

Virginia Fachinetti
Graciela Plachot
(coordinadoras)

Educación
y psicología
en el siglo XXI
vol. 2



biblioteca**plural**

EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
EN EL SIGLO XXI
vol. 2

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 Alejandra López, Luis Bértola, Carlos Demasi, Fernando Miranda y Andrés Mazzini ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2015.

© Virginia Fachinetti y Graciela Plachot, 2015

© Universidad de la República, 2017

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

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

Montevideo, CP 11200, Uruguay

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

Telefax: (+598) 2409 7720

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

<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm>

ISBN: 978-9974-0-1460-2

Virginia Fachinetti y Graciela Plachot
(coordinadoras)

EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
EN EL SIGLO XXI
vol. 2



CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Roberto Markarian</i>	9
PRÓLOGO, <i>Leonardo Pelusso Crespi</i>	11

Parte 1

INVESTIGANDO EN COLECTIVOS

Estudio de indicadores de inclusión social y educativa en el departamento de Maldonado: Avances de investigación, <i>Andrea Viera, Yliana Zeballos, Beatriz Falero y Martín Villaverde</i>	17
Inclusión de tablets en educación inicial y primaria. Estudio exploratorio en grupos pilotos del Plan Ceibal, <i>Esther Angeriz, Gabriela Bañuls y Mónica Da Silva</i>	35
Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes. Presentación de la investigación, <i>Mabela Ruiz,</i> <i>Jorge Barcelo, Virginia Fachinetti, Carina Maestro, Claudia Lema,</i> <i>Magdalena Filgueira, Esther Angeriz y Graciela Plachot</i>	51
La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes desafiados. El caso Jóvenes en Red, <i>Mabela Ruiz, Jorge Barcelo,</i> <i>Virginia Fachinetti, Carina Maestro y Graciela Plachot</i>	65
La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes con riesgo de desafiliación. El caso Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, <i>Magdalena Filgueira</i> <i>y Claudia Lema</i>	89
Concluyendo... en los sentidos de la experiencia educativa, <i>Mabela Ruiz y Carina Maestro</i>	105

Parte 2

TRAS LAS CURIOSIDADES DE INVESTIGACIÓN DE LOS DOCENTES

TESIS.....	115
La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria, <i>Rodrigo Vacotti</i>	115
Relación pedagógica «entre cuatro»: enseñanza en las prácticas preprofesionales del área salud, <i>Virginia Fachinetti</i>	125

PROYECTOS APROBADOS	139
Educación superior: oportunidad o derecho, <i>Sandra Carbajal</i>	139
Metanovela de la educación (Sistema Nacional de Educación Pública y sus instituciones) en el Uruguay de la última década (2005 al 2015), <i>Magdalena Filgueira</i>	153
Prácticas (Con)sentidas: Sentidos educativos del ámbito extraescolar, <i>Marcelo Aguirre</i>	165
Una mirada sistémica a la problemática del bullying. Estudio de caso en un liceo de Montevideo, <i>Nicolás Chiarino</i>	181

Parte 3

CRUZANDO FRONTERAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

PONENCIAS.....	195
Buscando alternativas a la exclusión educativa de los miembros de grupos minoritarios, <i>José Luis Lahueza</i>	195
Creatividad aplicada o innovación en organizaciones socioeducativas y su relación con el bienestar psicosocial: la importancia de evaluar, <i>Silvia da Costa, Darío Páez, Flor Sánchez, Gabriela Etchebehere, Martina Souto y Anna Włodarczyk</i>	213
La intervención educativa a través de la educación a distancia en centros penitenciarios, <i>Yhomara Martí González y Diana Noy López</i>	221
TRABAJOS LIBRES.....	231
Autoridad y autonomía: saberes que circulan en las instituciones educativas, <i>Elda Monetti y Viviana Sassi</i>	231
El desafío de la construcción del plan de formación en educación superior: un proceso de investigación en torno al currículum en la Universidad Nacional de Lanús, <i>Alicia Zamudio y Sandra Leiva</i>	237
La formación permanente de los docentes en la Argentina: entre novedades y continuidades, <i>Raúl A. Menghini</i>	247

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente, a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario:

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocrítica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

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

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

Roberto Markarian

Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

Prólogo

Las relaciones entre Psicología y Educación han demostrado ser múltiples, diversas, cambiantes, al tiempo que no se agotan en sí mismas, sino que, además involucran otras dimensiones, campos, esferas, como son la sociedad, la cultura, la política, la filosofía, el psicoanálisis, la economía y el lenguaje. Así, no ha sido fácil resolver la propia denominación de dicha relación. Quienes trabajamos en estas intersecciones, ¿lo hacemos desde la Psicología y la Educación, desde la Psicología de la Educación, desde la Psicología, desde la Educación, desde la Sociología, desde las Humanidades, desde ninguno de estos lugares?

Tampoco ha sido fácil establecer un único objeto de investigación, para quienes se interesan en el campo que involucra a la Psicología y a la Educación, salvo que se tome a la educación en términos lo suficientemente amplios como para funcionar, en sentido bastante precario, como punto de convergencia y, por lo tanto, consolidarse como un objeto científico único. Se desarrollan así, en el campo de la Psicología y la Educación, una heterogeneidad de perspectivas y objetos: ¿nos situamos en los procesos de los educandos, en los procesos de los educadores, en los procesos de las instituciones educativas y de las otras con las que dialogan, en los procesos políticos, o en una intersección de varios de ellos? ¿Adoptamos una visión sincrónica o incorporamos una perspectiva histórica? ¿Nos posicionamos en los desafíos de la educación en la primera infancia, en la niñez, en la adolescencia o en la educación en la adultez o la vejez? ¿Nos limitamos a describir, aspiramos a explicar o pretendemos, además, intervenir en los contextos educativos? ¿Nos incluimos nosotros mismos como sujetos de investigación, en tanto, también, educadores inmersos en diversos contextos sociales y educativos o aspiramos a una postura que busca construir un lugar externo de quien investiga?

Es en este marco de interrogantes que surge el presente libro: *Educación y psicología en el siglo XXI*, vol. 2, compilado por Virginia Fachinetti y Graciela Plachot, investigadoras y docentes del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. En él se recogen ciertos debates actuales que se están llevando adelante en Uruguay en torno a la educación en un sentido amplio, y a sus múltiples posibles intersecciones con la psicología, incorporando, además, otras esferas de conocimiento.

Asimismo esta compilación es el fruto de la afirmación de una tradición de actividad académica que se lleva adelante por parte del IPEDH, que también se está consolidando como tal luego de cinco años de existencia. Cabe señalar que sus integrantes tenemos larga trayectoria en la temática, pero realizada fuera de dicho instituto, puesto que su creación es reciente. Su origen es producto de la reestructuración académica de la Facultad de Psicología y de la capitalización de nuestra propia trayectoria en el campo.

En el año 2013, el instituto hizo el primer Encuentro Internacional que llevaba este mismo título, con un importante impacto en el ámbito nacional, y de allí se publicaron diez trabajos de los docentes del instituto que habían participado en dicho evento.

En el año 2015 se hizo la segunda edición del Encuentro Internacional, tradición comenzada dos años antes, y este libro recoge, nuevamente trabajos de los investigadores relacionados con él. Sin embargo, esta obra presenta una novedad con respecto al anterior. No se circunscribió a los docentes del instituto que habían presentado sus trabajos durante el Encuentro, sino que se realizó una convocatoria más amplia, que abarcó a docentes del instituto que no presentaron trabajos en el Encuentro, así como también a investigadores que no pertenecen al instituto pero que de alguna manera participaron de él.

Se trata de un libro que recoge, en esta oportunidad, quince artículos de muy variada procedencia, estilo de investigación y temática, pero todos nucleados en torno a un tema común que es el desafío que impone hoy la educación ante las nuevas realidades sociales, culturales y lingüísticas que se presentan. Una obra de esta naturaleza es un valiosísimo aporte al campo, dado que no solo pone en evidencia el estado del arte de la temática, sino que también apunta a tratarlo desde varios ángulos lo que ayuda a tener una mejor aproximación de un fenómeno que, como ya señalé, presenta múltiples aristas.

- Las compiladoras agruparon los diferentes textos en tres partes según dos criterios: investigaciones realizadas en el marco del IPEDH (partes 1 y 2) o investigaciones realizadas por o con académicos extranjeros (parte 3);
- dentro de las investigaciones realizadas en el marco del IPEDH, se distinguieron según si fueron realizadas de forma colectiva (parte 1) o de forma individual (parte 2).

Los tres trabajos que integran la primera parte, denominada *Investigando en colectivos*, fueron agrupados porque son avances o resultados de investigaciones realizadas por docentes del IPEDH trabajando en equipo. Estos artículos son: «Estudio de indicadores de inclusión social y educativa en el departamento de Maldonado: Avances de investigación», realizado por Andrea Viera, Yliana Zeballos, Beatriz Falero y Martín Villaverde; «Inclusión de tablet en educación inicial y primaria. Estudio exploratorio en grupos pilotos del Plan Ceibal», realizado por Gabriela Bañuls, Esther Angeriz, Mónica da Silva y colaboradores; y «Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes», realizado por Mabel Ruiz y Claudia Lema.

La segunda parte, *Tras las curiosidades de investigación de nuestros docentes*, congrega seis trabajos en los que se presentan investigaciones en curso, de integrantes del IPEDH, que se enmarcan dentro de estudios de maestría. Algunos de estos trabajos presentan la propuesta de investigación, otros presentan avances y otros muestran los resultados de los informes finales. Estas investigaciones son de temática muy diversa y contemplan diferentes recorridos que puede

realizar la psicología en el amplio campo de la educación. Estos trabajos son: «La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria», realizado por Rodrigo Vacotti; «Relación pedagógica “entre cuatro”: enseñanza, en las prácticas pre-profesionales en el Área de Salud», realizado por Virginia Fachinetti; «Educación Superior: oportunidad o derecho», realizado por Sandra Carabajal; «Metanovela de la educación (Sistema Nacional de Educación Pública y sus instituciones) en el Uruguay de la última década (2005 al 2015)», realizado por Magdalena Filgueira; «Prácticas (Con) sentidas: sentidos educativos del ámbito extraescolar», realizado por Marcelo Aguirre; y «Una mirada sistémica a la problemática del bullying. Estudio de caso en un liceo de Montevideo», realizado por Nicolás Chiarino.

La tercera parte es la que reúne textos de la mayor diversidad de procedencias y temáticas. En él se integran trabajos realizados por investigadores que, en su mayoría, no pertenecen al IPEDH y que tratan de realidades educativas de otros países. Por ello la parte fue titulada: *Cruzando fronteras en la producción del conocimiento*, jugando con la metáfora de las múltiples fronteras que se instauran y se sobrepasan: geográficas, epistémicas, teóricas, temáticas, disciplinarias. Los seis textos que se agrupan en esta parte son: «Buscando alternativas a la exclusión educativa de los miembros de grupos minoritarios», conferencia dictada por José Luis Lalueza (Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona); «Creatividad aplicada o innovación en organizaciones socioeducativas y su relación con el bienestar psicosocial: la importancia de evaluar», realizado por Silvia da Costa, Gabriela Echebehere, Dario Paez, Flor Sánchez, Martina Souto y Anna Włodarczyk; «La intervención educativa a través de la Educación a distancia en Centros Penitenciarios», realizado por Yhomara Martí González (Universidad de Granma, Cuba) y Diana Noy López (Instituto Nacional de Rehabilitación, Uruguay); «Autoridad y autonomía: saberes que circulan en las instituciones educativas», realizado por Elda Monetti y Viviana Sassi (Universidad Nacional del Sur, Provincia de Buenos Aires, Argentina).

«El desafío de la construcción del plan de formación en educación superior: un proceso de investigación en torno al currículum en la Universidad Nacional de Lanús», realizado por Sandra Leiva y Alicia Zamudio (Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina); y «La formación permanente de los docentes en la Argentina: entre novedades y continuidades», realizado por Raúl A. Menghini (Universidad Nacional del Sur, Provincia de Buenos Aires, Argentina).

Este libro es una importante recopilación de artículos actuales, diversos, que abarcan la realidad nacional, pero también otros contextos de América y Europa. Ellos se centran en el objeto educación en un sentido amplio y se ubican en las intersecciones y fronteras que dicho objeto habilita a establecer con la psicología, pero también con otros campos del conocimiento. Hay artículos que discuten las temáticas de inclusión, exclusión y permanencia en las instituciones desde diversas perspectivas; otros hablan del *bullying* y de la educación

en privación de libertad. Algunos adoptan perspectivas micro y se interesan por las visiones de los docentes o por las propuestas didácticas o pedagógicas que se adoptan. Hay trabajos que se sitúan en diferentes etapas educativas, hay otros que se colocan desde una perspectiva institucional y política, y otros que incorporan la dimensión histórica.

Es esta diversidad de perspectivas, de objetos, de posicionamientos y de discusiones que hacen de este libro una propuesta potente e interesante para todos los docentes e investigadores que transitamos por estos caminos en los que se interceptan la Psicología y la Educación.

Leonardo Peluso Crespi

2015

Parte 1

INVESTIGANDO EN COLECTIVOS

Estudio de indicadores de inclusión social y educativa en el departamento de Maldonado: Avances de investigación

ANDREA VIERA¹, YLIANA ZEBALLOS²,
BEATRIZ FALERO³ y MARTÍN VILLAVERDE⁴

Resumen

En este trabajo presentamos algunos resultados del estudio sobre indicadores de inclusión educativa en tres centros de educación media básica del departamento de Maldonado (Uruguay).

El objetivo general del estudio fue contribuir a la construcción de comunidades escolares colaborativas para la mejora del aprendizaje y la participación de todos los alumnos en los centros educativos seleccionados.

La inclusión social y educativa no comprende solamente a las personas con discapacidad sino a los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión. La inclusión entendida de esta forma implica el desarrollo de estrategias educativas tendientes a reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros, rompiendo las ideologías dualistas de normal-anormal, incluido-excluido.

La estrategia metodológica propuesta fue cualitativa y más precisamente de investigación-acción. Su progreso se apoyó en un conjunto de indicadores, a partir de los cuales cada centro educativo realizó un autoanálisis de su situación presente, y un plan de mejora para una mayor inclusión.

Participaron en esta investigación 108 estudiantes y 48 docentes.

Comparamos los resultados de la autoevaluación realizada por los docentes de los centros seleccionados (público-privado; técnico-no técnico).

Los docentes de los tres centros destacaron indicadores similares en las dimensiones de análisis planteadas en este estudio.

Palabras clave: inclusión, diversidad, educación, docentes

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

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

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

4 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, mvillaverde@psico.edu.uy.

Introducción

El proyecto «Estudio sobre indicadores de inclusión social y educativa en el departamento de Maldonado» se propuso desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión donde se integraron estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar).

Este se desarrolló a partir del convenio suscrito entre la Udelar (Uruguay) y el Gobierno Departamental de Maldonado y tiene por antecedente la colaboración en la organización y ejecución de las Primeras Jornadas Departamentales sobre Inclusión educativa desarrolladas en mayo de 2012 y convocadas por el Área de Políticas Diferenciales perteneciente a la Dirección General de Integración y Desarrollo Social de la Intendencia Departamental de Maldonado (IDM).

En este proyecto participaron docentes del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología de la Facultad de Psicología de la Udelar.

Al igual que diferentes expertos en el tema (García Teske, 2002; Banco Mundial, 2004; Unesco, 2007) consideramos que la respuesta al problema de la exclusión educativa es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. En este sentido, nos proponemos la adaptación y aplicación de la «Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva» propuesta originalmente por Booth y Ainscow (2000).

El «*Index* de inclusión educativa» es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares, realizado en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE). Este ha sido traducido y adaptado por especialistas de la Unesco para contribuir a la difusión de este trabajo con la finalidad de que también sea un material útil para la reflexión sobre las políticas y las prácticas educativas que puedan promover una educación de calidad para todo el alumnado en los centros escolares. Desde su lanzamiento en marzo del año 2000 ha sido traducido para ser utilizado en escuelas de Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal y Rumania, entre otros países.

La inclusión educativa se explora a través del análisis de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros educativos: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica. La adaptación de los instrumentos para relevar y evaluar la inclusión educativa se realizó en instancias grupales con los participantes de los diferentes centros.

Consideramos que la adaptación y aplicación del *Index* en Uruguay tiene interés tanto en el ámbito teórico como aplicado. En lo teórico va a permitir discutir en profundidad el concepto de inclusión y sus múltiples implicancias en el terreno educativo; en lo aplicado, el propio proceso de utilización del *Index* es una ayuda decisiva con miras a contribuir a la mejora del aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Situación de la inclusión educativa en Uruguay

Los resultados educativos de niños/as y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad social son sumamente desiguales en nuestro país. Los niños/as y jóvenes que viven en una situación de pobreza siguen siendo el grupo poblacional que se encuentra en condiciones de mayor indefensión, fragilidad y desamparo, a pesar de los enormes avances que hemos tenido en los últimos diez años con la implementación de políticas sociales que apuntan a revertir el fenómeno de infantilización de la pobreza. Existe una multiplicidad de factores que promueven esta situación: económicos, religiosos, étnicos, de género, entre otros. Es así que propiciar espacios de formación y reflexión específicos sobre este tema emerge como ineludible.

Uruguay mantiene en la actualidad un sistema de educación segregada. En este sentido es importante destacar que en el año 2004 totalizaban 411 000 alumnos inscriptos en educación primaria, de los cuales 8800 asistían a la escuela de enseñanza especial y 3900 alumnos estaban integrados en aulas de escuelas comunes. De los casos de alumnos integrados se sabe que planteaban diversos tipos y grados de dificultades, siendo algunas de ellas menos visibles y de difícil diagnóstico (Banco Mundial, 2004; Romero y Lauretti, 2006).

En 2012 la matrícula general de inscriptos en la educación inicial y primaria (356 091) decreció en comparación con los datos del 2004, no obstante, se mantuvo una relación proporcional con el número de alumnos inscriptos en el sistema especial de educación (7128) (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2012). Esto puede vincularse a la ausencia de una política pública expresa orientada a la inclusión educativa y a las dificultades para intervenir sobre algunas de las barreras más frecuentes asociadas a esta, como por ejemplo: la falta de adaptaciones físicas, el sentimiento por parte de los maestros de no tener una formación acorde, y las dificultades para un apoyo continuo por parte de la familia, entre otros.

Por otra parte, los problemas de equidad en la permanencia y en las posibilidades y condiciones de egreso configuran actualmente el principal desafío de las políticas educativas en nuestro país.

En tal sentido, se pueden reseñar algunos datos que muestran la inequidad en el acceso, permanencia y egreso de diferentes poblaciones de acuerdo con los diversos contextos educativos. Por ejemplo, en la educación inicial, aproximadamente el 30 % de la población presenta una asistencia insuficiente, en la educación media solo 4 de cada 10 estudiantes la completan y, en el caso de la población con discapacidad solamente el 32 % finaliza la educación primaria, incrementándose las diferencias con la población sin discapacidad a medida que aumenta el nivel de instrucción.

Breve justificación de la selección de la ciudad de Maldonado

El departamento de Maldonado es uno de los departamentos que ha tenido el crecimiento poblacional intercensal 1996-2004 más alto y continúa siendo un centro de atracción migratoria de uruguayos de otros departamentos, así como de argentinos y otros extranjeros atraídos por su calidad de vida. Por otra parte, sus tasas de emigración departamental también son relativamente bajas en estos últimos años (FSC-CURE, Udelar, 2012).

La movilidad poblacional del departamento conlleva grandes desigualdades sociales en lo económico y cultural, generando clases excluidas y acrecentando las distancias entre unos estratos y otros, dentro del departamento y entre las diferentes zonas y barrios. El turismo, que genera muchos empleos sazonales, se ve matizado por algunos elementos que se valoran negativamente como, por ejemplo, contribuye a la desintegración de la familia por las altas cargas de horario laboral en detrimento del tiempo con la familia.

En lo que respecta a la situación educativa, a pesar de que se aprecia un incremento de niveles de educación de los jefes de hogar (dado por la migración hacia el departamento), en contrapartida y generando un nivel de alerta, se identifica un alto nivel de deserción en el sistema educativo, principalmente en la enseñanza secundaria. También cabe destacar como dato significativo que el 11 % de los jóvenes de la ciudad de Maldonado que se encuentran dentro del rango etario de 14 a 23 años, no estudia ni trabaja.

El estudio anteriormente referido de la Facultad de Ciencias Sociales (2012), destacó que las desigualdades sociales tienen un origen cultural, ya que se constatan subculturas que pueden tener cortes etarios, de distintos estratos socioculturales o de distinta procedencia geográfica (extranjeros, de otros departamentos, de otras localidades), etcétera. Como componente de estas desigualdades, señalan el factor educativo, tanto en la dificultad de la capacitación de la población para acceder al trabajo, como también en la desigualdad en el acceso a información, capacitación y a la educación.

Asimismo consideran que el «desarraigo» y la pérdida de identidad —o su transformación— y considerar la «residencia transitoria» de gran parte de la población, que no logra establecer vínculos territoriales sólidos, ni participar por tanto de la construcción de un proyecto colectivo, por «estar de paso», constituye un desafío importante para las instituciones públicas, principalmente las educativas.

En definitiva, la situación socioeconómica favorable de Maldonado revela la complejidad de una sociedad en pleno proceso de construcción, no solo por el crecimiento poblacional (por la migración interdepartamental).

Inclusión educativa y formación docente

El término inclusión educativa tiene diversas acepciones y formas de representar la población a la que refiere o destinataria, por ejemplo, se pueden vincular a la discapacidad, la vulnerabilidad social o la universalidad de la educación (Mancebo, 2010). Se entiende que una propuesta de inclusión educativa en Uruguay debe abarcar y plantearse el apoyo a la población del estudiantado más vulnerable ya sea por razones culturales, sociales, económicas o por su condición de discapacidad.

Asimismo, vale agregar que en el contexto de las situaciones de discapacidad, como algunos autores han argumentado (Aguilar, 2004; Ainscow, 2001; Giné, 2001), se debería propender a una «inclusión educativa» de los estudiantes diferenciándola de una propuesta «integradora».

Esto se fundamenta en la idea de que la respuesta educativa debe «flexibilizarse». Es decir, debe atender a la diversidad del estudiantado y apartarse de un patrón común o ideal de aprendizaje, donde todos los estudiantes hacen la misma tarea, al mismo tiempo y de la misma forma. Cuando se hace referencia a la flexibilización curricular se destaca el carácter dinámico y flexible del currículum, no pretender adaptarlo para que funcione como un currículum en paralelo, sino darle la movilidad necesaria para que los estudiantes aprovechen las oportunidades educativas de acuerdo a sus posibilidades. Los procesos de homogeneización constituyen un mecanismo de selección y expulsión que afecta a los más vulnerables. Considerar la diversidad como parte de lo humano conduce a pensar en una educación en y para la diversidad; esta concepción de educación debe constituir el centro de la política educativa y el Estado deberá garantizar los recursos necesarios para su implementación.

En este sentido Mancebo y Goyeneche (2011, p. 27) señalan que hablar de inclusión educativa implica, entre otros, «la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores». La inclusión educativa supone una particular perspectiva y acotación en torno a una noción más amplia de inclusión social. Parece imprescindible señalar que la inclusión educativa no es ni una didáctica ni una pedagogía específica, ni ningún tipo de instrumento concreto para trabajar en los contextos educativos.

Se entiende la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases. La perspectiva de inclusión social condiciona todas las prácticas pedagógicas en la medida en que impacta en la construcción representacional que tienen los diferentes actores institucionales. Así, estas construcciones con las que estudiantes, familias y docentes establecen su contrato relacional y las múltiples fronteras que se instauran entre ellos, en espacios cada vez más complejos y de identidades híbridas, habilitan o inhabilitan la inclusión social en el ámbito educativo y hacen a las condiciones de educabilidad.

El cambio, la innovación y la mejora educativa se entienden como un proceso sin fin que implica instaurar y sostener un proceso de reflexión permanente sobre la teoría y la práctica educativa, basada en el protagonismo de distintos actores sociales.

El desarrollo profesional de los docentes es en sí mismo una estrategia de cambio y un factor clave para los procesos de mejora educativa; cabe destacar la importancia de una formación contextualizada y vinculada a las necesidades del centro educativo.

Reafirmamos junto con Fullan y Hargreaves (2006), que el cambio escolar depende de lo que los docentes hagan y piensen, es decir de la cultura escolar. Para los autores no habrá mejora sin el maestro, por eso apuesta a un profesionalismo interactivo el cual incluye redefinir el rol docente y las condiciones en las que se trabaja. El autor desarrolla lineamientos para el docente donde invita a entrar en contacto con los propios valores, necesidades, sentimientos e intenciones personales, localizar y expresar «la voz interior» proporciona una gran fuente de energía y claridad para superar la sobrecarga en la tarea docente. La inclusión educativa implica un proceso permanente de mejora escolar, de cambio. Cambio que tiene como centro la escuela y depende del profesorado.

En este sentido, para Fullan y Hargreaves, tiene que haber necesariamente un cambio a nivel personal por parte de los docentes, debemos luchar por tener el tiempo, el coraje y el compromiso que nos permitan llegar a lo más profundo de nosotros mismos. El docente trabaja con su propia persona. Por este motivo afirmamos que la inclusión educativa, implica un proceso de cambio escolar y personal (Viera y Zeballos, 2014).

En el contexto actual la situación de los docentes en Uruguay no ha cambiado sustancialmente a pesar de que se han concretado algunas medidas para contrarrestar el desgaste y el malestar que los afecta y que, a nuestro entender, obstaculiza la transformación de la situación educativa en clave de inclusión.

Según el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), el pago de un porcentaje salarial adicional a quienes poseen título docente, la creación del concurso para el ascenso de grado en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el intento de creación del profesor-cargo, las mejoras salariales en la última década, la creación de los centros regionales de profesores y las sucesivas modificaciones en los planes de formación docente, han resultado insuficientes para producir un cambio significativo en la redefinición del rol docente y en las condiciones en las que se ejerce esta profesión en Uruguay.

Existen procesos de naturalización del trabajo docente en nuestro país como, por ejemplo, que los docentes trabajen en varios centros educativos así como la idea de que el trabajo docente equivale a la cantidad de horas en el aula sin considerar el trabajo indirecto que lleva la planificación de clases, las evaluaciones, la corrección de trabajos, la interacción con otros colegas, la atención personalizada a estudiantes, el trabajo con las familias, entre otras actividades extra aula.

Según el mencionado informe la situación de los docentes en Uruguay contrasta con la de la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en los que el contrato docente suele ser por tiempo completo y en un único centro educativo. Comparando a Uruguay con países de la región solo el 8,7 % de los docentes tiene tiempo completo en una misma institución educativa, Brasil tiene el 45,3 %, Argentina el 48,4 %, Chile el 76,4 %. El máximo porcentaje lo tienen algunos países europeos y asiáticos que llegan al 87 % y al 93 % (España y Hong Kong, respectivamente).

Consideramos que la permanencia de los docentes en la institución educativa es uno de los factores claves que afecta a la cultura escolar, para que se puedan sostener los procesos de mejora educativa en pro de la inclusión educativa en ese centro.

El informe concluye que las políticas educativas en la próxima década deberían tener como eje principal y estructurante la reforma de las condiciones de trabajo de los docentes no referidas únicamente a la mejora de los salarios sino a un conjunto de acciones articuladas, tales como: poder ejercer la profesión en régimen de dedicación completa en un centro educativo. Asimismo es importante considerar el tiempo de trabajo indirecto y que los locales educativos cuenten con espacios adecuados para el trabajo del docente fuera del aula.

Es necesario también considerar el contexto en el que se encuentra en la actualidad la formación docente en Uruguay, en un proceso de transición desde una formación terciaria a una formación universitaria. Tal como lo plantea, desde 2008, la Ley de Educación 18 437, con la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), lo cual no se ha podido concretar aún. En ese sentido se avizoran cambios que apuntan a reformular los modelos de formación docente con una visión más amplia enfocada en el desarrollo profesional y personal de los docentes.

