



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TRABAJO FINAL DE GRADO:

¿Niños problemáticos?

Construcción y actualización de la noción de problemas de conducta en la institución escolar.

Modalidad de TFG: Pre proyecto de investigación.

Estudiante: Iván Bouissa, 4.454.598-9.

Docente tutor: Prof. Adj. Jorge Maceiras.

Montevideo, 30 de julio de 2016.

Universidad de la República.

RESUMEN

El presente proyecto de investigación se presenta en carácter de Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República.

Desde el campo de la psicología social, se pretende comprender cómo la noción de *problemas de conducta* hace carne en la actualidad en el accionar práctico y discursivo de las maestras de la escuela primaria pública en el Uruguay, produciendo un tipo de niño al cual le queda estampada la etiqueta de niño problemático.

En este trabajo se recorren las principales disposiciones normativas que guían la educación en nuestro país, en las cuales si bien se sostiene que el propósito de la educación es promover el desarrollo autónomo y la libertad de los sujetos, se deja entrever la necesidad intrínseca de conducir la conducta de las personas hacia un comportamiento correcto y esperable. Luego, principalmente con los planteamientos de Michel Foucault y de José Pedro Barrán, se pondrá el foco en las condiciones sociales e históricas de producción de esa tendencia a normalizar los comportamientos de la institución escolar que deriva en la composición del constructo *problemas de conducta*.

Desde una metodología cualitativa, utilizando como técnicas un análisis documental de los boletines del alumno y tres grupos de discusión con maestras, se investigará cómo esa noción es actualizada por las mismas en su práctica diaria en la escuela.

Se espera como resultado aportar al proceso de desnaturalización y reflexión crítica de la noción de *problemas de conducta*, generando visibilidad en las maestras sobre cómo son habitadas por las dimensiones institucionales que las llevan a actualizarlo.

Palabras clave: problemas de conducta, actualización, dimensiones institucionales.

FUNDAMENTACIÓN

La educación primaria es obligatoria en Uruguay desde el año 1877, por lo que todos los niños deben o deberían estar inscriptos y asistir a algún establecimiento educativo. En el año 2015, la matrícula en escuela pública común fue de 250.160 niños¹ (ANEP, 2016). Esto da cuenta de la relevancia social de este proyecto de investigación; la gran mayoría de los niños del país se encuentran inmersos en la institución escolar pública, mientras que la mayoría de la población de nuestro país ha sido atravesada por su lógica institucional a lo largo de más de un siglo. La escuela pública es un agente productor de subjetividad muy intenso en nuestro país.

A esto se le agrega un componente simbólico muy potente que está en circulación en la escuela pública. La referencia constante a los símbolos patrios -la promesa de la bandera, los actos con los himnos nacionales, la historia de héroes y próceres nacionales, la túnica y la moña con los colores de la bandera-, produce una subjetividad particular donde la moral nacional civilizada es la regla sobre la que se establecen los límites de comportamiento correcto e incorrecto.

Es en este marco que se produce la idea de la existencia de un conjunto de rasgos denominado *problemas de conducta* y la correspondiente construcción de una personalidad específica que portan aquellos niños que cumplen con esos rasgos: niños *con* problemas de conducta. Estos niños, etiquetados de tal manera, quedan marcados por un estigma que les es inscripto y que en muchas situaciones no permite la plena aceptación social en otros campos de la vida, al ser situados por fuera de los parámetros de normalidad del entramado social (Goffman, 2006).

El presente trabajo se propone generar visibilidad sobre esta producción institucional de estigma, y abrir debates sobre la imposibilidad que ha tenido la escuela de visualizar y comprender la diferencia en los niños respecto a una normalidad producida y establecida como verdad. Será a partir de las prácticas y las formaciones discursivas que materializan las maestras², desde su particular posición en el complejo entramado de la institución escolar, que se podrá visualizar las dimensiones institucionales que operan en ellas, generando un imaginario que se produce y reproduce a lo largo del tiempo.

¹ Esto representa un 82,34% del total de la matrícula en este nivel, mientras el restante 17,76% asiste a instituciones privadas (ANEP, 2016).

² Debido a que el 93,2 % de los docentes de educación primaria son mujeres (ANEP, 2008), a lo largo del trabajo se utilizará el genérico femenino *maestras* para referirse a este colectivo.

ANTECEDENTES

Disposiciones normativas generales de la educación en Uruguay

La Ley general de Educación (Ley N° 18437, 2009) sienta las bases de la educación uruguaya y establece los lineamientos y criterios generales que la política educativa nacional debe sostener. Allí se presentan definiciones, fines y orientaciones generales que las prácticas educativas deben llevar a cabo y el Estado promover en las mismas.

Esta ley proclama al educando como el sujeto de la educación, titular del derecho a la misma. “Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad” (Ley N° 18437, 2009, art 5).

En el artículo 8 (De la diversidad e inclusión educativa) se expresa que: “Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades” (Ley N° 18437, 2009, art 8).

En el mismo sentido, el Estatuto docente (ANEP, 1993) declara como deber del funcionario docente “responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad” (p.5).

Es decir que, en la escuela primaria, los niños son los titulares del derecho a la educación, la cual debe estar destinada a favorecer su desarrollo adecuándose a las características personales de cada uno de ellos. Pero, ¿cuáles son las prácticas efectivas que los docentes deben llevar a cabo en las aulas de la escuela primaria para que esto funcione en tal sentido? Y, ¿hasta qué punto las disposiciones normativas respecto a estas prácticas no funcionan más en el sentido de “inculcar deberes morales”, “corregir”, “limitar los deseos de los niños”, “civilizar las almas”? (Barrán, 1989, pp. 89-121).

