buscando filiación, considero más abarcativo —porque así los escucho— deseos de filiación del sujeto, quisiera destacar aquí el deseo de ser a-filiado. Considero que se produce filiación al brindar al sujeto, a cada sujeto, la posibilidad de desplegar fantasías de la novela singular-e-histórica en algún dispositivo social que lo albergue, en lo que respecta a mi interés el escenario educativo. En relación a los valores del hombre posmoderno el historiador uruguayo José Pedro Barrán (2010) afirma, que su derecho supremo e irrenunciable y central es el de ser como se es, y nos adelanta que el individualismo exacerbado entrará en contradicción con los actos del militante tradicional de izquierda, por cuanto el derecho a vivir la vida propia se compagina mal con el «sacrificio» que exige el compromiso político y social pleno.

¿Qué lugar habrá tenido el sujeto que se produce entre significantes en el discurso fundador «instituidor» del Estado moderno y sus instituciones (familia, trabajo, educación)? ¿Qué lugar tiene hoy, en relación a los efectos presentes de ese discurso fundador? ¿Cuánto pudiera ser la educación un espacio instituyente, posibilitando en su seno procesos de ‘resignificación simbolizante’ de esas fantasías, historias, muchas veces desgranadas, dispersas, fragmentadas y ya siempre de-constructoras de ideales modernos. Si no hay disponibilidad y contención con efectos de significancia, el sujeto en posición de aprendiz no aprende. Esto es un gran cambio respecto al sujeto moderno. Un niño pequeño de primer grado de escuela cuando se le fue a tomar la «promesa a la bandera», al Pabellón nacional, no tuvo empacho en decir «¡Ah!, no maestra yo no prometo nada». A través de esta viñeta podríamos ensayar una arqueología y genealogía del juramento, como expresa Agamben (2010) en relación a la ética que liga el sujeto a su lengua.

¿Cómo sostener la interpelación de la que los casos son portavoces, para pensar y trazar algunas líneas de indagación sobre aquellos fenómenos que han operado como verdaderos obstáculos a la transformación de la educación propuesta en los diez últimos años (2005-2015) en el Uruguay? Fenómenos que en tanto relacionados con la educación como acto político en el escenario social, como campo de juego, de fuerzas, de batalla, se encontrarían relacionados con las pulsiones y los destinos del malestar en la cultura. En este sentido, el obstáculo sostenido y la re-petición de la ilusión transformadora tras cada período renovado de gobierno devienen sintomáticos, y por tanto se encuentran sobre-determinados. A doce años de haber sido propuesto, la imposibilidad de cambio, la inmovilidad, constituirían, —dadas fantasías y las angustias—, un síntoma social (Žižek, 1998).

Cuando empleamos dispositivos de escucha y mirada clínica psicoanalítica, creados y diseñados para cada situación particular en escuelas y liceos (enseñanza media en Uruguay) nos encontramos con sujetos —no psicóticos, nada tontos, por el contrario—, sutiles y sensibles, pues han buscado y encontrado una forma, ruidosa o silenciosa, desesperada al fin, de mostrar su padecer, su «pathos», demandando denodadamente ser escuchado desde su singular posición de en-suciadores de historias —con minúscula— en contextos educativos. Cuando esa mirada y esa escucha logran llevarse a cabo tienen efectos subjetivantes y filiatorios a la vez. Hallamos sujetos palpitantes en escenarios educativos, con dispositivos que habilitan la puesta en acto de transferencias.

Sujetos, estos, resultante de la relación entre discursos que van resquebrajando, desbaratando el discurso homogeneizante y totalizador de la educación en la modernidad clásica, sujetos que logran desarticular el discurso fundador del Estado nación republicano, el del tiempo de los contratos míticos fundacionales.

El discurso fundador del Estado moderno, al cual contribuyó fermentalmente el de la educación, parecería estar siendo obstáculo, al sostener una suerte de metanovela. Ulloa (2012) ha teorizado con hondura este tema,

planteando el lugar central que poseen las ficciones, al ir trabajando los hechos hasta acceder a los datos suficientes para desarmar, deconstruir el paradigma que los hizo posibles y poder proponer uno nuevo, avanzando así la ciencia y la organización de la subjetividad.

La metanovela de la educación pública en el Uruguay ha sido la clave en su invención como país, ahora podría estar siendo un *síntoma*, la metanovela como síntoma se sostiene en una impronta imaginaria muy consistente, desde un discurso fundacional e imaginario que aún consiste, y por tanto resiste, creando un ideal de niño, de joven, que luego no se encuentra, junto a un discurso simbólico de carácter mítico, que insiste y un real del discurso, que existe, ‘y que retorna siempre al mismo lugar’. Considero que se fue desplazando el esfuerzo social de las coordenadas del placer a las del goce, nos encontramos entonces en el goce del síntoma.

Ahora ¿quién recibe la autoridad, la autorización, quién se arroga el poder de revisitar lo originario, mítico, para transformarlo? Los procesos de transformación histórica deberían corresponderse y acompañarse de procesos de resignificación, que transportasen algo de la marca de los «orígenes», es decir, la ubicación de la educación del momento de fundación del Estado, sobre una base democrático-republicana de gobierno, con igualdad de oportunidades en relación en relación al esfuerzo y de responsabilidades ante la ley, aún en el despliegue del campo del positivismo científico.

Tomemos un ejemplo del archivo arcaico, del ‘discurso fundacional’ en la voz de Abel Pérez, inspector nacional, en 1907, respecto a la estructura arquitectónica de una escuela, como dispositivo ‘foucaultiano’, considerando aquellas ‘formaciones discursivas’ plenas de sentido histórico fundacional:

Esa sencillez imperativamente reclamada en la escuela pública, no lo es solamente por una razón de estética, lo es porque en nuestros países nuevos, esa escuela, debe ser el vivero de los futuros ciudadanos de una sincera democracia, en donde empiezan a comprender en el estudio y a sentir en el ambiente los efectos saludables y tónicos de la igualdad civil que consiste en tratar a todos por igual, sean cuales fueren sus recursos, sin más diferencias que las que establecen la inteligencia y la virtud (Pérez, 1908, p. 446).

Continúa: «Las escuelas palacios son argumentos tangibles de las fatales desigualdades sociales que renuevan en ellos el cuadro abrumador de las semejanzas entre el que tiene y el que no tiene». Prosigue Pérez:

Es inútil cuando menos evocar gérmenes de envidia en el niño que habita el tugurio hacia el que habita una mansión señorial, y si es imposible en absoluto evitar a la infancia que se educa ese cuadro de desigualdades dolorosas que el desarrollo de la vida le revela a cada instante, al menos la escuela debe ofrecerle el espectáculo sereno de una igualdad verdadera en el trato que allí recibe, y más fácil de producirse en un ambiente luminoso y aireado en el cual el amor de la vida se impone con sus intensidades creadoras (Pérez, 1908, p. 447).

En el período de gobierno que transcurre entre el 2005 y el 2010 se generó un dispositivo de transformación a nivel nacional, fue cuidadosamente pensado, y recreaba el aire de los antiguos ‘cabildos’, aquellas asambleas con una gran convocatoria a la participación abierta y amplia de todos los ciudadanos que así lo desearan en un marco social de actualidad. Este dispositivo propendía a una resignificación transformadora y revolucionaria, mientras corría el primer lustro del nuevo milenio, de este siglo XXI. Se llamó ‘Debate Nacional sobre la Educación’ fue llevado adelante por una Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) con el ministro de Educación de entonces el Ing. Jorge Brovetto² a la cabeza. La CODE trabajó durante dieciséis meses, y se encontró «con las dificultades de un proceso carente de antecedentes en la vida política y educativa del país» (Informe final de la CODE).

En cuanto a la investigación respecto a la detención e imposibilidad de transformar el sistema educativo nacional nos hallamos revisando documentos, textos, palabras escuchadas o proferidas, leídas o escritas, partiendo, como ya expresé, de la hipótesis de una ‘detención sintomática’ respecto al ofrecimiento social como don simbólico, que en vez de repetir condenando cada historia, brindase la chance de un corte en ese devenir singular y colectivo. La educación se habría detenido en su potencial de realizar un montaje pulsional social creativo, más próximo a un destino sublimatorio, que a contribuir a la *formación de un síntoma social* con ese carácter *repetitivo*, que como todo síntoma termina adhiriendo a una compulsión de repetición, de magnitud transubjetiva. El sistema educativo en el Uruguay podría estar tomando un cariz ‘melancoliforme’, no pudiendo elaborar un ‘duelo’ que habilite la transformación, se estaría dando una ‘repetición sintomática’ con fuertes sentimientos de desilusión y angustia social.

Como dice Myriam Revault d’Allonnes (2008):

la autoridad no es, *stricto sensu*, un concepto político del mismo orden o del mismo rango que el poder, el Estado o la soberanía; es un concepto metapolítico, no en el sentido de que domina, sino de que atraviesa; meta, a través (Revault, 2008, p. 16).

Continúa la autora brindando elementos esclarecedores «Y adquiere precisamente ese estatus cuando se considera la permanencia de vivir juntos, de compartirlo en la duración» (p. 16).

Quedan las preguntas para seguir investigando ¿quién recibe la autoridad, la autorización, quién se arroga el poder de revisar el archivo arcaico y originario, mítico, para transformarlo? Los procesos de transformación histórica deberían corresponderse y acompañarse de procesos de resignificación, que transportasen algo de la marca de los «orígenes», es decir, la ubicación de la educación del momento de fundación del Estado, sobre una base democrático-republicana de gobierno como una real igualdad de oportunidades en relación al origen singular

² Agradezco al exministro Brovetto la gentileza de haberme brindado documentos para la investigación de mi tesis doctoral y por su cálida generosidad a la hora de pensar los obstáculos en su político emprendimiento transformador.

de cada sujeto, para que la educación siga siendo ese ofrecimiento simbólico y ese acto político de permitir y habilitar a que el origen no sea una condena, sino una oportunidad social de cambio.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2010). *El sacramento del lenguaje: arqueología del juramento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BARRÁN, J. P. (2010). *Epílogos y legados. Escritos inéditos. Testimonios*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- DERRIDA, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Ediciones Trotta.
- FILGUEIRA, M. (2017a). Metanovela de la educación en el Uruguay de la última década (2005 al 2015) ¿Cómo se puede educar un joven hoy? En Pereira, M. R. (org). *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?* Belo Horizonte: Scriptum.
- (2017b). Metanovela de la educación (sistema Nacional de Educación Pública y sus instituciones) en el Uruguay de la última década (2005 al 2015) En: V. Fachinetti y G. Plachot: *Educación y psicología en el siglo XXI*. Vol 2. Bibliotecaplural. Montevideo: CSIC.
- y LEMA, C. (2017). La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes con riesgo de desafiliación. El caso del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. En: V. FACHINETTI y G. PLACHOT: *Educación y psicología en el siglo XXI*. Vol 2. Bibliotecaplural. Montevideo: CSIC.
- FREUD, S. (1920) [1976]. *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FRIGERIO, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires: Del Estante.
- PÉREZ, A. (1908) Memoria correspondiente al año 1907 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública, por el Dr. Abel J Pérez, Inspector Nacional. Tomo I. Montevideo: Talleres Barreiro y Ramos.
- Pereira, M. et al. (2012) *A psicanálise escuta a educacao 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traco.
- REVAULT D' ALLONNES, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ULLOA, F. (2012) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ŽIŽEK, S. (1998). *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*. Buenos Aires: Paidós.

Todo el año es Carnaval. Experiencias sociales de jóvenes en Montevideo

PABLO DI LEO, RODRIGO VACCOTTI¹,
DIEGO CUEVASANTA, GONZALO GRAU,
VICTORIA VALVERDE, ANDREA FRANGGI,
MAIRA BORRALLO

Todo el año es Carnaval. Experiencias sociales de jóvenes en Montevideo

El presente trabajo consiste en presentar los avances realizados hasta el momento por el grupo de investigación *Estudios sobre Juventudes* en el proyecto «Instituciones, derechos e individuación: Un análisis de sus vinculaciones en las experiencias sociales de jóvenes de Montevideo», el cual se viene desarrollando desde marzo del año 2017. Este consiste en un estudio comparativo, el cual tiene su base en la experiencia realizada en Argentina: «Instituciones, derechos e individuación: Un análisis de sus vinculaciones en las experiencias sociales de jóvenes en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)», proyecto coordinado por el Dr. Pablo Di Leo, el cual cuenta con financiación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires en el marco del programa «Proyectos de Investigación Básica, Aplicados, de Transferencia e Innovación Tecnológica Programación Científica 2016».

En la actual etapa de la modernidad se profundizan las tensiones en los procesos de constitución de las subjetividades juveniles. A diferencia de la relativa previsibilidad que otorgaban a las biografías sus vinculaciones con las instituciones en las sociedades salariales, en las actuales *sociedades de riesgo* los sujetos se encuentran, como nunca antes, «obligados a individualizarse». Los jóvenes permanentemente demandan, desde sus prácticas, cuerpos y reflexividades, que las instituciones socializadoras den razones acerca de sus normas y sentidos, incorporando a ellas sus experiencias individuales y colectivas de construcción identitaria (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Reguillo, 2004; Urresti, 2008; Chaves, 2010).

A partir de la crisis de integración social que vivieron los países de nuestra región durante las últimas décadas del siglo XX como consecuencia de las políticas neoliberales, se multiplicaron y acentuaron las distancias entre las diversas experiencias vitales de los jóvenes, atravesadas por desigualdades e inequidades

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República. Grupo de investigación Estudios sobre Juventudes, rodrigovaccotti@hotmail.com; victoriavalverdediaz@gmail.com

socioeconómicas, étnicas, de género y territoriales (Miranda, 2007; Saintout, 2009; Chaves, 2010; Hopenhayn, 2011). Es así que en determinadas zonas vulnerabilizadas de la región las condiciones de vida, el acceso de la población —especialmente infanto-juvenil— a diversos recursos, políticas y *derechos* —principalmente *sociales*, pero en algunos casos también *civiles* y *políticos*— develan múltiples desigualdades sociales e institucionales. Las posibilidades de acceso a servicios educativos y de salud de calidad están condicionadas por el sector social de pertenencia y lugar de residencia (Pérez, 2009; Steinberg, Cetrángolo y Gatto, 2011; Chaves y Fidalgo Zeballos, 2013; Kessler, 2013; Vommaro, 2015). Chaves y Fidalgo Zeballos, 2013; Kessler, 2013; Vommaro, 2015).

En el caso de Montevideo nos encontramos con una situación muy similar a la del resto de la región. Si bien en nuestro país contamos con políticas sociales orientadas a la atención de situaciones de vulnerabilidad y exclusión social, así como políticas que específicamente tienen como población objetivo a las juventudes con el propósito de garantizar el acceso a derechos (Midgalia y Antía, 2007; Comisión de Juventud del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia, Adolescencia y Juventud – Consejo Nacional de Políticas Sociales, s/f; INJU, s/f) y ellas han demostrado avances en el tratamiento de las inequidades, aun se puede identificar un escenario en el que se mantienen y reproducen desigualdades. Según datos de la Encuesta Continua de Hogares del año 2010, el departamento con mayor cantidad de jóvenes —en términos absolutos— es Montevideo. A su vez, con respecto a la distribución espacial de jóvenes en dicho departamento, encontramos que es en barrios periféricos donde es mayor su presencia, notando que aquellos barrios con mayor peso demográfico de jóvenes son los que presentan «mayor riesgo o vulnerabilidad social» (Calvo, 2014, p. 117).

En este escenario, la noción de juventud asociada a un recorrido predecible y lineal a la adultez ha perdido su poder explicativo frente a la desestandarización de la transición a la vida adulta y a la emergencia de procesos cada vez más diferenciados y fragmentados. Desde este marco, retomamos de Mariana Chaves una definición de la categoría de *jóvenes* que muestra las tensiones entre estructuras y agencias presentes en sus experiencias, entendiéndolos como:

[...] actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas, cuyo análisis corresponde ser encarado desde una triple complejidad: contextual —espacial e históricamente situado—; relacional —conflictos y consensos—; heterogénea —diversidad y desigualdad (Chaves, 2010, p. 37).

El enfoque sociológico propuesto para la investigación tiene como horizonte el estudio de las capacidades existenciales y sociales del individuo de sostenerse en el mundo. No hay individuo sin un conjunto muy importante de *soportes*, afectivos, materiales y simbólicos, que se despliegan en su experiencia biográfica, a través de un entramado de vínculos con sus entornos sociales e institucionales. Asimismo, para estudiar empíricamente las complejas y heterogéneas vinculaciones entre lo individual y lo social, Martuccelli (2007b) emplea la noción de *prueba*, que se construye articulando dos niveles analíticos: a) el examen de las

formas efectivas a través de las cuales los individuos dan cuenta de sí mismos, con los discursos con los que disponen sobre sus vidas; b) una representación analítica, a distancia de las historias concretas, pero animada por la escrupulosa voluntad de construir herramientas que permitan poner en relación los fenómenos sociales y las experiencias individuales.

Describir *el sistema estandarizado de pruebas* equivale a describir una sociedad histórica en su unidad. Esta mirada nos permite aproximarnos analíticamente a la *experiencia social* de los individuos a partir de un doble movimiento: por un lado, es una manera de percibir el mundo social, de significarlo, de definirlo a partir de un conjunto de condicionamientos y situaciones preexistentes; simultáneamente, como lo social no tiene unidad ni coherencia *a priori*, es una manera de construirlo y de construirse a sí mismo. La experiencia no es ni totalmente determinada ni totalmente libre. Es una construcción nunca acabada que realizan permanentemente los sujetos para articular tres grandes *lógicas de acción social*: a) *integración* —la interiorización de lo social—, b) *estrategia* —conjunto de recursos movilizados en situaciones de intercambios sociales particulares— y c) *subjetivación* —todo lo que se presenta como no-social, más allá o más acá de toda determinación (Dubet y Martuccelli, 2001; Dubet, 2013).

Existe en este momento en Uruguay un vacío en lo que respecta a investigaciones empíricas que articulen las herramientas conceptuales y metodológicas de las sociologías de la experiencia y de la individuación para el análisis de las vinculaciones entre juventudes, instituciones y derechos en contextos urbanos marginalizados. Retomando y articulando con resultados de dos proyectos de investigación anteriores realizados por la Universidad de Buenos Aires, con quienes nos encontramos trabajando en conjunto, mediante este estudio, se busca contribuir a cubrir dicho vacío.

El objetivo general de la investigación es el siguiente: Analizar las experiencias sociales de jóvenes en instituciones que propician el acceso y el ejercicio de derechos y que tienen una presencia significativa en sus vidas en Montevideo, indagando sobre sus vinculaciones con sus procesos de individuación.

Para la construcción y análisis de los datos se está desarrollando una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la que mejor se articula con el paradigma interpretativo, permitiéndonos aproximarnos a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos en las instituciones y a sus vinculaciones con sus procesos de individuación. Las actividades se desarrollan de manera articulada, respondiendo a un diseño abierto o flexible, ya que es el más adecuado para una investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2007). Las técnicas utilizadas hasta el momento son: observación participante, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, y construcción de relatos biográficos.

El universo de estudio está constituido por: a) jóvenes, de 18 a 25 años, cuyos principales espacios de sociabilidad se encuentren en barrios de la zona oeste de Montevideo; b) agentes o referentes de cada una de las tres instituciones seleccionadas que trabajen directamente con jóvenes. Lo que pretendemos es lograr la mayor cantidad posible de visiones sobre el fenómeno en estudio.

Las instituciones/organizaciones con las que se ha trabajado hasta el momento son: una *Murga Joven* de mujeres, un *Taller Literario*, y un grupo de *Jóvenes en Red* (MIDES).

Los primeros avances de investigación serán presentados a partir de proposiciones, las cuales irán acompañadas por fragmentos del discurso tomado del trabajo de campo, dejando establecidos las dimensiones de análisis que están siendo consideradas al momento.

La libertad como posibilidad en la impronta juvenil

«Participamos en murga joven. Lo que tiene murga joven es que no tenés un jurado, ni tenés que salir en ningún canal, ni tenés ninguna presión de decir o no decir algo, o sea, podés hacer lo que quieras básicamente. Te podés subir ahí y... Obviamente te van a descalificar en algún momento si haces alguna barbaridad increíble, pero podés decir mucha cosa que capaz que en la murga mayor no se puede decir, o sea no... Mismo porque esta Tenfield, mismo porque tenés presiones económicas. Nosotros no lo hacemos por plata, no ganás un peso acá, al contrario, perdés. Así que... que ta, en ese punto la libertad la tenés». Maru, 23 años.