Aspectos metodológicos

La estrategia metodológica propuesta es cualitativa y más precisamente de investigación-acción. Su progreso se apoya en un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales cada centro educativo realizó un autoanálisis de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión.

La investigación-acción en el ámbito educativo tiene una extensa tradición en el mundo (Lewin, 1946; Fals Borda, 1999; Stenhouse, 1987; Car y Kemmis, 1988) y está dirigida a convertir la práctica educativa en un objeto de investigación con el propósito de identificar problemáticas educativas y actuar sobre ellas.

Por esta razón ha sido definida como una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes (maestros, estudiantes, directores, familias, entre otros), con el propósito de mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de ellas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar.

Este proyecto se sustenta en los conceptos de Investigación Acción Educativa ya que se propone como tema la mejora en la educación, considerándola como un hecho social y un acto político. Las fases del espiral autorreflexivo se fundamentan en un trabajo colectivo, de intercambio de saberes e interdisciplinario.

Las fases de aplicación del *Index* fueron las siguientes:

- a. una primera fase de exploración y conformación de los grupos coordinadores;
- b. una segunda fase de adaptación de los materiales;
- c. una tercera fase de aplicación y análisis de los materiales;
- d. una cuarta fase de elaboración del Plan de Mejora;
- e. una quinta fase de implementación de este y
- f. una sexta y última fase de evaluación.

El eje del cambio y la transformación es la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa a partir de sus propios saberes y del análisis de sus experiencias singulares. Los participantes adquieren un rol protagónico en la investigación, lo que supone un proceso educativo y formativo.

La adaptación de los instrumentos para la evaluación de los centros se realizó durante 2013 y 2014.

En la primera etapa de aproximación diagnóstica se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de los centros educativos: directivos, docentes, alumnos, familias y también otros actores comunitarios vinculados a los centros y también a la temática.

También se realizaron observaciones participantes dentro de los centros educativos y del barrio donde estos están emplazados.

Selección y descripción de los centros

La selección de los centros educativos se realizó a partir de la mediación del Área de Políticas Diferenciales de la IDM. En virtud de la demanda de directores y docentes de los centros públicos y privados de la zona, se acordó trabajar con tres centros de la ciudad de Maldonado, uno de educación primaria y secundaria privado (CPR), otro de educación secundaria público (CP) y un tercero de educación secundaria técnica (CPT).

El centro privado está ubicado en la periferia de la ciudad. Se funda en 1996 donde comienza como Jardín de Infantes, en el año 2000 se agrega educación primaria y en el 2007 educación secundaria.

En el año 2014 tenía un total 720 alumnos, 400 alumnos en el nivel inicial y primaria, y 320 alumnos en el nivel de secundaria (200 pertenecen a ciclo básico y 120 a bachillerato).

El personal se compone de un director de secundaria, subdirector, director de primaria y subdirector, además cuenta con una psicóloga que realiza tareas de apoyo cuando estas son requeridas y 27 docentes. En educación primaria había un total de 18 maestras y 8 educadores.

El segundo centro es una institución de educación secundaria pública. Fue fundado en el año 2001 y en sus inicios comenzó con 198 alumnos, llegando al año 2014 a tener un total de 1200, de los cuales la gran mayoría provienen de los hogares más pobres de la zona. Este estudiantado se encuentra dividido en tres turnos: matutino y vespertino en los que asisten 500 estudiantes en cada uno, pertenecientes a ciclo básico y el turno nocturno en el que asisten 200 alumnos correspondientes a cuarto ciclo. Hay un director, tres subdirectores, 10 adscriptos y 70 docentes.

El liceo cuenta también con espacios de formación electiva los días sábados, donde se dedica esa jornada a actividades que los alumnos pueden elegir libremente. Tienen unas veinticinco opciones en las cuales pueden optar entre tomar clases de cine, teatro, fútbol, danza. Se realizó también en el marco de estas actividades de formación electiva un convenio con dos clubes deportivos, donde los estudiantes pueden practicar rugby y golf.

Por último, el centro de educación secundaria técnica que funciona desde el año 1929 con una matrícula inicial de 129 alumnos divididos en dos cursos: carpintería y corte confección.

En el año 2014 atendía 2015 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma: en el nivel 1 de Enseñanza media básica, asisten 627 y 196 alumnos al ciclo básico y formación profesional básica (FPB), respectivamente. En el nivel 2 de educación media superior, había un total de 1061 estudiantes. Concurriendo al nivel terciario: tecnólogo y tecnicatura, había 152 jóvenes. Cuenta con un total de 238 docentes, de los cuales 157 son de la escuela técnica, 47 del ciclo básico tecnológico (CBT) y 34 se comparten con la escuela. En ciclo básico asistían 770 alumnos distribuidos en los turnos matutino y vespertino con 52 docentes.

Desde el año 2012 se encuentran funcionando en el centro los programas orientados a la inclusión educativa: Compromiso Educativo y Tránsito Educativo, donde participan alrededor de 134 y 78 estudiantes respectivamente. Estos programas tienen una impronta inclusiva dado que han sido diseñados con el propósito de abordar los altos índices de deserción en la educación media.

Participantes

Participaron un total de 48 docentes de los diferentes centros seleccionados para este estudio: 9 del centro privado (CP), 18 del centro público (CP) y 21 del centro público técnico (CPT).

A continuación presentamos algunos datos sobre la antigüedad en la docencia y en el centro sobre el total de los participantes del cuestionario de indicadores.

La media de años de ejercicio en la enseñanza de los docentes consultados es de 9 años, aproximadamente, en tanto la media de trabajo en los centros es de 4 años.

Los docentes del centro público no técnico (CP) tiene la media más elevada de años en la enseñanza (12 años), seguido por el centro privado (CPr) (10 años) y el centro público técnico (CPT) (6 años).

Asimismo, los docentes del CP son los que tienen más antigüedad de trabajo en el centro (6,42 años), seguidos por los docentes del CPr (3,50 años) y el CPT (2,75).

Instrumentos

Los cuestionarios contienen 44 indicadores que permiten evaluar diferentes aspectos de la inclusión educativa: a) crear culturas inclusivas; b) elaborar políticas inclusivas; c) desarrollar prácticas inclusivas. Los indicadores que permiten evaluar cada dimensión fueron adaptados del original propuesto por Booth y Ainscow (2000) a partir del trabajo con los grupos coordinadores de cada centro.

Cada indicador tiene cuatro opciones de respuesta:

1. Completamente de acuerdo.
2. De acuerdo.
3. En desacuerdo.
4. Necesito más información.

Análisis de los datos

En esta primera etapa nos centraremos en poder visualizar algunos aspectos que emergieron del trabajo con los docentes, ya sea desde la aplicación de cuestionarios, el trabajo en grupos coordinadores y el curso de formación permanente realizado.

Cabe señalar que si bien esta investigación es una investigación-acción, también realizamos análisis cuantitativos de los datos de los cuestionarios del *Index* aplicados a los docentes que a continuación presentamos.

Es importante aclarar que para este análisis se contaron como datos perdidos cuando los docentes marcaron dos opciones de respuesta en un mismo indicador así como cuando no se marcó ninguna opción de respuesta.

Por otra parte, en este trabajo se analizarán aquellas respuestas «en desacuerdo» y «me falta más información» ya que consideramos que su análisis permitió esclarecer aquellos aspectos en los que, de acuerdo con la percepción de los docentes, estaban las barreras para la inclusión educativa dentro de los centros educativos.

Las dimensiones análisis planteadas por el *Index* (Booth y Ainscow, 2001) y que orientaron el trabajo de análisis realizado son:

- a. Crear *culturas* inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos,

compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

b. Elaborar *políticas* inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que «apoyo» son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

c. Desarrollar *prácticas* inclusivas

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

Resultados

En este apartado presentamos algunos resultados sobre los indicadores en los que se registró mayor cantidad de respuestas «en desacuerdo» y «me falta más información» por parte del total de la muestra de docentes consultados a través del cuestionario.

Tabla 1. Crear culturas inclusivas

		A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A21	A22	A23	A24	A25
N	V	47	46	46	45	44	47	47	46	45	48	45	47
	P	1	2	2	3	4	1	1	2	3	0	3	1
Moda		1	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2

Como se observa en la tabla 1 en la primera dimensión de análisis se destacaron las respuestas en desacuerdo en los siguientes indicadores:

A15: Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

A17: Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

A21: Se tienen expectativas altas de todo el alumnado.

A22: El profesorado, la directiva institucional, el alumnado y la familia comparten una filosofía de inclusión.

Tabla 2. Elaborar políticas inclusivas

		B11	B12	B13	B14	B15	B16	B21	B22
N	V	45	48	47	47	45	47	46	48
	P	3	0	1	1	3	1	2	0
Moda		2	2	1 ^a	2	2	2	2	2

		B23	B24	B25	B26	B27	B28	B29
N	V	45	47	47	46	47	46	48
	P	3	1	1	2	1	2	0
Moda		2	2	4	2	2	2	2

Aquí se destacó el indicador:

B25: El apoyo que se presta a los alumnos sordos (intérprete) se coordina con el apoyo pedagógico.

Tabla 3. Desarrollar prácticas inclusivas

		C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19
N	V	47	47	46	47	47	45	48	47	46
	P	1	1	2	1	1	3	0	1	2
Moda		2	2	2	2	2	2	2	2	2

		C110	C111	C112	C21	C22	C23	C24	C25
N	V	45	48	47	46	45	46	46	47
	P	3	0	1	2	3	2	2	1
Moda		2	2	3	2	2	2	2	2

C112: Los deberes para las casas contribuyen para el aprendizaje de todos.

Los docentes como factor clave en la inclusión educativa

A partir del trabajo realizado durante estos dos años (2013-2014), consideramos importante en esta comunicación compartir los resultados obtenidos de la aplicación del *Index* con relación al trabajo con los docentes.

En cada una de las instituciones educativas donde se desarrolló el proyecto se conformó un grupo coordinador (GC) que estaba integrado por representantes de los docentes, de los estudiantes, de las familias y de la comunidad.

Una de las principales dificultades con las que nos encontramos fue la baja participación de los docentes en los grupos coordinadores. De ahí que durante el segundo año de trabajo desplegamos estrategias de intervención dirigida a los docentes.

En el Centro Público Técnico (CPT) trabajamos directamente con el colectivo docente en los espacios de coordinación docente donde además de aplicar los cuestionarios, comenzamos a desarrollar un lenguaje común en relación con lo que entendemos por inclusión educativa a través de la metodología de taller. Ella la consideramos como un tiempo y un espacio para la participación y el aprendizaje, donde se da una síntesis del pensar, el sentir y el hacer.

Es así que se planificaron diversos encuentros donde a partir de la utilización de dinámicas participativas fuimos promoviendo la discusión y la reflexión en torno a la inclusión educativa desde la perspectiva del *Index*.

En cuanto al trabajo que realizamos en taller con los docentes durante los meses de agosto y setiembre de 2014, se trabajó fundamentalmente sobre el primer punto que plantea el *Index* acerca de la importancia de desarrollar un lenguaje común entre los actores de la institución.

En un principio se problematizó sobre el concepto de inclusión educativa, su diferenciación conceptual con integración, para luego pasar a trabajar el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

En este sentido dedicamos algunos encuentros con el grupo coordinador a identificar cuáles son las barreras con más urgencia a resolver con el fin de avanzar en el plan de mejora para la institución. A partir de la formulación de los objetivos del plan de mejora con el grupo coordinador, se fueron pensando algunas actividades para lograr cumplir con los objetivos propuestos.

Hacia fines del mes de setiembre se realizó la devolución de los resultados parciales obtenidos de los cuestionarios aplicados y de los talleres realizados en el transcurso del año. A partir del análisis realizado algunos de los aspectos que se devolvieron al colectivo docente fueron:

- necesidad de construir alianza entre las familias y el centro educativo, desde la corresponsabilidad educativa con los jóvenes;
- necesidad de establecer una comunicación bidireccional desde una posición simétrica, promoviendo la confianza y el respeto mutuo entre familiares y profesorado;

- crear condiciones estratégicas para construir una escuela cada vez más inclusiva;
- necesidad de una mayor integración entre el profesorado;
- falta de estrategias por parte de la institución para la solución de problemas que se comparte en el colectivo docente;
- el centro ofrece escasas herramientas para manejar las situaciones particulares de los alumnos, por ejemplo, estudiantes sordos o con alguna dificultad cognitiva o psíquica;
- estos alumnos son integrados a los grupos pero no incluidos, los docentes expresan sentirse sobrecargados al no saber cómo dictar la clase de una forma que se asegure el aprendizaje de todos;
- gran parte de los docentes coinciden en que las clases no están adaptadas para que todo el alumnado cuente con buenas condiciones para el aprendizaje de todos;
- necesidad de apoyos específicos para el alumnado y los docentes;
- dificultades en la comunicación: punto importante a tener en cuenta para poder hablar en términos de inclusión y diversidad;
- existencia de una desconexión entre la formación que los docentes han recibido y las medidas que el centro ofrece frente a la diversidad de los alumnos;
- carencia de cursos, talleres, actividades de formación, que apunten a abordajes específicos relacionadas a diferentes problemáticas que surjan, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.

De acuerdo a las barreras identificadas en cada centro se comenzaron a elaborar los objetivos de los planes de mejora para cada centro en conjunto con los grupos coordinadores de cada institución. A partir de ellos se trabajó hasta finalizar el año 2014, planificando en conjunto la realización de actividades durante los meses de octubre y noviembre con el propósito de cumplir con ellos.

Objetivos de los planes de mejoras:

- sensibilizar sobre la violencia en el centro;
- optimizar la accesibilidad de los alumnos en silla de ruedas;
- favorecer la comunicación con los chicos sordos;
- mejorar los vínculos de estudiantes con directivos, adscriptos y docentes;
- mejorar el trato entre compañeros;
- cuidado de los espacios compartidos;
- minimizar las diferencias por notas en el aula;
- generar un espacio para estudiar dentro del centro (biblioteca);
- fomentar el intercambio con otras instituciones;
- fortalecer el vínculo familia-centro educativo, desde la corresponsabilidad educativa con los jóvenes del ciclo básico;
- optimizar los recursos de apoyo existentes en el centro educativo para atender a las situaciones particulares de los estudiantes estableciendo acuerdos institucionales.

Los resultados de la implementación de los planes de mejora diseñados para cada institución fueron valorados como positivos por los distintos actores institucionales. Para culminar con la experiencia de adaptación y aplicación del *Index* se realizó una presentación final, en la Intendencia Departamental de Maldonado, de lo que fue la experiencia llevada a cabo por el equipo de investigación y los grupos coordinadores que trabajaron en esos dos años (2013- 2014) en cada centro educativo.

Otra estrategia de intervención dirigida a docentes de los centros educativos participantes y a otros docentes del departamento de Maldonado fue la realización de un curso de Formación Permanente que se implementó en el segundo semestre del año 2014. Este curso se llevó a cabo en la sede del Centro Universitario Región Este (CURE) y se denominó Diversidad y estrategias para la inclusión social y educativa, donde participaron alrededor de 25 docentes y técnicos.

Nos planteamos como objetivos:

- contribuir a la formación permanente de educadores y técnicos que trabajan en la inclusión social y educativa en el departamento de Maldonado;
- instrumentar a los participantes de una serie de estrategias y metodologías para intervenir potencialmente en diferentes ámbitos (educativos, comunitarios).

Con relación al curso de formación permanente se trabajaron los siguientes contenidos:

- definición conceptual de la inclusión social y educativa;
- concepciones y modelos relacionados con la discapacidad y diferentes paradigmas educativos;
- marco legal nacional e internacional acerca de la inclusión educativa;
- estrategias para la inclusión: adaptaciones y flexibilización curricular;
- apoyos;
- análisis de caso;
- aproximación a la investigación acción participativa: el *Index* como herramienta;
- comunidad de práctica.

De la evaluación realizada por los participantes destacamos que la mayoría valoró como excelente y muy buena tanto la presentación de los contenidos como la articulación de los conceptos teóricos con la práctica profesional. Se trabajó en actividades grupales que permitieron no solo el intercambio entre los participantes sino una construcción colectiva sobre la temática abordada.

Destacamos el interés y el compromiso de los participantes con el tema de la inclusión educativa y la necesidad de dar continuidad a estas instancias formativas desde la profundización de diversos aspectos.

Desde el equipo docente se valoró esta instancia como muy significativa para la continuidad del trabajo en la temática focalizando en los docentes como actores claves del cambio escolar y personal que implica la inclusión educativa.

Consideraciones finales

En síntesis, en este documento se presentaron los avances de la investigación realizada en el marco del proyecto: Estudio de indicadores de inclusión social y educativa en el departamento de Maldonado, durante los años 2013 y 2014.

Desde una estrategia metodológica de investigación-acción participativa en la educación obtuvimos resultados provenientes de la aplicación de los cuestionarios del *Index* a docentes donde se evaluaron un conjunto de indicadores, a partir de los cuales cada centro educativo realizó un autoanálisis de su situación presente con relación a la inclusión educativa.

En conjunto con los grupos coordinadores de cada centro se trabajó en la elaboración de un plan de mejora con el propósito de eliminar algunas de las barreras identificadas y de ese modo lograr mayores niveles de inclusión en cada institución.

De los resultados obtenidos observamos que los docentes de los tres centros destacaron indicadores similares en las dimensiones de análisis planteadas en este estudio. También fueron tomadas como insumo no menos importantes, las voces de los actores involucrados en cada centro (directivos, funcionarios, docentes, alumnos, familiares), que iban surgiendo dentro de los grupos coordinadores semana a semana. A partir de la articulación de estas dos estrategias mencionadas, cada centro educativo realizó un autoanálisis de su situación presente con relación a la inclusión educativa.

En el segundo año del proyecto se puso énfasis en el trabajo con los docentes, a través de talleres con los colectivos docentes y la realización de un curso de formación permanente en la sede del Centro Universitario Región Este CURE-Maldonado.

Consideramos que este estudio se configura en una experiencia significativa de aplicación del *Index* en Uruguay, específicamente en el departamento de Maldonado por las características descriptas.

Ella se constituye en un comienzo prometedor del uso de la guía que se puede replicar tanto en otros contextos de nuestro país como en los distintos niveles de la educación: inicial, primaria, secundaria, terciaria y universitaria.

Los cambios en educación son procesos complejos que requieren tiempo; en este sentido la experiencia de aplicación del *Index* se constituye en un proceso de aprendizaje de todos los actores y se da de manera singular de acuerdo a las características de cada centro educativo. Es un desafío la participación de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias y los estudiantes, así como el compromiso de los docentes para asegurar el éxito de ella.

Rescatamos la importancia de la metodología de investigación acción participativa en la educación debido a que promueve la participación de todos los actores de la comunidad educativa, en una espiral autorreflexiva que conduce a la apropiación y adaptación de los materiales del *Index* a un contexto determinado. Consideramos que esto y la conformación del grupo coordinador se constituye

en una estrategia inclusiva en sí misma, dado que es acorde a la particular cultura y realidad de cada centro educativo.

Para finalizar creemos que la experiencia del *Index* tiene efectos más allá del propio proceso realizado con cada una de las instituciones participantes en este estudio, dado que promueve la reflexión sobre la práctica e implica el trabajo colaborativo entre los distintos actores educativos con el propósito de avanzar hacia la inclusión educativa.

Bibliografía

- AGUILAR, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Educativo Internacional: Universidad Interamericana. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.Doc>.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Banco Mundial (2004). *Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay*. Montevideo: Sergio Meresman.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- CARR y KEMMIS (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- FALS BORDA, O. (1999). «Orígenes universales y retos actuales de la IAP». Análisis Políticos n.º 38, IEPRI, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Antioquia, Colombia.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GARCÍA TESKE, E. (2002). *Inclusión educativa: un paradigma a construir*. Montevideo Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente Ciclo Académico Eloísa García Echegoyen de Lorenzo «Hacia la Inclusión Educativa», pp. 34-46.
- GINÉ, C. (2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. Presentado en el III Congreso «La atención a la diversidad en el Sistema Educativo». Recuperado de: <<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/I.pdf>>.
- INEED (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEED.
- LEWIN, K. (1946). «Action research and minority problems». *Journal of Social Issues*, vol. 2, n.º 4, 1946, pp. 34-46.
- MANCIBO, M. E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- y GOYENECHÉ, G. (2010) «Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica». En VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata. Argentina. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

- MANCEBO, M. E. y GOYENECHÉ, G. (2011) «Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)». *Políticas educativas*, Porto Alegre, vol. 3, n.º 1, pp. 1-17.
- ROMERO, R. y LAURETTI, P. (2006). «Integración de personas con discapacidad en Latinoamérica» Investigación arbitrada ISSN1316-4910 año 10, n.º 33 abril-mayo-junio 2006, 347-356.
- STEHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Unesco (2007). Informe: *La inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos*. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, 12-14 de setiembre de 2007. Rosalía Barcos.
- Uruguay. Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2008).
- Ley n.º 18.651. Ley de protección integral a las personas con discapacidad. Registro Nacional de Leyes y Decretos. (2010).
- Ministerio de Educación y Cultura. (2012). Anuario estadístico de Educación 2012. Recuperado de: <<http://educacion.mec.gub.uy/boletin/anuario2012/> Anuario %20MEC%202012.pdf>.
- VEIGA, D. (coord.) (2012). *Crecimiento económico y desigualdad social en Maldonado*. FCS, CURE, Udelar, Intendencia de Maldonado. Recuperado de: <<http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=1241>>.
- VIERA, A. (2012). *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación pública uruguaya*. (Tesis de Maestría inédita). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- y ZEBALLOS, Y. (2014). «Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible». *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Disponible en: <<http://revista.psicologo.edu.uy/>>.

Inclusión de tablets en educación inicial y primaria. Estudio exploratorio en grupos pilotos del Plan Ceibal

ESTHER ANGERIZ¹, GABRIELA BAÑULS² y MÓNICA DA SILVA³

Colaboradoras⁴:

Dayhana Suárez y Claudia Rodríguez Maristán

Estudiantes cols.⁵:

Annia Agosto, Valentina Penengo y Natalia Sánchez

Resumen

En el presente artículo se presentan reflexiones y resultados de investigación del proyecto desarrollado desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (Udelar), en convenio con el Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia, Departamento de Formación de Ceibal. La investigación buscó identificar las actividades y recursos utilizados por los niños/as y docentes de grupos de educación inicial y primeros años de educación primaria a partir de la experiencia Piloto de introducción de tablets, realizada durante el último trimestre del año 2013 y el primer semestre del 2014, en escuelas y jardines del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Dicho proyecto contó con el apoyo del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y del profesor Ricardo Rosas, en lo que refiere a los instrumentos de recogida de información y al procesamiento cuantitativo de los datos obtenidos a través de las encuestas autoadministradas a docentes.

Se trató de un estudio exploratorio que abarcó un universo definido por 30 escuelas/jardines de los departamentos de Canelones y Montevideo en nivel inicial, primery segundo año de escuela. Dentro de las conclusiones, se reseñan aspectos relativos al contexto donde se desarrolló la investigación, así como las características de las actividades realizadas con tablets en las aulas, identificando los objetivos pedagógicos que persiguieron. En cuanto al contexto se encontró una disposición favorable de los directoras y docentes con relación a la inclusión de tablets en los grados iniciales de escolarización, a la vez que se observaron

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

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

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

4 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.

5 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.

dificultades para el desarrollo de la experiencia piloto. Las actividades identificadas en los grados de nivel inicial, primer y segundo grado escolares refieren a objetivos relativos a la alfabetización digital, objetivos pedagógicos y mixtos.

Palabras clave: educación, tablets, nivel inicial y primeros grados

Introducción

En este artículo se presentan reflexiones y resultados de la investigación Inclusión de tablets en educación inicial y primaria. Estudio exploratorio en grupos pilotos del Plan Ceibal. Dicha investigación fue desarrollada desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (Udelar), en convenio con el Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia, Departamento de Formación de Ceibal. Sus objetivos fueron identificar las actividades y recursos utilizados por los niños/as y docentes de grupos de educación inicial y primeros años de educación primaria a partir de la experiencia piloto de introducción de tablets en el año 2013. Se contó con el apoyo del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile⁶ y del profesor Ricardo Rosas, en lo que refiere a los instrumentos de recogida de datos (Universidad de La Frontera, Instituto de Informática Educativa, 2008) y al procesamiento cuantitativo de los datos obtenidos a través de las encuestas autoadministradas a docentes.

La introducción de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los primeros años de escolarización contempla la adquisición de habilidades relacionadas con la alfabetización mediática o informacional e implica la posibilidad de integrar nuevas formas de procesamiento de la información y construcción del conocimiento en edades tempranas. Este concepto se refiere no solo al manejo instrumental de las TIC, sino especialmente a las posibilidades de desarrollo de un pensamiento crítico; implica un modelo de alfabetización dinámico y activo que trasciende la adquisición de destrezas para utilizar una computadora y apunta a utilizar la información de modo reflexivo, crítico e intencional (Roelaw, 2008). En este sentido, lo novedoso no está en el grado de sofisticación de los artefactos tecnológicos, sino en las formas de construcción del conocimiento que ellos favorecen (Litwin, Maggio y Lipsman, 2005) y su inclusión dentro de propuestas pedagógicas.

Las ventajas que ofrecen las TIC como medios pedagógicos incluidos en los niveles iniciales de escolarización residen en la posibilidad de crear ambientes lúdicos que fomenten el desarrollo de la creatividad (Rolandi, 2012), así como extender los límites del aprendizaje (Rolandi, 2012), en tanto se posibilita el aprendizaje de conceptos nuevos que antes eran considerados muy complicados

6 Tomados del Informe Final: Estudio de Implementación de Experiencia Piloto de Informática Educativa en Jardines Infantiles de Fundación INTEGRA, Universidad de La Frontera, Instituto de Informática Educativa y adaptados a los contextos educativos uruguayos.

para estas edades. En especial, los dispositivos táctiles permiten además de la interactividad, la manipulación, al tiempo que aportan en el desarrollo de las habilidades manuales, verbales, de razonamiento, nociones espaciales, además del trabajo cooperativo.

Para Ortega y colaboradores (Ortega *et al.*, 2013), las tablets, pizarras digitales y los materiales interactivos son recursos que poseen un componente motivacional importante al estar basadas fundamentalmente en lo lúdico; no solo mejoran el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de una autonomía personal, sino que también fomentan la realización de actividades colaborativas, permitiendo el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición de competencias digitales.

Algunas de las áreas que permite desarrollar el uso de dispositivos electrónicos en educación inicial tienen que ver con la estimulación de aspectos viso y psicomotores, la iniciación a la lectura y escritura, la aproximación a la lógica aritmética, a codificar y decodificar el lenguaje icónico propio de cada programa, a establecer otros códigos de comunicación, y por sobre todo a estimular la autonomía en el trabajo y valorar su autoestima (Roelaw, 2008, p. 129).

Las TIC y las propuestas pedagógicas

Los planteos de Coll, Mauri y Onrubia (2008) han resultado un marco teórico referente a los efectos de estudiar las características de uso de TIC. La propuesta de los autores identifica el uso de las TIC, por un lado, como mediadores entre los participantes y los contenidos de aprendizaje y, por otro, como mediadores de las interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes. Ubican de esta manera la potencialidad mediadora de las TIC con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, además del nivel de las interacciones y comunicaciones posibles.

Los autores hacen referencia a que los usos efectivos de las TIC dependen no solo del diseño tecnológico —características de los recursos y del equipamiento—, sino del diseño pedagógico o instruccional —propuestas que acompañan las herramientas tecnológicas—, del diseño tecno-pedagógico, relacionado con las interacciones, las negociaciones y construcciones posibles entre los participantes (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). Por lo tanto, la definición de tipos de usos de las TIC deberá tener en cuenta estos niveles de análisis. A partir de los tres componentes del triángulo didáctico —estudiante, docente, contenidos— y de la ubicación de las TIC en estas relaciones entre los vértices, se establecen cinco posibles categorías de usos de las TIC:

- como instrumentos mediadores de las relaciones entre los estudiantes y los contenidos de aprendizaje;
- como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos de enseñanza y aprendizaje;
- como instrumentos de las relaciones entre los profesores y los estudiantes o entre los estudiantes;

- como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desarrollada por profesores y estudiantes durante la realización de las actividades de enseñanza aprendizaje;
- como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

Destacan los autores que la mayor potencialidad de las TIC puede estar en relación con la manera en que docentes y estudiantes organicen la actividad conjunta en torno a los tres componentes del triángulo didáctico. Por lo cual, las dos últimas posibilidades de uso descriptas pueden ser las más difíciles de encontrar, pero a su vez las más potentes.