La legislación escolar uruguaya ha acumulado por más de un siglo disposiciones referentes a lo que el Estado Uruguayo pretende de la gestión de su educación primaria. Allí se encuentran tanto disposiciones filosóficas que supone el Estado respecto a la educación como cuestiones estrictamente de la práctica pedagógica en la escuela (Spinelli, 2002).

Hasta el año 1969, estas resoluciones normativas eran sistematizadas anualmente en un libro llamado precisamente *La Legislación Escolar*, cuya primera edición y base de todas las futuras había sido escrita por José Pedro Varela en 1876. Allí se agregaban, en cada nueva edición, las disposiciones que se habían resuelto desde la edición pasada.

Desde ese entonces, la práctica escolar es regulada por esta legislación y por circulares y digestos emitidos por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) o por sus inspecciones, los cuales pueden rever las disposiciones escritas en aquella, y que son enviados a los centros educativos para su cumplimiento.

La conducta a evaluar

Una de las principales tareas de las maestras de clase, que presenta especial interés para este trabajo, es la evaluación continua de sus alumnos, lo cual permite -en teoría- una adecuación constante del proceso educativo a las necesidades particulares de los alumnos con los que trabaja, tal como lo define la Ley de Educación.

Sin embargo, en la escuela primaria, la evaluación de los alumnos está, de cierta manera, estereotipada. Ésta se realiza a través de un boletín que es enviado a la familia del niño y, desde la implementación del programa Gurí en 2011, es también subido a un sistema de información web. Esta evaluación es de carácter mensual e incluye la cantidad de inasistencias que ha tenido el alumno, un juicio de su desempeño en clase y dos calificaciones: una de *Aptitud* y otra de *Conducta* (Departamento de Formación del Centro Ceibal, 2012, p. 23).

El desempeño del niño en clase está dissociado en dos a la hora de su evaluación por parte de las maestras. A grandes rasgos, uno de los conceptos -el de aptitud- hace referencia al desarrollo intelectual y de aprendizaje de los conceptos requeridos, mientras que el otro -la conducta- refiere a cuestiones de disciplinamiento y acatamiento de las normas de comportamiento.

Además, el sistema web Gurí permite que los docentes registren datos personales de los alumnos y, si así lo creen, pueden dejar consignado si el alumno requiere alguna necesidad educativa especial. Las opciones para estas “necesidades educativas” que presenta el programa son: “Auditiva, Conducta, Intelectual, Motriz, Visual, Necesidad de diagnóstico” (Departamento de Formación del Centro Ceibal, 2012, p. 20).

Podemos ver cómo la noción de *conducta* aparece naturalmente cuando se indaga en las formas de evaluación de los alumnos por parte de las maestras. Y esta conducta de los niños siempre aparece, o bien a ser definida como *buena* o *mala*, o bien directamente asociada a una problemática.

En su página web *Normativa de uso frecuente para Maestros Directores*, el CEIP ofrece como *Reglamento de funciones Maestro Director y Maestro* un capítulo del tomo XXIII de La Legislación Escolar, de 1961. Allí, en la sección de las funciones del maestro de clase aparece, entre otras, la de llevar a cabo un estudio mensual de los alumnos para elevar al maestro director, adjuntando un detalle particular de los

alumnos con rendimiento no satisfactorio. Además, se dicta: “Llevará por separado al Maestro Director una relación de los alumnos que presenten problemas de conducta o inadaptación que merezcan un tratamiento especial” (Varela, 1968).

¿Niños comunes o especiales? Una cuestión de “grado”

La Escuela Hogar "Emilio Verdesio" es, hoy por hoy, el centro de Educación Especial encargado de atender a niños varones con “severas dificultades de adaptación escolar y social” (Aldao et al, s/f).

En un trabajo realizado a manera de presentación de la escuela en la página institucional del CEIP, elaborado por la directora y otras maestras de la misma, se explicita que cuando se habla de *problemas de conducta* se hace referencia a “comportamientos del niño que interfieren el logro de metas académicas y la integración social, ya sea por defecto o inadecuación, perturbando la adquisición y desarrollo de habilidades escolares básicas del propio niño, y, ocasionalmente, de sus compañeros” (Aldao et al, s/f.).

En este trabajo se enumeran también algunas características que permitirían identificar los problemas de conducta en un niño, estas son:

[...] Persiste en sus proceder indeseables a pesar de recompensas, castigos o argumentaciones de diversa índole [...] Promete cambiar, pero nunca lo hace [...] Desafía agresivamente al Maestro [...] Tiende a considerar al castigo como algo injusto, aún cuando se demuestre claramente su responsabilidad [...] Usa un lenguaje grosero [...] Es astuto y suele decir mentiras [...] No es popular, ni conserva un amigo por mucho tiempo [...] Es rencoroso y pelea e intimida a otros niños [...] Estropea o esconde sus trabajos [...] Hurtos [...] Fugas de la Escuela y/o hogar [...] Inquietud e hiperactividad [...] Conductas autoagresivas (Aldao et al, s/f).

Además, se habla de “trastornos del comportamiento”, “sociopatías”, “psicopatías”, “trastornos de personalidad”, “desviación de lo normal” para hacer referencia a los niños que deben acceder a esta escuela especial y se aclara que “la diferencia entre ellos y conductas traviesas de los niños comunes es sólo cuestión de grado muchas veces (frecuencia, intensidad, duración)” (Aldao et al, s/f).

Entonces, para el Consejo, los problemas de conducta se encuentran dentro de la órbita de la Educación Especial cuando son severos, pero se observan en el día a día en los “niños comunes” en menor grado.