A partir del discurso de Maru, nos planteamos las primeras dimensiones a partir de las cuales se estructurará el análisis. Encontramos en un primer momento: *lo juvenil*, las *relaciones de poder y la libertad como posibilidad*.

En la propuesta específica de la murga aparece lo juvenil ligado a la libertad como posibilidad; en cuanto a posibilidad de *acción*, de *poder decir*. Esa libertad para poder decir es definida en contraposición a las perspectivas que se presentan sobre el mundo adulto.

La participación en una murga joven —que además se conforma por mujeres— y lo que desde allí se expresa que las participantes son capaces de manifestar, pone en cuestionamiento el esquema que presentan las relaciones de poder adulto-joven en las instituciones tradicionales. Entendemos en este sentido que pensar la juventud como categoría que se construye históricamente y se define a partir de relaciones sociales (Chaves, 2010) funciona para comprender acerca de cómo se despliegan las relaciones de poder entre adultos y jóvenes.

En el discurso se visibiliza la idea de *tener libertad*, en comparación con la participación en las murgas mayores, en las que se ejercen presiones, entendidas como una limitación de la libertad. Ser joven, entonces, es asociado a la posibilidad de elegir qué decir, qué no callar, y el modo de hacerlo. En este caso, viabilizado a través de la murga como expresión artística.

El modo en que aparece la idea de libertad en el discurso de Maru ofrece también la posibilidad de pensar en cómo se ponen en juego las tensiones *estructura-agencia*, así como *reproducción-transformación*. Para esto, tomamos los planteos de Judith Butler, quien establece que: «los sujetos regulados por esas estructuras, en virtud de que están sujetos a ellas, se constituyen, se definen y se reproducen de acuerdo con las imposiciones de dichas estructuras» (Butler, 2017, p. 47).

Encontramos la tensión entonces, en las prácticas sobre las cuales se genera esta idea de libertad. Se trata de formas específicas de decir y hacer que se diferencian de un cierto constreñimiento con el cual se describe al mundo adulto. Estas formas a su vez, circulan por otro tipo de canal institucional (concurso *Murga Joven*) en el cual también se valoran aspectos formales, y donde también encontramos ejercicios de *violencia simbólica* y relaciones asimétricas en los mecanismos de evaluación, así como de eventual descalificación.

El grupo de pares y la experiencia del cambio

«Yo siempre les digo a los gurises, es que ellos me cambiaron bastante, me dieron algo que nunca tuve con otras personas que es sentirme integrada en algo, yo tenía mi grupo de amigas, pero mi grupo de amigas era como muy... como que no me sentía en el grupo, siempre estaban como sacándome de ahí, como que yo no tenía nada que ver con ellas, sin embargo, con los gurises como que me integré más y tenía más temas de conversación más [...] siempre andamos hablando de todo un poco. Me acuerdo, yo con uno de mis amigos nos sentábamos en el balcón de la casa de noche, a mirar las estrellas y decir, por ejemplo, nunca te pusiste a pensar que parece como una lluvia que va cayendo así... nos ponemos a hablar de temas del universo, y he aprendido cosas de, ehh... he aprendido muchas palabras que no conocía también, para escribir y eso, y he compuesto cosas con ellos, canciones y todo... y como es, estudiado con ellos también, hablamos de todo un poco». Natalie, 18 años.

Esta idea permite pensar en la noción de *experiencia*, y en cómo ella se pone en juego en relación al grupo de pares. Si entendemos a la experiencia como «eso que me pasa», que me afecta y «que tiene efectos en mí» (Skliar y Larrosa, 2009), se puede apreciar el valor que le es otorgado al grupo de pares como generador de un cambio significativo.

El grupo de pares aparece como *soprote* en su biografía de Nicole; grupo a su vez, con el cual toma contacto a partir de la participación en el Taller Literario que funciona dentro del liceo al que asiste, el cual es extracurricular y opcional.

A propósito de esto, tomamos los aportes de Susana Reguillo (2000), quien establece que:

El grupo de pares, que opera sobre la base de una comunicación cara a cara, se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes, que se traduce en acciones. De maneras diversas, con mayor o menor grado de formulación, lo que caracteriza a estas grupalidades es que han aprendido a tomar la palabra a su manera y reapropiarse de los instrumentos de comunicación (Reguillo, 2000, p. 3).

Es posible plantear la hipótesis de que el dispositivo del Taller Literario habilita a la generación y el establecimiento de vínculos, que adquieren cualidades diferentes de los que se pueden dar en la cotidianidad de la escuela. Natalie rescata como positiva la experiencia del cambio, potenciado —según sus palabras— por el grupo de pares.

Nicole ha participado en varios libros de poemas, donde publica con un seudónimo que representa su nombre en *idioma élfico*, escribe cuentos y novelas, y tiene un canal de youtube en el cual publica *covers* y canciones de su autoría. Todas estas acciones, son relatadas desde una asociación directa a su participación del Taller Literario.

Los espacios y el (des) encuentro

«Yo en la escuela... bueno, no, yo era un bicho, mal. No... De vivir con la capucha mirando para abajo y está todo mal, o sea... Me costó... Por eso es como todo un proceso. No, ahora yo me miro atrás y digo 'me convertí en algo que no esperaba' pero ta, no estoy... Obvio, estoy recontenta, pero también miro y digo "bo, pero ¿por qué yo era así? ¿Por qué yo tenía que andar mirando para el piso y con miedo a algo, y con baja autoestima y con un montón de cosas? No, no tiene por qué ser así. Hay algo que nos dice 'bo, vos sos lindo, vos sos feo, vos sos gordo, vos sos no sé qué, y está todo mal contigo, no importa cómo seas'. Porque eso me parecía... Yo tenía una amiga que era ¿viste esas chiquilinas que son como... el estereotipo de belleza? Era como...Y sin embargo la chiquilina tenía unos problemas de autoestima enormes. Y vos decís tipo ta no, esto no funciona para nadie. No es que los lindos van a ser contentos con... No, no, no funcionaba para nadie. Entonces hay algo que está mal en todo. Es eso. Sí, obvio, que... Bueno sí, el último tiempo de todas las evoluciones que yo puedo haber tenido, si, la murga fue como el gran empujón de exteriorizar un montón de cosas. También por el hecho de poder comunicarme mejor, yo...». Maru, 23 años.

En el relato de Maru emergen elementos que remiten al proceso de construcción de identidad, que se asocia a «condicionantes individuales, familiares, sociales, culturales e históricas determinadas» (Dávila León, 2004). A su vez, aparece la dimensión de lo cotidiano como condicionante de la experiencia. Se reconoce el espacio escolar atravesado por modos estereotipados de concebir «lo lindo» y «lo feo» y cómo esto tiene efectos en las experiencias de los jóvenes. Maru reconoce haber tenido «evoluciones» durante su vida y advierte haberse «convertido en algo que no esperaba» a partir de su participación en la murga joven, entendiendo que la murga como espacio otorga la posibilidad de manifestarse y expresarse.

La *experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli, 1998) es traída por Maru desde el lugar de «bicho», y en sus palabras encontramos algo de la imposibilidad de poder salir de un lugar de sufrimiento, el cual es contrastado por el proceso de transformación de su propia realidad; realidad que es relatada desde la experiencia de su participación en la murga joven.

El proceso mediante el cual Maru narra su experiencia de cambio ofrece dimensiones interesantes que están presentes en este «dar cuenta de sí mismo», en la medida en que el tipo de relación que un sujeto establece consigo mismo presenta un correlato con la relación que tiene lugar entre dicho sujeto y un régimen de verdad (Butler, 2009); régimen en el cual la escuela como institución ocupa un lugar importante en cuanto a la segmentariedad a partir de la cual Maru organiza su historia personal.

El género y la agencia

«Como que la mujer no puede hacer murga, como que se abre el telón y uno espera voces gruesas y hombres, o si están las mujeres están cantando sobreprimas, o sea, con un tono de voz tipo agudo. Porque se espera eso, porque es lo que todos esperamos en realidad. Entonces como para terminar con eso de que las mujeres podemos cantar de segunda, con voz gruesa, podemos cantar, actuar y decir lo que queramos... y también participar en murga surgió como esa idea de hacer una murga de mujeres». Magalí, 18 años.

Tomando las palabras de Magalí nos preguntamos acerca de cómo se juega *lo juvenil* en la forma de pensar las relaciones de género propuestas desde la murga joven. Entendemos que la complejidad que presenta la juventud como categoría para su comprensión supone atender al entrecruzamientos con otras dimensiones que determinan a los sujetos tanto como esta, como es el caso del género (Chaves, 2010).

Tomaremos, entonces, los planteos de Joan Scott (2008) en lo que refiere a cómo se construyen las categorías y sus significados. Esto resulta útil para comprender ciertas variables asociadas tanto al género como a la juventud y el modo en que el significado que pueda adquirir cada una de estas nociones nos remite al sistema social en el que las mismas se construyen:

[...] el estudio de los significados dirige nuestra atención hacia los complejos procesos que establecen los significados, hacia las formas en que tales conceptos, como el de género, adquieren la apariencia de algo fijo, hacia los desafíos planteados por las definiciones normativo-sociales, y hacia las formas en que se manifiestan estos desafíos; en otras palabras, hacia las relaciones de fuerza involucradas en la construcción y aplicación de los significados de una sociedad: hacia la política (Scott, 2008, p. 23).

Las categorías entonces son entendidas desde este enfoque como *efectos* y no como *causas*. Las *voces gruesas* de las que nos habla Magalí refieren al posicionamiento que como mujer-joven, y como joven-mujer, toma ante el discurso androcéntrico y adultocéntrico que predomina en un campo como lo es el de la murga en Uruguay.

En este sentido, resulta fundamental retomar la noción de *discurso* de Michel Foucault (1970), quien establece que: «el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse» (Foucault, 2005, p. 15).

La agencia en este punto, la encontramos en la experiencia de Magalí *tomar la palabra*, ocupando un lugar que históricamente ha estado ocupado por hombres adultos. Dar voz a las mujeres, diciendo lo que se quiere.

El espacio de taller y la construcción de la autoridad

«Alicia Fernández ¿la tienen? La argentina, que lamentablemente murió hace poco, pobre... ella habla de los espacios de autoridad, ¿no? Es decir, bueno... creo que teóricamente es donde estamos más perfilados. Si me pones un revolver en el pecho y me decís: “¡Dame un marco teórico!”, arrancaría pensando en Alicia Fernández. Es genial, porque la mina lo que plantea, es justamente eso que vos decís... Bueno, ¿Hay espacios donde verdaderamente yo me puedo apropiar? ¿Yo puedo transformarme en el autor de lo que está pasando ahí? Autor de lo que crea... ehh, sin quererlo, me parece que nosotros hemos ido por ese lugar, creo». Luciano, referente Taller Literario.

En el discurso de Luciano emergen características del *Taller Literario* como un espacio singular, las cuales son importantes de considerar a su vez en torno a lo que generan en quienes son partícipes. Este dispositivo, que tiene lugar dentro de un liceo, parece cuestionar el discurso adultocéntrico que predomina en la escuela tradicional, en tanto el formato que se propone posibilita relaciones entre adultos y jóvenes ya no marcadamente verticales, sino con tendencia a una horizontalidad. En este sentido es que interpela las relaciones de poder y cuestiona el modo en que se presentan las relaciones en la escuela. El espacio del Taller Literario apuesta por construir a partir de acuerdos y expresiones de deseo, lo que da lugar a «relaciones más simétricas» (Tobeña, 2016).

Esta idea de los jóvenes como protagonistas en el espacio del taller es traída en un primer momento en relación a un modo particular de pensar a la juventud y la dimensión de la participación.

La posibilidad de tomar a los jóvenes y su vínculos con las instituciones desde el lugar de ciudadanos con derecho a exigir sus demandas, nos instala entonces, ante una nueva idea de participación así como de los *conflictos intergeneracionales*, en las cuales tanto el diálogo como el mutuo reconocimiento son condición, ya que se trata de dos generaciones cuyos aportes para con la otra son igualmente significativos (Krauskopf, 1999; Gallo 2009; Duarte Quapper y Álvarez Valdez, 2016).

Pensamos al Taller Literario como dispositivo, desde la idea *deleuziana* de dicha noción, entendiendo a este como un conjunto multilíneal, en el cual encontramos coexistiendo *curvas de visibilidad*, y las *curvas de enunciación*: «Cada

dispositivo tiene su régimen de luz, la manera como la luz penetra en él, como se difumina y se propaga, distribuyendo lo visible y lo invisible, haciendo nacer o desaparecer un objeto que no existe sin ella» (Deleuze, 2007, p. 306). Generar visibilidad acerca de modos novedosos de jugarse las relaciones de poder entre adultos y jóvenes dentro de la institución escuela parecería ser parte de la potencia del Taller Literario como dispositivo, de acuerdo con la idea de Luciano de «transformar al joven en autor de lo que está pasando» allí.

Referencias bibliográficas

- ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM.
- BECK, U. y BECK-GERNISHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CALVO, J. (Coord.) (2014). *Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación. Fascículo 4 – Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- y FIDALGO ZEBALLOS, E. (2013). *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado*. Buenos Aires: Espacio.
- Comisión de Juventud del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia, Adolescencia y Juventud – Consejo Nacional de Políticas Sociales (s/f). *Plan Nacional de Juventudes 2011-2015*. Montevideo, Uruguay.
- DELEUZE, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-textos.
- DI LEO, P. F. (2009). Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales, UBA, no publicada.
- DUARTE QUAPPER, C. y ÁLVAREZ VALDEZ, C. (2016). *Juventudes en Chile. Mirada de jóvenes que investigan*. Santiago de Chile: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- y MARTUCCELLI, D. (2001). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FILARDO, V. (Coord.) (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Montevideo: Unidad de Comunicación Infamilia-MIDES.
- FOUCAULT, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets Editores.

- GALLO, P. (2009). Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las escuelas. En: NOEL, G. (Comp.) *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- HOPENHAYN, M. (2011). Juventud y cohesión social: una ecuación que no cuadra. En M. HOPENHAYN y A. SOJO (Comp.) *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas. América Latina desde una perspectiva global*. Buenos Aires: Siglo XXI, Asdi, CEPAL.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (2015). *Informe Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud – ENAJ 2013*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (s/f). *Plan de Acción de Juventudes 2015-2025. Propuestas*. Montevideo, Uruguay.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- KESSLER, G. (2013). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: FCE.
- KORNBLIT, A. L. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- (Coord.) (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- KRAUSKOPF, Dina. (1999). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas 1998.
- MARSHALL, T. H. (1998). Ciudadanía y clase social. En T. H. MARSHALL y T. BOTTOMORE, *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MARTUCCELLI, D. (2007a). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- (2007b). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- y de SINGLY, F. (2009). *Les Sociologies de l'Individu*. París: Armand Colin.
- MIDGALLIA, C., & ANTIA, F. (2007). La izquierda en el gobierno: Cambio o continuidad en las políticas de bienestar social? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 16(1), 131-157.
- MIRANDA, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires: Fundación Octubre.
- NOEL, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- ONETTO, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- PÉREZ, P. (2009). *Desigualdad social e inserción laboral de jóvenes en el periodo posconvertibilidad*. Novedades CEIL, N.º 3.
- REGUILLO, S. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- REGUILLO, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 49-56.
- SAINTOUT, F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- SCOTT, J. (2008). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. México: Fondo de Cultura Económica.

- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (Comps.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- STEINBERG, C.; CETRÁNGOLO, O. y GATTO, F. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Documentos de proyectos 53, CEPAL / UPEA.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquía.
- TOBEÑA, V. (2016). Repensando la educación media y el formato escolar moderno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 21, N.º 68, pp. 167-190.
- URRESTI, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En E. Tenti Fanfani (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP-Siglo XXI.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- VÁZQUEZ, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- VOMMARO, P. (2015). *Juventudes y políticas: en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Algunas consideraciones sobre la experiencia educativa en el interior de Uruguay

CECILIA PEREDA¹

La experiencia educativa en Montevideo y en el interior

Hace algunos años realizando trabajo de campo en el marco de una evaluación cualitativa de las primeras experiencias del Programa Campamentos Educativos de ANEP² un maestro rural nos interpelaba —un poco en broma, un poco en serio— al equipo de sociólogas montevidéanas que estábamos allí preguntándonos si sabíamos cuántos pares de medias lleva en su bolso un maestro rural que vive en la ciudad³. Esta pregunta, para quienes investigamos en educación desde metodologías cualitativas y especialmente, como este era el caso, con una fuerte impronta etnográfica, resulta muy significativa y me ha acompañado a lo largo de los años siguientes. No me refiero con esto solamente a una inquietud por un mayor conocimiento de las condiciones de trabajo diferenciales de los docentes uruguayos en los diferentes ámbitos educativos y territorios en que se desempeñan. Se trata, más bien, de la necesidad de prestar mayor atención a la experiencia de todos quienes participan de la educación (estudiantes, docentes, familiares, etc.) en el marco de las características de los escenarios sociales en que esta se realiza.

Uno de estos escenarios es, obviamente, el territorial. En Uruguay es común el uso de la distinción entre Montevideo e interior para dar cuenta de, al menos, dos grandes tipos de escenarios territoriales. La extensión de su uso se puede fundamentar por la concentración demográfica, administrativa y de servicios que

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, cpereda@psico.edu.uy

2 El Programa Campamentos Educativos de ANEP convoca a diferentes centros educativos públicos a una propuesta de convivencia de tres días y dos noches, con énfasis en la recreación. Su primera experiencia, en el año 2009, se realizó solo con población de centros de educación primaria y media catalogados como rurales. Para más información véase <<http://www.anep.edu.uy/campamentos/>>.

3 Los maestros rurales en Uruguay tienen diferentes situaciones de combinación de vivienda y trabajo. Algunos viven en la escuela durante todo el año lectivo, otros lo hacen de lunes a viernes, y otros viven en localidades y ciudades cercanas y viajan diariamente hacia la escuela. Según nos contaba este maestro en su bolso lleva siempre por lo menos dos pares de medias de repuesto. Con un par salía de su casa y viajaba en el ómnibus hacia la escuela. Otro par de medias se lo ponía al llegar a la escuela, donde debía sacarse el primer par ya que llegaba transpirado de caminar los kilómetros que separaban la ruta de la escuela. Un tercer par se lo ponía a media mañana, como abrigo, encima de las que ya llevaba puestas. Luego, al mediodía, se lo sacaba pero lo guardaba para volver a ponérselo cuándo se subiera al ómnibus de regreso, en donde debía sacarse el par de medias que usó en la caminata desde la escuela a la ruta.

históricamente ha existido en la capital del país. A modo de ejemplo actualmente el 40% de la población del país vive en Montevideo. Sin embargo el 60% habita en el interior, en donde algo más de un millón lo hace en veinticinco ciudades de entre 20 000 y 100 000 habitantes y el resto en ciudades y localidades más pequeñas, o es parte de la escasa población catalogada como rural.

El uso de la distinción entre Montevideo e interior ha resultado útil en los estudios sobre la educación para clasificar a la población del país en dos grandes escenarios. Sin embargo, esta no ahonda en las diversidades en cada lado de la distinción, por ejemplo a nivel de la experiencia educativa en los diferentes tipos de escenarios urbanos y rurales del interior del país. Si bien en los últimos años se registran variados esfuerzos de investigaciones en educación por superar este agregado, como es el caso del análisis regional propuesto por Cardozo (2016), la experiencia educativa en los diferentes tipos de escenarios urbanos del interior del país no ha sido abordada ni a nivel general ni con relación a particularidades relacionadas con las escalas geográficas y los tamaños poblacionales, los enclaves sociopolíticos (como por ejemplo las zonas fronterizas), de producción económica predominante, o las funciones administrativas que cumplen en los diecinueve departamentos en que se divide el país. En definitiva, se toma como un hecho natural que la experiencia educativa es diferente en Montevideo y en el interior pero no se ha profundizado acerca de cómo ni por qué, ni tampoco en las diferencias en la experiencia educativa al interior del interior.