Diseño metodológico

La investigación consistió en un estudio cualitativo y exploratorio en el transcurso de la implementación de la experiencia piloto de tablets del Plan Ceibal que comprendió los departamentos de Canelones, Lavalleja, Montevideo y Rocha en los años 2013 y 2014. El diseño muestral se elaboró teniendo criterios estratégicos, con un universo poblacional que abarcó a docentes de educación inicial de jardines y escuelas, así como de primeros y segundos años de las escuelas participantes de la experiencia piloto de tablets del Plan Ceibal, pertenecientes a Montevideo y Canelones.

Las técnicas utilizadas para recabar la información fueron: encuestas autoadministradas a docentes, entrevistas semidirigidas a docentes y directoras/es, fichas de actividades en tablets y se realizaron observaciones en aula con el fin de registrar la implementación de actividades utilizando las tablets en el aula para dar cuenta de los procesos de incorporación de estas.

El criterio estratégico que definió el universo se generó en el transcurso de la primera fase de la investigación. Se sustentó en el dato construido en diálogo con los informantes calificados (Plan Ceibal y CEIP). A partir de esto, se seleccionaron algunos docentes y sus grupos de clase en base a los criterios de: a) disposición del centro educativo, b) disposición del docente, c) incorporación de tablets en el aula, c) grado escolar, e) autorización expresa de padres o tutores de los estudiantes y f) consentimiento de los niños/as.

Las actividades de la investigación se estructuraron a partir de tres fases complementarias:

1. Contacto con autoridades y establecimiento de las condiciones de investigación.
2. Relevamiento de la información y análisis.
3. Elaboración de informe y difusión.

Contacto con autoridades y establecimiento de las condiciones de investigación

En esta primera fase, además del contacto con las autoridades, se fueron definiendo los instrumentos para la recogida de datos.

En cuanto al contacto con las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria, se establecieron las condiciones de trabajo, identificando los departamentos donde se implementó la experiencia piloto de tablets y se corroboró la implementación de este en los dos primeros años del ciclo escolar obligatorio (5 años de inicial y primer año de escuela). Luego se realizó un listado con las autoridades departamentales a las cuales se contactó para corroborar la información, precisar y definir las escuelas/jardines en los que realizamos la investigación.

Se realizaron los contactos telefónicos con la Inspección Nacional, Inspección de Inicial, los Inspectores Regionales (este, oeste y centro) de Montevideo y Canelones y las inspectoras departamentales de Lavalleya y Rocha, en concordancia con el organigrama de CEIP. Se confirmó que la experiencia piloto se comenzó a implementar en el último trimestre del año 2013 en los departamentos de Canelones, Lavalleya, Montevideo y Rocha y finalizó en el transcurso del primer semestre de 2014. Por vía telefónica se cotejó que en los departamentos de Lavalleya y Rocha la experiencia piloto de tablets no estaba operativa, mientras que en los departamentos de Montevideo y Canelones se identificaron escuelas y jardines en los que el piloto estaba funcionando.

Por otra parte, cuando se iniciaron las actividades en la escuela se constató que la experiencia piloto de tablets, definida para nivel inicial y primer año de escuela, estaba funcionando en algunas escuelas en el nivel inicial y también en clases de segundo año de escuela.

A principios de 2014, en el nivel inicial las tablets permanecían en el establecimiento bajo el régimen de biblioteca y en el primer grado, aún no habían sido entregadas. Sí se encontraron tablets en los segundos grados, ya que habían sido entregadas a niños de primer grado el año anterior y, al pasar de grado, las llevaron consigo.

A su vez, algunos docentes de primer año que habían participado de la experiencia piloto en el 2013 conservaban la tablet, aunque se encontraron docentes que no la tenían, aun cuando sus estudiantes sí tenían a disposición tablets. Por otra parte, también se encontraba la situación de docentes que pasaban de primer a segundo grado con sus alumnos, por lo que le podían dar continuidad a la experiencia.

En consecuencia, se encontraron maestros con tablets distribuidos heterogéneamente en inicial, primer año de escuela y segundo año de escuela, al tiempo que también había niños con tablets en segundo año de escuela, niños con acceso a tablets en nivel inicial y niños de primer año a la espera de la entrega de tablets.

En este escenario se desestimó realizar observaciones de aula en primer año de escuela, pero se incluyó a los docentes que tenían tablet y habían participado en el 2013 del piloto de tablets Ceibal, realizándose observaciones también en algunas clases de segundo grado.

En suma, el universo de la investigación quedó definido por 30 escuelas/jardines de los departamentos de Canelones y Montevideo en inicial, primery segundo año de escuela.

En un segundo momento de esta primera fase se fueron realizando las adaptaciones de la batería de instrumentos de recolección de datos.

Se adaptaron los siguientes instrumentos:

- encuesta autoadministrada directoras;
- encuesta autoadministrada maestras;
- protocolo de observación de aula;
- entrevista semiestructurada a maestras de aula.

Se creó a su vez un instrumento que denominamos «Ficha de actividades», a los efectos de recoger información sobre aquellas actividades seleccionadas por los docentes con sus objetivos pedagógicos.

Relevamiento de la información y análisis

El relevamiento de información se realizó mediante un proceso de registro sistemático basado en técnicas de observación, entrevistas semidirigidas, cuestionario de autoadministración y autoadministración de ficha de actividades.

En el segundo semestre del 2014 luego de la colección de datos, se inicia el análisis textual temático evaluativo (Riba, 2007) y el análisis de contenido categorial de los diferentes registros obtenidos, bajo el supuesto de que el análisis de contenido «es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto» (Krippendorff, 1980, p. 28).

En esta fase participaron estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay. En el marco de la integralidad de funciones en 2014 las profesoras Esther Angeriz y Gabriela Bañuls coordinaron dos cursos (Enseñar y aprender en la sociedad Red) que acompañaron esta fase en dos etapas: a) recolección de datos y b) análisis.

Las observaciones se realizaron siguiendo un protocolo de observación dirigido en función de los objetivos de la investigación. Las entrevistas permitieron obtener las opiniones e ideas de los docentes con relación al uso e integración de tablets en el aula. Las fichas de actividades sistematizaron el uso de actividades, la frecuencia y los sentidos pedagógicos que los docentes le otorgan a las actividades desarrolladas en aula con la tablet. Los cuestionarios autoadministrados permitieron recabar información sobre condiciones de TIC en los centros, disposición de las autoridades y maestros respecto de la inclusión de tablet al aula e identificar facilitadores y obstáculos para la inclusión de las tablets al aula con relación a los niños, a los docentes, al centro y al soporte Ceibal.

Elaboración de informe y difusión

En la fase de elaboración de informe participaron estudiantes avanzados de grado y posgrado en Licenciatura de Psicología y Maestría en Psicología y Educación respectivamente así como la ayudante Lic. Dahyana Suárez. El equipo de Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, dirigido por el profesor Ricardo Rosas, colaboró con la sistematización de los datos cuantitativos arrojados por las encuestas autoadministradas a maestras y directoras, quienes dispusieron de todo el material para su sistematización.

Las categorías de análisis se construyeron triangulando los datos obtenidos con los instrumentos utilizados.

Análisis

El análisis de la información recogida se estructurará en dos planos. Por un lado, se analizarán las condiciones de contexto donde se realiza la experiencia piloto de tablet en educación inicial y primaria; por otro, se realizará el análisis de las actividades detalladas por docentes y observadas.

Análisis de contexto

En este nivel, se relevaron las siguientes dimensiones:

1. Las condiciones previas de los centros educativos con relación al uso de las TIC.
2. Las condiciones de uso de los centros.
3. Las percepciones de los docentes con relación a los recursos materiales.
4. Las percepciones de los docentes con relación a la tarea docente y a la relación de las tablets con el trabajo del niño.
5. Los impactos en el centro educativo, en la familia y en el niño.

Las condiciones previas de los centros educativos con relación al uso de las TIC

Se hace referencia a aquellas condiciones que permiten dar cuenta tanto de la infraestructura, como de los recursos humanos con relación a conocimientos y habilidades digitales, existentes en forma previa a la implementación de la experiencia piloto. De esta manera, se intenta tener un acercamiento a las bases sobre las que se implementa la experiencia.

En cuanto a infraestructura, las directoras de los centros educativos plantean que en el centro, previamente a la experiencia piloto, contaban con computadoras, impresoras, televisor y videograbador previamente. Por otra parte, en cuanto a recursos humanos con formación en el tema TIC, los encuestados manifiestan que hay más del 50 % de personas dentro del centro educativo con experiencia en el uso de las tablets.

Las condiciones de uso de los centros

Dentro de este escenario, se incluyen dimensiones que tienen que ver con el acceso a tablets e internet y las competencias TIC de los docentes, relevándose usos generales, usos pedagógicos, usos administrativos.

Acceso a tablets e internet

Los lugares de acceso y la frecuencia de uso permitirán visualizar la familiarización y preparación de los docentes con estos elementos: internet y tablets. En este sentido, los lugares de acceso más significativos manifestados por los participantes en la encuesta para la utilización de las tecnologías son sus hogares y el centro educativo, siendo bajo el porcentaje de encuestados que no acceden a tablets e internet. En cuanto a frecuencia de uso general por parte de los docentes, casi la mitad de los encuestados manifiesta que utiliza estos medios más de una vez en el día.

Competencias tic de los docentes

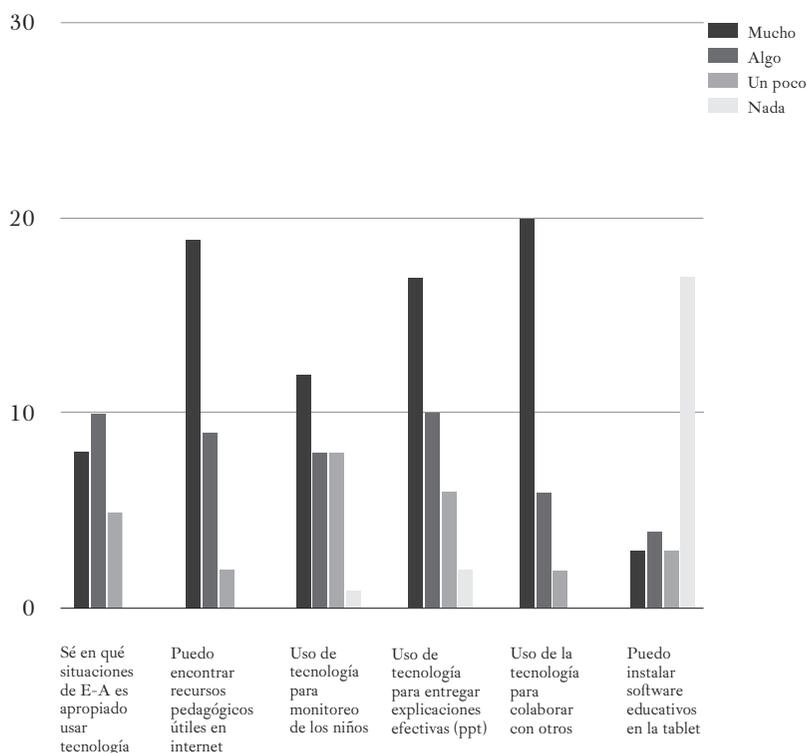
Los usos se definen en grandes campos: usos generales, usos pedagógicos y usos administrativos.

A partir de los gráficos se desprende que dentro de los *usos generales* de las TIC, los docentes utilizan frecuentemente el correo electrónico para enviar archivos, en contraposición al comprar y pagar en línea que se observa con un menor porcentaje.

En lo referente al *uso pedagógico*, predomina el intercambio de notas y compartir documentos con otros, dándole menor uso a la instalación de software. Por otra parte, los docentes la utilizan mayormente para la producción de contenidos y exploración de la herramienta.

Con relación al trabajo con los niños, la utilizan principalmente para potenciar las áreas de lectoescritura y lógico-matemático. Dentro de la primera, destacan las actividades de producción de texto, lectura y el uso de la biblioteca virtual. Con relación al área lógico-matemático, se utilizan para actividades de lógica, geometría, gráficas y numeración. En menor frecuencia manifiestan que la utilizan para explorar y navegar en internet, así como con objetivos artísticos o recreativos.

Gráfica comparada de uso pedagógico de las TIC



En lo que refiere al *uso administrativo* de las computadoras aparece una clara tendencia a utilizarlas para el armado de materiales, supervisión, comunicación y plataformas *on line*.

El armado de materiales implica el registro de información, planillas, informes, estadísticas, planificación, presentaciones para alumnos y docentes, realización de documentos, comunicados, escritura de proyectos, y reportes.

Otro punto destacable es el uso que le dan a las TIC para la supervisión, por ejemplo, para la generación de certificados, reintegros, ceses, memorandos, citas, tareas de secretaría, pases, citas, cartas, formularios, constancias.

En lo referente a la comunicación y conexión, el principal medio de comunicación es el correo electrónico. Respecto a las plataformas *on line* que utilizan, la mayoría de los docentes afirmó que utilizan la plataforma GURI y el buscador de google. El programa GURI es un sistema de información web, por el cual se realiza el pasaje de lista de alumnos, posibilitando el seguimiento y control de la obligatoriedad de la asistencia del alumno. Se encuentra enmarcado dentro de las políticas del gobierno electrónico y las políticas educativas del GURI (durante el período 2010-2014) y permite tener una base de datos actualizada. En palabras de las maestras el programa GURI «aportó mucho a la organización de la institución y facilitó el trabajo de la maestra al momento de pasar la lista».

Percepciones de los docentes con relación a los recursos materiales

Con relación a los recursos materiales, a partir de la triangulación de fuentes se desprende que la mayoría de los docentes plantean que en las escuelas hay escasez de tablets, enchufes, cargadores, alargues y zapatillas. Expresan que se presentan dificultades al momento de conectarse a internet, inhabilitando el uso de las tablets de esta forma. Algunas escuelas no cuentan con antena propia de internet y dependen de la conexión de otros centros de la zona. La calidad de conexión wifi trae aparejado que no se puedan descargar juegos en la institución educativa.

En algunos casos, la versión del dispositivo electrónico que tiene el docente es anterior a la versión que tienen los niños/as, dificultando el uso. Asimismo, algunos docentes hacen hincapié en la durabilidad de las baterías de las tablets, expresando que se agotan muy rápido.

Percepciones de los docentes con relación a la tarea docente y a la relación de las tablets con el trabajo del niño

En cuanto al trabajo con el niño, los docentes señalan como facilitadores el entusiasmo de los niños, el gusto por las tablets y el buen manejo de las computadoras.

Consideran que pueden estimular la creatividad de los niños/as, planteando que para ellos los niños/as son nativos digitales. Los docentes logran ver la motivación de los niños al trabajar con las tablets y eso los motiva a ellos también. Es importante destacar la importancia del rol docente con relación al uso de las tablets. La falta de motivación y apertura son elementos que deben ser tomados como obstáculos a analizar. La postura de los docentes ha cambiado mucho, pero existen docentes que no saben qué prestaciones tienen.

Con relación a la tarea docente, un porcentaje bajo de docentes manifiesta que el uso de tablets los pone nerviosos y a algunos les resulta frustrante.

En cuanto a aspectos como la organización del trabajo, la mejora y el incremento de la productividad, aproximadamente la tercera parte de los encuestados acuerdan con estos aspectos.

Importa destacar que los docentes han expresado no tener capacitación adecuada, lo que incide en la motivación con relación al uso de las tablets, ya que les ocasiona incertidumbre. La falta de tiempo es manifestada como un obstáculo para formarse.

Para abordar la falta de preparación y formación docente, realizan trabajos en pequeños grupos rotativos, desarrollan estrategias que les permiten atender a todos los niños/as al mismo tiempo en diferentes actividades.

Algunos docentes proponen la necesidad de contar con la presencia de un docente de informática que aporte ideas para trabajar con tablets, por cuanto en algunas no cuentan con maestra dinamizadora Ceibal y esto les genera desmotivación, ya que no saben si el uso que le están dando a las tablets es o no adecuado.

Los impactos en el centro educativo, en la familia y en el niño

En su mayoría, los docentes creen que el impacto de la introducción de tablets será positivo y lo definen como muy bueno, fructífero y motivante, ya que a los niños jugar con las tablets los atrapa y les genera una sensación placentera de juego y libertad.

Con relación al aprendizaje, sostienen que también es estimulante y que su uso permite aprendizajes significativos en áreas del conocimiento como lectura, ciencias y matemáticas, a través de un recurso novedoso. Sostienen además que promueven la autonomía, favorece el trabajo en equipo, la investigación y la expresión, mejorando la comunicación en aquellos niños que son introvertidos y tímidos. A su vez, entienden que el manejo de esta herramienta de trabajo a temprana edad permitirá adquirir destrezas en la utilización de nuevas tecnologías y sacar mayor provecho de ellas.

La mayoría de los docentes piensa que la inclusión de las tablets es un cambio innovador. Sin embargo, plantean que para obtener los resultados positivos deseados, es necesario saber utilizarlas correctamente y adecuarlas a diferentes propósitos. Establecen también que se puede acceder a mucha información a la que antes no se accedía. Plantean no obstante como obstáculo que muchos niños/as no llevan las tablets a la clase y que el compartir las tablets entre varios a veces provoca enojos y desconcentración.

Para abordar la falta de preparación y formación docente, realizan trabajos en pequeños grupos rotativos, desarrollan estrategias que les permite atender a todos los niños/as al mismo tiempo en diferentes actividades.

Algunos docentes proponen la necesidad de contar con la presencia de un docente de informática que aporte más ideas para trabajar con tablets. A lo que se suma que no en todas las escuelas hay dinamizadora Ceibal y esto les genera desmotivación ya que no saben si el uso que le están dando a las tablets es o no adecuado. Sin embargo, muchos docentes coinciden en que a nivel formativo las tablets digitales son muy útiles y se le debe dar un uso lúdico y también pedagógico.

Respecto del impacto sobre las familias, algunos docentes afirman que será parecido al que tuvo la XO en cuanto a las expectativas de los padres y la alegría en recibirlas, ya que puede mejorar en algunas familias el acceso a internet, al correo y otras herramientas tecnológicas. Al mismo tiempo, los docentes consideran que en los primeros tiempos, las familias son más cuidadosas pero a medida que pasa el tiempo ese cuidado va disminuyendo. Consideran que si se trabaja en conjunto con las familias se obtendrán buenos resultados, pero que es necesario orientar a las familias para poder estimular y sostener este proceso, por eso en algunos centros se hicieron talleres para padres. En el caso de nivel inicial, los docentes relataron protestas de las familias por el hecho de que las tablets queden en la escuela en régimen de biblioteca. Según las docentes, algunos padres estaban molestos porque sus hijos tenían las tablets rotas y no conseguían un servicio de reparación para ellas.

Análisis de actividades y propuestas pedagógicas

Con relación al objetivo general del presente proyecto referido a la identificación de actividades y recursos utilizados por docentes y niños/as de los grupos de educación inicial y primeros años de educación primaria, se relevaron las actividades a partir de una planilla de uso de actividades autoadministradas por las docentes y de la observación de clase. A los efectos del análisis de estos datos, se toma la propuesta desarrollada por Coll, Mauri y Onrubia (2008) en el sentido de establecer categorías de análisis de uso de las TIC en función de la mediación que propicien entre estudiantes, docentes y contenidos de aprendizaje.

La propuesta de los autores identifica el uso de las TIC como mediadores, por un lado, entre los participantes y los contenidos de aprendizaje y, por otro, como mediadores de las interacciones y los intercambios comunicativos entre los sujetos. Quiere decir que las TIC pueden utilizarse con fines no directamente relacionados al aprendizaje.

En este sentido, todas las docentes entrevistadas manifiestan al respecto que recurren al juego de modalidad libre, permitiéndole al niño elegir su juego favorito. Se utilizan las tablets para actividades libres con el fin de lograr una familiarización, lo que se podría indicar como un uso exploratorio de las tablets digitales.

De esta manera, muchos niños han utilizado de forma autónoma algunos programas —como el Astromat y el Paint— y han logrado acceder a la galería de fotos, mostrando habilidades y destrezas para comprender el programa.

Si se analiza el uso de las TIC con relación al aprendizaje de contenidos curriculares, se puede observar que la mayoría las utilizan para estimular el aprendizaje de determinadas áreas, como por ejemplo matemáticas, lecto-escritura, ciencias, artes. En el área de matemáticas, las aplicaciones más utilizadas han sido la calculadora y Astromat.

También las TIC pueden ser utilizadas desde una función socializante, observándose por ejemplo propuestas docentes con relación a trabajos grupales. En estos casos, el problema de la falta de tablets se convierte en una oportunidad y en una instancia para fomentar el trabajo colaborativo. Asimismo, esto fomenta el desarrollo de potencialidades en los niños a partir de la zona de desarrollo próximo.

A partir de esta primera caracterización, se ubica la potencialidad mediadora de las TIC con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediando entre los sujetos —docentes o estudiantes— y los contenidos de aprendizaje. En este sentido, la mayoría de las veces se utilizan las tablets de forma complementaria al trabajo con otros recursos en el aula, a los efectos de ejercitar o ampliar lo aprendido.

En pocas circunstancias, el uso de tablets fue utilizado como instrumento para mediaciones relativas a la actividad conjunta, generando un entorno de aprendizaje dinámico en el que se incluían niños, docentes en su relación con los contenidos.

En términos cuantitativos, de la totalidad de las actividades observadas en los centros y relevadas en las planillas de uso, 54,9 % pertenecen a segundo año, 19,3 % a primer año, 25,8 % a nivel inicial.

En cuanto a los objetivos pedagógicos descritos por los docentes, se identificaron objetivos de alfabetización digital (de sensibilización y usos básicos) y pedagógicos (relacionados con áreas disciplinares).

La mayoría de los docentes han usado la tablet con objetivos pedagógicos en primer lugar (67,8 %), de apropiación digital (22,5 %) en segundo término y, por último, en actividades que comparten ambos objetivos (9,6 %).

Dentro de los objetivos *pedagógicos* las áreas que más se trabajaron fueron la lecto-escritura y lógico-matemática, ubicándose en un porcentaje menor actividades de investigación, expresividad gráfica y artística y ciencia.

En las actividades descriptas con objetivos de *alfabetización digital* se enfatiza la apropiación de la herramienta y la posibilidad de integración familiar.

Por otro parte, la combinación del uso pedagógico y la alfabetización digital se observa en actividades que combinan por ejemplo la lecto-escritura con la expresividad gráfica y artística.

De acuerdo a los grados, en el nivel inicial las actividades dedicadas a la alfabetización digital se enfocan en la apropiación de la herramienta, mientras que las que se utilizaron con objetivos pedagógicos estuvieron centradas prioritariamente en la coordinación perceptivo motriz, seguidas por las que apuntan al desarrollo lógico-matemático y de lecto-escritura.

En el primer grado, dentro de las actividades con objetivos pedagógicos tienen prioridad las que desarrollan la lecto-escritura, seguidas de las que apuntan al aprendizaje de la ciencia y lógico matemático. También se registraron actividades con objetivos de apropiación digital, dentro de las cuales se buscaba favorecer la integración de la familia, lo cual supone a la herramienta como mediadora social.

En segundo grado, las actividades con objetivos pedagógicos registradas priorizan el aprendizaje de la lecto-escritura y de lo lógico-matemático, seguido por la investigación. En menor porcentaje aparecen actividades con objetivos de alfabetización digital dirigidas a la apropiación de la herramienta. También se registran actividades que intentan promover un cambio conductual. La combinación de actividades con objetivos pedagógicos y de alfabetización se plantea en actividades que proponen tareas de lecto-escritura e investigación.

Conclusiones

En primer lugar, cabe señalar que se identificaron los departamentos donde se implementó la experiencia piloto de tablet y se corroboró la implementación de este en los dos primeros años del ciclo escolar obligatorio (5 años de inicial y primer año de escuela). Luego de los contactos telefónicos con las autoridades correspondientes, se confirmó que la experiencia piloto se comenzó

a implementar en el último trimestre del año 2013 en los departamentos de Canelones, Lavalleja, Montevideo y Rocha y finalizó en el transcurso del primer semestre de 2014. Por vía telefónica se cotejó que en los departamentos de Lavalleja y Rocha la experiencia piloto de tablet no estaba operativa, mientras que en los departamentos de Montevideo y Canelones se identificaron escuelas y jardines en los que el piloto estaba funcionando. En suma, el universo de la investigación quedó definido por 30 escuelas/jardines de los departamentos de Canelones y Montevideo en inicial, primery segundo año de escuela.

En este marco, es posible concluir que existe una disposición favorable de las directoras y docentes con relación a la inclusión de tablets en los grados iniciales de escolarización, a la vez que se observaron dificultades para el desarrollo de la experiencia piloto.

Con relación a los recursos materiales, a partir de la triangulación de fuentes se observa que en las escuelas hay escasez de tablets, enchufes, cargadores, alargues y zapatillas. La calidad de conexión wifi genera dificultades en el uso y es valorada como pobre. En esta línea se señala como problema la ausencia de antena propia en algunas escuelas.

Respecto del impacto sobre las familias, algunos docentes afirman que será parecido al que tuvo la xo en cuanto a las expectativas de los padres y la alegría en recibirlos, ya que puede mejorar en algunas familias el acceso a internet, al correo y otras herramientas tecnológicas.

Consideran que si se trabaja en conjunto con las familias se obtendrán buenos resultados, pero que es necesario orientar a las familias para poder estimular y sostener este proceso, por eso en algunos centros se hicieron talleres para padres.

En el caso de nivel inicial, los docentes relataron protestas de las familias por el hecho de que las tablets queden en la escuela en régimen de biblioteca. Según las docentes, algunos padres estaban molestos porque sus hijos tenían las tablets rotas y no conseguían un servicio de reparación para ellas.

Con relación al objetivo del presente proyecto referido a la identificación de actividades y recursos utilizados por docentes y niños/as de los grupos de educación inicial, primeros y segundo grados de educación primaria, se identificaron actividades con objetivos de alfabetización digital (de sensibilización y usos básicos) y pedagógicos (relacionados con áreas disciplinares). Se observa además que en los niveles iniciales las actividades predominantes tienen que ver con la alfabetización digital y la estimulación del desarrollo perceptivo-motriz, mientras que en los primeros y segundos grados van tomando relevancia actividades con objetivos pedagógico-curriculares, como aquellas que apoyan el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas.

También se registra la utilización de las TIC con fines de socialización, observándose propuestas con relación a trabajos colaborativos. Si bien en muchos casos para los docentes esto significa un aspecto positivo en el trabajo con niños, no dejan de observar que para algunos niños genera frustración y enojos. En las

actividades descritas con objetivos de alfabetización digital se enfatiza la apropiación de la herramienta y la posibilidad de integración familiar.

En suma: En el marco de la investigación se constató la disposición favorable de directoras, maestras, niños y familias a la inclusión de TIC. Al mismo tiempo, que se constataron dificultades de infraestructura tecnológica para el aprovechamiento de los equipos y la conectividad.

En momentos de desarrollo de la investigación se trabajó con grupos de educación inicial, primeros y segundos grados de educación primaria.

Se identificaron actividades con objetivos de alfabetización digital (de sensibilización y usos básicos) y pedagógicos (relacionados con áreas disciplinares). Observando que en los niveles iniciales las actividades predominantes se relacionan con la alfabetización digital y la estimulación del desarrollo perceptivo-motriz, mientras que en los primeros y segundos grados van tomando relevancia actividades con objetivos pedagógico curriculares.