Censo docente: la molestia de los *problemas de conducta*

En el año 2007, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) dispuso la realización del Censo Nacional Docente con el objetivo de “conocer a fondo la situación actual de los docentes del sistema nacional de educación pública” (ANEP,

2008). Este censo, que se realizó en la totalidad de establecimientos educativos de la ANEP, arrojó como resultado que el 71,4 % de las maestras de primaria percibía los “problemas de conducta” en los niños como una dificultad a la hora de desarrollar su trabajo en la escuela. Además, la mitad de ellas (34,7%) lo caracterizó como una dificultad seria. El ítem *Los problemas de conducta en clase* era presentado como una de las cinco opciones en la pregunta *En su trabajo diario en este lugar, ¿cuáles de las siguientes situaciones representan para usted una dificultad seria, cuáles una dificultad leve y cuáles no constituyen una dificultad?* (ANEP, 2008).³

Resulta muy interesante que la cuestión de la conducta de los alumnos sea una de las cinco opciones que se les presente a los docentes ante la pregunta respecto a las dificultades que sienten en su trabajo.

Un estudio sobre la percepción del docente respecto al alumno

En el año 2015, Bentancor realiza un estudio en el que pretende indagar sobre las distancias entre una representación que se hacen las maestras sobre sus alumnos y los niños que efectivamente encuentran en las clases. Allí logra evidenciar que los docentes se encuentran en sus aulas con alumnos que no conciben con lo que esperan de ellos. “La añoranza de un alumno que muchas veces no existe, ha permeado las charlas y discusiones, surgiendo por momentos la aceptación del alumno que está en el aula asociada a un sentimiento de resignación y no al reconocimiento del otro como sujeto capaz de aprender” (p. 12).

La investigación muestra que ese alumno que las maestras esperan encontrar es un niño obediente, estudioso, que respeta el orden, que hace silencio, que pasa las cuatro horas sentado, que escucha y atiende, que se porta bien. “El alumno obediente se asocia al que acepta pasivamente las reglas y las diferentes propuestas de aula sin cuestionarlas, surgiendo la asociación entre la obediencia y el alumno que aparece en los libros” (p. 113).

Al mismo tiempo, respecto a los sujetos concretos con los que se encuentran en las aulas, dice Bentancor (2005) que “los aspectos que a los docentes más les molestan de sus alumnos, aparecen asociados a las dificultades de conducta y al mal relacionamiento con sus pares” (p. 4). Estas dificultades de conducta están “asociadas a la transgresión de normas, así como la agresividad asociada al golpe” (p. 123).

³ El cuestionario del censo fue auto-administrado, es decir que los docentes recibieron un formulario que debían completar junto con un instructivo sobre el mismo. Lamentablemente se me hizo imposible acceder a este instructivo, el cual podría haber contenido algún tipo de definición o explicación de lo que se pretendía que los docentes comprendieran por la categoría *problemas de conducta en clase*, lo cual podría haber resultado muy útil para este trabajo. Desconozco si esa explicación existió o no.

REFERENTES TEÓRICOS

Posicionamiento epistémico

El abordaje teórico de este proyecto de investigación es el de una psicología social que se plantea trabajar en términos de “campo de problemas”, alejándose de la idea de objeto de conocimiento discreto, y problematizando la clásica antinomia individuo-sociedad para pensar en una subjetividad de carácter plural y heterogénea, producida tanto por instancias individuales como colectivas e institucionales (Guattari, 1996).

Una noción de subjetividad tal implica que su indagación debe darse en el sentido de comprender sus procesos de producción, y no de una búsqueda de sustancias o esencias universales. (Fernández, 2007).

En el sentido en que lo explican Maceiras y Bachino (2008), la idea de campo se diferencia de las de territorio o ámbito. Desde esta concepción, se interviene al mismo tiempo que se va construyendo el campo, “atendiendo a lo específico, lo local y puntual, y donde no tienen cabida cristalizaciones teórico-técnicas con criterio de universalidad” (p. 11).

Las maestras de escuela, en tanto que agenciamiento colectivo de enunciación (Guattari & Rolnik, 2013) vehiculizan una cierta modalidad de subjetividad, la cual se conforma en una multiplicidad de puntos referenciales. Entre estos puntos referenciales que conforman una subjetividad en producción constante, siempre se encuentran referencias míticas, rituales que se reproducen y actualizan de manera incuestionable.

Considero, siguiendo a Ana Ma. Fernández (2007), que el trabajo en una institución debe ir en el sentido de una elucidación crítica, que procure “desnaturalizar los dominios de objeto instituidos [...] deconstruir las lógicas desde donde han operado sus principios de ordenamiento, [y] genealogizar, o al menos realizar algunos rastreos genealógicos que permitan interrogar los a priori desde los que un campo de saberes y prácticas ha construido sus conceptualizaciones” (p. 28).

Poniendo el foco en las dimensiones institucionales (Kaminsky, 1994), se abordará el problema de la actualización de un concepto con fuerte arraigo en la institución educativa en el Uruguay, que baña el conjunto de prácticas que se desarrollan en el campo escolar; el concepto de *problemas de conducta*.

El rastreo genealógico que recomienda A. M. Fernández resulta clave entonces debido a que un concepto como el de *problemas de conducta* fue construido en una cierta constelación histórico-político-social, por una multiplicidad de procesos, en el sentido en que lo explica Foucault (1997, p. 140).