Antes de seguir avanzando en algunas de las particularidades de los escenarios de configuración de la experiencia educativa en el interior de Uruguay es necesario aclarar, al menos brevemente, a que nos referimos por estos.

La experiencia educativa y la vida urbana

Tal como reseña Carli (2012) se han propuesto diversas nociones y conceptos de experiencia educativa con diferentes enfoques (históricos, culturales, pedagógicos, filosóficos, sociológicos, etc.). Sin embargo no todas estas nociones y conceptos profundizan en los escenarios sociales en que se produce la experiencia educativa.

La sociología de la experiencia escolar desarrollada en la última década del siglo XX en Francia por François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), y seguida luego en Argentina por Gabriel Kessler (2002) entre otros, sí la propone como un concepto de aproximación a la construcción individual y social que se realiza en los centros educativos pero también por fuera de estos. Para estos autores la experiencia educativa es a la vez una construcción personal e interpersonal, una expresión de las características organizacionales de los centros educativos en la cotidianeidad de la vida escolar, especialmente de su historia y de su cultura institucional, y un resultado de procesos más generales de la sociedad, como la desigualdad social, en los que estas relaciones y centros se inscriben. Desde esta

perspectiva la experiencia educativa comprende las relaciones, las significaciones, las lógicas de acción y las estrategias a través de las que los estudiantes se constituyen como tales en su integración a un espacio escolar (y societal) con diversas lógicas de acción institucional (Dubet y Martuccelli, 1998).

La pregunta por los escenarios en que se configura la experiencia educativa supone una posición interpretativa. Desde esta perspectiva, la experiencia educativa no se da en el vacío ni es ajena a los escenarios en los que se produce que tampoco la influyen desde fuera, como uno o más entornos que la rodean (Elias, 2008). Se produce en forma simultánea y junto con la experiencia en estos escenarios, en los entramados interdependientes entre los individuos que participan, a la vez, en cada uno de estos.

En este marco es que se puede afirmar que la experiencia educativa es parte de la experiencia de la vida urbana. Esta implica las prácticas y representaciones que hacen posible significar y vivir la ciudad por parte de sus habitantes, individuos diferentes que residen en distintos tipos de espacio dentro de esta, con diversos niveles de proximidad y que son transitados con diferente frecuencia y nivel de apropiación (Duhau y Giglia, 2008). La experiencia urbana, tal como es trabajada por Segura (2015), implica la relación entre los habitantes y la ciudad y también entre los habitantes en la ciudad, ya que lo urbano refiere a las relaciones, las prácticas y los usos de y en esta. Indagar en la experiencia urbana supone analizar la relación entre el espacio urbano y las representaciones y las prácticas de los individuos en y sobre dicho espacio, así como sobre sus posibilidades de desplegarse y replegarse en este (Segura, 2013).

Ahora bien, la experiencia como habitantes de la ciudad está estrechamente relacionada con la experiencia de las desigualdades en esta, es decir con «cómo se vive en y con la desigualdad y cuáles son sus consecuencias en la experiencia de vida individual y social» (Saraví, 2015, p. 27) en la ciudad. Por esto, en situaciones de alta fragmentación (es decir de distanciamientos socioculturales pronunciados entre quienes viven en condiciones altamente desiguales en la sociedad) en las escuelas se encuentran solo entre quienes también comparten experiencias urbanas y de clase similares. En estos casos, la sociabilidad, la socialización, y la educación se vuelven mundos tan aislados y distantes como pueden ser los espacios de las ciudades que se habita. Por este motivo, la experiencia educativa, la experiencia urbana y la experiencia de las desigualdades son tres dimensiones de la vida estrechamente articuladas.

Es desde este punto de vista que retomamos la pregunta por la experiencia educativa en los diferentes escenarios urbanos del interior de Uruguay. A modo de ejemplo, se puede replantear en preguntas como las siguientes: ¿qué características tiene la experiencia educativa en ciudades de menor tamaño que Montevideo, en donde hay una menor cantidad y diversidad de servicios educativos?, ¿cómo se procesa el encuentro entre diferentes y la segregación escolar en estas?

Esta interrogante es una de las tantas que guían el trabajo de mi tesis doctoral actualmente en curso⁴. En esta, abordo específicamente y desde una perspectiva cualitativa la experiencia educativa de estudiantes en los primeros momentos y años en la enseñanza media en una ciudad intermedia del interior de Uruguay. Ahora bien y para no caer nuevamente en agrupamientos hechos a la ligera, esta vez al interior del interior, ¿a qué tipo de escenario urbano refiere el concepto de ciudad intermedia?

Las ciudades intermedias como escenario de la experiencia educativa

El concepto de ciudades intermedias, tal como señala Noel (2016), ha ganado reconocimiento en los últimos años en la agenda de investigación de las ciencias sociales en América Latina. Toma en cuenta, además del tamaño, otros aspectos como la escala de referencia, nacional o regional y la función que las ciudades intermedias cumplen en el sistema urbano, en las redes de ciudades con las que se relacionan (Bellet y Llop, 2004). Por esto, en los estudios sobre ciudades intermedias el tamaño es relativo y en Uruguay se las ha ubicado entre aquellas que cuentan con entre 20 000 y 100 000 habitantes (Aguar y Cardeillac, 2015).

Si bien la escala de relacionamiento y las distancias físicas en las ciudades intermedias son más cercanas que en las grandes ciudades, ni la movilidad urbana está asegurada ni el acceso a los servicios es universal, por lo que el encuentro entre sus habitantes no es necesariamente más frecuente ni más intenso. En cada ciudad intermedia estas características se conjugan con modalidades particulares de procesamiento de las desigualdades sociales. Por ende, es necesario prestar atención a las heterogeneidades entre ciudades que por su función, escala y tamaño pueden ser consideradas intermedias pero que pueden ser muy diversas en cuanto a la vida social en estas. En este sentido, tal como señalan Aguar y Cardeillac (2015) en su estudio sobre la segregación residencial que tiene en cuenta dimensiones de desigualdad, concentración, centralización, exposición y agrupamiento en veinticinco ciudades intermedias de Uruguay, los procesos históricos de configuración de estas son muy variables. Por ende, es esperable que aun ciudades que pertenecen a una misma región puedan tener matrices productivas, estructuras sociales y que se generen en ellas modalidades de relacionamiento muy diferentes entre sí. Esto, sumado a un análisis más profundo de las redes sociales, las interacciones cotidianas y los estilos de vida de los individuos puede explicar también, tal como afirma Saraví (2015), por qué dos espacios urbanos con valores similares en los índices que miden la segregación residencial pueden tener prácticas de comunicación e interacción, de encuentro y de evitación entre extraños muy diversas.

4 Doctorado en Ciencias Sociales (UNGS/IDES, Argentina)

En suma, los estudios realizados sobre la experiencia educativa deben tener en cuenta especificidades que puedan deberse a la escala en el tamaño poblacional de las ciudades tanto como a las condiciones de cercanías y distancias en estas, ya que no se puede adscribir a las ciudades intermedias una única forma ni una totalmente distinta de procesamiento de las desigualdades con respecto a las grandes ciudades. En algunas ciudades intermedias podremos esperar mayor niveles de fragmentación social mientras que en otras la escasez de servicios las hará más sutiles. En otras, y en función de las matrices económicas y sociales que históricamente las han conformado, podremos esperar menores niveles de fragmentación en las relaciones cotidianas entre estudiantes que concurren a las diferentes centros educativos en una misma o en diferentes zonas de la ciudad.

En este sentido es que cabe desagregar la pregunta que estoy trabajando en la tesis y que refiere en definitiva a: ¿cómo es ser estudiante de enseñanza media en ciudades intermedias? Algunas de las preguntas que se despliegan a partir de esta son: ¿Cómo se articula la experiencia urbana con la experiencia educativa en la ciudad intermedia? ¿Cómo juegan los *radios*⁵ de los centros educativos en la experiencia urbana, y educativa en la ciudad intermedia? ¿Cómo se procesan los *juegos de separación* (Dubet, 2015) de las familias entre escuelas y turnos y entre la educación pública y privada en la ciudad intermedia? ¿Qué características toma la expresión «estudiar para ser alguien en la vida» en un escenario urbano en que «todos nos conocemos» o al menos parece que todos «nos vemos» en forma cotidiana? ¿Qué indicadores simbólicos del reconocimiento social cotidiano se juegan en esta expresión en las ciudades intermedias?

Las respuestas que voy encontrando a estas preguntas muestran cómo las relaciones entre adolescentes y jóvenes y de estos con los adultos, la presentación de lo personal y de lo juvenil en los centros educativos, así como las actividades educativas que realizan dentro y fuera de los liceos asumen características específicas que se pueden explicar por las de la sociabilidad y la socialización en esta ciudad intermedia y, especialmente, por las características de la experiencia de las desigualdades en esta.

Reflexionar en torno a las condiciones contextuales sociohistóricas en su articulación con las subjetividades actuales es un tema central en la agenda que articula las preocupaciones de la psicología, la sociología y la educación. Con este trabajo espero haber aportado a ampliar la mirada sobre las diversidades territoriales y las especificidades de la vida social de los sujetos que habitan las instituciones educativas en el Uruguay. Se trata de preocuparnos por la equidad territorial también en las actividades de producción de conocimiento.

5 El radio de un centro educativo refiere a su zona de influencia, es decir a la delimitación del territorio en que actúan y del que reciben estudiantes.

Referencias bibliográficas

- AGUIAR, S. y CARDEILLAC, J. (2015). *Segregación residencial en 25 ciudades intermedias de Uruguay* Presentado en 3.^{er} Congreso Uruguayo de Sociología; Colegio de Sociólogos, Departamento de Sociología de la FCS, Udelar.
- BELLET, C. y LLOP J. M. (2004). Miradas a otros espacios urbanos: las ciudades intermedias. *Geo Crítica / Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de mayo de 2004, vol. VIII, núm. 165. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-165.htm>>
- CARDOZO, S. (2016). *Trajectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. Montevideo: INEED-FCS, Udelar.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBET, F. y Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia educativa*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUHAU, E. y A. Giglia. (2008). *Las reglas del desorden: Habitar la metrópoli*. Ciudad de México: UAM-A/Siglo XXI.
- ELIAS, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- NOEL, G. (2016). Las ciudades invisibles. Algunas lecciones teóricas y metodológicas surgidas del abordaje de aglomeraciones medianas y pequeñas en el límite de un *hinterland* metropolitano. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, vol.15, n.º 45, pp. 66-77.
- SARAVÍ, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México- CIESAS.
- SEGURA, R. (2013). Los pliegues en la experiencia urbana de la segregación socio-espacial. Análisis comparativo de dos etnografías urbanas. En M. CARMAN, N. VIEIRA DA CUNHA y R. SEGURA (Coord.) *Segregación y diferencia en la ciudad*. Quito: FLACSO-Ecuador, CLACSO, MIDUVI (pp. 143-170).
- (2015). *Vivir afuera: Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.

Estudiantes y robots: competencias del siglo XXI propiciadas por recursos tecnológicos programables en estudiantes de educación media pública uruguaya

ESTHER ANGERIZ¹

Introducción: desafíos de la educación en materia de alfabetizaciones

En la sociedad actual, la globalización y el informacionalismo (Castells, 2006) sumado al avance tecnológico han dado cuenta de su capacidad de transformación de las relaciones de producción, de las relaciones sociales y de los procesos de subjetivación, demostrando al mismo tiempo el potencial de penetración y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en distintas esferas de la sociedad. Sin embargo, los beneficios de estas tecnologías no han sido igualmente distribuidos y accesibles. Si bien en el mundo globalizado de un modo u otro todas las personas se han visto afectadas por estos procesos, no todas han tenido o tienen a su disposición herramientas que les permitan adquirir y transformar en su beneficio la información, materia prima privilegiada de esta sociedad. Se trata de un problema sociocultural que se vincula con la educación y la alfabetización en tanto tiene que ver con la formación de la ciudadanía y la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura (Area Moreira, Borrás Machado y San Nicolás Santos, 2015). La incidencia de la introducción de las TIC en el campo educativo ha implicado la circulación de un capital cultural —referido a la información y el conocimiento potencialmente accesible— y posicionamientos de las personas desiguales en torno a él (Angeriz, 2012).

Más allá de lo global, más acá de los contextos, la forma de generar factores de igualdad social a través de la educación pasa por atender la diversidad de condiciones y circunstancias de vida de las personas, considerando los requerimientos sociales de cada lugar (Ferreiro, 2011) y lo que necesitan hacer las personas para acceder y transformar la información que circula por la red de una manera productiva para sí, para los otros y para el medio en el que están insertas.

Múltiples estudios hacen referencia al potencial transformador que tienen las TIC en las prácticas educativas (Gros, 2000; Area Moreira, 2005; Cabero y Llorente, 2008; Coll, 2004) que, entre otros aspectos, podrían fomentar el desarrollo de competencias del siglo XXI, entendidas como aquellas que permitan a los estudiantes resolver problemas complejos de manera contextual (Ruiz Iglesias, 2005) y, por tanto, transformar su posicionamiento en relación al capital cultural disponible.

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, eangeriz@psico.edu.uy

Sin embargo, también se ha constatado que no siempre la incorporación de estas tecnologías transforma efectivamente las prácticas educativas (Cobo, 2016) y a quienes participan de ellas. Una psicología de la educación que se oriente a estudiar las transformaciones en las personas a partir de su participación en prácticas educativas mediadas por TIC (Coll y Monereo, 2011) puede aportar al conocimiento de los cambios que se producen en los estudiantes en algunas dimensiones de las denominadas competencias del siglo XXI, a partir de su participación en actividades mediadas por recursos tecnológicos programables, como los de robótica educativa. En este sentido, la presente investigación se pregunta por cómo perciben estudiantes y docentes las actividades mediadas por estos recursos, cuáles son las posibilidades y problemas que identifican en su transcurso y si pueden reconocer cambios en sus maneras de pensar, de trabajar y de vivir en el mundo (Ministerio de Educación Pública. Gobierno de Costa Rica. *Assessment y Teachment of 21st Century Skills*, s. f.), a partir de lo que implica el trabajo con estos recursos.

Desde este enfoque, se pretende visualizar en las prácticas educativas los procesos de construcción de competencias relativos a la alfabetización digital, recogiendo las voces de quienes participan en ellas, en el entendido de que este concepto puede ser un articulador entre los requerimientos de la sociedad en materia de alfabetización y su concreción en las propuestas educativas.

Autores como Pedró (2014) hacen énfasis en que la enseñanza debe dejar de ser transmisora de contenidos para enfocarse en el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes operar sobre los contenidos en tanto, más allá de lo que saben, importa qué pueden hacer con lo que saben.

El concepto de competencia con el que se trabaja en esta investigación integra no solo conocimientos disciplinares, componentes de uso y dominio, sino también afectivo-motivacionales, así como aquellos factores que permiten la adecuación a diferentes contextos (Ruiz Iglesias, 2005). Se alude de esta manera a la posibilidad de que las personas puedan aplicar determinadas competencias en contextos diversos y, aún más, no solo en el momento actual, sino también en el futuro, dado que, en algún momento, deberán aplicar sus conocimientos en contextos no conocidos y con tecnologías que aún no se encuentran desarrolladas (Rivas, 2012).

Por su parte, Monereo y Badia (2012) integran en el concepto competencia los aspectos sociales involucrados y hacen referencia a que una persona competente es aquella que «es capaz de resolver satisfactoriamente un conjunto de problemas característicos de una determinada práctica comunitaria» (p. 76).

Algunas de las discusiones en la temática se van a centrar entonces en identificar cuáles son las competencias de las personas necesarias para poder tener una inserción activa en la sociedad y otras en qué y cómo transferir esas competencias desde la educación.

En la propuesta de la iniciativa internacional «Evaluación y enseñanza de las destrezas del siglo XXI» (Ministerio de Educación Pública. Gobierno de Costa

Rica. Assessmenty Teachment of 21st Century Skills²), se establecen cuatro categorías de competencias o habilidades:

- Maneras de pensar: creatividad e innovación; pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones; aprender a aprender/metacognición.
- Herramientas para trabajar: alfabetización informacional; alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación.
- Maneras de trabajar: comunicación; colaboración.
- Maneras de vivir en el mundo: ciudadanía local y global; vida y carrera; responsabilidad personal y social.

Se trata de una categorización de competencias amplia que da cuenta no solo de aspectos que las personas pueden desarrollar a nivel individual desde dimensiones cognitivas y ejecutivas, sino también de aquellos que solo es posible construir en el vínculo con los otros y en la sociedad.

Otras perspectivas aportan a la transferencia de estas competencias a la educación, como la del Consorcio de Habilidades Indispensables para el siglo XXI (en inglés, Partnership for 21st Century Skills Task Force, 2008) que identifica logros indispensables para los estudiantes, lo traduce en áreas y asignaturas consideradas básicas en la educación y distinguen competencias de aprendizaje e innovación, habilidades para la vida personal y profesional, competencias en el manejo de información y medios (competencias TIC).

En relación a las competencias de aprendizaje e innovación, se incluye la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración. Respecto a las competencias en el manejo de la información, medios y las TIC, se comprende la competencia en el manejo de información, el alfabetismo en medios y las competencias en TIC. En estas últimas, se tiene en cuenta no solo el acceso a la información, la capacidad de evaluarla y usarla críticamente, sino también el conocimiento de los temas éticos y legales involucrados. Finalmente, se detallan habilidades para la vida personal y profesional, donde se hace referencia a la flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa, habilidades sociales, entre otras (Partnership for 21st Century Skills Task Force, 2008).

En definitiva, en las distintas formulaciones relativas a las competencias del siglo XXI, se destaca la flexibilidad que deben tener en tanto les deberían permitir a las personas afrontar y resolver situaciones complejas de manera creativa en el presente y en el futuro.

En este estudio, se buscará generar conocimiento en relación al proceso de construcción de estas competencias en estudiantes de educación media, desde

2 La propuesta cuenta con el apoyo de Intel, Microsoft y Cisco y es desarrollada por un equipo de investigadores de la Universidad de Melbourne. El objetivo es describir «las competencias que necesitan los jóvenes para enfrentar de manera exitosa los retos del siglo XXI», esperando que las instituciones y los sistemas educativos puedan incorporar estas destrezas en sus programas de enseñanza y aprendizaje. Seis países están participando en el proyecto: Australia, Estados Unidos, Finlandia, Singapur, Costa Rica y Holanda, desarrollándose un proyecto piloto en Costa Rica.

la voz de los actores que participen en actividades educativas mediadas por recursos tecnológicos programables, como los de robótica educativa, recuperando las condiciones de los contextos y las prácticas educativas, las características de género y edad de los actores, sus trayectorias vitales, los modos de relacionarse con el mundo y con las tecnologías.

La fundamentación de este estudio tiene que ver con la necesaria búsqueda de una adecuación entre lo que se enseña en las escuelas y los requerimientos que exige la sociedad actual en materia de alfabetización y de competencias del siglo XXI. En este sentido, los autores Alfonso Gutiérrez y Tyner (2012) señalan que los sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe, en tanto en las aulas no se abordan suficientemente importantes aspectos y problemas de la vida actual en sociedad. La posibilidad de participar en actividades como las de robótica educativa podría colaborar en este acercamiento entre la educación y los requerimientos actuales de la sociedad, pero sin duda ello depende de cómo se dan los procesos y cómo los significan los protagonistas.

Antecedentes en torno a la robótica educativa

En materia de antecedentes de investigación, muchos estudios exploran las posibilidades de la robótica educativa en cuanto a estimular el interés por disciplinas científicas, las llamadas STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics.

Vázquez Cano (2012) distingue tres campos de orientación de la investigación sobre robótica educativa: uno enfocado al desarrollo de proyectos educativos con base en la robótica educativa; el segundo centrado en la aplicabilidad y funcionalidad de los constructos posibilitados por la robótica educativa en el contexto del estudiante y, por último, aquel en el que se estudian los proyectos de robótica educativa desde el ángulo de los procesos de comunicación, en el entendido que puede favorecer competencias como la interacción, la reflexión y el pensamiento crítico.