Bibliografía

- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- BURBULES, N. y CALISTER (h), T. (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (CEDETI) de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <<http://www.cedeti.cl/investigacion-desarrollo/papeles-de-investigacion/>>.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Plan GURI. Recuperado de: <http://www.cep.edu.uy/programas/guri> el 17/7/2015.
- COLL, C.; MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008). «La utilización de las TIC en la Educación. Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso», en Coll, C. y Monereo, C. *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y comunicación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L., pp. 75-100.
- (2008). «Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de: <<http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>>. Consultado 07/11/2012>.
- FULLAN, M.; WATSON, N. y ANDERSON, S. (2013). *Ceibal: Los próximos pasos. Informe Final*. Recuperado de: <<http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traducion-Informe-Ceibal.pdf>>.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003). *Alfabetización Digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- GROS, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- (2004). *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela*. Recuperado de: <<http://virtualeduca.org/ifdve/pdf/begona-gros.pdf>>.
- (2008). *Aprendizajes, contextos y artefactos*. Barcelona: Gedisa.

- KRIPPENDORFF, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LITWIN, E.; MAGGIO, M. y LIPSMAN, M. (comp.). (2005). *Tecnologías en las aulas: casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorfortu.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Recuperado de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>> el 25/6/2014.
- (2008). *Estándares de competencias en tic para docentes*. Recuperado de: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>>.
- ORTEGA MALDONADO, C.; ESTRADA SENTI, V.; FEBLES RODRÍGUEZ, J. P. y León MENDOSA, M. (2013). «La implementación de un modelo educativo para la utilización de tabletas digitales. Un estudio de caso». *uce Ciencia. Revista de posgrado. vol. 2 (3)*. Recuperado de: <<http://www.uceciencia.edu.do/index.php/uceciencia/article/download/85/63>>.
- RIBA, C (2007). *La metodología cualitativa en l estudie del comportament*. Barcelona: UOC.
- ROCLAW, E. (2008). «Nuevas tecnologías y su impacto en el nivel inicial», en MOREAU, L.; FILIPA, M. I.; PEDROZA, N. A.; PORSTEIN, A. y SALLES, N. *Del cuerpo a la Pc. Buscando sentidos en el nivel inicial*. Buenos Aires: Puerto Creativo, pp. 123- 144.
- ROLANDI, A. M. (2012). *tic y Educación inicial. Desafíos de una práctica digital en el jardín de infantes*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Universidad de La Frontera, Instituto de Informática Educativa (2008). *Estudio de implementación de experiencia piloto de informática educativa en jardines infantiles de Fundación integra*. Informe final. Recuperado de: <<http://www.integra.cl/centro-de-documentacion/estudios/estudio-de-implementacion-de-experiencia-piloto-de-informatica-educativa-en-jardines-infantiles-de-fundacion-integra-informe-final>> el 18/7/2015.

Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes.

Presentación de la investigación

MABELA RUIZ¹

Equipo de investigación²:

Mabela Ruiz, Jorge Barcelo, Virginia Fachinetti,
Carina Maestro, Claudia Lema, Magdalena Filgueira,
Esther Angeriz y Graciela Plachot

Resumen

Esta investigación buscó comprender los sentidos que le dan a la experiencia educativa adolescentes y jóvenes en riesgo de desafiliación o ya desafiados del sistema medio formal, comprendidos en los Programas de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) Administración Nacional de Educación Pública/ Consejo de Educación Secundaria (ANEP/CES) (PIU)³ y jóvenes ya desafiados, comprendidos en el Programa Jóvenes en Red del Ministerio de Desarrollo Social⁴ (Mides) en el área metropolitana de Montevideo. Identificar

- 1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Responsable del proyecto, mabela.ruiz@gmail.com.
- 2 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, jbarcelo@psico.edu.uy; viloga21@gmail.com; maestrocarina@gmail.com; clema@psico.edu.uy; filgueira@psico.edu.uy; eangeriz@psico.edu.uy; gplachot@gmail.com.
- 3 El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico ANEP/CES (PIU) es un programa que nace en el año 2007 en el marco de políticas públicas, cuyo objetivo es «procurar una mayor equidad educativa, contribuyendo a que todos los estudiantes puedan culminar sus estudios de ciclo básico obligatorio y lograr mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes de los liceos seleccionados» (PIU/CES 2009). Programa desarrollado por el Consejo de Educación Secundaria para otorgar apoyos diferenciales a los liceos de ciclo básico que presentan mayores dificultades socioeducativas y en los que se han observado altos y persistentes índices de repetición en los últimos 10 años. Se inscriben en este proyecto 78 liceos a nivel nacional, siendo 37 de Montevideo seleccionados según las fuentes de información del SECLI (Programa de Secretarías liceales) y según el informe de los resultados de las pruebas PISA de los años 2003 y 2006. A partir del año 2010 se proponen como objetivos generales «favorecer la socialización de los/las adolescentes generando espacios de inclusión y participación que respondan a sus realidades particulares» Así como «brindar un espacio que apunte a mejorar la calidad de los aprendizajes» (Proyectos planteados por equipos multidisciplinares. PIU/CES 2010).
- 4 El Programa Jóvenes en Red es un programa del Mides dirigido a jóvenes entre 14 y 24 años de edad que no estudian ni culminaron el ciclo básico, no tienen un empleo formal y pertenecen a hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza. Es un programa de reciente

si las experiencias educativas vividas han dejado huellas en ellos y significado su formación. Reconstruir los sentidos y ausencias de sentidos que le dan a la educación media y programas alternativos, analizando la posibilidad de integración social que le atribuyen a la educación como institución social. La perspectiva metodológica constituyó un diseño cualitativo, buscando incorporar su voz, sus memorias, narraciones y, por tanto, interpretaciones. Un diseño de estudio de casos múltiples, centrado fundamentalmente en un enfoque narrativo-biográfico, cuya fuente de información principal fue la entrevista tanto individual en profundidad como grupal.

La experiencia educativa media de los adolescentes y jóvenes en riesgo de desafiliación y aquellos ya desafiados inscribe, en ellos, huellas difusas. Sus recorridos por la institución educativa irrumpen como un pasar sin que les pase nada, en un vacío de sentido de la educación. No les abre la posibilidad de vivir experiencias de formación y transformación. En aquellos con riesgo de desafiliación, hay una persistencia de permanencia en la institución. La huella educativa aparece pero con características frágiles: aburrimiento, desinterés. «Se aprende a ser tolerante, el tiempo se pasa.» La educación es «tolerada» en tanto persiste el mandato socio-familiar de formación, de «ser alguien en la vida». Jóvenes que se instalan en la repitencia crónica, en la frontera espacial de la institución, sostenidos por algún docente o adscripto. Mientras que los ya desafiados interpelan a la institución, instalándose en la parodia y resistencia a un espacio de formación ajeno. La educación media no se constituye como experiencia ni constituye experiencia vital. Representan a la institución educativa como un «lugar que no es para ellos». La huella educativa aparece en tanto relación con los pares, en la puerta del liceo, des-encuentro docente-estudiante, aburrimiento, encierro, etc. La educación media es lejana a su experiencia cotidiana y etaria, a sus condiciones existenciales. Experiencias de peligrosidad, de reclusión, de fragmentación, actitudinal —lo que se «debe ser»—, vincular, de reconocimiento, significan a la educación y sus distintos espacios, en las voces jóvenes. Piden formarse y se forman en prácticas cotidianas, experimentando, poniendo el cuerpo. Aprenden los estigmas, a vivir la estigmatización; el «aguante», la sobrevivencia. El sentido de ajenidad de la educación media los atraviesa. Para unos, una ajenidad vivida dentro de la institución educativa; para otros, una ajenidad que ya los posicionó en el afuera institucional. Ampliar lo educativo se constituye en sentido de formación, involucrando lo vincular y afectivo, una relación de existencia, la resignificación de la figura docente, la instalación de plasticidad y ductilidad en la institución y organización educativa.

lanzamiento e implementación (24 de mayo de 2012) que busca promover el ejercicio de derechos de adolescentes y jóvenes desde un abordaje integral, territorial.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender y analizar los sentidos que le dan a la experiencia educativa los adolescentes y jóvenes en riesgo de desafiliación o ya desafiados del sistema medio formal, comprendidos en los Programas de Impulso a la Universalización del ciclo Básico (PIU-ANEP) y Jóvenes en Red (Mides) en el área metropolitana de Montevideo.

Objetivos específicos

- Reconocer las experiencias educativas vividas y que están viviendo los adolescentes y jóvenes en la educación media o en nuevas propuestas educativas, comprendiendo si dejan.
- Reconstruir los sentidos o ausencias de sentidos que dan los estudiantes a la educación media y programas alternativos, incorporando las miradas y las voces de sus educadores.
- Analizar la posibilidad de integración social que los adolescentes y jóvenes, de sectores sociales en situación de pobreza, le atribuyen a la educación como institución social.

Preguntas que busca responder la investigación

- ¿Qué sentido atribuyen los y las adolescentes y jóvenes en situación de pobreza, a la experiencia educativa media o las nuevas propuestas educativas? Sus educadores, ¿cómo visualizan su experiencia educativa?
- ¿Qué huellas inscribe la educación media y las nuevas propuestas educativas en los estudiantes? ¿Se despliegan encuentros significativos entre educadores y estudiantes que posibilitan la formación o construcción del sí mismo como sujeto y de lo colectivo?
- La experiencia educativa, ¿posibilita poner en juego una reflexión en torno a las propias condiciones existenciales de estos adolescentes y jóvenes, construyendo otros sentidos en torno a la educación?
- Los adolescentes y jóvenes en situación de pobreza, ¿sienten a la educación media o nuevas propuestas educativas como vía de integración social y constructora de lazos sociales?

Breve reseña teórica

Construcción de sentidos y experiencia educativa

Entendemos que los sentidos en la educación se producen a partir de las experiencias de formación vividas en las instituciones educativas (familia, educación graduada —primaria, media y superior—, organizaciones de la sociedad civil, programas socio-educativos del Estado, etc.), siendo siempre una

construcción social. Construcción que refiere a un momento histórico y a un contexto social e institucional que ha habitado, habita y va habitando el sujeto de la formación⁵.

De la experiencia educativa

La experiencia educativa la pensamos como aquello que vivió y vive, le pasó y le pasa al adolescente y joven desde sus condiciones existenciales. Benjamin entiende la experiencia como aquello del entorno de lo particular y contingente, de las vicisitudes de la vida. Aquello que le acontece en el día a día y que se distancia de lo universal, abstracto, necesario (Oyarzun, 2010) y por tanto, de lo homogéneo⁶. Aquello que le va dando forma al sujeto: acontecimientos que lo han atravesado y van atravesando en distintos momentos de su vida educativa, en diversos y desiguales contextos sociales e institucionales. Acontecimientos que va viviendo en su tránsito por las instituciones educativas y que le posibilitan construir saberes, sentidos.

Considero esencial tomar en cuenta el proceso de «pasar por algo» para cualquier definición aceptable de experiencia, proceso que implicaría una respuesta afectiva —y no solo acotadamente cognitiva— donde la emocionalidad estaría significativamente relacionada con el intento (cauteloso, constitutivamente limitado, no nivelador, imperfecto y en ocasiones fallido) de comprender al otro (Lacapa, 2006).

Hay acontecimientos educativos que afectan al joven, lo contactan, alteran, sorprenden, desconciertan. No todos. Ni todos de manera similar ni homogéneos a todos. Estos acontecimientos particulares despiertan su deseo de saber y a través de ellos se aproxima al saber. Tienen «que ver con la subjetividad y con la conciencia: la relación que se da entre aquello en lo que uno (o una) está inmerso y la forma en que se ve implicado» (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Están dados por condicionamientos o anclajes sociales e institucionales, por lo cual la experiencia se articula, necesariamente, a procesos históricos y estructurales (Lacapa, 2006).

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

6 Autores como Scott, Lacapa, Larrosa trabajan el término experiencia como una palabra que contiene una inexorable y necesaria indefinición. Una palabra que hay que señalarla sin determinarla, ubicarla históricamente y trabajarla en su historicidad. Plantean «reivindicar la experiencia», hacerla sonar de un modo particular y con cierta amplitud. Alejarla de un entendimiento que la concibe como un modo de conocimiento inferior o como obstáculo al conocimiento. No cosificarla ni homogeneizarla ni universalizarla. No convertirla en experimento, ni buscarle un halo de esencialidad. Quitarle toda pretensión de autoridad; situarla en su finitud, su contingencia. Pensarla en sus posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Leerla desde lo que no es. Leerla desde el vacío de lenguaje que produce en el sujeto y en su contexto de producción (Scott, 1992; Lacapa, 2006; Larrosa, 2007).

La experiencia es el encuentro con algo que tiene un efecto reflexivo sobre quien la tiene, en nuestro caso el joven. El acontecimiento, tanto estético como ético, cognitivo como afectivo, lúdico como trágico, etc., produce una desestabilización en el sujeto, una incongruencia entre las palabras y las cosas. El sujeto no cuenta con un lenguaje que le posibilite comprenderlo. Esa desestabilización o incongruencia lo obliga, necesariamente, a pensarse de nuevo, volver a verse a sí mismo y a las cosas bajo la nueva luz de lo vivido como novedad. Pensarse de nuevo involucrará el despliegue de procesos narrativos (el relato de la historia educativa), procesos de elaboración que incluyen el duelo, el pensamiento y práctica crítica. Asimismo, ese pensarse de nuevo involucrará procesos narrativos que hablarán de la instalación de un vacío o un duelo perpetuo desde los que, igualmente, es posible para el sujeto representarse, significarse, construir experiencia (Lacapra, 2006; Gatti, 2008; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

O la experiencia puede dejar al sujeto en el mutismo cuando los acontecimientos vividos se convierten en «puro acontecimiento» —algo que desborda al sujeto o es atravesado por uno y otro en una temporalidad del vértigo, que anula la posibilidad de pensar—, se oponen a la capacidad de inscribir la experiencia, no permiten inscribirla para luego significarla y puede perderse. La experiencia no se inscribe en el psiquismo, resulta inscribible. El sujeto no va a disponer de ella. No pasa de su superficie física (la piel) o queda, de manera efímera, en la retina (Angeriz y Filgueira, 2014). La posibilidad de los sujetos de la formación de encontrarse, intercambiando experiencias, puede así desvanecerse.

La experiencia, inscribiendo huellas

El joven atravesado por sus condiciones existenciales, como sujeto de la experiencia, sería una superficie de sensibilidad en la cual acontecimientos significativos van inscribiendo marcas, dejando huellas⁷, produciendo afectos y saberes, efectos en el sí mismo (Skliar y Larrosa, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Serán acontecimientos significativos en la medida que desborden cualquier representación, produzcan lo enigmático, la curiosidad, la interrogación, la búsqueda. En la medida que posibiliten que el joven se (de)forme y forme ya que ha vivido la experiencia de algo, lo cual provocará su transformación. La transformación de sus ideas, sentimientos, representaciones. Acontecimientos que le darán a pensar, que le permitirán hacer experiencia. Algo extraño o externo al sí mismo ha

7 Las huellas serán aquellas marcas que la memoria recuperará y los procesos narrativos expondrán, y por tanto, hablarán de un pasado que está vivo o ha entrado en el territorio de lo inolvidable para el joven. Un pasado tanto lejano —el tiempo de la niñez—, como reciente —un tiempo cercano que es casi presente vital en el joven. Huellas que serán cercanía en el instante que el sujeto las narre. Así las huellas será la aparición o manifestación de una cercanía, por lejos que pueda estar lo que la dejo atrás (Benjamín, 2005, 2007, 2009; Ruiz Barbot, 2015). Huellas que no harán referencia a una dimensión lineal de la vida, a una cronología de «cosas marcadas a fuego» sino que serán aquello que la narrativa traerá, rescatará, trabajará, transportará en el momento que se configura —la entrevista— (Ruiz Barbot, 2014).

impactado en el sí mismo y provocado la propia experiencia de transformación (Skliar y Larrosa, 2009; Ruiz Barbot, 2014).

Sujetos, objetos, momentos, situaciones, relaciones, contextos, condiciones de la educación que han cobrado sentidos o contiene sin sentidos, para el joven en el hoy. Acontecimientos, también, pasados que han ido configurando sus actuales maneras de formarse, estar y vivir la educación. Heridas y goces, errores y aprendizajes que han producido aperturas, potencialidades y limitaciones en sus vidas personales y formativas, y en lo colectivo. Experiencia que también habla de posiciones sociales (género, clase, etnia, sexualidad, religión o ideología secular, etc.), de experiencias traumáticas o catástrofes (naturalización del fracaso escolar), de desigualdades sociales, dinámicas y categoriales⁸ (Saraví, 2006; Tilly, 2000; Ruiz Barbot, 2014).

Algunos de estos acontecimientos pasados los pensamos como posibles pistas fundantes de la vida personal y colectiva del joven, siendo vías de reclamo de su historia y de justicia social, de empoderarse y transformarlas en fundamento vital, posibilitador del presente (Ruiz Barbot, 2014). Así, la vida en situación de pobreza, el carácter matriz o débil de la escuela en el trayecto vital de estos jóvenes, el riesgo de desafiliación o la desafiliación⁹ de la escuela en su sentido genérico, señalarán huellas que funden potencialmente sus porvenires.

Los acontecimientos al ir dejando huella en el joven van significando su formación y van construyendo su trayecto educativo. Involucran un currículo pero no solo. Involucran materias o disciplinas a cursar de un plan de estudios

8 Las desigualdades socioestructurales hoy se ven profundizadas o re-significadas por desigualdades dinámicas (fragmentación territorial o urbana, procesos institucionales de exclusión o expulsión educativa, polarización de las calificaciones escolares, fragilización de los lazos sociales y pertenencias primarias, etc.) y desigualdades categoriales (desigualdades dadas por la inscripción de los sujetos en relaciones sociales estandarizadas y móviles). Categorías pareadas, tales como «niños/as-adultos», «jóvenes-adultos», «varones-mujeres», «ciudadanos-inmigrantes», «conectados-desconectados», «planchas-chetos», etc., que establecen fronteras o límites entre prácticas legitimadas para unos y otros sujetos. Cada categoría aglutina actores sociales concebidos como semejantes y escinde a aquellos considerados como «extranjeros»; y delimita las relaciones entre ambas categorías (Ruiz Barbot *et al.*, 2012).

9 Como punto de partida entendemos la categoría «desafiliación», como la trabaja Castel (2010: 229): «secuencias de una misma experiencia de ruptura de un compromiso social», siendo «la desconexión respecto de las regulaciones a través de las cuales la vida social se reproduce y se renueva». Por el contrario, el estar afiliado implicaría a aquellos individuos y grupos que se encuentran inscriptos, al decir de Castel, en «las redes productoras de la riqueza y el reconocimiento social», lo que provoca que los «desafiliados» sean aquellos que no participarían en dichos intercambios regulados. Sin embargo, la desafiliación también «es una de las sendas por las cuales algo nuevo ocurre en la historia», destacando este autor que «sus innovaciones no siempre tienen el carácter de creaciones perturbadoras». Existirían desafiliaciones tanto individuales como colectivas, siendo una manera completamente nueva de habitar el mundo aunque caracterizadas por un vacío de pertenencias. Castel plantea que para ser positivamente un sujeto se debería estar afiliado, es decir la persona debe contar con puntos de apoyo a partir de los cuales asegurar su autonomía (Castel, 2010). Las instituciones de la modernidad así como los movimientos sociales han sido en los últimos tiempos históricos quienes han dado estos puntos de apoyo. Hoy, podrían estar operando otras fuerzas instituyentes.

y también la relación que el sujeto va estableciendo con el saber, con el conocimiento, con los docentes o educadores, sus otros semejantes, con los diferentes contextos institucionales que va recorriendo, con su historia social y familiar que pone en juego en estas relaciones, entre otras. Involucran una educación, entendida en su amplitud, que se despliega en la vida cotidiana (familia, barrio, calle, escuelas, liceos, UTU, organizaciones de la sociedad civil, programas del Estado, etc.). Involucran objetos, sujetos, situaciones, instituciones, contextos, relaciones sociales que, diferencial y desigualmente, transmiten valores, atributos, prácticas, maneras de ver o representar la escuela y la educación, de estar y vivir en formación.

Todo trayecto educativo envuelve diálogos y tensiones entre el sujeto y sus otros semejantes, las instituciones educativas y los contextos. El sujeto no se forma solo. No hay experiencia posible fuera de los otros/as. Ella es siempre vincular, relacional. Es a través de los lugares «reales» y simbólicos, los cuerpos, las palabras y la mirada de los otros (docentes, familia, pares, comunidad) que el sujeto (estudiante) puede tomar conciencia de su diferencia y singularidad. Y a través de la singularidad de estar siendo con otros, es que el sujeto produce o recupera experiencia y, al mismo tiempo, hereda, resiste, rechaza o re-significa sentidos de la educación. Sentidos que refieren a un momento socio-histórico, que los re-significa o construye de manera situada.

Comprender los sentidos que el joven construye respecto de las experiencias educativas, entonces, permitirá conocer las construcciones no solo singulares sino colectivas, en tanto son sentidos generados en el encuentro con los otros. En la narración de la experiencia y el intercambio de interpretaciones es donde se confrontan, construyen y reconocen viejas y nuevas significaciones a través de experiencias de formación.

De los sentidos de la educación

El sujeto vive, «siempre e ineludiblemente en un tiempo y en un espacio ritualizados (dramáticos, teatrales)» y desde eso que le pasa o vive, desde su experiencia condicionada, construye sentidos que orientan su vida y que ejercen la función de «praxis de dominio provisional de la contingencia» (Mèlich, 2006). La educación como experiencia vital es portadora, provocadora, transmisora, posibilitadora, constructora de sentidos y, al mismo tiempo, adquiere sentidos diferentes según el tiempo, el espacio, las condiciones existenciales y los acontecimientos vividos por el sujeto de la formación y el colectivo en cada momento histórico singular y complejo.

Coexistirían múltiples perspectivas de sentido de la educación nunca establecidas definitivamente. Pero también puede darse una ausencia de sentidos o experiencias sin sentido, las cuales guardarían la posibilidad de deslegitimar el statu quo, impulsar nuevas búsquedas y significaciones.

Hay hechos «*asociados a sentidos estables*»; otros hechos están «*disociados totalmente del sentido*» [...] cuando algo, alguien, una cosa, un hecho deja de tener

sentido, es decir, cuando para ese algo, alguien o cosa, aunque suceda y lo sepa, aunque esté en el universo fáctico y (le) importe, carezca de marcos interpretativos, de estructuras, de esquemas o sistemas de pensamiento... desde las que atraparlos y comprenderlos, clasificarlos u ordenarlos. Es decir, cuando carezca de sentido (Gatti, 2008, p. 27).

La ausencia de sentidos guarda la posibilidad de cuestionar a las instituciones tal como las encontramos hoy. El sujeto de la formación, como ser situado, se encuentra en unas circunstancias y relaciones que nunca las vive como definitiva, siempre puede cambiarlas. Hereda o encuentra una situación y está abierto al deseo, al deseo de otra situación educativa dado por sus condiciones de vida y las condiciones de la educación (Mèlich, 2006; Lacapra, 2006).

En ese heredar es que distintos autores (Bruner y Haste, 1990; Augé, 1998), entienden a la elaboración de sentido como un proceso social y actividad que se da dentro de un contexto cultural e histórico, que proporciona un marco de referencia para interpretar las experiencias congruentemente con las demandas de la cultura a través del lenguaje: metáforas, explicaciones, categorías, formas de interpretar los sucesos y de darle sentido constituyen el universo simbólico de la cultura. En esta línea de pensamiento y tradicionalmente, la educación como institución social ha determinado lo que es válido, legítimo o «verdadero» y lo que ha sido prohibido o deslegitimado en la producción del sujeto social, dejando inscripciones sobre el sujeto individual, sus pulsiones, su cuerpo. A la vez, ha producido en los sujetos la posibilidad de reconocerse como pertenecientes a un medio sociocultural (Berenstein, 1999). Berger y Luckmann hablan de reservas de sentido socialmente objetivado y procesado que se «guardan» en depósitos históricos de sentidos y que son administrados por instituciones a través de presiones que ejercen para que se acaten, cumplan, «respeten». Sin embargo, entienden que existen comunidades de sentido dentro de comunidades de vida. Lo que nominan «pluralismo moderno», la existencia simultánea de comunidades de sentidos completamente diferentes (Berger y Luckmann, 1997).

Pero si bien la cultura constituye una reserva de sentidos, en distintos momentos socio-históricos se producen experiencias disímiles que dan lugar a aquel deseo de otras situaciones y condiciones educativas y a la apertura de nuevos sentidos. Sentidos no congelados o clausurados a lo distinto, diferente, al pasaje del tiempo, a las transformaciones de lo dado o instituido. No hay un conocimiento acabado, un conocimiento dado por supuesto, patrones de comportamientos únicos e incuestionados¹⁰. Los sentidos no son estáticos. Emergen de y refieren a experiencias situadas, cambiantes, disruptivas, temporales, históricas. Experiencias que siempre serán diferentes entre las generaciones (léase, entre adultos y jóvenes, docentes y estudiantes) ya que estarán mediadas por tiempos y espacios disímiles. Tiempos y espacios, por lo general, opuestos, resistidos, confrontados. Tiempos y espacios educativos de la modernidad, de un ayer de la normalización

10 Ante un acontecimiento son posibles múltiples interpretaciones y por tanto, diferentes acciones.

y el disciplinamiento, de constitución y consolidación de una educación homogénea a todos. Tiempos y espacios educativos de la «sociedad del conocimiento», de un hoy de la incertidumbre y complejidad, del trabajo en las diferencias, de fragmentación educativa —inclusión de unos, expulsión de otros— y por ende, de segmentación de la experiencia formativa. Tiempos y espacios de destitución de la escuela, para algunos autores, en tanto habría una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividades o lo que nominarían la desubjetivación de la tarea de enseñar (Duschatzky y Corea, 2002).

Así aquellos sentidos sobre los cuales se construyó la escuela media tales como un lugar de transmisión de verdades válidas en todo tiempo y lugar o la escuela como mediadora entre dos tiempos o etapas de vida o de formación (secundaria-universidad; secundaria-trabajo), ya no se estarían presentando como significativos para el joven. Múltiples sentidos y sentidos situados estarían entramando la experiencia de formación del sujeto (Fontagnol y Greco, 2002).

El joven si bien nació en un mundo de relaciones establecidas, de sentidos asignados y anticipados, se irá apropiando de algunas significaciones, irá desechando otras, se volverá agente de su formación en un proceso de construcción de sí que no tiene fin ni es propio a una etapa de la vida, donde el deseo marcará el ritmo y el movimiento de búsqueda incesante. Donde la noción de finitud, de pérdida o ausencia de sentido, adquirirán lugar en la vida del sujeto de la formación. Donde la educación no sería la transmisora de sentido con mayúscula sino la transmisora de lo que Mèlich, citando a Canetti, llama la «persistencia de la metamorfosis».

¿Qué significa esto? Sencillamente que el maestro no da, no transmite un sentido o el sentido de la vida, sino que cuida o procura que sus discípulos inventen (o imaginen) provisionalmente sentidos. El maestro se preocupa de que las metamorfosis de los sentidos persistan, de que se renueven constantemente, de que queden abiertas (Mèlich, 2006, p. 75).

La educación no clausuraría el sentido a un sentido, a una verdad absoluta o a una realidad homogénea. Los sentidos no se hallan en un mundo objetivo o metafísico, se inventan e imaginan, se construyen política y socio-históricamente. El trabajo con el símbolo posibilitaría al sujeto configurar sentidos que lo orienten provisionalmente en las travesías y trayectos de la vida cotidiana, reduciendo el temor y la ansiedad que provoca, a todo sujeto, la contingencia, lo imprevisto, la incertidumbre. El sujeto vive una existencia abierta al mundo. En cada momento de su vida puede «salirse de sí mismo», «tomar distancia» respecto a sí mismo, respecto a sus experiencias personales y partir a la búsqueda de nuevas formas de sí. Esta capacidad reflexiva, de distanciarse de sí, impide que el sujeto quede fijado a un único sentido, a lo homogéneo, a lo idéntico, a linealidades en la vida. El sentido no está nunca del todo dado ni del todo inventado. Los acontecimientos que va viviendo provocan que el sujeto, cada vez, se replantee qué hacer, en qué formarse, hacia dónde ir, cómo reconducir su propia existencia, transformarse. Los trayectos de formación no son lineales ni tienen un sentido

predeterminado, pre-dicho. Los trayectos cambian, hablan de idas y venidas en la educación, de desafilaciones y re-afilaciones a instituciones educativas que no solo abarcan a la educación formal. Al sujeto, las más de las veces, el mundo dado o lo instituido le resultan inaceptables, injustos. Entonces es capaz de imaginar, de desear mundos alternativos. Pensar otra escuela, otra institución educativa (Mèlich, 2006).