La genealogía no es, como lo deja muy claro Foucault (1992), la búsqueda de un origen identitario, puro y esencial, del que todo proviene. Tampoco se propone

encontrar una causalidad lineal que explique con exactitud por qué un concepto es lo que es. Sí procura expresar cuáles fueron esos procesos pequeños, segmentarios, diseminados, de distinta intensidad que entran en convergencia para dibujar poco a poco una realidad social (Foucault, 1997).

Es ese rastreo genealógico el que permite la puesta en discusión de las verdades instituidas como tal. Nietzsche (s/f), nos dice que la verdad es “una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias” (Citado por Laino, N., 2015, p. 43). Aquí nos estamos preguntando: ¿cuáles fueron los procesos y relaciones humanas que han sido extrapoladas para que el concepto de *problemas de conducta* sea hoy asumido como una verdad en el campo de la educación primaria en nuestro país?

Foucault y la disciplina

Una de las líneas que conforman la multiplicidad que permite la construcción del concepto de *problemas de conducta* en la escuela es la sucesiva instauración, en las sociedades occidentales, de dispositivos de disciplinamiento, como lo mostró Foucault (1997). La escuela moderna se va conformando, hacia finales del siglo XVII y comienzos del XVIII en Europa, como una de las tantas instituciones donde reinan las técnicas disciplinarias.

La disciplina, según Foucault, es todo un conglomerado de técnicas que permiten la individualización extrema de los cuerpos, y su distribución en un espacio cuadrículado y reglado, de manera de poder ejercer sobre ellos una observación y coerción ininterrumpidas. Esto supone un registro continuo de acciones, movimientos, pensamientos del individuo, de manera que ningún elemento se le escape a la cúspide disciplinar (Foucault, 1996).

La vigilancia es tal que se impregna en el cuerpo del individuo disciplinado, éste se sabe todo el tiempo observado. Esta vigilancia permanente, para Foucault (1996) se ejerce a través del *examen*, el cual es el instrumento fundamental de la técnica disciplinar. Es el que permite juzgar, medir, localizar y distribuir minuciosamente a los individuos en el espacio de manera de sacar el mayor provecho de ellos.

El examen se entrecruza en su funcionamiento con la *sanción normalizadora*, mediante la cual los individuos que no se comportan como se espera, son reconducidos hacia la normalidad. En este sentido, Foucault (1997, 2007) argumenta que el poder disciplinar tiene como principal función la de producir, corregir y enderezar conductas. La sanción deja de ser utilizada para reducir a aquel que atenta

contra la ley y comienza a tener la función de corregir al individuo que se escapa de la norma.

Estos mecanismos de las disciplinas se despliegan por todo el mapa institucional de los estados modernos occidentales. Y aquí la escuela queda colocada en una posición estratégicamente particular por ser, junto con la familia, la encargada de implantar la lógica de la disciplina en los niños, aquellos que luego deberán ser individuos útiles para el Estado. Foucault (1997) nos dice que la disciplina “fabrica” individuos.

Foucault (1997) muestra cómo, en la segunda mitad del siglo XVIII, la clase se torna homogénea, y los individuos se distribuyen en el espacio escolar de manera precisa en filas y columnas, cada uno ocupando un lugar definido, siempre bajo la mirada vigilante del maestro. Ya el edificio escolar tiene que estar dispuesto de manera de funcionar como un encauzador de la conducta de los niños.

La escuela, a partir del siglo XVIII, tiene en su propio funcionamiento incrustada la función de vigilar y encauzar la conducta de los niños para producir individuos que se adecuen a la norma, de manera que su utilidad sea maximizada al extremo.

“Inscríbese en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia” (Foucault, 1997).

Es decir que la cuestión de la conducta está en el centro mismo del asunto, y no es simplemente una dificultad externa al trabajo puro de enseñanza que deben llevar a cabo las maestras. La conducta desviada de la norma es uno de los objetivos centrales al que debe atacar la escuela moderna como institución, tanto como la ignorancia, el analfabetismo o la falta de razonamiento lógico.

La conducta, siempre bajo observación en la técnica disciplinar, es, como todo, calificable. Se la debe evaluar para corregir, dentro del parámetro de los valores del bien y el mal.

“Toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. Es posible además establecer una cuantificación y una economía cifrada. Una contabilidad penal, sin cesar puesta al día, permite obtener el balance punitivo de cada cual” (Foucault, 1997).

La escuela uruguaya

La escuela vareliana uruguaya está notoriamente atravesada por esta lógica de la disciplina. Sin embargo, se va construyendo en una multiplicidad específica de procesos sociales y culturales que se dan en Uruguay en el correr del siglo XIX. Barrán (1989) muestra cómo los procesos culturales se ven profundamente acelerados

en estos “países nuevos” latinoamericanos, en los que la influencia de los países imperiales y la búsqueda de un ideal desarrollista se conjugan en una necesidad urgente de civilizar la barbarie hasta entonces reinante.

“La historia de la sensibilidad en ese Uruguay del siglo XIX, para poner de una vez los pies en la tierra, es la de la lenta desaparición del pathos y la también lenta aparición del freno de las ‘pasiones interiores’” (Barrán, 1989). Un Estado liberal y burgués, preocupado por su construcción como institución todopoderosa y alejado de la iglesia católica, delega, en buena parte, a la escuela pública la gran tarea de la civilización de las almas.

Esto también se da porque el niño era, estratégicamente, un punto clave. La escuela, rápidamente obligatoria, quedaba situada en una posición fundamental para la construcción de esa nueva sensibilidad civilizada. Desde sus inicios en nuestro país se presenta como un agente civilizador, y esto significa que pone su énfasis en calmar, moralizar, adiestrar y corregir las conductas de los niños.