Otra línea de estudios tiene que ver con la participación en competiciones de robótica educativa y las habilidades que es posible adquirir como el trabajo colaborativo y en equipo, —tales como las reseñadas por Rursch, Luse y Jacobson (2010) en relación al Programa IT-Adventures o las establecidas por Nag, Katz, Saenz-Otero (2013) respecto del Programa ESFERAS Zero Robotics—, así como aquellas propuestas que apuntan al fortalecimiento de la confianza y la autoestima de los estudiantes, como las descritas por Jackson (2013) en relación al FIRST Robotic.

Quiere decir que los estudios van evidenciando que las propuestas de robótica educativa no solo podrían fomentar el interés por la ciencia, sino a su vez podrían desarrollar otro tipo de competencias como la interacción, la reflexión sobre las decisiones en la resolución de problemas, habilidades de secuenciación

(Kazakoff, Sullivan, Bers, 2013), el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (Vázquez Cano, 2010). Se hace referencia también a otras capacidades de tipo psicomotor, psicológicas y sociales (Cabrera, 1996), en tanto se entiende que los talleres de robótica favorecen la realización de una secuencia de acciones que requieren un conjunto de capacidades que no necesariamente existen en los niños/as y que, a partir de la tensión que genera este trabajo, se ven motivados a desarrollar.

Contextualizando las propuestas

En Uruguay, según José Miguel García (2013), la robótica educativa se ha venido desarrollando en las últimas décadas a partir de impulsos que afectaron inicialmente a instituciones privadas, alcanzando progresiva y sistemáticamente a instituciones educativas públicas. Este proceso se revitaliza a partir del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal), que ya lleva 10 años de iniciado, con una apuesta fuerte a los procesos de alfabetización digital y de inclusión social. Los efectos se han visto en prácticas educativas emergentes creativas e innovadoras dirigidas por docentes y orientadas a integrar distintos tipos de tecnologías, lenguajes y sistemas simbólicos, entre las que se cuentan las propuestas de robótica educativa, impresoras 3D, sensores, entre otras.

Estas propuestas se han venido multiplicando tanto en educación primaria como en enseñanza media, adquiriendo ribetes de mucha trascendencia no solo pública, sino especialmente para sus actores, en tanto equipos de estudiantes y docentes han obtenido logros importantes a nivel nacional e internacional.

En enseñanza primaria las propuestas se han expandido y diversificado a partir de la distribución de kits robóticos por parte del Plan Ceibal a escuelas APRENDER, escuelas de práctica y a todas aquellas que hayan formulado proyectos en esta línea. En educación media, desde el año 2012 se viene desarrollando la propuesta de Laboratorios de Tecnologías Digitales (LabTeD), que involucra proyectos de robótica educativa, audiovisual, sensores físico-químicos, impresoras 3D, Código QR, programación y videojuegos, entre otros. Se trata de proyectos con una base interdisciplinar que buscan incentivar el trabajo colaborativo, la creatividad y la motivación en los aprendizajes, instituyéndose como un verdadero espacio articulador de saberes (Lamschtein y Morales, 2014).

Desde el ObservaTIC de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República y en coordinación con el Plan Ceibal, se realizó un estudio cuantitativo que ofreció una perspectiva panorámica de opiniones del conjunto de docentes LabTeD en relación a temas tales como utilidad del programa, efectos, obstáculos y facilitadores, entre otros aspectos.

En el estudio se encuentra que si bien el programa cuenta con una alta valoración por parte de estudiantes y docentes, muchos consideran que el nivel de aprovechamiento del recurso por parte del centro educativo ha sido entre medio y bajo, registrando como principales obstáculos la falta de información, de interés y de incentivos desde las autoridades (Lamschtein y Morales, 2014).

Sin embargo, a pesar de ello, la mayoría de los docentes «perciben efectos de los programas LabteD en la creatividad, aprendizaje por error, aprendizaje en cooperación, interés por el aprendizaje, aprendizaje de nuevos conceptos técnicos, y resolución de problemas» (Lamschtein y Morales, 2014, p. 4), encontrando también efectos positivos en la autoestima y la interacción con pares. En especial, algunos docentes destacan efectos en la permanencia en el sistema por parte de jóvenes, lo que resulta altamente destacable. También se resaltan modalidades de aprendizaje de los estudiantes favorecedoras del trabajo colaborativo, de la creatividad e innovación y de la resolución de problemas reales, que forman parte de algunas de las competencias relacionadas con la alfabetización digital.

Diseño metodológico

La presente investigación se encuadra dentro del enfoque cualitativo en tanto es el más adecuado para generar conocimiento en torno a la construcción de competencias del siglo XXI, recogiendo la voz de los protagonistas que participan de actividades mediadas por recursos tecnológicos programables. Este encuadre metodológico permite profundizar en el estudio del fenómeno, en tanto cada uno de los participantes, desde su posición subjetiva, va a significar de manera singular la experiencia, lo cual da densidad al conocimiento del fenómeno y de los procesos implicados.

La estrategia metodológica integra diferentes técnicas como observaciones de experiencias educativas mediadas por recursos tecnológicos de programación, entrevistas semidirigidas, análisis documental, lo cual posibilita una triangulación de datos que brinda mayor validez al estudio.

Se trata de conocer los significados que guían las acciones de las personas, recuperando las condiciones de los contextos y las prácticas educativas, las características de género y edad de los actores, sus trayectorias vitales, los modos de relacionarse con el mundo y con las tecnologías, así como las percepciones acerca de lo que estas le permiten en la actualidad y en un futuro.

Primeros acercamientos al campo

En los primeros acercamientos al campo, se realizaron observaciones en instancias donde estudiantes y docentes estaban exponiendo sus propuestas en el Foro de Innovación Educativa: 10 años Plan Ceibal, con el objetivo de conocer las circunstancias que rodean el fenómeno a estudiar, por lo cual se hicieron sin

una pauta preestablecida, simplemente tratando de favorecer la comunicación en relación a los tópicos sobre los que estudiantes y docentes naturalmente tendían a poner énfasis en sus discursos. A partir de estos primeros contactos, se registraron observaciones en relación a los docentes que dan cuenta de las siguientes líneas:

- En general, las propuestas estaban orientadas por profesores de informática vinculadas a los LabTed.
- Si bien los proyectos buscaban relacionarse con alguna temática específica frecuentemente relativa a las ciencias, los objetivos de los docentes parecían estar centrados en generar motivación en los estudiantes en la construcción de producciones y aprovechar las propuestas para trabajar temáticas transversales, para acercar las familias a las instituciones, entre otros aspectos.
- Algunos docentes relataron dificultades en el desarrollo de las propuestas en horarios de clase en función de que estas propuestas requerían tiempo para poder desarrollarse y la hora de clase resultaba escasa. Otro inconveniente detectado era que no todos los estudiantes se interesaban con las propuestas, por lo cual una propuesta alternativa era buscar horas de trabajo extracurricular para el proyecto.
- También se encontraron docentes que informaron sobre la motivación que generaba las propuestas de robótica educativa en algunos estudiantes que mostraban dificultades para el seguimiento de los cursos curriculares, por lo cual resultaba de interés estudiar estas situaciones.
- En relación a los estudiantes se registraron las siguientes observaciones:
- Se tomó contacto con estudiantes de ciclo básico que desarrollaban propuestas de robótica educativa y de programación.
- Se observó una alta motivación de parte de los estudiantes, quienes con gran entusiasmo explicaban sus propuestas y los programas que utilizaban.
- En algunos casos, se observaba no solo las propuestas terminadas, sino también formas de difusión a través de la red, como blogs en los cuales querían mostrar sus producciones.
- Algunos estudiantes también dieron cuenta de competencias de dominio y autonomía en las producciones, mostrando producciones que habían logrado a partir de su exploración individual.
- En estos primeros contactos, los estudiantes no relataron dificultades en el desarrollo de las propuestas.

Estas primeras observaciones y comunicaciones permitieron conocer algunas circunstancias que se dan en relación al fenómeno y, a su vez, dieron una pauta sobre los ejes a explorar en las entrevistas, de manera de dar lugar a dimensiones emergentes.

A los efectos de generar un mayor conocimiento del campo, se estudiaron además algunos casos paradigmáticos de estudiantes vinculados con propuestas de robótica educativa que adquirieron relevancia pública y que han sido difundidos en la red. Se trata de audiovisuales en los que algunos jóvenes cuentan sus experiencias en robótica educativa; el objetivo del análisis tuvo la intención de

comprender qué es lo que expresan en términos de la adquisición de conocimientos, competencias y de su proceso de construcción subjetiva en términos generales.

En el primer caso, se trata de una disertación TEDx (TEDx Talk, 11 de julio de 2015) de un joven, Pedro Sales, de 14 años aproximadamente al momento de la presentación, que cuenta de sus experiencias desde niño relacionadas con la pasión sobre los objetos electrónicos y su espíritu investigativo desarmando juguetes para ver cómo funcionaban. Claro está que también narra sobre los apoyos y estímulos que tuvo de parte de un familiar que lo incentivaba hasta que lo llevó a un evento de competencias robóticas organizado por docentes del Instituto de Computación de la Facultad de Ingeniería, el Sumo Robótico. Descubrió en esa competencia lo que se podía hacer con la robótica y sus propias posibilidades, dando cuenta de cómo fue evolucionando y complejizando los robots que fue construyendo.

De sus expresiones se destaca la vivencia de un proceso que fue construyéndose paulatinamente: a partir de una predisposición a investigar, a curiosear, incentivada por un entorno favorable, pudo ir construyendo competencias complejas relacionadas con una forma de pensar, asociar y establecer relaciones. En los últimos tiempos, a esta forma de pensar se la ha denominado pensamiento computacional, entendido como una forma de pensar, de organizar ideas y representaciones, que va más allá de saber manejar los artefactos (Zapata-Ros, 2015).

En definitiva, todo empieza como un juego en el que se trata de dominar un objeto tecnológico, construirlo, establecer qué es lo que debe hacer y qué no: el robot actúa de acuerdo a lo que el joven pensó y programó. De esta manera, se generan vivencias de competencia y dominio a partir del trabajo con estas tecnologías que desafía a buscar soluciones creativas a los problemas que se van planteando. En las expresiones de este joven se pueden conocer algunas facetas de los procesos singulares de aprendizaje, en tanto si bien da cuenta de que hubo otras personas que lo estimularon, se puede conocer el proceso que lo llevó desde una incipiente curiosidad orientada al funcionamiento de las cosas hasta el diseño y construcción de robots que se complejizaban ante los distintos desafíos que se iba enfrentando.

El segundo caso estudiado fue el de los estudiantes del liceo de la localidad de Tala, de tanta repercusión pública por los logros internacionales obtenidos, ya que obtuvieron el premio al mejor equipo novato de robótica en el torneo mundial de la First Lego League en Houston (Estados Unidos) y posteriormente al proyecto de investigación relacionado con la leptospirosis. En un video elaborado por el Plan Ceibal (Plan Ceibal, 7 de abril de 2017), de las entrevistas a estos estudiantes surgen expresiones que dan cuenta de la importancia del trabajo colaborativo y de la relevancia de una forma de aprender en la cual el error es fuente de nuevos aprendizajes. En este caso, se aprecia, además, de forma destacada la vivencia en torno a la proyección de futuro que les genera a los estudiantes haber transitado por esta experiencia y, a su vez, el reconocimiento social que han obtenido, en tanto se les presenta como una posible línea de formación a recorrer, ya que han podido construir competencias que les permiten seguir por ese camino.

Reflexiones finales

En la presente comunicación se plantean consideraciones teóricas sobre los desafíos de la alfabetización digital para la educación y la posibilidad de afrontarlos a través de propuestas mediadas por recursos tecnológicos que fomenten el desarrollo de competencias del siglo XXI. A partir de estas consideraciones, se presenta el problema a investigar orientado a conocer las perspectivas de los estudiantes y docentes que participan en prácticas educativas mediadas por recursos tecnológicos programables, como la robótica educativa que, en Uruguay, se han venido multiplicando en forma considerable en los últimos años, tanto en educación primaria como en enseñanza media.

A partir de los primeros acercamientos al campo y del estudio de entrevistas difundidas en la red de jóvenes que han participado de estas experiencias, se pueden identificar vivencias de competencia y dominio, en el sentido de que desarrollan una capacidad de acción sobre el objeto tecnológico que produce una retroalimentación en la construcción subjetiva. Ello implica el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo y para la expansión de aprendizajes que trascienden lo actual y lo curricular, en tanto los proyecta hacia el futuro en diversos campos de acción.

Específicamente, en las expresiones de los jóvenes difundidas en la red se observa un aspecto muy interesante que refiere al aprendizaje a partir del error, en tanto las posibilidades de equivocarse son vividas positivamente como señales que permiten repensar y reajustar los procedimientos para lograr los objetivos propuestos. Esto tiene que ver con un propósito largamente buscado desde perspectivas psicopedagógicas: la significación del error como un espacio productivo del aprender. Será interesante entonces conocer qué otras posibilidades les habilitan a los estudiantes el trabajo con este tipo de dispositivos educativos en términos de competencias y de su proceso de construcción subjetiva.

Referencias bibliográficas

- ALFONSO GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, XIX(38), pp. 31-39. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>>.
- ANGERIZ, E. (2012). Construcción de sentidos en torno a la computadora portatil xo en el marco del Plan Ceibal: percepciones y experiencias emergentes del discurso de algunos de sus actores. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- AREA MOREIRA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Relieve*, 11(1), pp. 3-25. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm>.
- BORRÁS MACHADO, J. y SAN NICOLÁS SANTOS, B. (2015). Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital. *Revista de Estudios de Juventud*. 109. 13-32. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/05/publicaciones/cap1_109.pdf>.

- CABERO, J. y LLORENTE, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 42. 7-28. 10.14195/1647-8614_42-2_1. Recuperado de <<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>>.
- CABRERA, O. (1996). La Robótica pedagógica. Un vasto campo para la investigación y un nuevo enfoque para la academia. *Soluciones Avanzadas*, 40, CEPAL-CLADES. Recuperado de <http://www.fod.ac.cr/robotica/descargas/roboteca/articulos/2006/robotica_pedagogica.pdf>.
- CASTELLS, M. (2006). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica. En M. Castells (Comp.) *La sociedad red. Una visión global*. (pp. 27-75). Madrid: Alianza.
- COBO, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate.
- COLL, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 25, pp. 1-24. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>>.
- y MONEREO, C. (2011) *Psicología de la educación virtual*. Segunda Edición. Madrid: Ed. Morata.
- FERREIRO, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, (37): 425-438.
- GARCÍA, J. M. (2013). Hacia la masificación de la robótica educativa. Anales del II Encuentro Internacional del conocimiento: diálogos en nuestra América. II Encuentro de las ciencias humanas y tecnológicas para la integración en el Cono Sur. Bogotá. Colombia. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <http://www.argos.edu.uy/sitio/documentos/Garcia_Jose_Miguel_Hacia_la_masificacion_de_la_robotica_educativa.pdf>.
- GROS, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- JACKSON, J. (2013). An Engineering Mentor's Take on «FIRST» Robotics. *Tech Directions*. 72(8), p. 13. Recuperado el 25 de julio de 2017 de <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1004592>>.
- KAZAKOFF, E.; Sullivan, A. y Bers, M. (2013). The Effect of a Classroom-Based Intensive Robotics and Programming Workshop on Sequencing Ability in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*. 41(4), p. 245(11). Recuperado de <<https://ase.tufts.edu/DevTech/publications/kazsullbers2013.pdf>>.
- LAMSCHEIN, S. y Morales, S. (2014) Evaluación del Programa LabTeD del Plan Ceibal. ObservaTIC. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://www.google.com.uy/?gws_rd=ssl#q=Evaluaci%C3%B3n+del+Programa+LabTeD+del+Plan+Ceibal>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Gobierno de Costa Rica (s.f). Evaluación de las Competencias del siglo XXI (ATC21S). Recuperado el 6 de julio de 2015 de <<http://www.mep.go.cr/evaluacioncompetencias-siglo-xxi>>.
- MONEREO, C. y BADIA, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, (35) (Monográfico), 75-99.
- NAG, S.; KATZ, J. y SAENZ-OTERO, A. (2013). Collaborative gaming and competition for cs-stem education using SPHERES Zero Robotics. *Acta Astronáutica* 83 . 145-174. Recuperado de 2017 de <http://ssl.mit.edu/spheres/library/ACTA_2013.pdf>.
- PATERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (2008) «21st Century Skills, Education & Competitiveness. A resource and Policy guide». Disponible en <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf>>. Acceso 6 de setiembre de 2019.

- PEDRÓ, F. (2014). *Tecnologías para la transformación de la educación: experiencias de éxito y expectativas de futuro. XXIX Semana de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Plan Ceibal (7 de abril de 2017) Equipo de Uruguay. Taller de Robótica. Tala. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=ScIwcTdAF-M>>.
- RIVAS, A. (2012). *Viajes al futuro de la educación. Una guía reflexiva para el planeamiento educativo*. Buenos Aires: CIPPEC e Intel.
- RUIZ IGLESIAS, M. (2005). Enfoque metodológico para la formación de competencias desde el ámbito educativo: cómo concretar una alternativa para la relevancia educativa. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Enunciación*, 10, pp. 85-93. Recuperado de <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/456/697>>.
- RURSCH, J.A.; LUSE, A. y JACOBSON, D. (2010). IT-Adventures: A Program to Spark IT Interest in High School Students Using Inquiry-Based Learning With Cyber Defense, Game Design, and Robotics. *IEEE Transactions on Education*, 53(1), pp. 71-79. Recuperado de <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?tp=yarnumber=5262961&yurl=http%3A%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fxppls%2Fabs_all.jsp%3Farnumber%3D5262961>.
- TEDX TALKS (11 de julio de 2015) La robótica. Un futuro cercano. Pedro Sales. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=aB-oJHvUOkw>>.
- VÁZQUEZ CANO, E. (2012) Simulación robótica con herramientas 2.0 para el desarrollo de competencias básicas en ESO. Un estudio de casos. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 13. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390004>>.
- ZAPATA-ROS, M. (2015) Pensamiento computacional: una nueva alfabetización digital. *RED -Revista de Educación a Distancia*, 46(4). Recuperado de <<http://www.um.es/ead/red/46/zapata.pdf>>.

PARTE 4

Educación superior:
Prácticas, sujetos e instituciones

Dónde se ubica la Universidad de la República

SANDRA CARBAJAL TOMA¹

La temática de interés se centra en la permanencia o abandono de los estudios superiores en relación al ingreso y acceso a las universidades, desde la perspectiva del derecho a la educación.

Aunque de manera simplificada es posible caracterizar la sociedad actual como sociedad de mercado considerada también «sociedad del conocimiento». Esta augura (Carbajal, 2014) que en este siglo XXI el conocimiento científico unido al desarrollo tecnológico constituirá —o está constituyendo— el principal factor de desarrollo de un país. Así, la educación adquiere un valor estratégico en las sociedades contemporáneas que refuerza el rol que desempeñan las instituciones educativas. Es posible acordar que una sociedad que transita hacia una etapa basada en el conocimiento, ofrece nuevos horizontes y exige otros desafíos a las instituciones educativas en general y universitarias en particular, tanto en sus tareas de formación de profesionales, investigadores y técnicos, como en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento necesario en la sociedad. También se puede acordar que considerada una sociedad de mercado, lo público como el garante de la igualdad de oportunidades, cede espacios al mercado como un ámbito donde imperan otras lógicas, que se relacionan con la importancia de la producción de bienes y servicios fragmentados, para distintos segmentos de intereses de la sociedad. Se generan otros sentidos, cambia la configuración de los vínculos y de las prácticas, a nivel social, en los modos de relacionamiento, en la subjetividad, y de manera especial tiene consecuencias en la educación.

En particular en relación a la educación superior (ES) en la segunda mitad del siglo XX el cambio más sustantivo ha sido su expansión a nivel mundial, que se considera la mayor de la historia. A nivel internacional en 1998 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) realiza la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI en la que reconoce el gran aumento sucedido en el ingreso a los sistemas de educación superior así como las desigualdades entre países:

La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de *expansión* más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, *los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados* en lo que respecta al acceso a la educación superior (UNESCO, 1998, Preámbulo).

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, carbajal@psico.edu.uy

En América Latina desde la década de los ochenta el aumento en el número de ingresos se ha ido consolidando también, con diferentes ritmos, en consonancia con cierto consenso en relación a la importancia de tomar como eje la inclusión.