Resulta, entonces hoy relevante volver a pensar en los sentidos que los y las jóvenes le dan a su experiencia educativa implicados en un contexto social e institucional que condiciona estas significaciones, poniéndolos en relación con los sentidos que los adultos referentes de esos y esas jóvenes, sus docentes o educadores le dan a dicha experiencia. Complejizar el abordaje en un momento socio-histórico en que pensamos que quizás ya los y las jóvenes no estén «repitiendo» el mandato social. Es decir, en un momento en que posiblemente estén cuestionando no solo a la organización de los liceos concretos sino a la institución educativa en sí misma. Un momento en donde aquel imaginario social que atravesaba a los uruguayos (la relación entre la institución educativa y la formación de las personas) quizás esté «estallando», resquebrajándose o fragmentándose. Podríamos estar pensando así, que los y las jóvenes hoy reflexionan sobre los condicionamientos sociales que los atraviesan o «saben» cuáles son sus oportunidades y posibilidades educativas respecto a su posición en una estructura social que acumula desventajas para aquellos que están situados en procesos de exclusión social. De allí, los y las jóvenes estarían resistiendo a la institución escolar y la educación media. O se escapan y evaden de la educación media ante la sospecha de su posible fracaso académico o de la inutilidad de invertir sus esfuerzos en ella, como plantea Saraví para el caso argentino (Saraví, 2004). Quizás estén demandando *otra* escuela en un sentido genérico. O debemos considerar otras dimensiones de formación hasta ahora no incorporadas en la institución que apunten a «los sentidos» de la escuela para estos adolescentes y jóvenes.

Institución e institución educativa

En tanto referir a institución abre un abanico a distintas perspectivas, consideramos oportuno precisar desde qué concepción estamos trabajando en estos momentos:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, 1994).

La institución es, entonces, una formación social. Se sitúa en la interacción del adentro y del afuera. Ejerce una pluralidad de funciones. Por lo tanto, es potencialmente una instancia de articulación de niveles y formaciones psíquicas heterogéneas.

Lapassade (1985) dirá que son lógicas organizadoras, organizadoras de un campo determinado, es decir, capaces de organizar lo real. La institución educativa sería, así, la organización que se da el campo de la transmisión (herencia) y construcción de conocimiento, organizando la promoción de lo humano y la construcción de la humanidad, como diría Merieu (2001).

Según René Kaës *et al.* (1996), las instituciones son productoras de subjetividad en la medida en que contribuyen a la interiorización de reglas, de determinados comportamientos, de formas de pensar, interpretar, simbolizar, decir y actuar. Fuerte elemento de regulación social. Crean en el sujeto una necesidad de saber cómo hacer las cosas. Así, ese producir subjetividades de la institución parecería requerir, para ello, de «una relación» con los sujetos, de un estar-en relación que trasciende al estar-presencia o no estar-desafiliación. El mismo autor plantea que las instituciones y los sujetos-actores van a relacionarse entre sí. En este sentido, cada sujeto singular ocupa un lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, desarrollaron un discurso conforme al mito fundador del grupo, a retornar por cada sujeto.

Larrosa (1995) dirá que las teorías y prácticas pedagógicas producen personas pero que la institución educativa, la pedagogía ha ocultado, desvanecido, evadido su operación de producir subjetividades y en cambio, ha promovido «la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras «mediadoras» donde se disponen los «recursos» para el «desarrollo» de los individuos» (Larrosa, 1995).

Desde estos aportes teóricos institución y sujeto establecerían una relación de mutua afectación que requiere y produce a los sujetos y las instituciones. Desde allí, parece potencialmente relevante comprender los sentidos que los adolescentes y jóvenes, en tanto sujetos del vínculo instituido, otorgan a la educación formal en el ciclo básico y a los programas socio-educativos del Estado, para pensar otra escuela o políticas educativas que contemplen a las instituciones y sus sujetos en diálogo de afectación, que promuevan el encuentro en la construcción conjunta de sentidos.

Lourau (1988) define a la institución como la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, que son dos fuerzas que se contraponen. Supone un permanente movimiento entre lo fundado y lo que se está por fundar, característica que hace que una institución esté en permanente cambio y proceso. Ahora bien, cuando lo instituyente se funda pasa a formar parte de lo instituido; movimiento al que Lapassade (1985) llamó proceso de institucionalización.

Lo instituido, mediante los procesos de naturalización, llega a adquirir una especie de estatuto de verdad y, por lo tanto, de incuestionable, generando categorías como las del «bien» y «mal», que repercuten en el sujeto normatizando su comportamiento o des-vinculándolo de la institución. Los discursos en las instituciones educativas, hoy, nombran y califican al sujeto de la formación en aquel que «quiere aprender» y aquel que «no quiere aprender» (Ruiz Barbot *et*

al., 2014). En función de lo expuesto, no podemos dejar de lado entonces a la categoría poder como elemento central de la institución.

René Kaës *et al.* (1996) denominan al vínculo que se establece entre sujeto e institución vínculo instituido. Lo definen como el vínculo que se determina por efecto de una doble conjunción. Por un lado, la del deseo de sus sujetos-actores de inscribir un vínculo en una duración y, por otro, en una cierta estabilidad de las formas sociales, que de diversas maneras reconocen y sostienen la institución de este vínculo.

El sujeto se construye en distintas dinámicas institucionales, el proceso instituido-instituyente hace parte de esta dinámica, productor-reproductor, un juego de fuerzas en tensión constante. Estas dimensiones complementarias están siempre presentes en las operaciones concretas de las instituciones, ya que lo instituido tiene que ver con lo establecido, lo determinado, lo estable, lo fijo y constituye una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo particular, conservador, opuesto a todo cambio; mientras que lo instituyente será aquella fuerza que se opone a lo instituido, promoviendo la innovación, la renovación, la transformación. En este proceso dialéctico es que se da la institucionalización, entendida como el movimiento entre lo instituido y lo instituyente (Lorau, 1988).

Esta lógica institucional se juega fuertemente en instituciones escolares, con dinámicas, conflictos, cambios y tensiones específicos del establecimiento. Como tal tiene sus características peculiares y problemáticas que la gestan en un contexto particular, pero también en la institución toda.

La institución educativa uruguaya, al igual que el conjunto de lo que varios autores denominan la Escuela de la Modernidad, en sus inicios estuvo destinada a dar respuestas a ciertas necesidades sociales de su coyuntura fundacional, como ser: la «extirpación de la barbarie», la formación de ciudadanos, transmisión cultural de valores y creencias para legitimar el derecho y el orden social establecido, la socialización y la divulgación de saberes necesarios para el mundo de trabajo.

Pero si pensamos hoy en una educación que es del otro, quizás las necesidades apunten a pensar al otro no solo como presencia sino también como existencia.

Porque de continuar la educación en esa senda condicionada por esa insulsa fidelidad a la herencia, por esa amnesia planificada y por el pasaje de manos de una tradición monolítica, solo habremos de ser seres identificados por una rígida presencia, pero en el fondo ausentes, inexistentes, fuera de toda conversación, en un estar-juntos de absoluto desinterés, ignorancia e indiferencia (Skliar, s/d).

Bibliografía

- ANGERIZ, E. y FILGUEIRA, M. (2014). «Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes». *infeies-rm*, 3(3). Investigaciones - mayo: <http://www.infeies.com.ar>.
- AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- BERENSTEIN, I. (1999). *La educación como un medio social e institucional de producción de sujetos*. Internacional Psychoanalytical Association.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. México, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España: FCE.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1994) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- FONTAGNOL, M. y GRECO, B. (2002). «Problemas, estrategias e intervenciones entre escuelas y adolescentes». Ficha de cátedra. Publicación CEP.
- GATTI, G. (2008). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- KAËS, R.; BLEGER, J.; ENRIQUEZ E.; FORNARI F.; FUSTIER P.; ROUSSILLON R. y VIDAL J.-P. (1996). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAPRA, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: FCE.
- LAPASSADE, G. (1985). *Grupos, organizaciones e instituciones*. México: Gedisa.
- LARROSA, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- (1995). «Tecnologías del yo y educación. Segunda parte (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)», en Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Colección Genealogía del poder. Madrid: La piqueta.
- LOURAU, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MÉLICH, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores Srl.
- MEIRIEU, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- OYARZUN, P. (2010). *Walter Benjamín. El narrador*. Introducción, traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun R. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- RUIZ BARBOT, M. (2014). «Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios». Informe final octubre. Montevideo: Contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED)-Ministerio de Educación y Cultura (MEC).
- *et al.* (2014). *Formación y relación de los sujetos con el saber: experiencia, orientación y proyectos de vida*. Programa académico del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo.

- SARAVÍ, G. (2006a). «Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina», en *Perfiles Latinoamericanos*, julio-diciembre, número 028. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Distrito Federal, México.
- (2004). «Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan. Una exploración del caso argentino». *Nueva Sociedad* 190. Buenos Aires.
- SCOTT, J (1992). «Experiencia». Revista *Hiparquía*, vol. 10, n.º 1, julio. Buenos Aires: Asociación de Mujeres en Filosofía, pp. 59-83.
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: HomoSapiens Ed.-FLACSO.
- (s/d) *La crisis de la conversación de alteridad*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.
- TILLY, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes desafiliados. El caso Jóvenes en Red

MABELA RUIZ¹, JORGE BARCELO², VIRGINIA FACHINETTI³,
CARINA MAESTRO⁴ Y GRACIELA PLACHOT⁵

Huellas difusas, resistentes

Apenas aparecen recuerdos, huellas, señales de lo vivido en la educación media, más específicamente, en el liceo. La educación formal se diluye como experiencia de estos y estas adolescentes y jóvenes en tanto acontecimientos pedagógicos vividos. Lo que aprendieron parecería que no ha sido provocado, promovido, construido en el liceo o la UTU a la que asistieron. No se presentan como sujetos implicados en los procesos de educación formal. Más bien, su presentación y posición es de ajenidad respecto a la educación media. No es su entorno, no es su presente por más que estén asistiendo, no es parte de su experiencia vital. O cuando la nombran, lo hacen desde un «no me acuerdo», desde palabras que denotan dilución de las huellas educativas o huellas resistentes. Parecería que para ellos es un vacío, la nada. Sus pasajes por la institución educativa irrumpen como *un pasar sin que les pase nada*, un pasar que no los ha alterado. Un pasar que los sitúa en un acatamiento paródico, en un cuestionamiento sutil a la autoridad del mandato, la ley o norma. La ley —la presencia «obligatoria» en la institución educativa— los construye pero ellos/as saben que es arbitraria. No la burlan, la acatan, pero remarcan al hacerlo que es construcción, un estar ficcional (Gatti, 2008). Lo que traen es la parodia y resistencia a un espacio de formación ajeno.

S —¿Querés saber qué aprendí, qué aprendí en el liceo?

E —¿Qué aprendiste?

S —A estar todo el día en la adscripción —*risas*— (Silvia).

E —Algo que te haya pasado en el liceo...

A —Del liceo, no.

E — ¿Y algún profesor que les transmitió algo que estuvo bueno o algo que estuvo feo?

A —No me llevaba bien con ninguno.

E —Y bueno, algo de eso.

—Y nada, la de Literatura venía y te hablaba y te escuchaba, yo le dije una vez que no me escupa más y te escuchaba (Azucena).

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, mabela.ruiz@gmail.com.

2 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, jbarcelo@psico.edu.uy.

3 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, viloga21@gmail.com.

4 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, maestrocarina@gmail.com.

5 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, gplachot@gmail.com.

El recuerdo es de alguien que «la» escupía con todas las connotaciones que ello despliega. Se puede asociar a un sentimiento de rechazo, indiferencia, descuido u olvido de ellos que parecería los adolescentes y jóvenes viven en las instituciones. En lugar de transitar por una experiencia de sí en la educación media, parecería que transitan por el desdibujamiento de sí. Estarían sintiendo que no existen para el otro-docente-adulto. Se viven como mera presencia. Presencia que se desordena reclamando una palabra, un lenguaje que la signifique, una respuesta del otro, una relación de implicación. Reclama reconocimiento, invita a que la institución educativa los considere y piense como sujetos del presente y vivientes.

Casi no traen acontecimientos y cuando los traen es desde una representación de la institución educativa como un «lugar que no es para ellos», por lo pronto, en este momento de sus vidas y desde su posición social. Traen acontecimientos tales como las salidas o paseos, la relación con los pares y en la puerta del liceo, el des-encuentro, el aburrimiento, la reclusión, la peligrosidad, la resistencia, la demanda de transformación de la institución. Y también traen los acontecimientos desde el discurso adulto. O los traen desde una interpretación que contiene otras miradas adolescentes y jóvenes, otros códigos culturales.

—Nunca me gustó el liceo y no es para mí el liceo (Elisa).

E —¿Vos hasta dónde fuiste?

P —Yo hice la escuela [...] Solo la escuela. No voy a empezar (el liceo o UTU).

E —¿Por qué no querés ir?

P —Porque no, yo qué sé.

J —No es lo de él.

P —Claro.

E —No es lo de él, ¿y qué es lo de él?

P —Claro, estar todo el día jodiendo, boyar (Pablo).

E —¿Fuiste al liceo? ¿A cuál fuiste?

M —Al 19... después hice aulas, después hice vagancia.

E —Bueno ves, qué bueno... aulas, aulas comunitarias hiciste ¿y qué más?

M —Vagancia —*risas*— (Marisa).

Saben que no «van a llegar a la universidad» y resisten una educación media pensada como habilitadora del acceso a la educación superior. Saben que la educación media no les abrirá oportunidades laborales ni tampoco será necesaria para el tipo de trabajo-no trabajo al que accederán-no accederán. No invierten esfuerzo en algo que no les permite ni permitirá sobrevivir en su cotidianeidad. A ese «esfuerzo» le oponen un andar «boyando», «vagando», «jodiendo». El liceo pierde significación. No los marca o sí, los marca, dejándoles unas huellas resistentes. Huellas que estarían diciendo que es posible construir otra escuela. La educación media es vivida y sentida con escepticismo, como algo en lo cual no vale la pena invertir energía, como algo que «no es para ellos»: jóvenes de los márgenes, pre-dichos por el discurso hegemónico o como diría Castel, jóvenes

representados socialmente como «clase peligrosa»⁶ (Duschatzky y Corea, 2002; Saravi, 2009; Castel, 2004).

Me aburría mucho a mí el liceo, no me sentía cómoda entonces llego un momento que en noviembre del año pasado ya estábamos por terminar las clases mi madre agarro y me dijo: «¿para qué vas a ir si ya estás por terminar las clases? Tenés todas bajas y tenés casi 30 faltas, ¿para qué vas a ir?» Entonces ta no fui más (Silvana).

Experiencia de aburrimiento que sitúa la ausencia de sentido de formarse en el liceo, desde la voz joven y la voz adulta-familiar. No se pone en juego la antaño ilusión de movilidad social ni la formación y transformación de sí mismo y el colectivo mediante la herencia y construcción de conocimiento. La sensación es que no saben para qué están asistiendo, que ese estar es una pérdida de tiempo, no los contacta con quienes están siendo y van siendo, no los habilita a vivir experiencias de formación (Skliar y Larrosa, 2009).

K —Sabés lo que hice una vez, la profesora estaba explicando y yo estaba sentada allá atrás y agarre un papelito y se lo tire por la cabeza, y me corrió para afuera (*risas*).

E —¿En esa situación qué aprendemos? Cuando nos corren para afuera...

N —Cuando algo te aburre, a divertirse.

E —¿A divertirse siempre?

K —Yo me divierto (*risas*)... judeando a las profesoras ¿sabías?

N —...si algo te aburre (Kevin y Natalie).

Acatan la norma escolar en tanto presencia en la organización educativa, y a la vez, se van distanciando de dicha organización. Repiten años, se sienten perdidos, se aíslan del resto, van, dejan de ir y retornan, dan vueltas y vueltas sobre el sinsentido del estar en la escuela. La educación media no los interpela. Del mismo modo, nos dicen que la educación media no es lo de ellos/as y que otra escuela es posible, que hay alternativas. La presentan y representan paródicamente. Multiplican el aburrimiento reclamando darle lugar al entusiasmo, la pasión, la implicación, otros contenidos, otra transmisión, otra conversación.

La educación media sería lejana a su experiencia vital cotidiana y a su experiencia etaria. Parecería que el aburrimiento también deviene de un estar en una institución que los sitúa en un tipo de adolescente o joven. En una única representación del adolescente o joven cuando sus experiencias cotidianas componen otras formas representacionales de habitar las adolescencias y juventudes. Sus experiencias componen otros modos de pensarse, de relacionarse, otros modos de vivirse adolescente y joven. Modos distanciados de un mundo adolescente

6 Castel plantea que el discurso hegemónico hace «...de algunas decenas de miles de jóvenes, a menudo más perdidos que malvados, el núcleo de la cuestión social, convertida en la cuestión de la inseguridad que amenazaría los fundamentos del orden republicano». Y que ello implica «realizar una condensación extraordinaria de la problemática global de la inseguridad [...] sin tener que hacerse cargo de cuestiones más difíciles y exigentes, tales como, por ejemplo, el desempleo, las desigualdades sociales, el racismo, que también están en el origen del sentimiento de inseguridad» (Castel, 2004: 72; Ruiz Barbot, 2014: 56).

o joven homogéneo. Ellos/as cuidan a sus hermanos/as, realizan las tareas de la casa, la más de las veces no tienen plata para el boleto diario, viven acontecimientos que conmueven y alteran permanentemente su inestable estabilidad diaria, su hábitat, su mundo relacional, su interioridad, su singularidad, su vida. El encarcelamiento de un hermano o las propias internaciones en el INAU; los estigmas depositados en ellos/as cada día en la interacción social; las consecuencias de un medio social en que habitan la droga y los tiroteos, las peleas barriales y familiares expuestas, explicitadas y dramatizadas; el des-reconocimiento de una ciudad que no les pertenece, en la que no se incluyen; la reducción discursiva, necesaria e ineludible del mundo a su territorialidad; los accidentes de moto, las quemaduras, la repentina vivencia de una «discapacidad», enfermedades; el aislamiento propio en el hogar; la naturalización del fracaso escolar como fracaso individual; una sexualidad presente vivida, maternidades y paternidades, son experiencias disruptivas, complejas, intransferibles así como historias pasionales que los atraviesan y los vuelven otros adolescentes y jóvenes. Otros diferentes y desiguales. Experiencias que les permiten afirmarse, fortalecerse, construir estrategias y herramientas para una existencia y cotidianeidad propia, fragmentada socialmente y desigual.

Daniela estaba haciendo liceo, pero no la dejaron ir más con el hijo, no tenía con quién dejarlo. Ella cuenta, «vos le pones interés, lo llevas y todo, si fuera otra digo: “no, tengo a mi hijo, no voy”. Y ponés interés en ir y dicen que no, que no puede venir porque distorsionaba al grupo».

El liceo, entonces, será para otros adolescentes y jóvenes, otros/as distanciados de sus condiciones de vida. La institución y la familia, también, les transmiten que no es un lugar pensado para ellos. O será para ellos en aquellos momentos en que han sentido un encuentro con un/a profesor/a. Cuando han vivido un acercamiento docente-estudiante, una escucha, un intercambio afectivo-cognitivo o una modificación en las maneras de enseñar y evaluar, un cambio de la relación pedagógica (tradicional). Cuando cambian los tiempos, los espacios en el liceo. Cuando enseñan entre varios profesores. Cuando se sienten que existen para el otro-adulto-docente.

Estoy haciendo el liceo, en Toledo. Estoy haciendo un curso de tres años en uno y medio. El Plan 2012. Son cuatro profesores y siempre están contigo. Cuando precisas algo, están ahí; son cuatro para veinte personas. Cuando ven que no podés algo, siempre están ahí, alrededor de la clase. Son tres horas [...] no hay pruebas, no hay exámenes (Jessica).

Había una profesora de Ciencias Físicas, que ofreció para tener clase fuera del horario. Porque a veces un compañero no entendía [...]. Y ahí le voy a agradecer siempre (Camilo).

Lo único que aprendí más o menos fue informática y dibujo. (La profesora de informática) me escuchaba, yo iba y me sentaba en el escritorio a hablar con ella y ella se ponía a prestarme atención me explicaba cómo hacer las cosas me ayudaba (Silvana).

Ese distanciamiento entre las condiciones de vida de estos adolescentes y jóvenes y la institución educativa genera que, para ellos en algunos momentos, las propuestas de cambios al formato escolar estén cernidas en un exterior incapturable. En algo exterior a ellos y ellas, algo a lo que no pueden acceder ni incidir.

E —¿Cambiarías algo?

C —No que siga todo como quieran (Cristian).

El derecho a la educación parecería que, en ellos, se va quebrantando. Hay un descreimiento en las posibilidades que la educación formal les abriría. No obstante, en otros momentos reclaman, aunque inciertamente, otros educadores, otra educación, otra formación.

E —¿Y si pudieras cambiar algo del liceo que cambiarías?

S —Ah, la gente. Todos, todos [...] yo cambiaría directamente a toda la gente pero ta. A las adscriptas y directoras de la primera a la última (Silvana).

Al no contar con un discurso que no sea el hegemónico, un discurso que articule lo que viven con lo que desean, nombran el cambio en la educación media como un cambio de personas o de figuras. No hablan de otra posible formación de los formadores o de la incorporación de otras políticas en la educación media o de la ampliación de lo educativo⁷.

No obstante, hay quien ha aprendido, «aprendido a razonar» con el costo de sufrimiento que conlleva el aprender. Hay quien construye expectativas de estudio a futuro, expectativas profesionales. Hay quien le ha tomado el gusto a una disciplina. Igualmente, se produce cuando algún profesor/a provoca, atrapa y convoca desde la relación con el conocimiento que establece en el aula. Un docente que parecería altera al otro-estudiante, lo invita a formarse. Allí, el tiempo de aula no alcanza, demandan más tiempo.

Aprendí muchas cosas en el liceo, como las pruebas que ahora tenemos. Aprendí. (En las pruebas) aprendés cosas que no sabés, te preguntan cosas que vos no las sabés, te das cuenta. Aprendés a razonar, pero ¡te quemaa el cerebro también! (En la UTU) estoy aprendiendo peluquería, así que van a tener una futura peluquera o capaz una futura policía, no sabemos todavía, abogacía algo voy a estudiar (Silvia).

A mí me gustaba historia. Dicen que es la más aburrida pero a mí me gustaba. A veces, le pedíamos a la profesora que se quedara un poco más por cómo daba la clase, que cambiara con otro profesor, y se quedaba (Camilo).

7 Ampliación de lo educativo que la entendemos como una demanda inclinada hacia la consideración de dimensiones de los conocimientos que aún no han sido valoradas y contempladas en la educación media. La «necesidad de abrir un abanico de posibilidades, de instalar plasticidad o ductilidad en la educación, el análisis de la complejidad, el trabajo en la intensidad y el despertar de otras sensibilidades [...] ir más allá de una formación racional y lógica para inscribir saberes silenciados, para romper hegemonías, habilitar el placer de aprender» (Ruiz Barbot *et al.*, 2014). Así como una demanda de nuevas formas organizacionales, cambios en los formatos escolares, en los tiempos y espacios institucionales. Una demanda de re-significación de la figura docente, de reconfiguración de su práctica. En este sentido, ellos reclaman un docente que se involucre y comprometa con el otro, adolescente-estudiante-aprendiz, con su contención y apoyo —o ayuda para el aprendizaje (Ruiz Barbot *et al.*, 2014).

Y hay quien siente cierto orgullo de «su aguante», de su permanencia durante un año en la educación media como «logro inalcanzable» (oxímoron). Un mérito a rescatar y considerar.

Experiencia de peligrosidad

Viven el liceo como una experiencia peligrosa, a la vez que ellos son mirados como «peligrosos» por la institución educativa. La experiencia y cierto mandato familiar los inscribe en la peligrosidad de la institución y, por tanto, en el resguardo de no asistir al liceo o la UTU ante el menor conflicto. En la institución suceden y circulan, «real» y fantasmáticamente, acontecimientos amenazantes y temibles que son sentidos también de esta forma, por sus familiares, amigos, vecinos, compañeros de clase. La amenaza y preocupación se intensifica cuanto más circulan relatos «violentos» más allá que los hayan sufrido o no (Kessler, 2011).

Mi hermana iba al liceo 13, pero cuando le dieron el tiro a Fiorella, se asustó y no fue más. Ella era muy amiga de Fiorella y no fue más (Ricky).

En la puerta (de la UTU) te revisaban cuando entrabas y cuando salías (Cristian).

Un día llego a la UTU, llevaba en la mochila dos cuadernolas y unas lapiceras. Llego a la clase y me dicen mis compañeros: «te está buscando la adscripta». Voy a la oficina y me dice: «dame la mochila y sacate la ropa». Yo me empecé a reír, pensé que estaba jodiendo. Me dice: «vos traés un arma» y yo le dije: «no, ¡cómo voy a traer un arma!» Le di la mochila y me levanté así la ropa. Me voy a hablar con el director, que yo me llevaba rebien. Va el director hasta lo de la adscripta y hablan entre ellos. Y me dice «ta todo solucionado». Nunca me pidió disculpas ni nada. Parece que habían sido unos gurises de tercero que **habían dicho que yo tenía un arma [...]**. Otro día a la salida estaban todos los del 17 esperando, llamaron a la Republicana. Después de eso que pasó no fui más (Camilo).

Parecería, además, que renuncian a la educación media ante una situación de conflicto entre pares. Buscan un espacio que los albergue, que el espacio escolar sea tranquilo, sin «el peligro de los de la puerta», de los otros adolescentes diferentes e iguales a ellos. De allí, los referentes parentales les dicen que no vayan más a la institución significando al conflicto como violencia y a la institución como peligrosa, priorizando la protección y repliegue de sus hijos/as en el espacio familiar. Por otra parte, la institución los sitúa en el lugar de adolescentes y jóvenes peligrosos, conflictivos, «desmadrados», «delincuentes» al decir de sus voces. Y ellos repiten los discursos adultos y hegemónicos reclamando un espacio de armonía inalcanzable. Viven el conflicto en términos de riesgo, amenaza, pánico, ruptura de una seguridad ilusoria plegándose a la negación del conflicto a nivel social. Se encierran en sus casas, no asisten al liceo o UTU, apenas salen. Los conflictos son de los otros, los «conflictivos» son los otros. Otros que se drogan, que «fuman porro», que pelean. Los que «no van al liceo a estudiar», «los que están en la puerta», «los que van a molestar», «a pararse en la esquina (del liceo) con las motos y hacer picadas», los extraños que en otros momentos son ellos mismos. Parecería que nadie se hace cargo de los conflictos en cuya trama se hace, se deshace y rehace la dimensión humana de la existencia individual y

colectiva, ni se reconoce «que los conflictos no pueden ser superados en términos de la ascendente marcha hacia una sociedad plenamente armónica, pues devenimos humanos en los conflictos» (Skliar y Téllez, 2008).

Experiencia de reclusión

Estos adolescentes y jóvenes significan a la educación media, por momentos, como experiencia de reclusión o encierro. Experiencia sugestiva si la pensamos a la luz de los históricos dispositivos de disciplinamiento en que se encauzó la educación y la educación encauzó el comportamiento de los estudiantes. Aparece un nuevo desafío desde la experiencia y el lenguaje joven, significar y nombrar la educación media como lugar de encierro. El encierro en un espacio reducido, en un tiempo detenido, el encierro del cuerpo entre varios cuerpos, en el tedio, en la monotonía de unas prácticas pedagógicas tradicionales.