“El niño fue objeto de una particular atención por su naturaleza “bárbara” primero, y luego porque si se lograba inculcar en él el control del cuerpo, se obtendría un adulto disciplinado y respetuoso” (Barrán, 1989). Los deberes morales, los modales de la vida cotidiana, el “gobierno de sí mismo” pasan a ser “enseñados” en la escuela, y se van estableciendo como verdades científicas. Ardao (1968) dice que la escuela vareliana se forja en la confluencia de dos corrientes educacionales previas; la de la educación popular y la de la educación científica.

“Para el movimiento clásico de la educación *popular* nunca se trató, es cierto, de la alfabetización por la alfabetización, de la ilustración por la ilustración. Se trataba ya de la emancipación de los espíritus por la doble vía de la exclusión de la enseñanza dogmática y la inclusión de la enseñanza democrática. Pero ahora se trata de algo más, de la modelación de esos mismos espíritus conforme a la disciplina y el método de la ciencia positiva. La educación debía ser científica, ante todo porque debía transmitir en los niveles correspondientes el saber acumulado por la ciencia; y después, porque debía ella misma conducirse científicamente, fundándose en el estudio científico de su propio objeto y ejerciéndose de acuerdo con métodos también científicos” (Ardao, 1971, p. 126).

La dirección de la conducta de los niños pasa a ser órbita de una escuela atravesada al mismo tiempo por el ideal científico, la moralidad y un humanismo racionalista que se horroriza con los castigos físicos y promueve, en cambio, la “represión del alma” (Barrán, 1989).

Barrán (1989) dice que la época civilizada “descubrió al niño”. Se puede decir que lo construyó como concepto. La niñez implica una diferenciación clara respecto a una adultez seria y madura. Y esta diferenciación y construcción del niño es la que permite

observarlo minuciosamente para corregirlo y enderezarlo, produciendo así una subjetividad particular, civilizada.

La ciencia positivista y la medicina juegan un papel clave en este proceso de construcción del niño. Se hicieron los máximos esfuerzos por teñir de verdad científica todas las correcciones morales que luego la escuela iba a llevar a cabo. Lo que se pretendía era, según Barrán (1995), establecer una segunda naturaleza en el hombre, hecha de hábitos y obediencias, que domestique la barbarie.

“Los médicos lograron convertir la escuela estatal en su auxiliar. Sus consejos a las madres sobre la crianza de los niños se transformaron en consejos a los escolares en nombre de la higiene, pues eran brindados en los textos en que se enseñaban ‘elementos de Anatomía, Fisiología e Higiene’”. (Barrán, 1995, pp. 55-56)

Porque el niño, ahora descubierto, era la barbarie pura, aquello que todavía no reprimía sus instintos y sentimientos “inferiores”. La nueva modalidad de castigo correctivo que buscaba imponer la escuela, pretendía combatir estos instintos como la “rebeldía”, la “holgazanería” o la “sexualidad temprana y viciosa”, y convertir al niño en “dócil, aplicado al estudio y pudoroso”. (Barrán, 1995, p. 59)

Fueron dos los métodos principales que utilizó la escuela para encauzar la conducta del niño. Por un lado, una vigilancia minuciosa y omnipresente de su comportamiento para corregirlo constantemente; por el otro, el alimento de la culpabilización interna del niño que le permita vigilarse a sí mismo y juzgarse para auto-corregirse.

Es decir que la escuela pública uruguaya está, desde sus inicios, en el centro mismo de un conglomerado de técnicas que el Estado pone a maquinar para producir un tipo de subjetividad civilizada. Su aplicación no se agotaba, en absoluto, en la enseñanza de cómo leer y escribir, como lo explicita José Pedro Varela (1868), citado por Barrán (1989, p. 236). También permite acostumbrar al niño a “estar decentemente en la sociedad”, aprender a respetar un orden establecido que lo aleja de la libertad absoluta y el ocio, y que, principalmente, lo mantiene dentro de los límites de una normalidad que se empieza a construir y sostener como natural.

La anormalidad y el proceso de su corrección

Esta construcción de un comportamiento normal y, consecuentemente, la demarcación de ciertos individuos que no se someten a él y que por tanto quedan situados en la posición de *anormales*, si bien se desarrolla en Uruguay con ciertas particularidades, es un proceso que se da en las sociedades occidentales a partir del siglo XVIII, como lo muestra Foucault (2007).

Foucault dice que el anormal que se comienza a construir en el siglo XIX descende de tres individuos que se habían conformado previamente: el *monstruo*, que se encuentra por fuera de las leyes de la naturaleza y funciona como principio de inteligibilidad de todas las modalidades de la anomalía; el *individuo a corregir*, que es sobre el que se ponen en juego todas las técnicas específicas de domesticación sin lograr su objetivo; y el *masturbador*, un individuo casi universal sobre el que se elabora toda una fabulación científica -médica- que permite a los estados hacerse cargo de la domesticación de los niños (Foucault, 2007).

Resulta interesante ver cómo a partir de estos tres individuos se van acoplando las concepciones que permiten reconocerlos y las técnicas de su tratamiento para conformar, en cierto momento, todo un aparato conceptual y tecnológico de la anormalidad, con instituciones específicas para su tratamiento.

Francine Muel (1991) dice que, en ese proceso de institucionalización médico-pedagógica de la anormalidad en la infancia, que va de la mano de la conformación de un corpus científico para sostenerse; “la instrucción primaria, gratuita, obligatoria y laica, constituye el armazón de base” (p. 123). Y pone énfasis en la imbricación existente entre ese aparato teórico y el funcionamiento social y político de la época; la normalidad que conocemos y sostenemos hoy se construye en una multiplicidad de intereses políticos en cierto contexto histórico.