En la Conferencia Mundial de 2009 (UNESCO, 2009), el Comunicado Final toma el concepto de la educación superior como «un bien público», y no como «un servicio público». Esto tiene por consecuencia la posición de que los estados deben asumir su responsabilidad y brindarle a la educación superior el apoyo económico y gubernamental para asegurar no solo la equidad de acceso, sino también la equidad de éxito de los estudiantes.

El comunicado advierte además que, si bien existe un constante crecimiento de las matrículas y de las tasas de escolaridad en el mundo, persisten grandes disparidades que generan inequidad en el acceso. Por lo cual se requiere crear programas especiales de apoyo y opciones para atender la diversidad, considerando a los jóvenes provenientes de los sectores pobres y de las comunidades marginadas. El carácter de bien público social de la educación superior definido por y en la conferencia mundial de la ES, se reafirma, plantean, en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Hoy, ya en este siglo XXI, se mantiene en el mundo el aumento en el número de personas que ingresan a las universidades y también la heterogeneidad en las características de los nuevos estudiantes, fenómenos positivos ambos, desde el punto de vista democratizador. Sin embargo esto no tiene su correlato en número y diversidad en los egresos ya que se acompaña de un porcentaje muy elevado de abandonos y de un perfil de egreso sesgado hacia sectores más favorecidos desde el punto de vista socioeconómico.

Igualdad-desigualdad en la educación

Es posible acordar que la importancia de la educación formal como mecanismo de legitimación y distribución de posiciones sociales hicieron posible históricamente la movilidad social o por lo menos cierta movilidad social, ligada a la disminución de la pobreza y de la desigualdad.

Se toma el aporte de algunos autores relevantes para pensar desde diferentes perspectivas sociológicas acerca de la igualdad-desigualdad en la educación:

La sociología funcionalista basada en el principio meritocrático explicó este proceso señalando a las posiciones sociales como el resultado de la capacidad y del esfuerzo individual, y a la institución escolar como la que identifica y selecciona los talentos que tendrán luego, como consecuencia, mejores lugares en el mundo del trabajo. Para esta perspectiva resulta imprescindible la igualdad de oportunidades de acceso, sobre la cual luego cada individuo desarrollará potencialidades diferentes. La desigualdad, desde esta perspectiva, queda aislada de la injusticia social, dado que las diferencias sociales surgen de los diversos esfuerzos y méritos individuales. El ingreso a la educación formal dependerá

de las preferencias o capacidades de cada uno, las cuales se distribuirían azarosamente entre los diferentes grupos de población. A la vez existe desde esta perspectiva, correspondencia entre las competencias logradas y las jerarquías de los puestos de trabajo.

La crisis de la educación como mecanismo redistributivo en los años setenta favoreció la emergencia de otras teorías explicativas. Dentro de ellas, resultan muy relevantes las teorías de la reproducción que destacan la ideología en la educación, descentrándose de la idea de la escuela como espacio que distribuye posiciones sociales en función de los logros individuales. Como autores centrales de estas teorías Bourdieu y Passeron plantean que la selección técnica o académica oculta la selección social. Las desigualdades previas entre los estudiantes, a medida que avanzan en la educación se tornan invisibles y aparecen luego ya no como diferencias de origen social y cultural sino como fracasos individuales.

Las probabilidades de ingresar a la enseñanza superior —siguiendo estos autores— son producto de una selección que sucede durante todo el sistema educativo, según el origen social de los individuos. «Para las clases menos favorecidas esta selección tiene carácter de pura y simple eliminación» (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 26). También encuentran que las desventajas escolares pueden verse además en lo que llaman «restricciones de elección de carrera». Habría carreras más claramente atribuidas a determinadas categorías sociales. En todos los casos encuentran que las restricciones de elección se imponen en las clases bajas y aún más entre las muchachas.

La crítica a estas teorías de la reproducción subraya su posición pesimista en relación a la posibilidad del cambio social a través de la educación, centrada además en la relación entre educación y sociedad sin considerar el currículum y los procesos en el aula. Esta polarización, y la imposibilidad de explicar el cambio educativo provocaron la aparición de una sociología de la educación crítica, o «nueva» desde fines de los años setenta, que enriquecen las anteriores y según la perspectiva de Bonal (1998) «se alejan tanto de la sociología de la educación funcionalista, de su carácter positivista y su optimismo ingenuo, como de las teorías de la reproducción, de su mecanicismo y pesimismo» (p. 121).

La sociología de la educación «interpretativa» (Berstein) lleva la investigación a estudios microsociológicos que consideran la interacción entre profesor y alumno y el estudio del currículum. Además incorporan variables de género y etnia que desplazan el estudio de las desigualdades de clase en la educación a otras y nuevas desigualdades.

Puede decirse que el «paradigma interpretativo de la nueva sociología de la educación desplaza el problema de las características sociales y culturales del alumnado a la propia escuela, como institución que provoca el fracaso escolar de los grupos más desfavorecidos» (Bonal, 1998, p. 125), y carga así al profesor con la responsabilidad de la educación, aun cuando reconocen que su trabajo está atravesado por relaciones de poder externas.

Dentro de estos estudios se encuentra la teoría de las resistencias (Giroux, Apple) que con una perspectiva cercana a la teoría de la reproducción incorporan las acciones y la conciencia de las personas para analizar la realidad educativa.

Aportes recientes de Charlot (2006) también discuten con la teoría de la reproducción, y su aporte considera indagar la posición de cada estudiante como singular y en el transcurso de su historia, la cual si bien se relaciona con la posición social de la familia no se reduce a ella. Para ello, toma en consideración la actividad y las prácticas del individuo en el campo del saber: «el análisis de la relación con el saber ... se fija en la experiencia de los alumnos, en su interpretación del mundo, en su actividad» (Charlot, 2006, p. 36).

Entonces considera que la educación es a la vez la reproducción de las posiciones sociales y la formación de un sujeto «que tiene deseos (y un inconsciente), una historia singular, una actividad, que interpreta el mundo y lo que le ocurre» (Charlot, 2007, p. 13). Ubica al alumno como miembro de la sociedad ocupando una posición social en una sociedad desigual y también y, a la vez, como sujeto, lo cual da un espacio desde donde preguntarse no solamente lo que no tiene o no es sino que es posible analizar las situaciones que vive, cómo las interpreta y entonces estudiar la relación con el saber y con la escuela, tomando la educación como actividad humana, que posibilita la formación de un ser humano.

Encuentra que la relación que los jóvenes tienen con el saber y con la escuela es social y que a la vez no está determinada (aunque sí influida) por la posición social sino que se construye en la historia de un sujeto, que tiene una posición social y también deseos, historia, interpretación de su historia «la educación es un triple proceso de hominización, de socialización y de singularización-subjetivación» (Charlot, 2007, p. 15).

Dubet (2011) analiza las dos grandes concepciones de justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades y plantea que esta última, surgida del funcionalismo, en la actualidad es la que tiene mayor vigencia: todos los destinos sociales serían posibles a través del mérito. Esta es una posición que opera en el sentido común, por lo cual es difícil argumentar en contra. Sin embargo el autor subraya que la educación pública que en otros tiempos pareció operar como mecanismo universal capaz de abrir el acceso a las posiciones, se vuelve insuficiente cuando estos lugares son limitados. La misma escuela será la encargada de realizar la selección y de reproducir las desigualdades. Clasifica, selecciona, construye jerarquías. La escuela realiza, para Dubet, la ficción estadística de la igualdad de oportunidades, dado que para hacerlo efectivamente, sería necesario que llegara a anular los efectos de las desigualdades sociales en los rendimientos de los alumnos, como si todos partieran del mismo punto. Es en ese sentido que se trata de una ficción, la herencia y las condiciones de vida quedan por fuera. La igualdad de oportunidades es individual, plantea, y la suma de las salvaciones individuales no producen la salvación de todos.

En virtud de que las políticas universales produjeron mayor desigualdad, ofreciendo ofertas degradadas para los no privilegiados, surgen las políticas dirigidas o focales que no cuestionan el orden jerárquico. De este modo las políticas educativas han tratado de resolver las desventajas de algunos grupos garantizando el acceso a determinados bienes y servicios a través de políticas de compensación, «dar la posibilidad». Podría analizarse la educación secundaria y universitaria como reforzadoras de desigualdad, ya que se han caracterizado por generar mecanismos compensatorios, que permite a la vez que entren estudiantes y también que fracasen. Así las políticas de compensación suponen que el beneficiario debe compensar esa ayuda: «yo te di la posibilidad», con lo cual algunos triunfan y otros fracasan.

En cambio para la concepción de justicia social basada en la igualdad de posiciones se trata de reducir las desigualdades a la vez que cada uno mantiene su lugar, siempre en el mismo segmento y con los derechos asegurados. La igualdad de posiciones es una forma de construir un modelo de justicia que tiende a la redistribución, a niveles más tolerables de desigualdad, persistiendo las jerarquías y conservando el orden social.

Finalmente el autor argumenta que la mayor igualdad de oportunidades no reduce la distancia entre posiciones, a la vez que la igualdad de posiciones favorece la de las oportunidades. Y además subraya que aun cuando las oportunidades de acceso a escasas posiciones de privilegio estuvieran parejamente repartidas, persistirían las desigualdades.

Gentili (2011), también en la actualidad y haciendo referencia a América Latina, parte de reconocer a la sociedad como desigual e injusta y la educación incluida en ella, de modo que la desigualdad educativa es una de las consecuencias de la desigualdad social. Se encuentra que en sociedades desiguales habrá ofertas educativas también desiguales. De todos modos considera en la escuela un potencial democrático y mayor democracia en la educación formal que en la sociedad, dado que el mercado laboral es más discriminador que la escuela.

Defiende la necesidad de superar las barreras que impiden que el conocimiento sea un bien público y no una mercancía que tenga como dueños a quienes tienen el poder económico y político.

Toma el concepto de exclusión incluyente (Gentili, 2011, p. 33) que refiere a las nuevas fisonomías que adquieren los mecanismos de exclusión educativa, por lo cual se genera la posibilidad de la inserción institucional pero se mantiene como no posible revertir el aislamiento y la segregación social.

Hoy, con el ingreso masivo a la educación, se cuestiona la existencia «del heredero» y Dubet (2005a) plantea que más importante que esto es la ausencia de un tipo contemporáneo de estudiante. Los estudiantes deben construirse como sujetos de su propia educación y se espera que la escuela de masas tome en cuenta la singularidad de los individuos (Dubet, 2005b).

En este momento histórico, la educación de masas y también el cambio del tejido social permiten visualizar la convivencia de trayectorias sociales,

culturales y formativas diferentes que conviven en el aula y en un escenario social de mayores desigualdades la educación aún es interpelada como productora de expectativas igualitarias (Carli, 2012). Es preciso interpelar también el lugar de los sistemas educativos históricamente construidos y en ese sentido complejizar el fenómeno del ingreso a las universidades unido al abandono inicial, desde la perspectiva del derecho a la educación, a la participación y al acceso al conocimiento.

La permanencia del abandono

El abandono estudiantil afecta en el mundo a todos los niveles educativos desde los estudios iniciales, primarios y secundarios. Del mismo modo, en las universidades es un fenómeno de alcance mundial. Según Latiesa (1992) el crecimiento se da en los años ochenta y se agudiza hacia los noventa. En España, Austria, Francia y los Estados Unidos, alcanzó una tasa de 30 a 50%. En Alemania, Suiza y Finlandia 20 y 30%. (Latiesa, 1992). En América Latina, organismos internacionales como UNESCO y CEPAL encuentran que la deserción en las universidades latinoamericanas se ubica en alrededor del 50% (González, 2006, p. 158; Vries, Wietse de, León Arenas, Romero Muñoz y Hernández Saldaña, 2011, p. 32) con diferencias según tipos de instituciones. Este aumento se sucedió a la vez que la implementación en la mayoría de los países de una educación generalizada, y la acentuación del proceso de democratización de la educación que aumentó el ingreso a los estudios terciarios. A la vez los mayores índices de abandono suceden durante el año de ingreso a la universidad. Rastreado a nivel mundial los fenómenos explicativos todos los resultados van en el sentido de las diferencias y desigualdades que determinan las posibilidades de permanencia para los más favorecidos. Según datos de CEPAL finalizan sus estudios el 3,1% de los estudiantes cuyos padres tienen hasta primaria incompleta, el 5,9% cuando los padres tienen hasta media incompleta y el 5,4% si tienen secundaria terminada. El 71,6% de los estudiantes que finalizan sus estudios universitarios tienen padres con estudios superiores completos (Ezcurra, 2011).

Entonces, el constante crecimiento de las matrículas y de las tasas de escolaridad en el mundo, no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo, pues la igualdad de oportunidades al ingreso que brindan los estudios universitarios se une a desiguales posibilidades de éxito en función de orígenes socioeconómicos y educativos dispares (Chiroleu, 1998). Podría considerarse que el hecho de que al incremento del ingreso no le haya seguido un incremento proporcional del egreso estaría significando que la democratización de la enseñanza ha sido tan solo un incremento cuantitativo de las oportunidades de ingreso sin asegurar las condiciones mínimas de sobrevivencia (De los Santos, 2004, p. 4).

En este sentido Rabossi (2014) plantea una diferencia importante entre los conceptos de ingreso y acceso: el ingreso hace referencia a una decisión política, que se establece administrativamente, que basa su lógica en el principio de igualdad y en este sentido, todos los estudiantes poseen las mismas oportunidades de ingreso, ya que quien finaliza la educación secundaria puede ingresar a la universidad. El acceso basa su lógica en el principio de equidad, y «como constructo, el acceso a la vida postsecundaria puede ser definido como el conjunto de condiciones previas (y también posteriores) al ingreso y que determinarán en gran parte el éxito durante la carrera académica» (Rabossi, 2014, p. 2). Incluye condiciones socioeconómicas y cognitivas del sujeto previas a su ingreso, y también incluye la permanencia y la graduación. «Cuando un sistema de ingreso se enfrenta a marcadas diferencias en el nivel socioeconómico de sus aspirantes, es deseable que un mecanismo diferencial se ponga en juego» (Rabossi, 2014, p. 4). El ingreso libre e irrestricto a la universidad por sí mismo no resulta una herramienta suficiente para favorecer la graduación del estudiante, dado que no resuelve el problema de equidad «y menos aún en una sociedad en donde parte de la distribución de un bien cultural, como el de la educación se encuentra sesgado y en manos de los más privilegiados» (Rabossi, 2014, p. 4). Por esto considerar y estudiar la disminución brusca en el número de estudiantes que se registra a nivel mundial ya en primer semestre de cursos puede dar cuenta de las dificultades en relación al ejercicio del derecho a la educación.

En la revisión que realiza J. Elizier de los Santos (De los Santos (s/d) encuentra que en la bibliografía norteamericana el término más frecuente para nombrar el fenómeno es *Drop out*, (desaparecer), o sea el alumno desaparece como tal. También se usa el término *student attrition*: rozadura, colisión, trituración o molimiento de una cosa sobre otra, que alude a un proceso de pérdida, desgaste. Tinto y Pusser (2006) usan el término *student departure*, que se traduciría como la partida del estudiante, y sería la situación a la que se enfrenta la persona cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Esto describe un fenómeno de múltiples causas y diferentes consecuencias. En México se habla de abandono, en Argentina se usa además la palabra desgranamiento, en Uruguay desvinculación (Diconca, 2012) y desafiliación (Fernández, 2010) Este mismo término, ha sido descrito y fundamentado desde la Psicología Social en un estudio realizado por la autora (Carbajal, 2011). Tomando la perspectiva de Pichon-Rivière (1985), en el proceso de constitución grupal se describen diferentes momentos y la afiliación es el grado mínimo de ligazón que la persona tiene con el grupo cuando empieza a constituirse como tal. Si esta ligazón prospera se sucederá el sentimiento de pertenencia que implica mayor confianza y participación lo cual será posibilitador de la cooperación, la cohesión, el compromiso.

La inscripción en un servicio universitario se correspondería con la afiliación. Desde allí se puede pensar la desafiliación, como el abandono inicial, prematuro, en ese primer escalón del vínculo, en que no hay aún compromiso afectivo ni sentimiento de pertenencia al grupo, lo cual no llega a producirse dado que

el estudiante «se desafilia» (Carbajal, 2011). Sin duda los cambios producidos en la configuración de los vínculos en el colectivo universitario en su conjunto han tenido múltiples consecuencias. En relación al estudiante que ingresa, los diferentes términos muestran cómo en los últimos años, el cambio más notorio ha sido considerar la perspectiva de la responsabilidad de la institución y no solamente las cualidades del «desertor» en el fenómeno multicausal del abandono, y tomar así la permanencia como meta a lograr.

En este sentido y en los últimos años puede verse un aumento en las acciones institucionales que se realizan y toman en cuenta las problemáticas surgidas en torno al ingreso, la permanencia y el egreso. De todos modos, la prevalencia del fenómeno del abandono revela que los esfuerzos de identificación y atención a las causas desarrollados hasta el presente aún resultan insuficientes para disminuir significativamente el problema. (Proyecto ALFA GUIA, 2013, p. 3).

Si bien ha sido posible la inclusión de la diversidad estudiantil en relación al ingreso, las propuestas pedagógicas institucionales aun deberán ser revisadas para asegurar modos de atender la diversidad y heterogeneidad que posibiliten permanencia y egreso.

Universidad pública y cogobernada

Esto adquiere una relevancia especial en la Universidad de la República: principal institución de educación superior del país, alberga el 80% de los estudiantes que llegan a este nivel de educación, pública, de libre ingreso, gratuita, autónoma en relación al gobierno nacional, cogobernada por sus estudiantes, docentes y egresados, que históricamente se mantiene en la defensa de ideales de democracia, ubicándose desde una concepción de la educación superior como derecho, de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos de acceder a la educación universitaria. Con alrededor de 100 000 estudiantes efectivos, 54% de la población que ingresa es la primera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres es o fue estudiante del nivel terciario. Presenta un perfil de ingreso de los más igualitarios de América Latina y un perfil de egreso que estaría favoreciendo a los estudiantes de mayores ingresos, lo cual parece caracterizar a la Educación Superior en todo el continente (SITEAL, 2005). Con estas cualidades mantener la interrogante acerca de cuál es el papel de la Universidad de la República en estas nuevas formas de producción de conocimiento y de sociedad, permite orientar acciones y decisiones. Definir en este sentido, dónde se ubica la Universidad es un mensaje que debe dar el colectivo universitario a los estudiantes que quieren ingresar, para que «no se pierdan». Si disminuir la desigualdad entre los que llegan a afectos de democratizar el conocimiento es la posición, generar condiciones de posibilidad que permitan impulsar la inclusión de la heterogeneidad y diversidad de quienes aspiran formarse es el reto.

La segunda reforma universitaria propuesta en el rectorado de Rodrigo Arocena, a partir del año 2007 con el cometido de favorecer y ampliar el acceso a la educación al flexibilizarla y renovarla va en este sentido. Conocer los factores explicativos de la permanencia y el abandono al ingreso a la universidad investigando las dinámicas específicas en cada servicio universitario particular, según contexto geográfico, disciplinar y político es imprescindible también, para realizar propuestas pertinentes. Aun así, resulta difícil mantener en la agenda el tema del acceso y la permanencia en una sociedad que tiende a naturalizar las situaciones de desigualdad e injusticia que se convierten en condiciones ciudadanas comunes, («viene mal preparado de secundaria», «son inmaduros») y donde la responsabilidad se desplaza hacia los propios ciudadanos afectados (el niño que no aprende, el joven que abandona la universidad, etc.). Es necesario desnaturalizar estas situaciones para poder atenderlas.

La realidad no es así, la realidad está así [...] Nuestra lucha es por cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella. Este fatalismo posmoderno no existía antes, es una connotación fundamental del discurso neoliberal que debe ser combatida con la máxima firmeza (Freire, 2006, p. 63).

En el mismo sentido, José Luis Rebellato, refuerza la posición respecto de que «los modelos neoliberales apuntan a la construcción de un sentido común que acepte esta sociedad como algo natural e inmodificable, quedando solo lugar para la adaptación a la misma» (Rebellato, 2000, p. 25). Y esto profundiza a nivel social un proceso de naturalización y de aceptación del sistema, que produce sumisión o resignación, no hay posibilidad de alternativas, las cosas son como son.