Nooo, no me gusta estar encerrado con mucha gente, estar entre medio de la gente por eso no puedo estudiar. Me estorban, me dan ganas de hacer cosas que no tengo que hacer, después me terminan culpando de todo, en una clase ya no puedo estar (Kevin).

No pasaba más la hora cuando estaba en la UTU. Yo pensaba que habían pasado cuatro horas y había pasado una hora... Me quería matar (Luis).

Ahhh con los adscriptos no me llevaba con ninguno. En el liceo muchas veces faltaban los profesores. Ponele a las 16:00 ya no teníamos más profesores y la adscripta nos metía hasta las 19:15 en la clase sin hacer nada, hablando con ella. Eso nos parece que está mal [...] las adscriptas el último año era horrible, siempre hacían eso, no te dejaban ir. Encima que eran muchas horas que tenías ahí adentro, tenías un recreo de no más de 10 minutos a la mitad del día que no te daba para nada porque mientras bajabas a la cantina ya estaba llena y tocaba el timbre y no te podías comprar ni siquiera un caramelo para sacarte el aburrimiento digamos... y te pasabas todo el día sentado en una silla mirando el pizarrón y escuchándolos a ellos (profesores) cómo hablaban y era aburrido (Silvana).

No tener recreo ni espacio para estar entre ellos, los pares. Sentir que el tiempo no transcurre. Abrumarse por la presencia de muchos otros. Pasar sentado horas y horas sin deseo de estar allí, con un deseo de aprender desvanecido, entre cuatro paredes y con alguien que meramente intenta enseñar desde una transmisión que no convoca ni provoca. Parecería que ya no se produce aquella manipulación reflexiva que hablaba Foucault en las situaciones de encierro, en los dispositivos disciplinarios como la educación. La formación de un sujeto de la obediencia, de un individuo que se somete a unos hábitos, a unas reglas, a órdenes que lo normalizan, a una autoridad y forma de poder que se ejerce continuamente en torno suyo y sobre él, sobre su cuerpo administrándole los tiempos, se desvanece en la figuración de sí mismos de estos adolescentes y jóvenes y en las representaciones que construyen de sus profesores. Ellos antes que estar encerrados, antes que se ejerza sobre ellos las reglas del buen encauzamiento, la normalización y sometimiento de sus cuerpos, oponen sus cuerpos «boyando», «vagando» por espacios abiertos: el barrio, la calle, la esquina. Demandan menos gente, más aire,

lugares abiertos en la educación, en sentido «real» y simbólico. Por otra parte, el control estaría operando de otra forma. Parecería que los profesores ni siquiera buscan volver dóciles sus cuerpos. Los dejan estar allí, aburridos, consumiéndose, enclaustrados, sin vida formativa, personal y colectiva. Profesores significados como grandes bocas que hablan sin provocar ni repartir dones. La educación media aparece como un derroche de adolescentes y jóvenes.

Parecería que los efectos de la dictadura cívico-militar y la impunidad aún operan en nuestro país, en sus instituciones. La educación media, la educación en general se policializa y el autoritarismo permea las relaciones en la institución educativa. Guardias de seguridad vigilan a unos adolescentes y jóvenes que son vividos por la institución como «peligrosos». Los propios adolescentes y jóvenes denuncian discursivamente a otros de ellos como «peligrosos» desde un discurso adulto incorporado. «Peligrosidad» que, en otros momentos, vuelve a encarnarse en ellos mismos, en los propios adolescentes y jóvenes que anteriormente la proyectaron en otros. La violencia circula en la interacción cotidiana de la institución, se vuelve parte de su currículo oculto desde la enseñanza primaria. Cierta abandono del oficio de educar, en el sentido que lo plantea Contreras, permea las prácticas institucionales. Parecería que la toma de la palabra en tanto intercambio de lo que pasa y les pasa a todo sujeto-actor institucional, en tanto apuesta a la reflexión y debate público sobre estas construcciones imaginarias que se vuelven acciones, no toma lugar. Cuando se oye que desde el discurso adulto y hegemónico los propios estudiantes demandan la vigilancia ya no desde dispositivos escolares de disciplinamiento sino de la «seguridad pública» nos preguntamos si la institución educativa media no estará suspendiendo el pensamiento sobre sí misma y la democratización de la enseñanza. El pensamiento sobre el currículo, sus mitos, las personas que la habitan y sus condiciones de existencia, el momento socio-histórico que la atraviesa y entra a sus centros y aulas, la relación desigual adulto-adolescente, el estar juntos entre docentes y estudiantes, el estar juntos y construir lazo educativo cuando ello no pasa por el disciplinamiento ni por el «dictado» de una clase (Ruiz Barbot, 2015).

Los gurises no iban a estudiar iban a armar relajo, a molestar, porque eran muy pocos los que iban a estudiar. Porque no había seguridad en el liceo (Silvana).

Una institución que parecería desvanece la posibilidad de dar lugar al imaginario motor, la imaginación creativa de las personas. La posibilidad de crear rupturas para conversar sobre lo que sucede permitiéndose operar de otro modo en las relaciones y prácticas institucionales (Enriquez, 1997; Ruiz Barbot, 2015). Permiéndose pensar en el otro, en la alteridad. Ese otro adolescente y joven, estudiante que está allí, en el adentro-afuera institucional.

Saberes, la experiencia cotidiana

Estos adolescentes y jóvenes aprenden en la cotidianeidad de sus vidas, en otros espacios cercanos y distanciados de la educación media, en aquellos lugares donde ponen el cuerpo —aunque no entendiendo este poner el cuerpo como

separación entre un aprendizaje manual y otro intelectual—. Ellos construyen saberes ante las experiencias vitales que los atraviesan relacionadas con el «aguantar», la sobrevivencia en condiciones de fragmentación y exclusión social, las violencias humillantes que viven en el día a día, en la interacción social con otras clases sociales y en prácticas institucionales que los estigmatizan y discriminan.

Aprenden poniendo el cuerpo, el cuerpo es lenguaje. El cuerpo habla. El cuerpo media en la tramitación de una dificultad o lo diferente, con o sin lenguaje oral. El cuerpo compone experiencia. Aprenden mirando, observando a otros, interactuando con otros cercanos, parientes o pares, o solos interactuando con objetos como la computadora. Aprenden haciendo una huerta, cocinando, tomando mate, haciendo carpintería, observando a otra persona coser, mirando reparar una moto, arriesgándose, en recreación, jugando al fútbol, nadando, yendo a los bailes, hurgando en una computadora, ensayando y equivocándose, cuidando a sus hermanos/as, saliendo en carrito. Los hermanos/as, los abuelos, las tías/os, las madres, los acompañantes de los afectos, los que ponen en juego el tacto y el contacto, algún amigo/a que quizás hoy ya no esté, sujetos-actores de la sociedad civil, algún profesor o más bien educador, son aquellos quienes les enseñan también a través del cuerpo, desde un gesto a un cuidado, desde una orientación a operar en el manejo de una herramienta cotidiana como el carrito y el caballo.

Hay saberes que emergen de su experiencia cotidiana y saberes que se vuelven vitales en su mundo cotidiano. Sus saberes irrumpen de experiencias o «situaciones empíricas», como sostenía Dewey. Desde un hacer que significa tanto la actividad corporal como la intelectual, un «ensayar y sufrir», «un asunto pasivo-activo», una relación de intercambio, una implicación personal. Aprenden poniendo en el centro la vida que viven (Dewey citado en Contreras y Pérez de Lara, 2010), su cuerpo, su mirada, su escucha.

Elisa sabe que no puede comprarse la ropa que le gusta, entonces, ella compra la «misma tela» y se la hace. Sus moldes de la UTU que apenas comenzó y dejó, de corte y confección, los llevó para su casa. Narra cómo y qué cose. En la ONG que fue de niña y adolescente aprendió a cocinar, artesanía, a hacer huerta. Hoy, cultiva «dos canteros» en su vivienda. Cuando Elisa acompañaba a su hermana a un proyecto de un centro educativo, observaba las actividades que hacían. Miraba cómo armaban juguetes, aros con mangueras y luego, le hizo esos aros a su hijo. Al igual, le hace la ropa a su hijo, la ropa de bebé, pantalones, camperas. Su hermano le enseñó tanto a reparar motos como a manejar una moto. «Cuando mi hermano lleva una moto a arreglar, me quedo mirando a ver qué es lo que hace, y siempre estoy observando» y escuchando mientras su hermano conversa sobre ello con un amigo.

Silvia en los campamentos y paseos con sus juegos corporales —posibilitadores del contacto entre los cuerpos—, cuenta que aprende a hacer amigas/os, a hacer amistad con la gente, a estar con otra gente.

Marisa siente que cuidando a otros, cuidando a sus hermanos cuando eran bebés aprendió a cuidar a un niño. Y con ello aprendió a «tener una casa».

Kevin aprende a andar en moto a partir de un accidente que vivió a los 12 años corriendo carreras y picadas, buscando ser un «ganador». Un ganador como el mandato social lo invita a ser. Las motos en su contexto, simbolizan, entre otras cosas, la posibilidad de otorgarle esa figura perversa y ficcional («the winner») que hoy construimos sobre nosotros mismos para presentarnos ante los demás: el «one» como él dice.

Antonio en el Centro Juvenil aprendió carpintería. Hizo sillas, mesas, mesas de luz, pirograbado. Aprendió también electricidad y a hacer pan. Además al igual que Nacho pusieron el cuerpo en el fútbol y allí ambos aprendieron a «ser importantes», a «andar volando», a conocer otros mundos, los complejos deportivos con sus canchas, piscinas, «yacuzzi con médicos y todo con agua caliente». Jugaron en la Naranja Mecánica, Cerro Juniors, Peñarol, Paraíso, los llamaron de Danubio, Nacional, Progreso. Narran que los «vienen a buscar pero si a (los cuadros de fútbol) les sirve». Antonio y Nacho aprendieron a ganar, a tocar el cielo «volando», a lograr algo de fama y a caer corporal y abruptamente en su cotidianeidad. Aprendieron a ser descartables.

Azucena aprende a superar los prejuicios, a desnaturalizar etiquetajes, a trascender el discurso hegemónico, a no estigmatizar a otros, sus otros cercanos, a los que antes llamaba «los Harry» basándose en la película «Harry el sucio». Los que salen por la ciudad en carro tirado por caballos. Pone el cuerpo, se sube al carro, conoce la ciudad, observa, disfruta, siente y se transforma.

Hubo una situación muy buena para mí. Porque yo antes era de sobrar a la gente, tipo cuando era más chica, ¿viste? Tenía un tipo aire sobradora y tipo, hablaba de la gente sin saber, ¿viste? Y ta, un día me invitaron para andar en un carro de caballo y yo dije dale no sé qué y fui con unos amigos. Y aprendí cuánto me puedo divertir en un carro de caballos, en algo que para cualquier gente puede ser que salen a requechar o cosas de esas, y qué gente va y sobra, todas esas manos. Está muy bueno, a mi me súper gustó. Anduvimos por la rambla después, iba en la rambla en carro de caballos y yo decía ¡qué estoy haciendo acá! Estuvo muy bueno, disfruté andando en un carro de caballos por la rambla [...] Y ta, ahora ya no soy más de esos que miro un carro de caballos y digo, mira este pichi, este Harry. No, todo lo contrario, yo antes era así, súper sobradora [...] Y ahora con gusto me subiría a cualquier carro de caballos, a acompañar a alguien ahí a una volqueta, o sea, para mí es para la gente que le sirve, ¿viste? Acompañarlos. Es súper divertido, a parte vas hablando, vas conociendo. Y de repente vas en un bus y no ves que hay una placita por ahí, y vas en un carro de caballos despacio, tomando mate, en la tuya. Y mirás para la izquierda y ¡¡pah!! Y qué de más, hay una placita y todo. Y vas más *light*, más tranquilo. Y ta, no sabía, era re naba antes, de sobrar a la gente [...] Aprendí a manejar el carro, ¡¡fue genial!! (Azucena).

Ella y ellos/as *saben de estigmas*. Los han vivido y conviven con ellos cotidiana y sistemáticamente. Han sido parte de su experiencia educativa. Estigmatización a la cual ellos y ellas responden, resisten políticamente y acatan paródicamente.

La «teoría del estigma» es una ideología que busca explicar la «inferioridad» del estigmatizado a través del peligro que, supuestamente, representa esa identidad para el resto de la sociedad. Supone la construcción socio-simbólica,

relacional y hegemónica, de una identidad social devaluada en un contexto social y territorial específico, en nuestro caso los márgenes, barrios y asentamientos en que habita la «clase peligrosa», estos adolescentes y jóvenes. Estigmatizados ante la mirada de otras clases sociales, etiquetados y discriminados en la interacción social, viven un proceso de desvalorización permanente de sí mismos con su consecuente carga de injusticias sociales. Los estigmas de pobreza, «inmoralidad», territorialidad «roja» y vida en los «restos» sociales que pesan sobre ellos y ellas, están ligados a la desigualdad y su legitimación. Ellos y ellas los conocen y saben que son proyectados y depositados en sus cuerpos encarnados, en sus cuerpos significados, en su cuerpo colectivo, en su cuerpo territorial (Goffman, 1970; Guber, 2004; Bayón, 2012). Desde la escuela a la calle, desde el shopping al almacén, desde el centro a sus barrios, desde la policía a sus vecinos, desde el ómnibus al carro tirado por caballos.

iii Que la profesora no vaya al baño contigo!!! Que no sea mala, donde se ve eso, que el profesor te acompaña. ¡Ahhh para que voy al baño contigo! no seas malo, le tenés que decir: ¿Te vas a sentar conmigo también? (Sentís que hay un milico atrás tuyo (Elisa).

Hay veces cuando te subís a un bondi o algo porque tenés gorro ya se piensan que los vas a robar. Se piensan que los vamos a robar. Cualquier gilada de esa (Andrew).

Que lo único que nos importa e' la droga y nunca vamo' a sentar cabeza. Eso creen todos los adultos (Kevin).

Allá hay un vecino que cuando nos juntamos en la esquina, ya dice que nos estamos drogando. Nos juntamos a escuchar música y ya piensa eso (Ricky).

(De otros barrios) nos ven como animales (Silvana).

N —A mí me pasó de entrar a un almacén en el Maracaná y todo lo más bien, el tipo nos abrió.

A —Calle 13.

N —Y fuimos a abrir pa' salir y estaba trancado. El tipo nos mostró, se levantó la remera y estaba calzado y (dijo que el) día anterior lo habían robado y habían matado al ladrón en frente bien en frente al almacén (Nacho y Antonio).

Vas a un supermercado y te sigan los de seguridad [...] les dije un par de veces: «mira que no te voy a robar» (Máximo).

Un día estaba con mi hermano y mi cuñado que íbamos a ver el partido de Peñarol. Yo estaba sin camiseta porque voy a los partidos sin camiseta. Nos tomamos el 370. Estábamos sentados con Felipe y subió una señora con los nenos, entonces nos paramos para dejarla sentarse. Nos quedamos parados agarrados del palo. Ahí en la seccional 19 nos pararon y nos hicieron bajar. Yo les decía pero por qué si no estoy haciendo nada. Ahí nos llevaron a la comisaría, nos dijeron «para abajo, para el calabozo». Nos hicieron desvestirnos, nos dejaron solo en bóxer, descalzos [...] Nos dejaron hasta la noche ahí. Yo le decía, «yo no estaba haciendo nada y no me dejaron ir al partido» (Camilo).

La gente anda con miedo en la calle. A mí a veces me pasa que hay una señora y empieza a mirar para atrás y le tengo que decir quédese tranquila señora que no la voy a robar. Y ta, yo también ando con miedo (Camilo).

Por un lado, buscan huir de dichos estigmas, del «barrio», el «robo», la «droga» y la «cana» como destinos ineludibles en el que son situados discursiva y socialmente. Esperan «rescatarse de sí mismos», «corregirse del desvío», salir del barrio donde viven como formas de trascender sus condiciones de vida (Viscardi, 2006; Espíndola, 2009). Saben que son vistos como «pasteros, zorras y chorros» en su andar e interactuar en y por la ciudad.

A mí dentro de diez años me gustaría estar lo más lejos de mi barrio, lo más lejos posible sí, porque ya estoy podrido de vivir en cante (Kevin).

LC —Menos en el Cerro... (me gustaría) irme del Cerro.

S —Levantarte y lo único que escuches sean los pájaros. Para el medio del campo.

LC —El Cerro no, está de menos.

S —Vas de campamento todo lindo, te despertás con el ruido de los pajaritos, de los grillos, te volvéis para el Cerro te despertás y te dormís a los tiros (Silvana y La Carla).

Por otro lado, expanden y politizan esos estigmas. Se «paran en la esquina», la ocupan y pueblan, y viven una esquina alternativa. Se nombran «zorras», «sue-ltas», «comiéndose a los pibes». Desafían a los otros en nosotros investigadores, resisten nuestra clase social, el saber-poder de la ciencia. Así, Natalie y Roxana relatan, mientras ríen y murmuran entre ellas...

N —Hay gurises que están así sentados como estos gurises y nosotras vamos así recontentas y les decimos: hola ¿como andas? [...] Aunque no los conozca-mos. Porque somos sociales nosotras. Somos alegres.

R —Nosotras con cualquier cante que esté parado en la esquina. A veces te dicen y a vos quién te juna arranca pa' allá, pero nosotros le hacemos el 2, ya sabes la próxima sale.

E —¿Y que aprenden ahí?

R —A sociabilizar. Éramos tremendas, somos tremendas zorras.

Andrew y Kevin, también, entre risas, murmullos y miradas sexistas cuentan...

A —Está resuelta. En el sentido que está rezorra que anda buscando novio en la calle.

K —Vo' está grabando. No, suelta en el sentido... Vamos a explicarle.

A —Suelta en el sentido que son las 3, 4 de la mañana y está. No tiene horario.

K —No capta estudio, no piensa en el trabajo, ella quiere divertirse, reírse.

A —Claro ella quiere joda no más.

K —Rodeada de macho (Andrew y Kevin).

Ellos y ellas muestran un estar insubordinado. Cuestionan, cautamente, la autoridad de la norma. Saben que son los excluidos de la construcción histórica actual. Y lo excluido vuelve, se hace presente y se presenta ante lo incluido, provo-cándolo, aguijoneándolo, incomodándolo. Quiebra, rompe la normalidad. Señala

las ausencias, lo que la inclusión dejó fuera. Ellos y ellas muestran las heridas sociales en sus cuerpos y muestran sus cuerpos. Muestran las marcas que los significan y discriminan socialmente. En lugar de ocultar el estigma, lo dan vuelta, lo ponen en juego en y desde sus cuerpos. Se nombran aludiendo a esas marcas que escandalizan a otros grupos sociales. Vagan, boyan, tienen hijos/as en la adolescencia, se presentan sin futuro, «son los de la puerta del liceo», habitan territorios estigmatizados, territorios que no son de nadie, tienen experiencias que no son de nadie, de ninguna otra clase social. Estas marcas son sus herramientas de resistencia (Ruiz Barbot, 2014). Así muestran que están, que existen, que saben. Muestran que en «la puerta», «la esquina», el «cante», en los «restos sociales» se hace experiencia, se vive. En la exclusión se construyen saberes y sentidos, lugares de existencia posibles. Otra existencia. Extraña e irrepresentable para quienes, ficcionalmente, están incluidos. Ellos son la realización de lo que la norma dejó fuera. Ellos y ellas son los desafiliados de una educación que les dio acceso y los instaló en el fracaso escolar. Aprenden en la calle. Irrumpen con un lenguaje carcelario («corte», «cana», «botón»), con un lenguaje sexuado («zorras», «bultos», «coger», «montar», «meter mano»). Roban a los «chetos», «fuman porros», «hacen picadas con las motos». Encarnan lo abyecto, los estigmas y los exponen. El poder produce los cuerpos que gobierna, la reiteración forzada de prácticas y normas (Butler).

K —Somos la parte opuesta de las personas adultas. Somos todo lo que ellos no pueden hacer. Quedaría feo ver un montón de personas de 30, parados en las esquinas tomando vino y fumando porro. ¡Queda feo! Ellos van a la casa de uno y se toman un vino entre viejos y se juegan unas cartas. Nosotros no, nosotros nos paramos en una esquina sabiendo que corremos riesgo y no nos hace, y aunque nos demos cuenta no le damos importancia [...] que alguno medio loco pase con un fierro y te encaje un tiro (Kevin).

Yo que sé, yo me paraba en la esquina o me paraba en la plaza. Compartís, chusmeas, decís mirá aquel, mirá cómo se viste aquel, cómo se viste aquella, qué espantosa aquella, qué espantoso esto [...] Chusmeas tantas cosas. Yo compartí... parada en la esquina yo compartí el embarazo de mi hijo. Hoy por hoy me paro en la esquina, nos paramos en la esquina a chusmear. Me paro con las botijas en la esquina a tomar mate [...] Y conocí personas que ni las conocía tampoco. Te enterás de cosas de otra persona que ni sabés, y decías pá mirá aquel anda todo sucio, hay ciertos motivos (Elisa).

La esquina es otro lugar desde las condiciones de vida de estos adolescentes y jóvenes, un lugar donde conocer nuevas personas, conversar con otros, estar entre pares y lejos de los adultos, aprender con otros a intercambiar sentires y saberes como lo hizo Elisa con su embarazo, una experiencia de vida. Y es una esquina en la que se instalan e incomodan a otros, una esquina que contraría y estorba a aquellos que viven en una supuesta normalidad. De este modo, operan en y con ella, desplegando formas propias de sociabilidad y oposición. Posicionados en su edad, cuestionan las desigualdades categoriales, la relación de poder adulto-joven. Interpelan a los adultos, los llaman a mostrarse, a transparentar quiénes son. Los desafían y provocan desde su estar en las esquinas. Al mismo tiempo,

construyen un espacio para sí, un lugar con sentidos jóvenes. Muestran el poder de los adultos, el poder de etiquetar, de representar y marcar al otro. Hacen perceptible el conflicto intergeneracional.

K —Ustedes (los adultos) son los buenos, nosotros los malos siempre.

R —Los malos somos.

K —Nosotros...

N —Los más peores.

K —En la novela siempre somos los malos.

M —La oveja negra.

K —Siempre somos los malos, los delincuentes. Los adultos son los santos.

Cuando son los adultos los peores que nosotros (Kevin, Roxana, Natalie y Marisa).

S —Somos bichos para ellos (los adultos), como una plaga [...].

LC —Nos ven como una plaga. Sí, es verdad. A los grandes todo les molesta de nosotros, que no servís para nada (Silvana y La Carla).

Posicionados en su clase social entendida, en el sentido marxista, como formación social y cultural que implica condiciones, experiencias y significaciones en común así como la confrontación de estos mismos elementos respecto de otros grupos, estos adolescentes y jóvenes interpelan a los «chetos», cuestionan las desigualdades sociales. Confrontan sus condiciones de vida, experiencias y significaciones respecto a otras clases sociales haciendo perceptible el conflicto social. Su posición de clase no solo refiere a condiciones de pobreza ni a su localización en un circuito productivo o el desempleo, sino a los modos históricamente variables de articulación y confrontación entre «unos» y «otros» grupos sociales, dando cuenta en sus discursos, ingenuos y de repudio visceral⁸ a su vez, de los antagonismos constitutivos de su experiencia histórica de clase (Elizalde, 2004; Ruiz Barbot, 2014).

N —Hay algunos pibes que roban y es porque de verdad lo precisan.

A —Claro. No es siempre porque hay tengo ganas de robar y voy a salir a robar.

K —El problema es que para los adultos no siempre tenemos la excusa para hacer eso. No saben ellos, uno no roba porque se le dan las ganas de ir a robar. Siempre algo tiene, algo le pasa.

N —Hay algunos adultos que si le podés ir a robar corte los ricos esos. A esos...

A —Claro ¡son tremendos chetos! (*Risas*).

K —Claro es que esas personas saben que tienen, tienen todo y se creen mucho. A esa gente sí.

A —Agarras un fierro pégale un culetazo en la cabeza y vas a ver que no disfrutan más nada.

K —Vos no le vas a robar a un pobre.

N —Claro, a los de tu barrio.

A —Eso es de ratón. Eso es de rastrillo (Natalie, Kevin y Andrew)

8 Cargan «con un linaje acumulativo de misadura y un alma que supura veneno de otra generación», como dice el cuplé La violencia de Agarrate Catalina 2011.

Muestran el conflicto social en toda su crudeza. Presentan al robo, primero, como medio para obtener algo para comer o porque algo les pasa; para luego aniquilar, simbólica y quizás «realmente», a ese otro que lo ha discriminado y lo dejó sin nada, rescatándose en un colectivo (los pobres) y demandando su derecho a existir. Irrumpen en la interacción social en forma amenazante, diciendo, gritando «aquí estamos», el mundo que ustedes nos presentan y conceden es una construcción social. Es posible construir otra organización social, otras instituciones, otra educación, otras formas de vivir⁹ (Merklen, 2005).

Desde su posición social y las desigualdades sociales que viven, ellos y ellas *aprenden el «aguante»*. «Bancan», padecen y resisten sus condiciones de vida y hacen experiencia desde allí. Viven, ¿se forman y transforman? Construyen las representaciones de sí que habitan en el juego de la mirada de los otros. Aguante que no solo hace referencia a sobrevivir en la pobreza, en un lugar en la estructura social en que, a su vez, se acumulan desventajas dinámicas como señala Saraví —territorio, maternidad, etc.—, sino a «sobrellevar» el lugar simbólico en que el imaginario social los ubica, al mismo tiempo que a posicionarse en su cuestionamiento, en un lugar alternativo. He allí el aguante, su fortaleza. Encarnan la fragilidad —lo que otros grupos sociales y sujetos despojan de sí—, y se muestran en la potencia de sí desafiando los estigmas que se depositan en ellos. Encarnan el fracaso escolar y se muestran observando, mirando, curioseando, aprendiendo en otros espacios, con unos otros sujetos educadores, con sus pares, poniendo el cuerpo, transformándose en un viaje en carro de caballos. Encarnan la desafiación social y se presentan, por momentos, como colectivo, en lazos sociales territoriales, barriales, familiares. Lazos que se quiebran desde las mismas condiciones de vida que los condicionan. Encarnar el caos e interrogan al mundo tal cual lo han encontrado, exponiendo o exhibiendo su capacidad de sobrevivencia. Encarnan la finitud y también la existencia humana. Aprenden accidentándose en una moto, aprenden viendo morir a un amigo/a, conviviendo con la muerte y proyectándose a morir joven. La muerte se constituye en experiencia, les pasa a ellos/as, es algo del orden de lo cotidiano, algo natural y naturalizado en su medio social. Quieren ser «héroes» y saben que son socialmente descartables. Se muestran en una masculinidad y feminidad tradicional y en la ternura hacia los niños. A veces se sienten «viejos» en plenas adolescencias o juventudes. Corren y se narran en el sin sentido, se muestran en ese presente que viven y en la

9 Merklen citando a Hobsbawm nos remite a los «bandoleros sociales» como aquellos sujetos-categorías sociales dejadas fuera de las transformaciones que se estaban dando en una sociedad, aquellos que desvalijaban a «los señores, los viajeros o los pueblos cercanos a modo de protesta social». Describe «los modos de acción de aquellos que no están integrados, que no pueden actuar sobre las relaciones de producción y que deben contentarse con el pillaje, con la venganza o con la acción del ‘bribón de gran corazón’ que roba a los ricos para distribuir a los pobres [...] estas conductas colectivas ‘son, como máximo, síntomas de crisis y tensión en el seno de la sociedad, síntomas de hambre, de peste, de guerra’, pero no constituyen nunca un programa de sociedad» (Merklen, 2005, p. 89). Síntomas de fragmentación, de conflicto y antagonismos sociales en el hoy.

insuficiencia de ese presente, en la espera de otro presente. Y entre sus condiciones, contradicciones y paradojas, construyen vida (Ruiz Barbot, 2014).

E —Yo vivo en el momento.