Dimensiones institucionales

A través de todo este repaso de carácter genealógico, es posible visualizar algunas líneas que han contribuido a la construcción de la institución escolar y su funcionamiento. Y, específicamente, podemos reconocer que la noción de *problemas de conducta* que actualizan las maestras en su día a día en la escuela, ha sido construida en el marco de esta institución particular y en un determinado contexto histórico-político-social.

Para seguir comprendiendo la institución escolar, será de gran utilidad la noción de institución planteada por Fernández (1989), quien retomando a Castoriadis, refiere a las instituciones como una “red simbólica socialmente sancionada, en la que se articula junto a su componente funcional un componente imaginario” (p. 145).

Esta red simbólica define cuáles prácticas son válidas y cuáles no en la institución escolar, construyendo tipos ideales de alumnos y maestras, con sus comportamientos ideales correspondientes. Las prácticas de las maestras en la escuela están atravesadas por este componente imaginario, que le da sentido a su tarea en un determinado tiempo histórico y sostiene su accionar. Sin embargo, esas

construcciones no son cerradas completamente, sino que se encuentran abiertas a la posibilidad de producción de cambio.

Kaminsky (1994), desde la perspectiva del análisis institucional, pone énfasis en esa dimensión de lo imaginario en las instituciones: “No solo interesa conocer qué son las instituciones sino también qué creen que son. Y, para nosotros, esto que creen forma parte de la misma dimensión institucional, como sus muros, sus producciones y circulaciones” (p. 33).

La idea es que la singularidad compleja del entramado institucional se compone en una pluralidad de niveles que se van entretrejiendo en un movimiento constante, en un “juego” entre las dimensiones de lo instituido y lo instituyente (Kaminsky, 1994).

Para Lourau (1980), “la institución es el proceso mediante el cual nacen las fuerzas sociales instituyentes que, a menudo, terminan por constituir formas sociales codificadas, fijadas e instituidas jurídicamente” (p. 73). Lo instituido es aquello que, una vez codificado, tiende a reproducir y conservar las formas ya construidas.

Teniendo en cuenta esta perspectiva para entender las instituciones, podemos pensar cómo se da ese juego entre lo instituido y lo instituyente en el día a día escolar. También resulta interesante intentar visualizar el grado de transversalidad que permite una institución como la escuela para con las maestras. La transversalidad corresponde a cómo queda situado un grupo respecto a la institución en el continuo verticalidad/horizontalidad (Kaminsky, 1994), es decir, qué posibilidad tienen de decisión autónoma y de fuga respecto de los mandatos de la máquina semiótica institucional.

PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Por lo recabado y expuesto en los antecedentes de este proyecto, pareciera que en el ámbito institucional escolar, los *problemas de conducta* son vistos como algo externo a la función educativa que tiene la escuela. Si bien se pueden ver en cada una de las clases de primaria en el país, para todos son un error, una molestia, algo que viene de afuera a alterar la tarea de la escuela y su normal desempeño.

Entonces, los *problemas de conducta* de los alumnos en clase representarían una dificultad para las maestras a la hora de hacer su trabajo, el de educar. La educación de nuestros niños, la transmisión intergeneracional de conocimientos y valores en nuestra sociedad, parece estar trastocada en sus fines -entre otras cosas- por un cúmulo de características, actitudes y comportamientos de los niños que se aglomeran bajo el constructo conceptual de *problemas de conducta*.

Ahora, ¿cómo llegamos a construir ese concepto? Y sobre todo, ¿cómo logró ese concepto implantarse en la institución educativa de tal manera que, hoy por hoy, se presente como un problema real, fuera de discusión?

Deleuze y Guattari (2007) dicen que "tenemos siempre las soluciones que nos merecemos de acuerdo con los problemas que planteamos" (pág. 343). Quizás sea hora de poner el foco en el problema y en cómo lo formulamos, en lugar de seguir buscando y creando soluciones para el mismo. ¿Mediante qué proceso los *problemas de conducta en clase* se producen y se sostienen como un problema para el sistema educativo? ¿Son realmente un problema?

Este proyecto pretende explorar cómo este problema, producido histórica y socialmente, hace carne en las maestras de escuela en la actualidad, a través de un reconocimiento de las prácticas concretas que las maestras visualizan en sus alumnos para caracterizarlos o no como alumnos con *problemas de conducta*; y de las dimensiones institucionales que permiten la actualización del concepto a través del tiempo.

Objetivo general

Indagar cómo la noción de *problemas de conducta* es actualizada por las maestras de la escuela primaria pública uruguaya en sus prácticas diarias.

Objetivos específicos

- Visualizar cómo las dimensiones institucionales permiten la producción constante de esta noción en la escuela primaria.
- Conocer cuáles son las prácticas escolares que las maestras engloban bajo el rótulo de *problemas de conducta* en los alumnos de la escuela primaria en la actualidad.
- Explorar qué criterios utilizan las maestras para evaluar la *conducta* de sus alumnos a la hora de completar el boletín del alumno.

DISEÑO METODOLÓGICO

Para cumplir con los objetivos planteados en esta investigación, se llevará a cabo una metodología de carácter cualitativo, lo cual implica una postura de comprensión de la implicación del investigador en la realidad que está investigando y de los efectos que la propia investigación tiene sobre lo investigado (Taylor & Bogdan, 1987). Al mismo tiempo, se es consciente de que la toma de decisiones respecto a la investigación se enmarca en un contexto socio-histórico particular y en una postura ideológica o sociopolítica del investigador, que no puede ser obviada (Vallés, 1999).