En Facultad de Psicología, la posibilidad de mostrar lo implícito, lo no dicho, lo no resuelto propio de las acciones humanas que por permanecer latente puede entorpecer, contradecir o empobrecer las decisiones políticas puede ser un aporte relevante desde la disciplina y a la disciplina, dada la formación de recursos humanos que tiene como mandato la institución. Y considerar el abandono estudiantil al ingreso como desafiliación incluye la dimensión psicológica. La importancia del establecimiento de un vínculo, una alianza entre el estudiante y el docente, y entre los estudiantes ya pertenecientes y los nuevos «afiliados», es tema de estudio de la psicología, como también los efectos de los cambios en la configuración de los vínculos en el colectivo universitario. Entonces desde esta perspectiva, los docentes y los estudiantes en Psicología tenemos tareas posibles. Mucho se ha avanzado en la Facultad, que tiene tradición en la jerarquización de estrategias docentes de cuidado y atención al vínculo con el estudiante. Hoy se encuentran propuestas estudiantiles, docentes, de colectivos e individuales que muestran el interés en integrar a quien ingresa. Se trata de avanzar un paso más y generar una propuesta global, organizada, que genere una red vincular que abra el lugar a la diversidad y permita sostener a todos los que llegando a la educación superior y a la Facultad de Psicología necesitan a otros para permanecer y sentirse pertenecientes. Es preciso conocer y considerar los estudios y avances académicos y de investigaciones

nacionales e internacionales sobre universidades, para desde ese conocimiento científico construir una oportunidad para que los universitarios que mantienen la perspectiva de la inclusión de la diversidad y del derecho organicen propuestas político-académicas que lo posibiliten.

En esta construcción, si el cogobierno universitario no se constituye como alianza entre docentes y estudiantes para contribuir a generar un futuro con condiciones de justicia y equidad, entonces las lógicas mercantiles e individualistas se habrán instalado también en la Universidad de la República.

Referencias bibliográficas

- ARRIAGA, J.; BURILLO, V.; CARPEÑO, A. y CASARAVILLA, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior. Managua, Nicaragua, 17 y 18 de noviembre. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/imagenes/ponencias/clavesI/ST_I_Abandono/7_JArriaga_Perfiles%20abandono.pdf>.
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor SA.
- CARBAJAL, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *En: InterCambios, n.º 1, junio*.
- (2012). Del abandono a la permanencia. En II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior. Porto Alegre (Brasil).
- (2011). La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la universidad de la República durante el año de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología. Tesis de Maestría. Universidad de la República, Montevideo. Colibri.edu.uy
- CARLI, S. (2012). *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente*. Recuperado de <<http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>>
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- CHIROLEU, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*, año 6, n.º 7.
- CUSTODIO, L. (2010). Caracterización de los desertores de Udelar en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En FERNÁNDEZ, T. (coordinador y editor) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* 153-168, Montevideo: Universidad de la República.
- DE LOS SANTOS, J. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7. México.
- DICONCA, B. (Coord.) (2012). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: Universidad de la República.
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2005a, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>>.
- (2005b). ¿Mutaciones institucionales o neohberalismo? *En Revista Colombiana de sociología*, N.º 25 pp. 63-80. Recuperado de <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/issue/view/1277/showToc>>.

- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: UNGS.
- FERNÁNDEZ, T. (Coord.) (2010). *La desafiación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Colección Art. 2.º, csic, Udelar.
- FREIRE, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la Producción académica en la Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*. 6 (8) pp. 9-40.
- GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clasco.
- GONZÁLEZ, L. (2006). Repitiencia y deserción universitaria en América Latina. En UNESCO-IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas: IESALC-UNESCO, pp 156-168.
- LATIESA, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: cis. Siglo XXI.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal: Del Psicoanálisis a la Psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Proyecto ALFA-GUIA Gestión Universitaria Integral del Abandono (nov. de 2013). *Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior Síntesis*. Coordinadora: Dora Nicolasa Gómez (Universidad de Antioquia) Grupo Análisis Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94. Recuperado de <http://www.alfagua.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf>.
- RABOSI, M. (2014). *Acceso (¿ingreso?) a las universidades nacionales Argentinas: permisividad y consecuencias*. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200005yscript=sci_arttext>.
- REBELLATO, J. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Ed. Nordan.
- RODRÍGUEZ, J. A. (2011). Fracaso académico en la universidad: un estudio piloto a través de la complementación metodológica para el análisis de sus posibles causas. Tesis Doctoral Universidad Jaume I. Castellón, España.
- SITEAL (2005). *La Educación Superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*. Recuperado de <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). COMUNICADO (8 julio de 2009). Recuperado de <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>.
- (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior-1998. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción* (Sede de la UNESCO, París, 9 de octubre de 1998). Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>.
- TINTO, V. y PUSSER, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative, 1-51. Recuperado de <http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPEC_5_Tinto_Pusser_Report.pdf>.
- VRIES, W.de; LEÓN ARENAS, P.; ROMERO MUÑOZ, J.F.y HERNÁNDEZ SALDAÑA, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios *Revista de la educación superior*, 40(160),29-49. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-27602011000400002yscript=sci_arttext>.

Pensando la enseñanza en el primer año de las carreras universitarias: un desafío para el docente... un campo en construcción

MA. VIRGINIA FACHINETTI LEMBO¹

Del contexto...

La democratización de la enseñanza como propuesta política universitaria establece entre sus principios la defensa de la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación universitaria de todos los ciudadanos, lo que ha implicado la apertura al ingreso a nueva población estudiantil. Ante la ampliación del ingreso, en la Universidad actual, nos encontramos con una población heterogénea con diversas motivaciones y expectativas; la posibilidad de ingreso de estudiantes que son la primera generación en la familia que entra a la universidad, la feminización de la matrícula (63% de los ingresos 2015) y el proceso de descentralización universitaria configuran un nuevo contexto de enseñanza. El crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil posiciona a la Universidad de la República (Udelar) en un escenario de masificación y heterogeneidad. El concepto de masificación puede ser abordado desde diversos focos, al decir de L. Saniz (2007) uno de ellos refiere a la presencia de una población de estudiantes numerosa, perspectiva cuantitativa. Desde otro foco, Saniz considera que sería más justo hablar de «enseñanza democrática» (2007, p. 66) en tanto posiciona a los ciudadanos-estudiantes con las mismas oportunidades de acceso y de aprobación independientemente de su origen social. Surge así una intencionalidad de generar la igualdad de oportunidades, intentando trascender la desigualdad social, en tanto perdura aún la titulación universitaria como una imagen de prestigio y movilidad social (Ruiz *et al.*, 2016). Queda la duda, cuánto se ha logrado efectivamente el logro de iguales oportunidades de acceso; más allá de las diversas estrategias propuestas como la descentralización, la puesta en marcha de programas que intentan articular la transición de la educación secundaria a la universitaria, la flexibilización curricular, etc. Lo que es innegable es que hoy estamos ante una universidad masificada, donde cada año la matrícula universitaria aumenta.

La masificación se identifica como una dificultad a ser abordada por la institución universitaria, por sus docentes y por los propios estudiantes que ingresan, visualizándose como una de las consecuencias de dicha dificultad los niveles de desafiliación significativos, principalmente para los cursos de primer año de las carreras universitarias (Diconca *et al.*, 2011).

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, mvfachinetti@psico.edu.uy

También se entiende relevante considerar la perspectiva desarrollada por Carbajal y Maceiras (2003) quienes comprenden la masificación como una cualidad vincular caracterizada por «el anonimato, la serialidad, la ausencia de compromiso, la falta de personalización en el encuentro que atentan directamente contra la posibilidad de compromiso en el aprendizaje» (2003, p. 192). Esta perspectiva aborda la masificación desde el estudiante, se aparta de las definiciones políticas y se acerca a la experiencia del estudiante y a lo que se produce en la propia relación pedagógica en el momento de ingreso a la universidad.

Del estudiante...

El estudiante que ingresa y vive la experiencia de masificación intenta comprender e integrarse a la organización universitaria, en principio desde lugares como el anonimato. Dubet (2005) dirá en el lugar de «estudiante masa», estableciendo relaciones sociales y culturales atravesadas por la heterogeneidad.

Al decir de Tinto en Corominas (2001) el estudiante que ingresa a la educación superior presenta «características y un *background* personal, intenciones y expectativas» (2001, p. 130) que entiendo se han constituido a partir de sus propias experiencias de vida y educativas. La resignificación de esas experiencias y el diálogo con las experiencias que vive al ingreso, en lo relativo a la integración académica y social facilitarán su formación, su permanencia. La integración desde ambas perspectivas implica lograr el entendimiento con la comunidad universitaria, con sus pares y docentes, y, a su vez, la comprensión de la cultura institucional y de la actividad intelectual que las lógicas universitarias reclaman. Así el estudiante de ingreso debe adaptarse al ambiente académico y a las características de una universidad masificada. Carbajal (2014) plantea que otras de las dificultades que debe hacer frente el joven es en relación al empoderamiento y desarrollo de su autonomía académica; la construcción de su vocación y las dificultades vinculadas a su bagaje formativo previo.

Johnston (2013), por su parte, desarrolla cuatro grandes cambios que el estudiante de ingreso debe enfrentar y elaborar para lograr permanecer.

Cambios a nivel cultural y en la comunidad, haciendo referencia al cambio institucional, de una lógica de secundaria a una lógica universitaria; diferencias lingüísticas, de códigos culturales y diferencias con la institución, sus docentes y sus pares.

Cambios académicos, encontrarse con nuevos modos de aprender, de comprensión, de producción y de cantidad de materiales y tareas a abordar. Así como un nuevo tiempo personal de autorregulación de su esfuerzo, del cumplimiento y resistencia al mandato institucional. Agregaría nuevas formas de vincularse con el saber y con la disciplina.

Cambios sociales, el ser anónimo en un nuevo contexto institucional; en una nueva ciudad; conociendo nuevos y diferentes sujetos a sí mismo y a los conocidos.

Cambios personales de responsabilidad, de aceptación y disfrute de la tarea; comprensión de las exigencias y de cómo hacer frente a ellas; encontrar sus estrategias; convivir con lo que pueden, les gusta y no tanto. Se puede pensar que el estudiante ante lo que no le gusta, no queda pasivo, expresa su diferencia y resiste a determinadas lógicas institucionales; como puede ser a situación de masificación.

Estudiantes que ante estos cambios expresan y sienten miedo, soledad, desconocimiento, confusión e incertidumbre; sentimientos vividos ante las nuevas experiencias de formación y socialización. Una formación que no refiere solamente a lo disciplinar sino que lo cuestiona como sujeto, que lo encuentra con su propia vida, con otras vidas y con lo colectivo (Ruiz *et al.*, 2016).

Jóvenes, estudiantes enfrentados a una nueva institución educativa... masificada... con una cultura y comunidad académica específica y singular de acuerdo al campo disciplinar... con nuevas exigencias e inquietudes y con sentimientos que los inquietan pero a la vez jóvenes que reclaman acerca de lo que esperan, desean y buscan en y de la universidad.

De los docentes...

Ruiz, Fachinetti y otros (2016) plantean que los estudiantes les asignan a los docentes un lugar protagónico, significativo en su formación, en tanto al decir de Gallardo y Reyes (2010, p. 79) «... son el “rostro visible” de las universidades frente a sus alumnos, y tienen en sus manos el potencial de abrir las puertas del mundo universitario a los nuevos estudiantes». A su vez, en el mismo texto Ruiz, Fachinetti y otros (2016) desarrollan a partir de las «voces» de los estudiantes qué figura docente esperan los estudiantes encontrar. Docentes que se acerquen desde su saber y su experiencia; que los escuchen, que habiliten el diálogo, que los provoque, que los encante y que los reconozca... que los reconozca como sujetos con voz propia, con saberes experienciales de la vida educativa anterior e inquietudes. Para los estudiantes formarse es ser reconocidos a partir de lograr la pérdida del anonimato desde el reconocimiento de saberes y a su vez formarse en compañía de otro que lo vea, lo escuche.

En un contexto universitario con cambios, con nuevos y viejos estudiantes, con nuevas expectativas, con sentimientos y demandas nuevas y conocidas, el docente se ve interpelado en sus prácticas. Un docente que también vive esos cambios, cambios que le deberían provocar interrogantes, cuestionamientos, incertidumbres para llevarlo a producir sus propios cambios en las formas de enseñar y en su ser docente.

Docentes que se han ido formando para «navegar» entre la idea de que enseñar tiene que ver con la capacidad de transferir conocimiento y en la de generar y facilitar las posibilidades para el aprendizaje autónomo del estudiante (Zabalza, 2011). A su vez, de acuerdo a las características, experiencias, sentimientos de los estudiantes de ingreso, de sus inquietudes ante lo desconocido, lo nuevo

y diferente se puede pensar qué significados y caminos ha tomado el docente que desarrolla su tarea en el primer trayecto formativo de los estudiantes.

Camilloni (2002) plantea que la masificación en la universidad es un escenario presente y que parece permanecer, por tanto es necesario comenzar a pensar en lograr aprendizajes de calidad en grupos numerosos y esto implica una didáctica específica. Se puede pensar que el docente que recibe a los estudiantes de ingreso debe contar con conocimientos tanto desde el punto de vista disciplinar como pedagógico, de forma de lograr la incorporación del trabajo académico universitario (Camilloni, 2010). De esta forma, como la institución tiene su responsabilidad ante este contexto, el docente debería contemplar también dicha responsabilidad y tomar conciencia de que sus modalidades de enseñanza, sus vínculos, su cercanía o lejanía con el estudiante, el reconocimiento o no pueden facilitar u obstaculizar la formación y permanencia del estudiante.

Botticelli, Barrios y Gracián (2016) consideran que la tarea del docente en el momento de ingreso del estudiante implica, por una parte, ser parte del proceso de generación de conocimientos pero no ser la única vía de acceder a él, ser un mediador entre el conocimiento y el estudiante. Por otra parte, debería poder lograr cierta cercanía como para ayudar a la elaboración de situaciones conflictivas que enfrenta el estudiante.

Los docentes parecería que se deben enfrentar al doble desafío de pensarse a sí mismos como docentes y en sus prácticas de enseñanza, reconfigurándose y reconfigurando sus prácticas. Por otra parte se verían interpelados a comprender a los estudiantes que ingresan y acompañarlos para que logren su inserción al mundo universitario: normas, prácticas culturales que implican aspectos académicos y sociales de ella. Dialogar con estudiantes diversos que reclaman cercanía, escucha y encuentro; estudiantes ávidos de comprender, integrar y empoderarse de la cultura universitaria con temores, incertidumbre y que claman por ser reconocidos porque la despersonalización, la masificación los desconcierta. Estudiantes que buscan su proyecto personal y profesional, estudiantes que esperan formarse en la universidad.

Estudiantes que desafían a la institución y al docente que los acompañen en su ingreso, que los apoyen para comprender las lógicas universitarias y que puedan sentirse encantados de ser y formar parte y así construir sentidos de su formación.

Johnston expresa

[...] la transición y el compromiso del estudiante no pueden abandonarse a la casualidad, sino que requiere una acción sistemática a todos los niveles de la institución para maximizar el éxito de las experiencias del primer año, de tal manera que siente las bases para estudios subsiguientes. Los profesores universitarios son claves en dicha acción, de modo que es crucial que reflejen en su didáctica de primero que se trata de un grupo distinto, considerando sus necesidades particulares y diseñando un planteamiento que se ajuste a ellas (2013, p. 29).

Las didácticas que los docentes desarrollen en los primeros años parecen ser uno de los elementos relevantes para la formación de los estudiantes pero también parece serlo el tipo de vínculo y encuentro que se genere.

Johnston (2013) a partir de su experiencia de talleres para docentes de primer año observa que las preocupaciones de las prácticas de estos docentes es el lograr converger con los requerimientos institucionales, establecer confianza, hacer que los estudiantes se comprometan, trabajar con un gran número de estudiantes y con la diversidad, alentar a los estudiantes a tener pensamientos profundos respecto al aprendizaje. A su vez, describe qué elementos importantes considera el docente, que el estudiante de primer año debía experimentar: disfrute y pertenencia, saber autorregularse y qué se espera de ellos, interés y motivación, buena transición y apoyo. Las preocupaciones planteadas por los docentes de los primeros años, así como lo que consideran que el estudiante debe transitar, se pueden pensar como dimensiones que el docente en este momento curricular debería contemplar. Por otra parte, Plachot (2016) presenta su experiencia significativa, a partir de su coordinación de la UCO-Inicio a lo universitario de la Facultad de Psicología, acerca del perfil que se esperaría del docente que trabaja con ingresantes a la universidad. Describe tres aptitudes necesarias: la sensibilidad, la memoria y el sentido de aventura. La sensibilidad permite percibir, escuchar y mirar al joven que ingresa desde lo que es y trae en su historia, y no desde lo que no tiene para estar en la Universidad.

La memoria refiere a tener presente el trayecto docente en relación con sus propias escenas de ingreso y afiliación, permitiéndole una cercanía de lo que el ingresante vive. El sentido de aventura hace a poder disfrutar de no saber lo que el joven sí sabe, que se anime a descubrir sus preguntas disciplinares y lo pueda acompañar en la búsqueda de respuestas.

Así...

Desde un contexto, desde unos estudiantes ingresantes a la Universidad con situaciones, expectativas, desafíos y el interés en formarse, desde algunas formas de pensar la docencia se invita a pensar en las prácticas docentes actuales y sus desafíos. A conocer y reconocer nuevas y viejas formas de la enseñanza, de la docencia en los primeros años de la carrera, desde lo que parecen ser los cambios político institucionales, los cambios de la población de estudiantes y desde la reconfiguración del ser docente.

Referencias bibliográficas

- BOTTICELLI, BARRIOS y GRACIÁN (2016). El taller de ingreso a los estudios universitarios de la UñreF: una experiencia pedagógica. Cap. iv. Voces de los docentes en prácticas y experiencias significativas para la inclusión. Documentación de situaciones educativas potenciales de la formación docente inicial y continua (59: 68). Coordinadora E. Monetti. Bahía Blanca: PASEM. (libro digital, PDF/A). Link: <<http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/39149>>.
- CAMILLONI, A. (2010). La calidad del aprendizaje no depende solo de lo que haga el maestro. *DEFdigital.com.ar*. 5(63). Recuperado de <<http://www.DEFdigital.com.ar>>.
- (2002, noviembre). Seminario La enseñanza y el aprendizaje en contextos de masividad (organizado por el Proyecto Formación didáctica de los docentes universitarios del área salud, inédito). Montevideo.
- CARBAJAL, S. (2014). «La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva». En: *InterCambios*, n.º 1, junio.
- (2011). La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso: servicio: Facultad de Psicología. Tesis de maestría. Montevideo: Universidad de la República.
- y MACEIRAS, J. (2003). «Por una práctica de los encuentros». En *Jornadas universitarias de intercambio. Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*. Montevideo: Udelar, Facultad de Psicología, pp. 191-198.
- COLLAZO, M. *et al.* (2015). Políticas centrales de enseñanza universitaria: dos décadas de fortalecimiento del nivel de grado. II Jornadas de Investigación en la Educación Superior. Montevideo: CSE-Udelar.
- COROMINAS, E. (2001). La transición de los estudiantes universitarios. Abandono o cambio en el primer año universitario. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 19, n.º 1 (12:153) ISSN 0212-4068.
- DICONCA, B. y otros (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: CSE, Udelar. ISBN 978-9974-0-0833-5.
- DUBET, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1. Universidad Veracruzana. Recuperado el 25.03.2013, de <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>>.
- Estadísticas básicas Universidad de la República. Ingresos 2015. <<http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/estudiantes/estudiantes-de-grado/ingresos/>>.
- GALLARDO, G. y REYES, P. (2010). *Relación profesor-alumno en la Universidad arista fundamental para el aprendizaje*. Extraído de <<http://www.academia.edu/3221184/>>.
- JOHNSTON, B. (2013). *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Ed. Narcea.
- PLACHOT, G. (2016). Intención de cuidado en definiciones de diseño curricular en III Seminario internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario. II Seminario internacional sobre trayectorias en la Educación Superior, p. 155. Montevideo: Facultad de Veterinaria.
- RUIZ BARBOT, M.; FACHINETTI, V. *et al.* (2016). ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Informe Final Proyecto PIMCEU 2013-2016. CSE-CSIC. Montevideo: Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Udelar.