R —Claro, no sabés lo que va a pasar, porque te imaginás una cosa, voy a hacer esto y resulta que terminás haciendo otra cosa.

A —No sé, no puedo imaginar, lo quiero vivir... (Elisa, Ricky y Azucena).

R —Hay que vivir el hoy.

N —Yo vivo el hoy.

R —El mañana o el pasado no me interesa.

K —El ayer es historia, el mañana es un misterio, pero el hoy es un obsequio por eso lo llaman presente (Roxana, Natalie y Kevin).

—¡¡Ayyyy diez años!! Vamos a estar remal. No me imagino diez años. ¡¡Me da una angustia pensar en diez años!! (La Carla).

Nos relatan sus pertenencias, su vida barrial con amigos y la ruptura de estos lazos primarios, un distanciamiento forzoso. El triste tránsito, de muchos de ellos, de la escuela al encierro en un «destino ineludible».

N —Allá en el Maracaná (el cante) nos juntábamos todos, en invierno, agarrábamos un tanque y hacíamos fogatas en la noche y nos quedábamos hasta las 3, las 4 de la mañana o si no juntábamos plata entre todos, hacíamos hamburguesas, comíamos entre todos.

E —¿Y ya no se juntan más?

N —No, algunos están... otros están en tratamiento, otros en cana (Nacho).

Nos cuentan que son adolescentes envejecidos, que sus cuerpos padecen una experiencia añosa.

K —Yo tengo 17 años. ¿Le parece que soy nuevo?

E —Y más nuevo que yo que tengo como 46, sí. ¿Qué decís?

K —Ahhhh ta', pero yo me siento como de 60 (Kevin).

Nos narran sus pérdidas, la muerte de amigos, experiencias de dolor. La muerte es presencia en sus cotidianidades, produce sus subjetividades. Silvia perdió a un amigo el año pasado, en un accidente de carro de caballo. Él iba en una moto y chocó con un carro. Trae su dolor y cuenta que «eso (le dio) mucha experiencia». La soledad atraviesa sus momentos difíciles, siendo unos pocos cercanos quienes actúan de sostén. Ante situaciones límite se desilusionan de sus otros y aprenden a cuidarse entre unos pocos. Situaciones y experiencias que las más de las veces obturan su asistencia y permanencia en los centros educativos o producen aislamiento del sujeto en el adentro escolar. La educación está lejana a ese padecer —la finitud, la muerte, las pérdidas—, que convive con estos adolescentes y jóvenes.

Entre dolor, angustia y desafío, entre la encarnación y ampliación de la cultura de la velocidad en su cuerpo, la búsqueda de ser «the one» y la resistencia al mundo que heredó y en que vive, Kevin nos narra su historia de «corredor» y muerte. No acepta ni aceptará el mundo tal cual se le presentó y lo encontró. Transita entre sentimientos de vejez y la construcción del «ganador» en su presente posible. Nos dice, «las motos y la facha, generan heroísmo y baile». Se nombra «corredor» y corre por su vida.

—Antes (yo) era corredor... corría en El Pinar, en Las Piedras ahí abajo en el Serrano [...] ¡¡Aprendería a no correr más!! Porque una vez hubo un choque. Yo con un compañero ahí abajo en el Serrano [...] Un pibito. Chocaron tres en una moto, en una de las motos estaba yo en frente estaba otro más y el pibe que murió estaba allá adelante. Entonces se cayó, chocó y este chocó a este y la moto de aquel dio una vuelta pa' tras y me dio a mí en la moto. Yo caí en el medio del pasto, el otro gurí se partió la cabeza. Hace como tres años. Voy a correr de vuelta, para la revancha. (Aprendí) que la próxima vez hay que andar más suave en la calle. (Me dio) experiencia, ahora sé andar en moto (Kevin).

Las motos los vuelven «héroes», les devuelven fama y la experiencia de finitud. «Héroes efímeros», desechables, olvidados. Si bien Fromm decía que la inseguridad como sentimiento del individuo aislado en un medio hostil desplegaba el anhelo de fama (cuando el significado de la vida se vuelve dudoso), y ello solo era posible para aquel grupo social que dispusiera de bienes económicos, estos adolescentes y jóvenes la buscan entre sus pares y en su territorio o barrio aunque los ponga de cara a la muerte o se diluya en el instante. Ya transitan por la inexistencia social (Fromm, 1991). Nos dicen que ser «the one» es una ficción. Mueren por ser el uno y el uno muere en un segundo. «The one» es descarte, resto antes que vida.

Además, ríen, bailan y se enamoran mientras «aguantan» un mundo hostil y aprenden a «no darse por vencidos», «a seguir luchando». Aprenden, viven, hacen experiencia. Una experiencia que no es de los otros.

Entre existencias, la experiencia vincular

Toda experiencia es vincular pero la experiencia vincular deja su huella ante el encuentro de existencias con el otro, con los otros. El encuentro de existencias refiere a lo trabajado por Skliar (2010), al diferenciar presencia de existencia de los adolescentes y jóvenes en la educación, la primera se da por el encuentro entre sujetos, sujetos físicos; en el segundo hay un más allá de la mera presencia, son sujetos que se miran, se escuchan y se reconocen en el afecto, en el hacer, en el decir y así se afectan. «El otro se me impone. Con el otro, que es otro de mí, pero de quien recibo noticias de que soy otro para él, definitivamente somos ajenos, y es con ello que y a partir de ello que deberemos producir un encuentro» (Berenstein, 2007, p. 80). Un encuentro que genere vínculo, relación de existencia, sin ella no podemos hablar de encuentro entre sujetos, entre subjetividades. En el encuentro se van constituyendo sujetos, al decir de Puget «el ir siendo sujeto en cada situación e ir perteneciendo en cada vínculo de donde surgen las cualidades subjetivas» (2003, p. 2).

En tanto se logra el vínculo con el otro, desde el reconocimiento de sujetos, subjetividades es posible establecer una experiencia vincular. Experiencia vincular que como experiencia educativa facilita la permanencia y existencia. Ser, estar, ver, escuchar y reconocerse constituye el vínculo, el encuentro de existencias. Existencias que transforman y se transforman, construyendo sujetos, saberes y experiencias.

La experiencia vincular en el marco de relaciones pedagógicas implica posicionarse en el encuentro entre sujetos, donde circulan saberes, haceres y deseos. Un deseo que busca una relación, una relación con un otro que le permita asegurarse su existencia, al decir de Fairbairn en Todorov (1995).

Una experiencia educativa, entonces vivida y construida en el encuentro entre sujetos en un tiempo particular y que se constituye en el propio encuentro. Hernández (2011) dirá que se produce un modo aprender... de ser... juntos y en reciprocidad, a partir del encuentro de sujetos. Por su parte, podemos tomar lo expresado por Sancho en Hernández (2011) quien hablará que una experiencia vincular en situaciones de formación entre sujetos (docentes, educadores, estudiantes) se construiría desde «... un punto de aceptación y reconocimiento mutuo, con un punto de confianza, con un punto de curiosidad, con un punto de empatía, con un punto de afecto, con un punto de emoción, con un punto de responsabilidad y con un punto de desapego».

Aprender a estar con y sin otros

Aprender a estar con otros es ser consciente de ser afectado, transformado, tocado por la presencia de los otros, desde el aprender a ser con otros, desde la potencia de la diversidad y no desde el discurso de tolerar las diferencias. La educación tiene que ver con una responsabilidad y «un deseo de convivencia que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia» (Skliar, 2010). Una formación basada en la experiencia y fundamentalmente, en la existencia del otro. Que pone en cuestión los modos de relación que habitamos y nos habitan. Que no fija la convivencia en una temática a incorporar disciplinariamente. Que habilite la separación, la distancia, la intimidad, el tiempo propio que el adolescente o joven necesita. Que no diga al joven ni lo pre-diga. Que habilite el deseo que el otro siga siendo otro, la conversación entre las diferencias (Skliar, 2008).

Partiendo de la idea de que el estar con otros es siempre una experiencia caótica, ambigua, contradictoria, conflictiva y que la educación media por momentos niega y busca una experiencia armónica ilusoria como dijéramos anteriormente, es que estos adolescentes y jóvenes sienten que en el Programa JenRed pueden estar con los otros desde el respeto de su singularidad y del igual derecho de ser. Se van construyendo, entre todos los que participan en JenRed, nuevos modos de relación socio-educativa. «Se babosea entre todos», «acá jode-mos entre todos», se aprende a ser compañeros, «cuando recién entras ya te hablan», «te ayudan en una cosa y otra», «te tratan bien acá», se establecen acuerdos educativos y de convivencia que tienen que ser construidos y sostenidos tanto por los educadores como por los propios adolescentes. Ello no involucra una normatividad preestablecida por otros-adultos-docentes, o por una institución educativa que no da lugar a que los jóvenes sean, tomen y formen parte de la organización escolar. Van habitando nuevas formas de ser y estar con el saber, con los compañeros, con los educadores.

—Acá es distinto, nadie te babosea, nadie te hace de menos, somos todos iguales [...]. Acá estoy bien. Jodemos entre todos, hablamos de qué le paso a uno al otro. Es mejor el ambiente, las cosas, el compañerismo todo eso, el compañerismo con los educadores, te tratan bien acá, no andan baboseando (Mateo).

—(En JenRed aprendí) compañerismo que yo no era compañera con nadie, aprendí a ser compañera con todos los gurises, me llevo rebien con ellos [...] todos nos llevamos bien acá, no es que uno esté enojado con el otro, no, acá nos llevamos todos bien (Silvana).

S —Para mí sí, compartir una amistad, estás aprendiendo a ser social con las personas, a hacer amigas, hacer amistad con la gente (Silvia).

Los espacios grupales de Jóvenes en Red son vividos como un lugar donde «chusmear», conversar con otros, intercambiar con otros aquello que les pasa. Ese intercambio escapa a las formas de conversación promovidas por la institución educativa formal. Se habilitan tonalidades de conversación más cercanas a la esquina, a la puerta, a su cotidianeidad, a afectividades, singularidades, a sus temporalidades. A pensar la vida de cada uno y de todos. La vida educativa, familiar, social, los conflictos, el estar con otro, aprender con el otro. A sentirse en confianza con otros, pares y educadores. A confrontar con los educadores.

No obstante, en sus voces está presente la tensión entre el deseo de ser cuidado, de que existan adultos disponibles, con la vivencia del cuidado como algo que fragiliza el «aguante», el aprendizaje de sobrevivencia que les ha sido transmitido a nivel social y los ha configurado. El ser cuidado, escuchado, contenido por otro adulto implica traspasar la desconfianza como premisa vincular de vida. Si se confía en el otro y se construye en el «entre» dos o «entre» varios, la traición los puede dejar en el desamparo. El cuidado los conecta con la propia vulnerabilidad de todo sujeto y ellos no pueden instalarse en su cotidianeidad en un lugar de necesidad del otro. Quebrarían el mandato social de «aguante», mostrándose débiles, exponiendo la dimensión afectiva de su vida.

Ambiguamente, resaltan la cualidad de lo confiable en ellos mismos, como algo que los distingue, para proteger a sus afectos y más. Una aspiración de sí mismo de ser confiable, confidente, leal. Mencionan que se puede confiar en ellos y ellas, en la familia, en un hermano, en la madre o en un amigo. Aunque a veces la propia familia también puede ser merecedora de desconfianza. Pero por lo general, relatan que «no existen los amigos» y si existen serían solo uno o dos. Aquellos que no confirmaron la traición inexorable.

S —Yo soy así. A mí no me sacan ni una palabra de lo que me digan [...] Me podés matar que no te digo, cuando te dicen algo no vas y lo repartís para todo el mundo (Silvia).

E —Amigas no hay, para mí, amigas no hay, pueden ser compañeras, conocidas, yo amiga no llamo a nadie, no sé, excepto dos o tres, pero no hay. Son compañeros, son vecinos o son conocidos. Somos compañeros de infancia, fuimos al jardín juntos, fuimos a la escuela juntos y fuimos juntos para todos lados, pero yo di una mano y esa mano que yo di, yo pensé que la iba a tener

después; nunca llegó. A mí todo el mundo me pregunta, amigos no hay, son compañeros, nada más [...] entonces, si te caíste, jodete (Elisa).

Se presenta una clara diferenciación entre los amigos y los compañeros. Se puede aprender a estar con otros y es lo que sucede en los espacios de JenRed y en algunas salidas llevadas a cabo en los espacios formales como la UTU. Pero no se puede quebrar el mandato del «aguante», dejarse invadir por el otro, depender del otro, por lo que conservan su sí mismo si confirman cotidianamente que «los amigos no existen».

R —Son todos falsos.

S —Tremendas falsas, se la dan de amigas y te dan un puñal por la espalda (Roxana y Silvia).

Ante situaciones problemáticas en las relaciones interpersonales, estos adolescentes y jóvenes no visualizan estrategias que mediaticen el conflicto. Parecería, entonces, que no pueden tramitarlo ya que implicaría exponerse, darse a conocer, comunicarse, ceder frente al otro, y confiar en la posibilidad del cambio de sí mismo, del otro y el vínculo. En esta relación con el otro, la eventualidad de reparación se diluye, cuando algo se rompió es para siempre. Hablan de «traidores» desde una lógica de las lealtades... la desconfianza se re-instala ante el otro.

Sin un intercambio de la experiencia, sin palabras, sin una puesta en cuestión o interrogación, los adolescentes y jóvenes transitan el conflicto sin posibilidad de construirse, de-construirse y re-construirse a sí mismos en toda su potencialidad y con los otros (adultos y pares) o si lo hacen, lo hacen violentamente, «chocando» entre sí, «estallando» entre ellos/as. Este choque estaría dando cuenta de la necesidad de contacto, de contactarse con los otros, de confrontar y dejarse afectar por los otros. Afectación que viven en JenRed. Pero en lo cotidiano, está presente la transmisión de esa pauta de sobrevivencia a nivel socio-familiar, que hace al aprender a vivir, a sobreponerse a lo inexorable de las experiencias vitales, aprender a ser «irrompible».

K —Irrompible es una persona que no tiene lástima, la persona que le podés estar haciendo algo a la persona más querida enfrente y no te larga una lágrima [...] A mí me llegás a tocar a mi madre, te destripo; si tocás a mi hermana, te mato; si me venís a tocar a mí, me arrodillo, matame nomás (Kevin).

Estar con el otro implicará por momentos «aconsejar», «escuchar», «cuidar» al otro y en otros momentos, en reclamarle su fortaleza, su valentía, el no tener miedo. No mostrar fragilidades ni conflictos ni problemas personales. Aprender a callarse, a clausurar el universo privado, el universo de lo íntimo ya que el padecer es individual. Viven, también, en condiciones de individualización de la vida.

—Yo tengo problemas en mi casa como todo el mundo. Me quedo callada y ta'. Nadie tiene por qué saber y nadie tiene la culpa. Los problemas míos son míos. No vas a hacer como hizo La Jenny. Fuimos a Parque del Plata a un campamento. (La) guacha tomaba pastillas, era medio loca y a mitad del campamento, estábamos todo bien y ella de repente estaba llorando. Pasabas y te miraba como para que le preguntaras y le preguntabas y te decía 'nada, nada' [...] si querés llorar andá a llorar donde no te vean, acá estamos en un

campamento [...]. Lo que pasa que yo tengo problemas, me dice. Y yo, ¿te pensás que no tengo problemas? Todos tenemos problemas [...] pero nadie viene a ponerse a llorar en la mitad del campamento para llamar la atención (La Carla).

Entre la tensión de ser cuidado por el otro y vivir el cuidado como algo que los fragiliza, y escenificar el conflicto mediante el «choque», estarían demandando buscar sus formas, formarse no solo disciplinariamente sino vincularmente. ¿Cómo construirse con los otros?

Del reconocimiento en la experiencia vincular...

De la experiencia de reconocimiento

Los sujetos desde niños buscan a otro sujeto que lo mire, lo toque, lo huelga, lo proteja e instaure las presencias y su existencia. En tanto lo mira, lo reconoce y lo hace sujeto de existencia. «... el reconocimiento siempre lo necesitamos siendo niños o adultos... el niño que crece necesita una pluralidad de reconocimientos: el de sus iguales, el de la persona que ama, el de los profesores y de los jefes, etc.» (Todorov, 1995, p. 107).

En un mundo incierto y cambiante, el reconocer al otro precede al conocer. El reconocer instituye un camino formativo. Reconocimiento dado desde quienes educan, desde quien aprende, entre quienes aprenden y entre quienes educan y aprenden. Reconocimiento mutuo que sitúa a la educación en un acto colectivo y en un acto político que busca romper la lógica de moldear al otro a imagen y semejanza, construyendo otra lógica de conocer y otra relación con el saber. Reconocimiento que opera a través de acompañar como educador a ese joven en los sentidos que le va dando a su proyecto vital, apoyándolo a construir el sentimiento de confianza de sí, a encontrar los sentidos de su experiencia y situarse en la historicidad (Ruiz Barbot *et al.*, 2014). Reconocimiento que implica conocer al joven como persona, saber cómo está, leer en la mirada del joven cómo se siente, qué piensa y reconocer al sujeto singular, contemplando su trayecto formativo, sus intereses, y realizando un acompañamiento a partir de sus potencialidades, condiciones de existencia, padeceres, gustos. Manejando la tensión entre el reconocimiento de la singularidad y la guetización, entendiendo que la tarea educativa «es el arte misterioso de saber cuándo eres cualquiera y cuándo eres cada uno» (Skliar, 2010).

— ... si te pasa algo por ejemplo y le querés contar, vas y les contás, y ellos te pueden aconsejar y todo ese tipo de cosas (Mateo).

—En el liceo había psicólogos y todo pero nunca se preocuparon... a mí me paso pila de veces de ir a la liceo sentarme en el rincón, quedarme quieta y me pasó de... ponerme a llorar en la clase por cosas que me pasan. Y ellas nunca agarraron y me dijeron no, vamos hablar no nada [...] (En JenRed) si te ven mal vienen y te preguntan qué te pasa cosas así, la otra vuelta yo tuve un problema con mi hermano y estaba remal y Leticia vino y se sentó a hablar conmigo (Silvana).

Estos jóvenes expresan su deseo de ser reconocidos en las instancias formativas porque parecería dilucidarse que desde estas experiencias vinculares donde se los toma, se los escucha, se los conoce y reconoce pueden comprender,

apropiarse y producir saberes. Saberes contextualizados, de su cotidianeidad, aunque no solo. Quizás habría que tomar las palabras de Todorov (1995, p. 88) en cuanto a que los sujetos lo que desean es la relación, una relación que les permite «el amor, el calor, el reconocimiento» y así pueden existir, verse y sentirse sujetos. Sujetos que quieren y esperan trascender del sujeto de formación para ser sujetos sociales y coexistir en los mundos sociales, culturales, formativos que circulan y los circulan. Maturana (1995) dice: «... los sistemas sociales son sistemas de convivencia constituidos bajo la emoción del amor, que es el espacio de acciones de aceptación del otro en la convivencia». Para estos jóvenes ser y formar parte de una comunidad (social-formativa) implicaría circular por relaciones entre sujetos que sienten, viven, piensan y se reconocen desde la presencia y existencia de saberes y afectos compartidos. Nuria Pérez de Lara en Skliar y Larrosa (2009) trae una frase que entendemos sintetiza de forma significativa lo que estos jóvenes nos cuentan, nos dicen: «Salir en busca del Otro (las otras, los otros) y hacer del amor camino, método, significa saber que el Otro le necesito no para hacerle mío sino para sentirme a mí misma, para saber algo más de mí viviendo entre los demás y las demás» (p. 74).

Piden el reconocimiento de sí mismos y no el reconocimiento social que circula (estatus), que es un reconocimiento que no contempla su ser, sus procesos subjetivantes, lo vivido.

— [...] cuando recién *entrás* ya te hablan. Te ayudan en una cosa en otra. Ven que no podés con una cosa y te dicen: Es así, acá (en JenRed) si no podés con algo vienen y te ayudan, no te dejan solo, siempre están ahí (Mateo).

E — [...] ponele yo puedo venir con buen ánimo y salgo riéndome de acá para disimular que no vengo mal pero saben que venís mal.

E —Lo tienen en cuenta, te conocen.

E —*Sí, yo me puedo sentar a reírme tanto con dos o tres compañeras, pero saben, es para que se te vaya el bajón, te dicen (Elisa).*

Todorov (1995) habla de dos formas de reconocimiento, el reconocimiento de conformidad y el reconocimiento de distinción. Lo que ubica al sujeto como ser que se percibe o es percibido como semejante o diferente a los otros. Los jóvenes del programa Jóvenes en Red parecen reclamar ser reconocidos desde la distinción, es decir cuestionan modalidades, formas de vincularse, esa verdad que se le presenta desde las instituciones educativas formales y que no reconocen como propia y que nos los reconocen. Ante esto «desertan» o piden construir nuevas formas, nuevas normas, nuevos vínculos. Pero como plantea Butler (2009) este cuestionamiento y autocuestionamiento implicaría ponerse en riesgo y así «... hacer peligrar la posibilidad misma de ser reconocido por otros» (p. 38). Se mueven y actúan desde el deseo de ser reconocidos, respetando, fortaleciendo sus formas de ser y estar pero a su vez esto los ubica en el riesgo que desde allí no sean reconocidos como sujetos con derechos y posibilidades de transformación. Con lo cual, a partir de un reconocimiento rehusado cuestionan lo establecido y despliegan su deseo de ser reconocidos. Jóvenes en una encrucijada que desarrollan sus formas para ser reconocidos desde sí que los lleva al camino de no ser

reconocidos. No ser reconocidos porque los otros parecerían no verlos, no leer lo que dicen, lo que les pasa, lo que sienten, lo que piensan, lo que hacen.

Así desde sus prácticas de reconocimiento provocan una ruptura con la norma y demandan nuevas normas (Butler, 2009), múltiples normas ya que toda norma deja algo fuera. Normas que parecen no verse, no entenderse y así se invisibilizan, por lo menos en la educación formal, sus pedidos, sus formas de vincularse, sus subjetividades, sus cotidianidades, sus modos y contenidos a aprender. En el Programa Jóvenes en Red, mayoritariamente los jóvenes se sienten vistos, distinguidos, escuchados y reconocidos; reconocidos desde sus formas singulares de ser y de sus particulares condiciones de existencia. Condiciones de existencia singulares que parecen reclamar singularidades al momento de diseñar propuestas educativas.

Bibliografía

- BAYÓN, M. C. (2012). El «lugar» de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 74, n.º 1, enero-marzo, 2012, pp. 133-166. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BERENSTEIN, I. (2007). *Del ser al hacer*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. México, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España: FCE.
- (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ELIZALDE, S. (2004). «Qué vas a hacer con lo que nos preguntes? Desafíos teóricos y políticos del trabajo etnográfico con jóvenes institucionalizados/as». *kairos*, Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis, año 8, n.º 14. Argentina.
- ENRIQUEZ, E. (1997). *La organización en análisis*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ESPÍNDOLA, F. (2009). «De jóvenes “ni, ni” que habitan Casavalle. Representaciones sociales desde espacios de exclusión». En *Juventud como objeto, jóvenes como sujetos*. Montevideo: Revista de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, año XXII, n.º 25.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FROMM, E. (1991). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- GATTI, G. (2008). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- GOFFMAN, I. (1970). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUBER, R. (2004). *Identidad social villera. En Constructores de otredad*. Buenos Aires: Antropofagia.

- HERNÁNDEZ, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <<http://hdl.handle.net/2445/20946>>.
- HONNETH, A. (2007) *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- KESSLER, G. (2011). «La extensión del sentimiento de inseguridad en América Latina: relatos, acciones y políticas en el caso argentino». *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, vol. 19, n.º 40, pp. 83-97.
- MATURANA, R. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Ed. Anthropos.
- MEIRIEU, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- MÈLICH, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores Srl.
- MERKLEN, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- PUGET, J. (2003). *Revista de Psicoanálisis APdeBA*, vol. XXV, n.º 1 Recuperado de: <www.apdeba.org/revista-psicoanalisis-digital>.
- RUIZ BARBOT, M. (2015). *Entre educaciones, los sujetos*. Conferencia inaugural Actividades Académicas 2015. Montevideo: Facultad de Psicología-Udelar.
- (2014). *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: FLACSO.
- *et al.* (2014). *Una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal, respecto a la educación*. Informe final, junio. Montevideo: Contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED).
- (2014). *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios*. Informe final octubre. Montevideo: Contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED)-Ministerio de Educación y Cultura (MEC).
- SARAVI, G. (2009). «Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina. Causas y riesgos de la fragmentación social». *Revista cepal* 98, agosto: México.
- SKLIAR, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ed. Marina Vilte.
- (2010). «Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación». *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22 n.º 56, enero a abril. Medellín: Universidad de Antioquía-Facultad de Educación.
- (2008). «Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía». *Ensayo y Error, Nueva Etapa*, año XVII, n.º 34, Caracas: Revista de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Simón Rodríguez.
- y LARROSA, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: HomoSapiens Ed.-FLACSO.
- SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- TILLY, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- TODOROV, T (1995). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- VISCARDI, N. (2006). «Delitos, trayectorias de vida y procesos socializadores de jóvenes vinculados a Programas de Rehabilitación. Puertas cerradas, vida hacia adentro». En *Educación y Juventud. Problemas Actuales y Abordajes Teóricos*. Revista de Ciencias Sociales. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, año XIX, n.º 23.

La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes con riesgo de desafiliación. El caso Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico

MAGDALENA FILGUEIRA¹ Y CLAUDIA LEMA²

Huellas difusas, persistentes

La huella educativa aparece pero con características frágiles: aburrimiento, desinterés. «Se aprende a ser tolerante, el tiempo se pasa». La palabra como eje de poder: se usa, se niega, se da o se quita. La palabra cuando se enuncia lo hace en el vacío. Boca cerrada de los jóvenes, oídos cerrados de los adultos.

Tres perfiles de sujetos que transitan por el liceo

Dos tipos de experiencia educativa: por un lado, quienes mantienen una *subjetividad pedagógica* (Duschatzky, 2005) y logran adecuarse al dispositivo, mantienen un tránsito más o menos sostenido, una filiación nítida. De esta forma e inmersos en el círculo de la devaluación de las certificaciones y de las enseñanzas que estas ofrecen, el deseo de titulación para algunos grupos parece quedarse en una ilusión que, como una sombra, se escapa a medida que se acercan a ella. En esta carrera interminable suelen resistir con más probabilidades de éxito aquellos que cuentan, como dice Feito (2009, p. 143) «[...] con una familia cultivada y muy preocupada por la educación de sus hijos, que tiene visión a largo plazo y que, pese a la posible inutilidad de muchos contenidos escolares, es muy consciente de lo que se juega».

Por otro lado, nos encontramos con aquellos sujetos construidos en un tipo de subjetividad que no es la que espera la institución liceo. Tradicionalmente la educación como institución social ha determinado lo que es válido, legítimo o «verdadero» y lo que ha sido prohibido o deslegitimado en la producción del sujeto social, dejando inscripciones sobre el sujeto individual, sus pulsiones, su cuerpo. A la vez, ha producido en los sujetos la posibilidad de reconocerse como pertenecientes a un medio socio-cultural (Berenstein, 1999).

Es así que quienes no cumplen con esta forma de estar-ser institucional van quedando o bien fuera, sin filiación o bien en una especie de antesala o sala de espera. A la espera de algo que no se enuncia. Aquí existen jóvenes en la repitencia crónica, en la frontera espacial de la institución. La experiencia educativa en estos casos tiene la marca de los pares, del sostén del grupo, grupo-clase, grupo

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

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

de amigos. También aparece la marca de algún adulto que se vuelve referente institucional para el joven, puede ser un docente, adscripto, director. No obstante, interesa destacar, nos dice Duschatzky (2005) que el sostén históricamente provisto por un conjunto de referencias de valor ha cedido lugar a un sostén de cuerpos. El otro no es portador de una función, heredero de un mandato, mediador o representante de una terceridad; el otro es lo que su presencia pueda generar. Un adulto que filia. Y sin duda, el mandato familiar: «para ser alguien en la vida hay que estudiar».