Se opta por la realización de un diseño emergente, con la flexibilidad necesaria para adaptarse al proceso de la investigación una vez que ésta esté en curso. De esta manera, las decisiones tomadas al inicio no son fijas sino que están abiertas a la posibilidad de modificación ante el surgimiento de nuevas problematizaciones que resulten más adelante. Es así que el diseño de la investigación no queda estampado sino que se va moldeando de acuerdo a ciertas directrices generales (Vallés, 1999).

La estrategia metodológica se basará en la Teoría Fundamentada, cuyo objetivo es producir teoría y para esto supone la utilización de dos grandes estrategias: el método de la comparación constante y el muestreo teórico (Soneira, 2007). La teoría es producida constantemente a partir de datos obtenidos en el campo, mediante el desarrollo de categorías, la elaboración de comparaciones, codificación, integración y análisis (Vallés, 1999).

Para la recolección de los datos se utilizará, tomando en cuenta la recomendación de Vallés (1999) de “afrentar las demandas de investigación de modo plural” (p. 300), una combinación de dos técnicas: análisis documental de boletines del alumno y grupos de discusión con maestras de escuela primaria. También, a través de un análisis comparativo, podremos visualizar qué diferencias existen entre la forma que toma el concepto de *problemas de conducta* en el discurso de las maestras en sus conversaciones entre ellas, y la forma en que éste es transmitido a los alumnos por medio del boletín.

El análisis documental nos permitirá “comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades” (Taylor & Bogdan, 1987) de las maestras que producen los boletines, y del contexto en el que se da esa producción, a través de un rastreo de los detalles escriturales que materializan la evaluación de los alumnos.

Se seleccionarán cinco escuelas de distintos barrios de la ciudad, con las cuales se coordinará para observar los boletines en cuatro oportunidades a lo largo del año, luego de cada entrega a las familias de los alumnos. Se tendrá en cuenta la saturación teórica (Strauss, citado por Vallés, 1999) para delimitar el momento en que se deja de producir información auténticamente nueva sobre una categoría.

Cabe aclarar que no se seleccionarán escuelas incluidas en el programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales relativas)⁴ (CEIP, 2010) en el entendido de que es posible que exista una estigmatización previa sobre la escuela y sus alumnos que puede operar como sesgo para la investigación.

⁴ En este programa se encuentran las escuelas anteriormente denominadas de Contexto Socio Cultural Crítico. Son aquellas incluidas en los quintiles 1 y 2 del Relevamiento de Características Socioculturales realizado en 2010 y actualizado en 2013 (ANEP, 2016).

También se llevarán a cabo grupos de discusión con maestras para analizar las formaciones discursivas que componen sobre el concepto de *problemas de conducta* y las prácticas que visualizan en los niños para catalogarlos como *niños con problemas de conducta*. Aquí también se pretende indagar sobre la retroalimentación que se da entre ellas a la hora de caracterizar a estos niños.

Teniendo en cuenta los dos criterios maestros de muestreo que propone Vallés (1999); economía y heterogeneidad entre grupos, se propone llevar a cabo tres grupos de discusión con seis a ocho maestras de educación primaria pública de Montevideo cada uno. El eje principal sobre el que se plasmará la heterogeneidad entre grupos estará dado por la antigüedad en el CEIP conformándose un grupo con maestras con una antigüedad menor a 10 años, un grupo con maestras con una antigüedad de entre 10 y 20 años, y un tercer grupo con maestras con una antigüedad mayor a 20 años.

Al mismo tiempo, se buscará una “heterogeneidad posible” o “inclusiva” a la interna de los grupos (Ibáñez, citado por Vallés, 1999) que permita la interacción adecuada entre los miembros. Aquí se tendrán en cuenta por considerarse características relevantes: el contexto sociocultural en el que las maestras desarrollan sus tareas, la edad, el género y la formación. Se considera que la compatibilidad comunicativa (Stewart & Shamdasani, citado por Vallés, 1999) está dada por el hecho de que todos los miembros del grupo son docentes de escuelas públicas en el país.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para el desarrollo de esta investigación, se considerarán los criterios dictados por el Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo (2008) de Investigación con Seres Humanos, que proclama el respeto por la dignidad y los derechos humanos de los sujetos de una investigación. De esta manera, la investigación estará guiada por los principios de: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

Los docentes participantes de los grupos de discusión serán debidamente informados del propósito de la investigación y de los procedimientos que se llevarán a cabo en la misma, así como de cuál fue el proceso por el que fueron seleccionados para su participación. Es así que los docentes podrán decidir libremente su participación en la investigación y renunciar a continuar participando en el momento en que lo deseen, sin sufrir ningún perjuicio por ello.

Se garantiza la absoluta confidencialidad de los datos y las opiniones puntuales, tanto de los obtenidos mediante la observación de los boletines como de lo que sea dicho en los grupos de discusión, respetando los principios de veracidad, finalidad, seguridad de los datos, reserva y responsabilidad planteados por la Ley de Protección de Datos Personales y Acción de “Habeas Data” (Ley N° 18.831, 2009).

Por último, los participantes y las autoridades de las instituciones involucradas en el proceso de la investigación serán invitados a conocer los resultados obtenidos en la misma previamente a ser éstos difundidos.