- SANIZ BALDERRAMA, Ligia (2007). Universidad y masificación Aceptaciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI. *Punto Cero*, 12(14), 65-70. Recuperado en 09 de mayo de 2017, de <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762007000100008&lng=es&tlng=es>.
- ZABALZA, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9 (3), octubre-diciembre, 75-98 ISSN:1887-4592. Extraído de <<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/302/public/302-627-1-PB.pdf>>.

En clave de integralidad: Prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria

SANDRA R. FRAGA.¹

Encuentros: hacia la pedagogía de la integralidad

Este trabajo pretende sintetizar la tesis de la maestría en enseñanza universitaria (Universidad de la República–Comisión Sectorial de Enseñanza), en torno a las prácticas de enseñanza en extensión universitaria. Nos propusimos abordar el problema de las prácticas docentes en contextos de integralidad en el marco de los Espacios de Formación Integral (EFI).

Estos nuevos formatos en la educación superior enfrentan a los docentes al desafío de articular los aspectos pedagógicos en el marco de un trabajo integral desde un abordaje interdisciplinario que además integra otros saberes. Durante el rectorado de Arocena (2006-2014), se impulsó desde las autoridades de la Udelar, la Segunda Reforma Universitaria, que se sustenta en la propuesta de un cambio de paradigma en la formación de los universitarios. Es así que desde el contacto con la comunidad, la Universidad propicia la formación de los estudiantes, desde los problemas concretos que la realidad le presenta y habilita prácticas de enseñanza, de producción de conocimientos, donde el saber popular y el saber académico se encuentran en pro de la producción de saberes conjuntos. En un espacio de «preguntas recíprocas» (Sutz, 2011) donde la producción de conocimientos se retroalimenta en un ida y vuelta entre las funciones universitarias, enriquecidas por el diálogo interdisciplinario además del diálogo con otros saberes.

Los EFI pretendieron constituirse en dispositivos didácticos y pedagógicos con una modalidad marcadamente diferente a la del trabajo en el «aula» o las clásicas «prácticas», donde tanto docentes como estudiantes interactúen dialéctica y dialógicamente por una espiral didáctico-pedagógico en la cual «el saber» transita. Los docentes no se constituyen en sus únicos portadores, lo cual implica el desarrollo de una didáctica particular. Estos procesos singulares se complejizan en la integralidad, por la articulación de los diferentes saberes y miradas, es entonces el docente quien tiene que ejercer la función de brújula, orientar y propiciar el encuentro con los otros, con las didácticas disciplinares y así propiciar la construcción de aprendizajes.

Desde esa propuesta, el encuentro de saberes, se enriquece la acción y la formación integral, para ello cada disciplina ha de compartir sus teorías, conceptos, metodologías, esquemas conceptuales para que sean analizados y reformulados

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, sanfraga@psico.du.uy.

por las demás. Sabemos que, en la práctica, el trabajo interdisciplinario no resulta una tarea sencilla, exige de los participantes una actitud abierta a la crítica y la autocrítica, problematizadora no solo en relación a los marcos de referencia y metodologías disciplinares, sino en cuanto a las relaciones de poder que se juegan a la interna y entre las disciplinas y a los aspectos vinculares.

Es por tal motivo que se hace necesario en la formación integral, valorar y evaluar el proceso y la implicación de cada uno, valorando qué puede, cómo y en qué momento, siendo el proceso realizado tan valorado como el producto de la evaluación de este. En este sentido es que destacamos la aportes de Paulo Freire para quien,

[...] toda la tarea de educar solo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (Freire, 1978, p. 14).

Freire trasciende la noción de que en el acto de educar, nadie educa a nadie, ni se educa solo, sino que todos se educan entre sí al reconocerse como objetos de estudio. Plantear al hombre como problema y situarlo en un contexto sociohistórico nos condiciona a pensar en una ruptura en la educación, en la formación en la cual todos podemos enseñar y aprender. Genera entonces, rupturas, cambios y desafíos. La relación pedagógica es un vínculo humano singular entre el docente y sus representaciones de ese ser docente y el estudiante y sus representaciones de ser estudiante, podríamos decir que en ambos se juegan historias previas de múltiples encuentros subjetivos e intersubjetivos. Esta relación pedagógica es atravesada por un tercer componente, el saber, «los saberes de sí, de los otros y del mundo» (Hernández, 2011, p. 7).

Pensamos entonces que la situación del enseñar y el aprender se da de forma dinámica, las instancias de aula se tornan en un encuentros de saberes en relación con cierta experiencia a compartir. Es el devenir de la experiencia lo que le va dando cierta forma a cada sujeto de esta relación, relación con un cierto saber que se va construyendo, hilando es un saber que no se sabe, es un saber que irrumpe y nos transforma a mí y a otros.

Afectos en juego...

La situación de formación se puede pensar como un entretejido afectivo, formativo que se anuda y teje a través del pasaje de diferentes momentos consolidándose en un entramado de relaciones.

Pensar en el afecto nos retrotrae a Freud quien plantea que el afecto se define como la traducción subjetiva de la calidad de energía pulsional. Por tanto, el afecto se transforma en energía e impulsos que se ponen en juego. Para Freud los afectos serían representaciones primitivas de acontecimientos vitales que se reactivan frente a determinadas situaciones de relación con otros.

Entonces, podemos afirmar que el afecto se pone en juego a partir del vínculo con un otro, desde lo que Pichon-Rivière, denomina la teoría del vínculo (2000) en la cual refiere al establecimiento de un ECRO (esquema conceptual referencial y operativo), que nos atraviesa a todos, se construye desde lo cotidiano desde el pasaje por diferentes grupos equipos y tareas. Es referencial, en tanto, es soporte, y juega como antecedente para comprender qué sucede en un grupo, en un equipo, en el cual se opera, se trabaja.

El aprendizaje es grupal, en tanto implica aprender a acomodar los estilos propios, desprendiendo lo aprendido, conciliando los diversos sentires y afectos. Supone un doble movimiento hacia el establecimiento de un orden en lo grupal, para luego dar lugar a la formación, a las formas de aprender y enseñar otros sobre su ser y hacer, nos habilita a ejercer una mirada retrospectiva y prospectiva sobre nuestro propio ser docente.

Siguiendo los aportes de Abramowski:

[...] Preferimos afirmar la presencia inerradicable de los afectos en las prácticas educativas, con todos los riesgos que esto implica. Parafraseando a Germán García, diríamos que no es sin amor que sucede la educación; es con amor.[...] que los encuentros pedagógicos se consuman [...]. (Abramowski, 2010, p. 167).

Espacio de Formación Integral

Las prácticas docentes desde la integralidad suponen la conformación de un microespacio interdisciplinario, lo cual constituye un escenario de encuentro e interacción de las subjetividades de quienes integran los equipos docentes, incluyendo sus saberes disciplinares, valores, modos de hacer, narrar, pensar y actuar. Supone el mutar, cambiar, tomar diversas posiciones en la enseñanza. De esta forma lo sienten y transmiten los docentes del EFI.

Pensando en la singularidad de los equipos docentes que buscan nuevas formas de ser y estar en el aula, las cuales no son las habituales, rompiendo con viejas lógicas en la enseñanza universitaria, fomentando horizontalidad en el vínculo docente-estudiante, propiciando cierta dinamización la enseñanza en pro de «un vínculo de mayor interacción, en el que la autoridad del profesor se defina desde sus conocimientos y su capacidad didáctica y no desde el poder derivado del ejercicio autoritario del rol docente» (Allidiére, 2004, p. 43).

Se aprende y uno se forma con otros, que estos otros aprenden y transmiten con todo su cuerpo. Compartimos las palabras de Contreras (2006) en el sentido de que el elemento central de la práctica educativa es escuchar al otro, saber de él, tanto de lo que sabe como de lo que ignora.

Respetando sus tiempos y necesidades

Es el tránsito por la experiencia lo que le va dando cierta forma a cada sujeto de esta relación, relación con un cierto saber que se va construyendo, hilando es un saber que no se sabe, es un saber que irrumpe y nos transforma a mí y a otros.

Compartimos con Claudine Blanchard Laville (1990) que cuando se habla de vínculo docente estudiante es necesario reconocer la existencia de fenómenos psicológicos inconscientes que se ponen en juego en la relación pedagógica. Cada docente tiene su estilo lo cual hace que unos se acerquen por identificación a algún docente o a otro, en un mecanismo inconsciente de identificación proyectivo o introyección de aspectos de su personalidad que favorecen estos mecanismos inconscientes que se generan en cada uno de nosotros.

La personalidad del docente es fundamental a la hora de establecer la relación pedagógica con los estudiantes, entendiendo que es una situación de comunicación donde se ha de transmitir un cierto saber, los estudiantes colocan a la docente en el lugar de ser portador del saber pero al encontrarse con otro modelo de enseñanza se generan conflictos muchos de los cuales no se expresan hasta sentir con el docente la confianza necesaria para hacerlo. El tránsito por estas instancias posibilita el establecimiento de un ECRO común, al decir de Pichon-Rivière, que hace a la historia de este grupo, donde el aprendizaje es el producto de estos encuentros, desencuentros y resonancias.

Desprender lo aprehendido...

A partir del trabajo de campo, producto de la tesis, se evidencia que para el equipo docente, las relaciones pedagógicas, el vínculo de afecto se torna en motor de aprendizajes e intercambios que trascienden lo disciplinar recordemos que ellos dicen «trabajamos desde las disciplinas, no con las disciplinas», lo cual claramente produce un diálogo diferente desde una «nueva epistemología» que permite a través de un profundo proceso de consolidación del equipo docente, el cual toma como punto de partida para consolidarse como tal; conocerse desde lo singular e individual que cada uno coloca en el grupo a través de sus historias personales de vida y de formación.

El equipo docente pretende mostrarse como espejo de sus estudiantes, como ellos dicen «encender como luces a los gurises» tratando de habilitar diálogos entre los textos y la realidad, o sea, «aprender desde la experiencia», brindan al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre su hacer y construir saberes, posicionándolos desde el lugar de co-productores de conocimientos con otros y con sus pares. Este saber que se construye rediseña las acciones formativas, las relaciones pedagógicas.

Los docentes asumen roles diferentes, su estilo de docencia es desde una posición sensible, humana, que habilita la horizontalidad, pero que a la vez marca ciertos límites, delineando una forma de hacer extensión, vinculándose con otros desde el respeto, con apertura, la escucha, los silencios que permiten que emerjan otras voces en la enseñanza, las voces de los estudiantes, de los actores sociales.

Reconstruyen el rol docente desde los diversos lugares en los que han de transitar, ser, estar y ser en la formación. Los estudiantes aprenden desde el tránsito por diferentes vivencias que los posicionan en diferentes lugares y en lugares diversos. Estos docentes que dan un sentido diferente a la enseñanza son docentes que están «disponibles», dispuestos a escuchar, compartir, reír, preocuparse y acercarse a los estudiantes.

Preocuparse en definitiva por su formación y su aprendizaje

Se podría pensar que desde la lógica de la integralidad se produce una cierta ruptura didáctica y pedagógica que habilita el poner el cuerpo, de docentes y estudiantes, no solo en la silla, sino desde el sentir y pensar y actuar, con la finalidad de construir con el otro, el otro desde otro lugar, otra disciplina, otro saber, otra ideología. El aula se torna en escenario complejo donde se conjugan diferentes espacios, dimensiones de lo público y lo privado, sentires, relaciones pedagógicas que se establecen desde lo inesperado. Esta concepción del enseñar y del aprender como un proceso único bilateral y continuo se centra en procesos inacabados de formación, donde el afecto actúa como motor, por lo cual ha generado cambios en algunos docentes enfrentándolos al desafío de legitimar su hacer. Otorgando espacios al cambio y a la transformación atravesando diversos escenarios y posiciones en la enseñanza. Lo cual habilita a la conformación de una trama didáctica y pedagógica común donde se visualizarían múltiples nudos que implicarían a cada uno de los «sujetos de la formación».

La formación integral adquiere un sentido diferente a la enseñanza; son docentes que están «disponibles», dispuestos a escuchar, compartir, reír, preocuparse y acercarse a los estudiantes. Preocuparse en definitiva por su formación y su aprendizaje. Donde el otro es necesario para la formación humanista, en el viaje que se emprende y del cual cada uno es protagonista. El otro que es afectado por mí y a su vez él me afecta a mí, como dice el docente «caras tristes en los estudiantes me matan [...]».

A partir de lo trabajado, es que sentimos que hablar de integralidad, no solo se ajusta a que se hable de una forma de trabajo diferente que habilite encuentro, derribe muros en pro de la interacción de los universitarios con otros saberes, y a la vez integrando funciones, supone en sí mismo la transformación de la enseñanza. Sitúa a docentes y estudiantes en otras formas de hacer, de ser y de actuar, donde la afectividad es puesta en juego, y por lo tanto el abordaje humanista de la Extensión Universitaria, cobra otros significados. Produce intersubjetividad en el proceso de formación, donde la experiencia es eso que «me pasa» y se singulariza en cada uno.

Compartimos la idea de Cano y Castro (2013) en cuanto a que el rol docente es un rol en construcción, ya que a partir de la Reforma Universitaria, se propone otras formas de aprender y enseñar a través de la apertura y diálogos con otros, lo cual nos ubica permanentemente frente al desafío de formarnos día a día. La integralidad supone una ruptura epistemológica con los modelos tradicionales de enseñanza, se centra en el paradigma de la complejidad desde su visión del mundo

y las relaciones que en él se establecen. Entonces, la ruptura o el cambio en los dispositivos de enseñanza y aprendizajes se tornan en un horizonte cercano.

Entendemos que la experiencia es subjetivada y que el EFI es mucho más que una instancia de formación, donde lo que cuenta no es la posibilidad de hacer una «práctica», sino que dejarse atravesar por la experiencia ser parte de la experiencia y los acontecimientos que ocurren y transforman. Por lo tanto supone la posibilidad de la circulación del sentir pensar y actuar de los participantes en el proceso de formación y transformación.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- ALLIDIÉRE, N. (2004). *El vínculo profesor- alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Colección Formación de formadores (1a). Buenos Aires: Novedades educativas.
- AROCENA, R. (2010). *Propuestas para el despegue de la Reforma Universitaria*. Montevideo: Udelar.
- BLANCHARD LAVILLE, C. (1990). *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CANO, A. y CASTRO, D. (2013). Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular. (Informe Final de Investigación Inédita) Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, ANEP, Montevideo.
- CONTRERAS, J. (2006). La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la práctica docente. Conferencia en la Universitat de La Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- FREIRE, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRAGA, S. (2016). Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. En clave de integralidad. Aprender-haciendo en las prácticas docentes de enseñanza en extensión Universitaria (inédito).
- HERNÁNDEZ, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. Recuperado agosto 2015 de <<http://hdl.handle.net/2445/20946>>.
- LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- LAPLANCHE, J. y Pontalis, J. B. (2000). *Diccionario de Psicoanálisis*. Montevideo: Departamento de Publicaciones CEUP, Udelar.
- RIVIÈRE, P. (2000). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión. 21.ª edición.
- RUIZ, M. (2015). Entre educaciones, los sujetos. Conferencia Inaugural actividades académicas 2015. Montevideo: Facultad de Psicología, Udelar.
- SKLIAR, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- SUTZ, J. (2011) La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En: *Cuadernos de Extensión N.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio-Udelar.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2011). *Cuadernos de Extensión N.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-Udelar).

Las condiciones de posibilidad de estudiar psicología en establecimientos penitenciarios

CECILIA BARONI,
CAROLINA DAL MONTE
Y NATALIA LAINO¹

Situar la experiencia

Mientras en otros lugares del mundo como ser Inglaterra o Argentina la educación universitaria en cárceles ya existe y tiene diferentes niveles de desarrollo, en Uruguay un nuevo escenario educativo comienza a germinar para la Universidad de la República (Udelar). Son tiempos de desafío pero también de posibilidad de composición de nuevas preguntas: «¿los presos pueden estudiar en la Universidad?», «¿se puede enseñar psicología en la cárcel?», «¿qué adecuaciones se pueden hacer?», «¿una persona que estuvo en la cárcel puede recibirse de psicólogo?», «¿hay limitaciones legales al momento de ejercer?». Estas preguntas son un ejemplo de lo que comienza a surgir a partir del escenario que se produce entre la tensión «encierro-desencierro». Desarrollaremos aquí algunos aspectos y reflexiones vinculadas a la educación universitaria de estudiantes que se encuentran privados de libertad (EPPL) —que particularmente en Psicología comienza en el año 2010— y donde se configuran además algunos componentes significativos que a nuestro entender es preciso mencionar.

En el contexto nacional, Uruguay aprobó en 2008 la Ley General de Educación (N.º 18.437) que establece la educación como un derecho humano fundamental y ubica al Estado como garante de la educación de calidad para todos sus habitantes (sin ningún tipo de distinción ni de discriminación), favoreciendo la continuidad educativa. Asimismo menciona en su artículo 18, la necesidad de apoyos especiales para las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad², «de forma de incluir a las personas y sectores discriminados

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, cbaroni@psico.edu.uy, carolinadalmonte@gmail.com, nlaino@psico.edu.uy

2 Consideremos que quienes habitan las cárceles de nuestro país no son todas las personas que cometen infracciones, sino aquellos grupos localizados «cuyas primeras víctimas suelen ser las clases pobres, cercado por todas partes por la policía, expuesto a largas penas de prisión» (Foucault, 2005, p. 283), como nos dice Wacquant (2004), existe una criminalización de la miseria a través del encierro de los pobres y del control policial; «para sus pobres, Estados Unidos eligió construir establecimientos de detención y penales, en vez de dispensarios, guarderías y escuelas. Un ejemplo: a lo largo de una década (1988-1998), el Estado de Nueva York incrementó sus gastos carcelarios en un 76% y recortó los fondos de la enseñanza universitaria en un 29%» (p. 95).

cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes» (Ley N.º 18.437).

En lo que refiere a la reforma penitenciaria, cabe destacar que en el 2005, la Ley de «Humanización», N.º 17.897³, promovió la redención de pena por trabajo y por estudio⁴ —tanto a los procesados como a los penados—. Asimismo se destaca en la actualidad un importante aumento de horas⁵ de la enseñanza primaria y secundaria en los distintos establecimientos, egresando los primeros estudiantes de secundaria formados en centros carcelarios, aunque «todavía se está lejos de que la educación en cárceles sea un eje más del sistema educativo y no una actividad especial que hay que cumplir secundariamente» (Informe Comisionado, 2016). A su vez, en 2007 se crea la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles (CAEC) con integración de actores claves en su conformación, que se propuso analizar políticas y prácticas educativas en contexto de encierro, coordinar acciones y articular la interinstitucionalidad, así como mejorar y asegurar la cobertura de la educación.

En cuanto al contexto universitario, y tomando como eje los principios y valores plasmados en el Artículo 2 de la Ley Orgánica (N.º 12.549, 1958), este nuevo panorama permitió el ingreso de la Universidad a diversas Unidades Penitenciarias con actividades de extensión, investigación y enseñanza generando múltiples impactos. Esto llevó, entre otras cosas, a la firma de un convenio de inserción social y práctica laboral entre el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y la Universidad (en agosto del 2016); la designación del CDC de un equipo de trabajo para avanzar en una propuesta sobre democratización del acceso a la Universidad de las personas privadas de libertad; así como la instalación durante el 2017, de una Mesa de trabajo sobre Enseñanza universitaria en el sistema penitenciario (con participación de distintos actores universitarios: sectoriales, estudiantes, docentes, asistentes académicos), con el fin de avanzar en propuestas, acuerdos y lineamientos para abordar esta problemática. A partir del trabajo de esta Mesa y de la posibilidad de dar visibilidad a lo que se está realizando desde cada servicio, hay 55 estudiantes privados y privadas de libertad realizando estudios universitarios (Ciencias Sociales, Derecho, Relaciones Internacionales, Economía, Enfermería, Ingeniería, Psicología).

3 Con intenciones de atender la «emergencia carcelaria» y el descongestionamiento.

4 «A los procesados y condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio. Se computará como un día de estudio la dedicación a dicha actividad durante seis horas semanales, así sea en días diferentes. Para esos efectos, no se podrán computar más de seis horas diarias de estudio.»