CRONOGRAMA TENTATIVO DE EJECUCIÓN

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Relevamiento bibliográfico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Coordinaciones para el acercamiento al campo	■											
Selección de la muestra para el análisis documental	■											
Selección y contacto con los docentes participantes de los GD		■	■									
Observación y análisis de boletines del alumno				■		■		■		■		
GD 1					■							
GD 2					■							
GD 3					■							
Sistematización y análisis de información						■	■	■	■	■		
Redacción de informe											■	
Difusión de los resultados												■

RESULTADOS ESPERADOS

Mediante un reconocimiento de las formaciones discursivas y escriturales que producen las maestras de escuela respecto a la noción de *problemas de conducta*, y de las prácticas concretas de sus alumnos que las llevan a englobar a algunos de ellos en la categoría de *niño con problemas de conducta*, se espera poder generar visibilidad sobre cómo se da la actualización de este concepto históricamente construido en el marco de la institución escolar, suponiendo que esto permitirá un mayor nivel de desnaturalización y reflexión crítica respecto al concepto.

También se pretende hacer visibles las dicotomías que se generan entre la evaluación escritural de la conducta que es presentada a los niños y sus familias por medio del boletín, y las categorías de etiquetamiento que manejan en su día a día en

el trabajo en la escuela. De esta manera se espera generar visibilidad sobre la capacidad reflexiva de las maestras para notar el estigma y sus consecuencias, y promover el desarrollo tanto de una práctica docente como de instancias de evaluación menos estigmatizantes para con los niños.

En síntesis, creo que este proyecto de investigación puede aportar insumos para que, tanto maestras como autoridades y profesionales de la educación, reconozcan en sus prácticas la referencia a conceptos histórica y socialmente construidos, que se manejan como si fueran verdades absolutas e incuestionables. Abrir la posibilidad de encontrar espacios para pensarse en sus propias prácticas de manera de aportar al proceso de desnaturalización de un concepto tan arraigado en la institución escolar como es el concepto de *problemas de conducta*, es el principal propósito de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldao, A., Bonilla, J., Florit, H., Galisteo, J., Lazazoain, M., Macedo, A., Rodriguez, R., Sebé, M. (s/f). *Escuela N° 204 Escuela Hogar "Emilio Verdesio"*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/inspecciones/especial/68-escuela-n-204-escuela-hogar-emilio-verdesio>
- ANEP (1993). *Estatuto del funcionario docente*, Capítulo 2, Artículo 3. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf
- ANEP (2008). *Censo Nacional Docente ANEP-2007*. Recuperado de www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen-publicaciones/category/117-publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa?download=1129:censo-nacional-docente-2007
- ANEP (2016). *Monitor educativo de enseñanza primaria. Estado de situación 2015*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/PublicTempStorage/estado_de_situacion_20152914426.pdf
- Ardao, A. (1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República.
- Ardao, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República.
- Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1995). *La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- Bentancor, G. (2015). *La representación social del alumno y el alumno real. Estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas del área metropolitana*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República. Montevideo.
- CEIP (s/f). *Programa Escuelas Disfrutables*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>
- CEIP (2010). Circular N° 453/10. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/2010/Circular453_10.pdf
- Decreto de Investigación con Seres Humanos (CM/515)*. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 4 de agosto de 2008.

Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto-investigacion-con-seres-humanos.pdf>

Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). Hemos inventado el ritornelo. En G. D. Lapoujade, *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)* (pp. 341-343). Recuperado de <http://www.medicinayarte.com/img/Deleuze-Dos-Regimenes-de-Locos-.pdf>

Departamento de Formación del Centro Ceibal (2012). *Manual del docente GURÍ*. Recuperado de http://ceip.edu.uy/archivos/Guri/Manual_Docentes.pdf

Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. M. (2007). *Las Lógicas Colectivas -Imaginos, cuerpos y multiplicidades-*. Buenos Aires: Biblos.

Foucault, M. (1992). Nietzsche, La Genealogía, La Historia. En M. Foucault, *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.

Foucault, M. (1996). Incorporación del hospital a la tecnología moderna. En M. Foucault, *La vida de los hombres infames* (pp 70-78). La Plata: Caronte.

Foucault, M. (1997). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Los anormales. Curso en el Collège de France: 1974-1975*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2013). Subjetividad e Historia. En F. Guattari & S. Rolnik, *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar.

Laino, N. (2015). *Producciones peligrosas*. (Tesis de Maestría) Universidad de la República. Montevideo.

Ley General de Educación (Ley N° 18437). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 16 de enero de 2009. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

- Ley de Protección de Datos Personales y Acción de “Habeas Data”* (Ley N° 18.331). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 31 de agosto de 2009. Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/ley-habeas-data2009.pdf>
- Lourau, R. (1980). El principio de equivalencia ampliado. En *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología política* (pp. 73-80). Barcelona: Kairos. Recuperado de: https://books.google.com.uy/books?id=2zLUVP97N2UC&pg=PA73&lpg=PA73&dq=el+principio+de+equivalencia+ampliado+lourau&source=bl&ots=GLWzvGdv71&sig=S_PKf7I2gpXnTWm7pZ5VTUL63al&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=el%20principio%20de%20equivalencia%20ampliado%20lourau&=false
- Maceiras, J. & Bachino, N. (2008). Territorio, ámbito y campo. En Etcheverry, G. & Protesoni, A. (Eds.) *Derivas de la Psicología Social Universitaria*. Montevideo: Levy.
- Muel, F. (1991). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En Alvarez-Uría, F. & Varela, J. (Ed.) *Espacios de poder* (pp. 123-142). Madrid: La piqueta.
- Soneira, A. J. (2007). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glasser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Buenos Aires: Gedisa.
- Spinelli, V. (2002). *El proyecto*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/PROYECTOS/normativa/el-proyecto.php>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vallés, M. S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Varela, J. P. (1961). *La Legislación Escolar Tomo XXIII*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/frecuentesdirectores/LegEscolar1961Mae stroDirector.pdf>