5 «Pese al avance de cobertura, todavía se está lejos de asegurar una cobertura acorde a la demanda existente. Los cupos educativos que se ofrecen están lejos de los pedidos que hay, lo que constituye una negación de un derecho humano básico» (Informe Comisionado Parlamentario, 2016).

Acompañamiento y construcción de un proyecto educativo en cárceles

Desde la Facultad de Psicología, desde el año 2010 se han implementado diversas acciones y se han utilizado un sin fin de estrategias para sortear las dificultades que se presentan a la hora de articular que alguien pueda acceder a los estudios universitarios desde la cárcel. Actualmente, hay 23 estudiantes de psicología alojados en las unidades: N.º 3 «Penal de Libertad» (3 estudiantes), N.º 4 «COMCAR» (3 estudiantes), N.º 5 «Femenino» (8 estudiantes), N.º 6 «Punta de Rieles» (4 estudiantes), N.º 7 «Canelones» (3 estudiantes), N.º 24 «Soriano» (1 estudiante). Existen situaciones muy puntuales de salidas transitorias o prisión domiciliaria, pero la mayoría estudia desde los establecimientos carcelarios. Durante estos años —donde se ha podido acompañar desde prácticas preprofesionales de psicología en el campo de la educación en contextos de encierro, desde una concepción de acompañamiento y asesoramiento pedagógico (Lucarelli, 2000) o psicológico (Baroni, 2015)— ha sido necesario acompañar las diversas situaciones que se fueron presentando: la falta de accesibilidad a los materiales por falta de conectividad en los centros carcelarios, la adecuación a una lógica de trabajo universitaria muy difícil de sobrellevar en las condiciones de encierro existentes, la falta de mediación entre textos, guías curriculares y propuestas docentes quedando librado a la adecuación del estudiante a las diversas propuestas, etcétera.

En estos años de trabajo, desde el equipo de Psicología (estudiantes y docentes), nos hemos encontrado con un sin fin de dificultades que nos han interpelado en nuestras formas habituales de trabajar con estudiantes universitarios y nos han llevado a construir nuevas posibilidades de abordaje: dispositivos pedagógicos, adecuaciones curriculares, realizaciones de planes y proyectos de vida relacionado a la enseñanza, entre otros.

Cuando surge un pedido de una persona privada de libertad para iniciar la Licenciatura de Psicología se empiezan a realizar distintos movimientos y articulaciones institucionales, entre Udelar y el INR. Esto implica para nuestro equipo realizar tareas de asesoramiento pedagógico que van desde asesorar sobre la documentación necesaria para que se pueda efectuar la inscripción, informar sobre estas situaciones al sector administrativo, realizar las posteriores inscripciones de aquellos estudiantes que no cuentan con acceso a internet, coordinar con los docentes responsables de los cursos, hasta introducirlos a la malla curricular y las posibilidades de pensar y concretar un proyecto educativo. Luego se trabaja y se acuerda con cada estudiante todo lo relacionado al contrato pedagógico: objetivos, alcances de la tutoría y frecuencia del encuentro en el centro penitenciario (generalmente una vez a la semana y en duplas).

También se generan encuentros con los estudiantes, desde el entrecruce de la psicología y la educación en contextos de encierro, donde desde una perspectiva de acompañamiento, donde se toman en cuenta los aspectos psicológicos así como las condiciones, en este caso institucionales, que obturan o facilitan la concreción del proyecto de vida. El contexto del encierro genera variadas

consecuencias (García-Borés, 2006), pero algo que está siempre presente son los altos grados de ansiedad y angustia. En varios casos, esto se aborda a partir del pedido del estudiante y en otros es necesario habilitar un espacio por parte de los estudiantes o los docentes-psicólogos.

El asesoramiento y acompañamiento implica, además, poder aportarles a ambas instituciones (Udelar y el INR) aspectos vinculados al proyecto educativo, el cual tiene que ver con identificar espacios adecuados para generar estrategias individuales o colectivas de estudio (las condiciones edilicias, y por lo tanto las condiciones de estudio, son muy dispares y varían en cada establecimiento, y dentro de estos en qué celdario, módulo, etc., se encuentre el/la estudiante); la accesibilidad a los materiales y a las condiciones de aprendizaje. Surge, además, la necesidad de articular con diversos actores: en ocasiones puntuales con autoridades, referentes vinculados a la tarea educativa, profesionales de Salud Mental (ASSE), el relacionamiento cotidiano con policías, operadores penitenciarios e internos.

En la institución educativa, en este caso Facultad de Psicología, implica: definir criterios de las tutorías, gestionar modalidades de cursado (reglamentado, libre), trabajar con los docentes responsables de los cursos (propuestas de evaluación), articulaciones con el sector administrativo, la dirección de licenciatura, los docentes responsables de los cursos, etc.

Con lo anterior, estamos dando cuenta del encuentro de dos lógicas institucionales: una con características de institución total (Goffman, 2004) y objetivos de control y castigo —el uso de determinada vestimenta, las autorizaciones para entrar, los controles policiales, circular por el predio, ingresar materiales de estudio, PC, pendrive, celulares, etc.—, y su diagramación de subjetividad basada en la arramamiento de las diferencias, así como su homogeneización como parte de un grupo particular. Y otra, como la Universidad que —si bien podemos ubicar un modo disciplinario con la formación de académicos y profesionales— desde un modo político y crítico tiende a habilitar procesos y a generar condiciones de autonomía.

Es interesante identificar algunas tensiones que se producen entre estas lógicas institucionales: la cárcel —por su propio encargo y como medida judicial— *tiende* con sus prácticas a «sabotear» el proyecto educativo de los estudiantes el cual muchas veces es visto como que goza de «muchas libertades» o «muchos privilegios». Un ejemplo de esto es lo que pasa en torno a los pedidos de salidas transitorias por estudio. Es interesante visualizar las problemáticas que un pedido de estos genera, desde cómo se cuentan las horas en una salida transitoria hasta si ella es otorgada o no lo es. Y además, surgen más preguntas: ¿se cuentan únicamente las horas de asistencia a clase?, ¿se toman en cuenta las horas de trabajo en grupo con otros estudiantes?, ¿y la participación en jornadas extracurriculares?, ¿las horas de estudio en biblioteca?, ¿y los espacios de consulta con docentes? Preguntas que muchas veces son más fáciles de contestar no dando autorización. Tensiones que nos recuerdan que tenemos que ponernos de acuerdo en si controlamos o habilitamos.

Sobre el sujeto de aprendizaje en condiciones de «encierro»

Hasta aquí hemos presentado un escenario con, por lo menos, dos figuras que comienzan a tensionar-se: «el preso» y «el estudiante». Es aquí donde deben desplegarse las condiciones para un proyecto educativo, con el desafío además de no quedar atrapado en una lógica de la rehabilitación-corrección, dando lugar a la transformación creativa.

La cárcel, como institución total (Goffman, 2004) donde la opresión, a partir del castigo y el disciplinamiento, provoca el arrasamiento de la subjetividad para producir un tipo de identidad, al decir de Percia (1994), apaciguada. A lo singular del sujeto se lo trata de despojar de todo; el paso por el encierro produce un corte en la vida del sujeto donde no se puede expresar la multiplicidad de la vida en cuanto a encuentros afectivos, intimidad, higiene, pertenencia de objetos; es decir todo lo que compone la vida de un sujeto es intermediado por el poder de la institución con su lógica y sus reglas. El «preso» pierde además de la libertad, todo lo demás. Lo central está en producir una invasión de la vida que se expresa en la naturalización de vínculos basados en la opresión y el control permanente. De esta forma la opresión sobre los cuerpos se pliega sobre un adentro-afuera (Deleuze, 2015), y lo que el encierro genera por sí mismo se individualiza, pudiéndose visualizar tanto a nivel de las afectaciones singulares (sensaciones de asfixia, miedo, ansiedad, negación o angustia) o institucionales (clima tenso, desolado o festivo según la ocasión: visita de autoridades, entrega de certificados, muestra de trabajos).

Estas tensiones posibilitan otras derivas, porque introducir lo educativo en la vida de las personas también introduce otras tensiones y entre ellas la posibilidad del pensamiento y lo que esto habilita. El acceso al conocimiento, a su vez, también genera un desequilibrio en las relaciones de poder, y es en este sentido que «pensar se convierte, como decía Foucault, en un acto peligroso» (Deleuze, 2014, p. 155). Foucault trabajará el pensamiento como archivo (que el ojo no se quede en las cosas y alcance las visibilidades, que el lenguaje no se quede en las palabras y alcance los enunciados), el pensamiento como estrategia (relaciones de fuerza, acciones sobre otras acciones) y como proceso de subjetivación (modos de existencia, posibilidades vitales, como obra de arte). Es decir, nos está hablando de un arte de vivir (subjetivación), de una producción de subjetividad que debe ser producida en todo momento, de condiciones de posibilidad, «es preciso llegar a plegar la línea para constituir una zona en la que sea posible residir, respirar, apoyarse, luchar y, en suma, pensar. Plegar la línea para llegar a vivir en ella, con ella: cuestión de vida o muerte» (p. 179).

Pero, ¿cómo hacer esto si nos encontramos con un campo de fuerzas con producciones tendientes hacia la homogeneización, hacia la condena de una historia, hacia la construcción de una identidad, de un contorno fijo? ¿Cómo dar lugar a producciones que se abren a la multiplicidad, a la configurabilidad de otras posibilidades, a la movilidad, al despliegue de la potencia? En nuestro caso

cómo aportar al proceso que implica devenir universitario, devenir estudiante, devenir otro-posible.

A pesar de estas condiciones, como dice Larrauri (2000) la vida es aquello en lo que nos encontramos metidos y es más fuerte que la producción de estas identidades carcelarias, el deseo produce distintos agenciamientos (Guattari y Rolnik, 2013) que fisuran las condiciones del encierro en amplios sentidos. Estas son las condiciones del sujeto de aprendizaje que toma el impulso de llevar adelante un proyecto de vida, opuesto a la identidad carcelaria. Donde a veces pasa (por lo general al inicio de estos procesos) por mostrarse arrepentido o por situarse en esta identidad, pero que luego se va transformando muchas veces en un devenir instituyente, en la producción de nuevos vínculos y nuevos intereses, desde los encuentros y problematizaciones, en la producción de nuevos modos de subjetivación (Deleuze, 2015).

El sujeto de aprendizaje sigue estando en la institución carcelaria, sigue sufriendo las afecciones que ella le produce en su condición relacional de poder afectar y ser afectado (Deleuze, 2008), se enfrenta a estudiar en pésimas condiciones edilicias y psicológicas, dignas en varios casos de un infierno dantesco, pero encuentra nuevos modos para problematizar y para fisurar esa identidad que le es dada.

Nos parece fundamental reflexionar entre todos (estudiantes, docentes y otros actores) sobre estas tensiones y el proyecto crítico educativo en sí, ya que podemos quedar capturadas por la emergencia de las situaciones cotidianas a resolver, corriendo el riesgo de detener el movimiento de la problematización. Por eso es importante detenernos, demorarnos (Percia, 1994) y generar condiciones de pensamiento.

Los discursos que producen identidades: entre la forma y la fuerza

En este quiebre de subjetividades y de sociedades altamente medicalizadas, se filtra y comienzan a teñirse cada vez más los discursos carcelarios con los discursos médicos, le pasa lo mismo a la educación (Bové, 2016). Un analizador de esto son los diversos usos del concepto de rehabilitación: los sujetos en la cárcel deben reconocerse como «desviados» e iniciar un proceso de arrepentimiento (Laino, 2015), en el hospital deben volver a un estado anterior para estar mejor o como antes, y en la educación por medio del conocimiento (el cual pelea contra la ignorancia) serán mejor personas. Reconocer ante un otro (que vigila, que cura o que enseña) que se infringió la norma, que se está enfermo o que no se sabe. Esta relación se da desde el sometimiento, desde reconocer y aceptar una identidad producida y dada previamente (preso, enfermo, alumno) y no desde la generación de espacios para pensar y pensarse en tanto que dicha problematización puede dar lugar a otras formas posibles que las esperadas.

Si el estigma pesa tanto como un diagnóstico y los discursos hegemónicos son producidos por medios de procesos de violentación, podemos ver entonces cómo estas producciones discursivas invaden los discursos psi, pero también de jueces, periodistas, funcionarios y otros actores. Es común escuchar en la cárcel o cuando se hace referencia a los «presos» expresiones como «trastorno de personalidad», «psicópata», «manipulador», entre otros. Como dice Cubells (2004) los discursos ejercen su control clasificando, ordenando y distribuyendo aquellas construcciones que configuran la identidad del delincuente. Esto se basa en una serie de rituales dados por protocolos, que se inician desde que la persona es «detenida», pasando por los procesos penales, la clasificación del lugar físico donde se ubica al delincuente (celda, piso, etc.), el proceso de diagnóstico, hasta el arrepentimiento que debe transitar. Toda esa maquinaria produce una subjetivación que le va a asegurar al sujeto el supuesto camino hacia la «rehabilitación».

Este modelo esencialista parte de justificar lo realizado por la persona a partir de su pertenencia a determinada clase social, del tipo de delito que cometió (y la construcción de este delito), generando una idea fatalista y de culpabilización en torno al destino obtenido. Esto se refleja cuando los estudiantes relatan su experiencia en torno a estudiar en la universidad: «yo pensé que nunca podría llegar a la facultad y mi entorno lo hacía más que obvio» también cuando relatan algunos encuentros con el personal de la cárcel (operadores y policías), si bien algunos los apoyan, no faltan quien les diga: «¿Vos estudias psicología?», «Ahora parece que estudias también».

Rolnik (2017) plantea que vivenciamos al mismo tiempo la forma y la fuerza. La forma (sujeto) sería aquello que conforma la identidad (en este caso del delincuente) y la fuerza aquellas experiencias del mundo sobre el cuerpo que producen sensaciones de extrañeza, que desestabilizan lo habitual y convocan al deseo para la acción micropolítica de otro posible. Es difícil pensar esto desde una situación de encierro, donde la fuerza está limitada por la imposición de una forma, una identidad. El choque entre forma y fuerza, muchas veces se expresa en altos niveles de angustia y se calma con un alto consumo de psicofármacos. «Todos pasamos por eso en algún momento, muchas canicas, pasas durmiendo, hasta que te rescatás», «Todo el día trancada y sobremedicada» (cuaderno de campo, abril de 2017).

La concepción de rehabilitación en este tipo de instituciones incluye entrar en un sistema de privilegios (Goffman, 2004), a través del cual si la persona se muestra obediente puede acceder a ciertos beneficios. En la cárcel, según el sector donde esté alojada la persona («máxima confianza», «media seguridad» y «máxima seguridad»), habilitará determinada cantidad de horas de patio, la posibilidad o no de tener momentos de intimidad, el acceso para realizar actividades recreativas, etc. Acceder a estar en un sector de «máxima confianza» se vive con el constante temor de volver a una de «máxima seguridad». Cuando sucede esto el impacto es grande y las situaciones de riesgo por causa de situaciones de

extremo encierro y violencia aumentan. «Esto va a explotar, lo que falta es que pinte un motín», «Me esta pasando que voy a la visita, veo mucha gente y me siento chiquito, tímido» (cuaderno de campo, julio de 2017).

Algunos trazos en el cierre...

El dispositivo educativo, desde que comenzamos a ir a los distintos establecimientos carcelarios, trata de darle lugar a la acción micropolítica activa del deseo (Rolnik, 2017), como una línea que pretende fisurar el encierro. Como nos dice Percia (1994) una fuga del deseo como aquello que perdura huyendo de las formas.

Introducir la Universidad en la cárcel y llevar la cárcel a la Universidad es un desafío que requiere de mucha creatividad para no quedar encerrados en una cuestión de ámbitos ni de repetición de conocimiento. Quizá lo que más nos importa no es un problema de lugares, de «dónde», sino de «cómo». Cómo generar vida universitaria en los microencuentros (Guattari y Rolnik, 2013), cómo derramar reflexiones, interrogantes, cuestionamientos entre una multiplicidad de actores (estudiantes, docentes, funcionarios, operadores, personas privadas de libertad, vecinos, mujeres, padres, niños, etc.). En la cárcel no hicimos una Facultad, aprovechamos los espacios educativos desarrollados por Secundaria desde el Programa Educación en Contextos de Encierro o en articulación con los departamento educativos de las propias cárceles, para ir a ellas.

La concepción de trabajo, desde la psicología social en el campo educativo, genera procesos de comunicación dialógicos (Freire, 1975; Rebellato, 2008) que nos permite pensar y diseñar propuestas que respeten las condiciones de los sujetos apostando a su transformación por medio del intercambio de saberes. Nos hace también creer que es posible superar, a pesar de los obstáculos, las barreras que muchas veces existen más en nosotros y que son más fuertes que los muros y rejas existentes.

Realizar este tipo de prácticas que incluyen la integración de los fines universitarios nos permite acompañar, comprender y diseñar trayectorias de personas que luchan contra sus condenas y ven en la educación una salida al encierro. Implica descubrir otras miradas, otras formas de hacer y de sentir que nos interpelan cotidianamente.

Referencias bibliográficas

- BARONI, C. (2015). Plan de Trabajo Profesora. Adjunto. Inédito.
- BOVÉ, M. (2016). Sentidos de la educación en una cárcel de mujeres: entre el tratamiento penitenciario, los modelos punitivos y de garantía de derechos. *Fermentario* N.º 10, Vol.1.
- CUBELLS, J. (2004). Gestión de identidades en la práctica jurídica. *Athenea* digital, N.º 6, 89- 112.
- DELEUZE, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. Recuperado de <<http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sob...>>.
- (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- (2014). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- (2015). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÍA-BORÉS. (2006). *La cárcel en el entorno familiar. Estudio de las repercusiones del encarcelamiento sobre las familias: problemáticas y necesidades*. Barcelona: OSPDH. Universitat de Barcelona.
- GOFFMAN, E. (2004). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GUATTARI, F. y ROLNIK, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- INFORME COMISIONADO PARLAMENTARIO (2016). Recuperado de <<https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Informe%20Anual%202016.pdf>>.
- LAINO, N. (2015) Producciones peligrosas. Miradas y palabras sobre la delincuencia femenina en el estudio para la libertad anticipada. Tesis de Maestría en Psicología Social. Montevideo.
- LARRAURI, M. (2000). *El deseo según Deleuze*. Recuperado de <<http://carmeperformer.weebly.com/uploads/5/2/9/6/5296680/deseodeleuze.pdf>>.
- LUCARELLI, E. (Comp.) (2000). El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires. Argentina: Paidós
- PERCIA, M. (1994). *Una subjetividad que se inventa: diálogo, demora, recepción*. Buenos Aires: Lugar.
- REBELLATO, J. (2008). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Editorial Nordan.
- ROLNIK, S. (2017). *Micropolíticas del pensamiento*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=V73MNOob_BU>.
- TELES, A. (2009). *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Paraná Argentina: Editorial Fundación La Hendija.
- URUGUAY, PARLAMENTO. (2008). Ley N.º 18.437. Recuperado de <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp770802.htm>>.
- URUGUAY, PARLAMENTO. (2005). Ley N.º 17.897. Recuperado de <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8079446.htm>>.
- WACQUANT, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Este tercer volumen de Educación y Psicología en el siglo XXI actualiza la discusión entre la psicología y la educación desde diferentes perspectivas y disciplinas, y muestra una multiplicidad de enfoques que complejizan el análisis de los temas educativos.

El lector podrá acceder a este campo de problemas donde lo educativo se construye en la interlocución interdisciplinaria. Los capítulos van dando cuenta del tránsito de los sujetos por las instituciones a lo largo de su ciclo vital, abordando temas relativos a la primera infancia y la educación inicial, primaria, media y superior. Se discuten así los dispositivos pedagógicos, los vínculos intersubjetivos, la noción de cuidado, así como las estrategias de inclusión de la diversidad.

Estas reflexiones muestran distintos cuestionamientos, posicionamientos y debates que nos planteamos como universitarios frente al campo de tensión que supone lo educativo como bien fundamental y derecho humano inalienable.

ISBN: 978-9974-0-1695-8



9 789974 016958