Por último, escuchamos de un tercer sujeto, el que ya no está filiado, el que ya no está circulando ni dentro, ni en la frontera, del que se sabe poco o del que hay varias versiones de por qué no está. El sujeto desafiado de la institución sigue circulando dentro de ella pero como un fantasma, no sabemos si la institución dejó huella en él o qué tipo de huella dejó, sabemos de la huella que él dejó en el liceo:

Otra cosa que me llamó mucho la atención es una chica que era como media gótica, y al final estaba en mi clase y terminamos siendo reamigas. Fue el año pasado, ella ahora tiene un hijo, me contó la adscripta, porque como yo el año pasado dejé. A veces la trae al liceo, a visitar, es preciosa la hija. (J2P)

Un sujeto que espera en una institución que desespera

Nos centraremos en este análisis en los *sujetos en espera*, en el entendido que son quienes mayor riesgo de desafiliación inmediata presentan.

—Al ser consultados sobre cómo sienten que el liceo los ve a ellos, Valentina contesta inmediatamente «me tienen entre ceja y ceja» porque el año anterior su madre insistió para que la cambiaran de turno (por la situación laboral de la madre), a pesar de todo tenía mala conducta y repitió. Esto —en su opinión— desencadenó una persecución hacia ella, que además se profundizó porque se puso de novia y no concurría con el uniforme. Finalmente nos dice, que todo esto ahora es peor, porque es repetidora. Luego al ser consultada sobre cómo lo está yendo este año, nos dice «peor, porque falté mucho, casi tres meses» (nos cuenta que sus inasistencias se debieron a problemas de salud) (EG1, JP).

—Al salir al patio nos encontramos con Sonia, la chica que según sus compañeros está suspendida, se encuentra conversando por la ventana con sus compañeros de clase. Nos acercamos a saludarle y le preguntamos por qué no está entrando a clase, a lo que responde: —No sé, me dijeron que los profesores no me aguantaban más y que me fuera de acá.

E —¿Y vos tenés ganas de volver?

Sonia —¡Sí, obvio!

E —¿Sabés si lo conversaron con tu madre a esto de que te fueras de acá?

Sonia —No, no sé... a mí me dijeron eso, que no viniera más.

E —¿Vos vas a seguir viniendo a los recreos?

Sonia —Si yo sí, ¡gracias!

Por su parte, algunos educadores les dicen sobre sus intereses y hasta de su procedencia:

Se dan cuenta, ¿no? Hasta que una no pasa por los bancos no hacen nada, nada que no sea por una nota, a ustedes lo único que los mueve es una mala nota, antes tener un cinco era una vergüenza, ahora ustedes se pelean por un cinco. A mí me gustaría que sus padres compartieran el aula, ustedes en sus casas no tienen educación (Ob. 2, P).

Estos sujetos en espera serían aquellos que están sin vibrar ni inquietar en la educación media, aquellos que sienten que el tiempo no transcurre o que transcurre sin que pase nada, aquellos que se viven en lo estático de un estar sentados y sin deseo de estar allí sentados escuchando a alguien que supuestamente enseña, pero no lo convoca ni provoca a conocer, aquellos que sienten que no tienen espacios para sí mismos, para estar entre ellos, los pares. Ellos ya no son aquellos sujetos de otros tiempos, ya no quieren someterse a unas reglas que los normalicen, no quieren que se les administren los tiempos y sus cuerpos sin intervenir ellos propiamente en sus tiempos, formas de estar y aprender. Ellos al igual que los adolescentes y jóvenes ya desafiados de la educación formal y como ya analizáramos, antes que estar encerrados, antes que se ejerza sobre ellos las reglas del buen encauzamiento, la normalización y sometimiento de sus cuerpos, oponen sus cuerpos circulando, «boyando» por espacios abiertos: el patio del liceo, los campamentos, la puerta del liceo, la calle, el fútbol. Piden, igualmente, menos gente en los ámbitos educativos, más aire, lugares abiertos en la educación, en sentido «real» y simbólico. Piden profesores que no los dejen allí aburridos, desganados y encerrados en unas aulas-espacios inmóviles; otros profesores, profesores que creen vínculo, encuentro, un reconocimiento mutuo, que los inviten a conocer, a saber. Piden una educación media que nos los derroche, que no derroche adolescentes y jóvenes. Están a la espera, a la espera de que algo suceda y «les» suceda, en espera de una transformación.

Duschatzky (2005) —hablando sobre lo heterogéneo— dice que darles un lugar, no implica que con ello se dé lugar a nuevas estéticas educativas. Se puede entonces establecer una diferencia entre «dar un lugar» y «dar lugar a». Cuando damos un lugar en la escuela, en verdad no damos lugar a que esas presencias ofrezcan la oportunidad de nuevas formas de experiencia educativa. Damos un lugar, pero no dejamos que algo nuevo advenga en el estilo de hacer escuela.

Ahora bien, para que la escuela pueda pensarse como un recurso de agenciamiento de múltiples heterogéneos es necesario avanzar en advertir cómo se mueven, bajo qué formas se producen, de qué está hecha la vida social de esos múltiples (Duschatzky, 2005).

¿Por qué se quedan? ¿Qué esperan? ¿Qué temen? Mandato social-familiar

Aquí es necesario volver sobre la opinión de los jóvenes acerca de la utilidad del liceo para una futura inserción laboral. En una de las investigaciones manejadas resulta indiscutida: más del 82 % en ambos liceos considera que el liceo les será útil para «un futuro mejor». Los jóvenes [...] comparten la demanda del liceo como un ámbito de formación de la persona (Espíndola, 2006).

Estos jóvenes esperaban que el liceo les brindara conocimientos así como formación humana y valórica, siendo un espacio de construcción del sujeto. Imaginariamente, le asignaban a la institución educativa y organización liceal una finalidad específica: la formación de los sujetos (Espíndola, 2006).

Por su parte, Filardo plantea que al mismo tiempo que se «autorresponsabilizan» de su fracaso, los motivos que los han llevado a concurrir al liceo o escuela técnica estarían dados por el hecho de que la educación constituye un mandato social, en tanto les permite «adquirir una formación» (43 %). Visualizan que «hoy es indispensable estudiar» (18 %) y «la única forma para trabajar en lo que se quiere» (14 %), siendo bajo el porcentaje de aquellos que «esperan mejorar su posición social con los estudios» (7 %) o que «les interesa lo que estudian» (4 %). Algunos creen que concurriendo al liceo o escuela técnica, «entrarán rápido a trabajar» (4 %), mientras que otros sienten que «los obligan» a concurrir (6 %), entre algunos otros motivos (Filardo, 2010).

Tal como mencionamos antes, si bien estas dos investigaciones trabajan en órdenes de discurso diferentes (opinión o razón *vs* sentidos), ambas finalmente analizan y componen el territorio de los motivos o motivaciones de los y las jóvenes, remitiéndonos a un imaginario social que parecería que se ha ido desvaneciendo aunque persiste a nivel discursivo y delimita, claramente, el territorio de lo educativo (la formación de los sujetos). Parecería que en una temporalidad efímera a nivel histórico, de una a otra época que representa cada investigación, se ha incentivado o ampliado una suerte de proceso de descreimiento en torno a las posibilidades formativas que la educación media propone y dispone, y a la finalidad integradora o transformadora de la institución educativa (aunque imaginariamente se sostiene el mandato social de ella o la ilusión de formación). Estaría expresando, además, el debilitamiento de la educación media, su dificultad para interpelar a los sujetos o dejar huellas en ellos/as («marcarlos/las»), y situarse así en institución clave de integración social y transformación de los sujetos (Saravi, 2009; Duschatzky y Corea, 2002). Descreimiento y debilitamiento en y de la educación media, que resurge desde las voces de estos adolescentes y jóvenes en riesgo de desafiliación que consultamos.

El material recabado a punto de partida de la investigación propuesta nos muestra que quienes se mantienen en el sistema educativo formal, en nuestro caso en el formato liceal, son sostenidos por *un fuerte mandato social-familiar*. Siendo incluso enunciado como el único argumento para estar allí.

El discurso familiar aparece entonces en el discurso de los jóvenes como determinante:

E —¿En tu casa te dicen que vayas al liceo?

—A mí me dijeron, si vos no querés ir al liceo no vayas, pero ya te quiero ver después juntando papeles para un plato de comida (J2P).

—A mí me dijeron, vas a ir quieras o no (J3P).

—(*Suspira*) Sí me obligan... si no fuera por mi madre yo no vendría al liceo (J4P).

—Que en mi casa me dicen que tengo que venir y ta, yo vengo (J3U).

—Dicen que tengo que estudiar (J4U).

—Me dicen que vaya al liceo o que busque un trabajo (J6P).

E —¿Y vos preferís venir al liceo?

—Claro...mirá si voy a trabajar.

E —¿Vos venís al liceo por no trabajar?

—Claro.

—Mi madre que me obliga, cuando no me quiero despertar me tira un vaso de agua. Mi abuela se pone triste si no vengo, dice que no voy a tener vida. Del liceo no hay nada que me haga venir (J5U).

Tal como nos recuerda Feito (2009) Max Weber consideraba que la escuela era una institución hierocrática pues tanto esta como la Iglesia dispensan bienes de salvación. Hoy en día, y esto es algo que saben muy bien las familias, carecer de ese mínimo educativo equivale a una terrible condena. No es solo que sea más difícil encontrar un empleo digno sino que es más complicado llegar a desarrollar una ciudadanía aceptable.

—Sí porque es el futuro. Para ser alguien en la vida, porque con un estudio podés entrar a un supermercado, podés entrar de seguridad, a muchos lugares. Y nada, yo digo que no lo quiero terminar, pero a la vez digo que sí porque me sirve para el día de mañana. Porque me gusta, más allá de que tenés que venir y bancar a algunos profesores no te aburrís en tu casa (J3VG).

Experiencia actitudinal: la educación tolerada

Aparece un tipo de aprendizaje actitudinal, aprender a cómo estar, a cómo ser. Duschatzky (2005) nos plantea lo que *no debe ser*, podemos pensarlo también desde el *deber ser*: debe ser callado, respetuoso, quieto, atento, bien sentado, etc.

En aspectos generales, nos dicen que algunos profesores les prestan atención, los escuchan y hablan con ellos (destacan a la docente consejera), «hay otros que no, la mayoría entra directo al punto de la clase, y a la mitad de la clase ya nos están gritando», dice Valentina.

Les consultamos qué piensan al respecto, si no es esto lo que tienen que hacer los profesores: entrar a clase y poner el trabajo que haya que hacer. Nos dicen que están de acuerdo, pero «tampoco podés estar en una silla sin decir nada, porque te dormís en el medio de la clase...», dice Valentina, además agrega que «hay días que vengo de buen humor, pero hay otros que no estoy de buen humor, y te aturden la cabeza, te dan ganas de acostarte a dormir y comer y comer...» (EG1,P).

—No en el liceo no aprendí nada importante, bueno puede ser a relacionarme con diferentes personas, a ser un poco más tolerante. Las materias en sí, no me interesan (J1P).

—«Sentate derecho y vos enderezate» —pide la docente a dos estudiantes.

Mientras realizan la tarea, la docente le llama la atención a toda actitud fuera de lugar que observa en el salón, —«tirá el chicle», «ponete a trabajar», «sacate los auriculares» (Ob 2, P).

Cuando aparecen intereses vinculados a sus vidas cotidianas o a proyectos vitales que ellos consideran posibles, la institución no parece estar relacionada a ese nivel:

—Me gusta cantar. Y cuando sea grande lo que yo le dije a mi padre que quería ser es cocinera. Mi padre me dijo que terminara el liceo y que después me iba a pagar el curso para hacer cocina. Si acá hubiera taller de cocina sería lo que más alto tendría porque me encanta cocinar. Yo en mi casa vivo cocinando (J1VG).

Incluso desde la voz de algunos adultos se plantea que no se dan las condiciones, no es la institución adecuada:

Doc —¿Qué cosas les gustaría aprender?

—Cosas de informática, de física... (J6).

—A mí me gustaría aprender cosas de cocina (J7).

Doc —Para aprender cosas de cocina vaya a la UTU, acá no hay instrumentaria para enseñarles a cocinar (Ob 3P).

Autores como Feito (2009) plantean que la mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se concibe desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la universidad. Según este autor solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados.

J1(P) —Después me acostumbré, y me aburrí, y ahora soy el «viejo» de la clase.

J2(U) —Yo arranqué a la semana y conocí a Jenny, me gustaba, estaba bueno, me gustaba todo, el lugar que era grande, la gente... después me aburrí, no hay nada nuevo, es siempre igual. Desde el primer día que seguimos dando lo mismo en la clase, me aburre eso.

Pero ellos también piden, reclaman sobre las actitudes de los adultos de la institución, incluso en términos muy similares:

—Si tuvieras la oportunidad, ¿qué le dirías a los profesores y profesoras? Y ¿a los adscriptos o la dirección?

—Yo que sé, que pongan gente más disciplinada porque hay algunos que te relajan y porque te sacan para afuera porque sí, por ejemplo cuando te levantás a tirar un papel (J2U).

Otros apelan a una actitud por parte de los educadores que entienden ayudaría a la generación de una experiencia de aprendizaje en clase.

—Al de xx le diría que enseñe bien, porque grita, antes gritaba y me ponía a llorar, que no pegue, que no agarre del brazo.

—¿Qué fue lo que pasó?

—Porque estaba jugando con unos varones y él dijo que los que no querían escuchar vayan al fondo y estábamos atrás hablando y me agarró del brazo y me sacó pa' fuera. No me gusta, es una falta de respeto. (J2U)

—Fa en el liceo no sé, porque no está muy bueno, los profesores vienen dan la clase y ni les importa mucho. Yo que sé, algunos son buenos, la de dibujo es

buena aunque no dibujo muy bien. Pero hay otros como el de biología que siempre nos está gritando, nos habla mal y a veces insulta. Eso no me gusta (J3U).

—Un lugar ideal para aprender... Tranquilo que seamos poquitos y *que los profesores nos valoren como somos* (J3VG).

—Hay una actitud que no me gusta que cuando le preguntas algo a un profesor, que te hable mal o que te diga lo di en el pizarrón, lo tendrías que haber aprendido, porque eso me pasa con un profesor que me dice eso. Pero si yo no lo entendí, te tiene que explicar porque es profesor y es el deber de él (J5P).

—El profesor de xx deja el bolso y se pone a escribir los problemas, le *diría que charlara un poco, para conocerlo, para conocerlos*. La adscripta del año pasado era bien, xx también, a YY la conozco menos (J5U).

—Pa... que le pongan onda... algunos son mala onda... pero no todos (J2P).

—No sé que decirles, que estén con mejor humor capaz (J3P).

Una relación docente-estudiante-conocimiento que pone en juego cierto olvido del otro como otro-estudiante, cierta negación de alteridad, hacia lo que son: adolescentes, jóvenes, estudiantes, aprendices. Más allá de la discusión en torno al orden explicador, estos docentes parecería que apenas dejan heredar los conocimientos, que su modo de relación con el otro es a través de una relación de rechazo, de abandono del contacto con el estudiante, de «destierro» en tanto otro.

Skliar reflexionando sobre el vínculo entre las diferentes generaciones, dirá que ... se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se temen y ya no se buscan los unos a los otros. Se ha vuelto demasiado habitual crecer en medio de la desolación, la desidia, el destierro. Todo ocurre como si fuese usual la distancia tensa y amenazante entre los cuerpos; como si fuera normal que cada uno cuente apenas con uno mismo, que cada uno apenas sí pueda contarse a uno mismo. Y se extrema una soledad indeseada y se abandona el contacto con los demás por temor a un cierto contagio generacional, es decir: por lo que podría causar la presencia de otras vidas en nuestra propia vida, por lo que causaría la diferencia de otras edades en nuestra propia edad (Skliar, s/d).

Y podemos agregar a las palabras del autor, el miedo al intercambio de experiencias, a dejarse tocar por la experiencia de estos jóvenes, por sus historias, sus sufrimientos, sus intereses, sus amarguras y frustraciones, sus miedos y sus esperanzas. Para algunos adultos los jóvenes, distintos a su ser joven, son percibidos como perdidos: «nada que hacer con ellos», «nada les importa».

—Ta en la clase te tratan como quieren, los profesores te dan corte cuando ellos quieren. Tenemos un profesor de xxx que yo no lo puedo ni ver. Y le preguntás algo y te lo contesta o te lo contesta mal, o no se lo escuchás porque a lo que es obeso te contesta o no te contesta. El otro día le pregunte, porque decían que el examen de xxx estaba redifícil, me miró y me dice «para usted sí va a estar redifícil» (J3VG).

Piden un lugar mejor (para todos):

—Sería un lugar en que se aprenda con diversión, tenés que aprender y disfrutar, tienen que divertirse tanto los profesores como los alumnos (J5U).

Piden conocerse y conocerlos (a los profesores), la valoración de los que son —estudiantes-jóvenes—, acompañamiento y reconocimiento, aprender a estar juntos.

Reconocen a quienes los reconocen:

—Con el que más me llevo es con el de xxx, todos dicen cómo será el profesor de xxx para que se lleven tan bien. Es como digo, es un botija porque tiene 26 años y es un botija, pero nosotros lo elegimos como el profesor consejero, él entra al salón y nos ve mal o ve que alguien está mal y nos pregunta qué le pasa, a mí me paso muchas veces de estar apagada, y escucharlo y que él me diga qué le pasa, y yo le digo nada, nada y él me dice sé, algo le pasa, está todo bien cosa que ningún profesor te pregunta qué te pasa (J3 VG).

Y siempre el aburrimiento:

—Que den cosas nuevas y que estén más buenas las clases. A veces hacemos maquetas y llevamos cosas de nuestra casa, eso está bueno y nos divertimos. Pero lo hacen una vez y nada más. Después dan siempre lo mismo, es aburrido (J3 U).

—Es medio aburrido. Cuando no entiendo algo me pongo fastidiosa y quiero irme.

—Pensás, como otros gurises, que hoy es importante estudiar. ¿Por qué?

—Es sí, pero aburre. Aburre todo el día estudiando (J4 U).

E —¿Por qué pensas que es mejor quedarse afuera?

—Porque sino me aburro (J7 P).

—Hay veces que no quiero venir porque me aburre. Como que hay veces que siento que estoy aburrida, que me aburre estar siempre haciendo lo mismo (J1 VG).

—No sé, pero me aburre venir a clase, siempre es lo mismo, no sé si me sirve de mucho, solo para terminarlo y ser alguien... (J3 U).

—Si hay días que vengo sin ganas como cualquier otro niño, me siento en la silla y me aburro mientras los profesores hablan, en algunas materias me pasa más que en otras (J5 U).

—A mí me parece que no es culpa de los docentes ni de la institución que estos estudiantes se aburran y no quieran concurrir al liceo, es un tema de que en sus casas no tienen educación y no prestan atención por nada, es muy difícil poder trabajar con estas generaciones (Docente, Obs.2 P).

Algunos rescatan, en medio del aburrimiento, el desarrollo personal unido al crecimiento de la etapa liceal: «soy más madura», «acá sos más autónomo».

—Que me gustó venir a este liceo. Más allá que ves que está aburrido me gustó venir al liceo, me encantó porque empezar el liceo fue hacer otra vida, hacer otra vida como a mí me gusta. Si hubo un gran cambio, bastante (J3 VG).

—Pienso que es aburrido, pensaba que iba a ser así, la escuela también era aburrida, lo único que acá sos un poco más independiente que en la escuela... je, je (J2 P).

Finalmente no aparecen expectativas de cambio:

Ante la pregunta ¿si pudieras decirle algo al liceo, ¿qué le dirías?

—No sé, no le diría nada, no me importa mucho que cambie porque así no está tan mal, pero *ya sé que no va a cambiar* (J5P).

—Que si puede *que se caiga* (J2P).

—¿Qué les voy a decir? *Nada* (J1P).

E —Si pudieras cambiar cosas del liceo, ¿qué cosas cambiarías?

—*Nada*, no sé (J3U).

Experiencia de fragmentación

Monarca (2011) plantea que evidenciar la fragmentación educativa a partir de las trayectorias escolares inconclusas o devaluadas, no es posible de comprenderse al margen de la sociedad que las contiene. El autor dirá que la explicación de este fenómeno debe contemplarse como algo dinámico y complejo el cual es interpretado por muchos autores desde los procesos de exclusión social (Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

De acuerdo con Tezanos (2009, p. 138) están socialmente excluidas [...] aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX. El autor identifica la exclusión con aquellos procesos sociales que hace que los sujetos o los grupos no se encuentren en una situación de pleno derecho dentro de la sociedad.

Este aporte nos permite poner el acento en ciertas situaciones que, por sus características, pueden tener cierto grado de complejidad o dificultad para los sujetos. En palabras de Castel (1995) podemos definir las como zonas de vulnerabilidad; situaciones con las que se encuentran los sujetos en sus trayectos escolares y que, desde este punto de vista, van a tener una clara influencia en ella. Estas circunstancias son aquellas que la experiencia docente e investigadora han mostrado que desempeñan un papel clave como condicionantes de las trayectos escolares. En este sentido, podemos insistir especialmente en el hecho de que la educación básica esté organizativa y curricularmente fragmentada. Esta fragmentación real, objetiva, genera una discontinuidad a varios niveles: culturas de centros, estilos docentes, formación docente, currículo, etc. (Gimeno, 1997), discontinuidad que, siguiendo la lógica de Castel (1995), para muchos sujetos puede suponer una zona de vulneración educativa que termine en la desafiliación educativa.

E: —¿Cómo fueron tus primeros días en el liceo? ¿Qué cosas te llamaron la atención esos días?

—Pa... ni me acuerdo, hace tanto...je, je. Me llamaba la atención la dinámica de los cambios de profesores, y los recreos tan cortos, no sé creo que eso (J1P).

—Me llamaba la atención los diferentes profesores (J2P).

—A mí me gustaría que tuviésemos un solo profesor, como en la escuela, que era la misma maestra todo el año, no cambiábamos (J3P).

—Yo acá en el liceo había muchas cosas que me cambiaron mucho, yo en la escuela estaba acostumbrada a otras cosas, como que nos cambiaron los

recreos, la entrada de los profesores, el recreo de 5 minutos. Yo en la escuela tenía siempre la misma maestra y no tenía tantas clases como ahora. Y ahora te viene un profesor cada 4,5 minutos (J1VG).

De alguna manera los jóvenes —los que permanecen— se adaptan, pero sin encontrar el sentido a esta fragmentación. Ellos no lo encuentran y la institución no se los brinda. No aparecen explicaciones que permitan tramitar esta realidad y sostenerla desde algún sentido. Queda en un sin-sentido, *es así porque es así*. Se naturaliza en un vacío.

La incorporación del concepto de *trayecto educativo* expande la idea de trayectoria escolar, aunque la incluye. Tal como fue mencionado en otro apartado del documento, todo trayecto educativo envuelve diálogos y tensiones entre el sujeto y sus otros semejantes, las instituciones educativas y los contextos. El sujeto no se forma solo. No hay experiencia posible fuera de los otros/as. Ella es siempre vincular, relacional. Es a través de los lugares «reales» y simbólicos, los cuerpos, las palabras y la mirada de los otros (docentes, familia, pares, comunidad) que el sujeto (estudiante) puede tomar conciencia de su diferencia y singularidad. Y a través de la singularidad de estar siendo con otros, es que el sujeto produce o recupera experiencia y al mismo tiempo, hereda, resiste, rechaza o re-significa sentidos de la educación. Sentidos que refieren a un momento socio-histórico, que los re-significa o construye de manera situada.

Experiencia de reclusión

Cuando indagamos sobre cómo les parece que los adultos del liceo los ven, la percepción de ellos es que los adultos del liceo (docentes y adscriptos y dirección) los ven como «fosforitos negros que caminan por el liceo», definen al liceo como una cárcel (lo dicen por la presencia de policía en el exterior del predio, incrementada en los días posteriores a las peleas, y por la gran presencia de rejas). Profundizando en el tema nos dicen que algunos profesores los tratan como si fueran bobos, y otros directamente toman de punto a algunos estudiantes y se «descargan» con ellos; Joaquín nos dice: «la profesora de geografía sueña conmigo». La mayoría de los comentarios negativos son sobre «la vieja de geografía», Pedro, que es el delegado de la clase, nos comenta que hicieron una queja formal al respecto por el trato que recibían de esta docente, y que al parecer fueron de recibo por un tiempo, en el que la docente mostró un mejor trato hacia ellos, pero luego de algunas semanas volvió a ser como antes.

—A mí me gustaría que nos saquen a hacer actividades afuera... o por lo menos que nos saquen las rejas (J3P).

—No me gusta estudiar, y no me gusta el encierro, por el liceo dejé el fútbol (junta sus cosas y se va) (J7P).

E —¿Cómo te imaginas un lugar donde puedas aprender?

—Una cárcel no, como esto que está todo encerrado, y no sé... las clases más tranquilas y con menos gente, menos alumnos (J7P).

Doc. —A ustedes si no los encerramos en una institución, muy pocos de ustedes aprenderían. Los liceos tienen que domesticar nuestra población, el aula es igual a un sistema carcelario y el banco y el salón son los medios de contención (Ob 2P).

Por otro lado y de forma contrastante, cuando los invitamos a tomar imágenes del liceo, surge el siguiente registro de la toma fotográfica:

Los chicos salen corriendo hacia el patio en donde les van asignando un porqué a los espacios mientras los fotografían: «Acá en esta mesa nos juntamos en las horas libres». «¡Pah!! La cancha... yo le voy a sacar a la cancha, ahí jugamos al fútbol todos los días». «La puerta de salida y de entrada, por acá entro y salgo todos los días».

La gran mayoría de los chiquilines toman las fotos en el patio y les adjudican sentimientos de felicidad y recreación. Es notable que nadie le tome fotos a su respectivo salón. Pero sí toman fotos de las puertas de otros salones y de los pasillos que dirigen hacia los salones, a los cuales los simbolizan como «el pasillo de la muerte».

Resulta una suerte de analizador el hecho que al plantear esta actividad en el establecimiento, se nos informa sobre la existencia de disposiciones reglamentarias vinculadas a la vida institucional que regulan las características de las imágenes que se pueden tomar. Específicamente no pueden aparecer imágenes de sujetos. Por lo que las fotografías retratan espacios, lugares, pero no personas. Más allá del sentido que estas disposiciones puedan tener para el resguardo de las personas que circulan por la institución, lo cual es perfectamente entendible, no deja de ser llamativo el efecto simbólico que esto aparejó en la actividad: imágenes de un liceo sin personas.

Experiencia de peligrosidad

El discurso sobre el peligro vinculado al ámbito liceal va tomando formas diferentes en los diversos actores institucionales y va anclando en distintos sujetos. De víctimas o potenciales víctimas del peligro a victimarios o potenciales victimarios.

Cuando les preguntamos sobre los acontecimientos que sienten fueron más importantes en su experiencia educativa, deciden contarnos sobre la pelea que aconteció hace pocos días en el liceo (enfrentamiento con estudiantes de otro liceo), nos dicen que los estudiantes del xx se presentaron en la puerta del liceo, y que la dirección no dejó salir a los estudiantes, relatan con mucha seriedad y preocupación cada detalle que recuerdan, todos comparten este acontecimiento como algo «muy fuerte» que sucedió. Destacan que los estudiantes del xx «tenían armas», «uno entró al predio de nuestro liceo con un arma en la mano». Describen la situación como de «miedo», nos cuentan que la dirección llamó a sus casas para informar que no podían salir, cuentan que una madre vino a buscar a su hijo con un palo, también nos informan que una estudiante del liceo fue golpeada cuando caminaba cerca del complejo de viviendas (contiguo al liceo xx), por el único

motivo de llevar el uniforme. Joaquín, que vive en el mencionado complejo habitacional, nos relata el trayecto que tiene que hacer para evitar cruzarse con estudiantes del xx cada vez que sale de su casa, aclara que «no es por miedo... pero...» por último agrega: «En Estados Unidos pasa lo mismo, van con armas al liceo».

—La docente comenta que en el liceo ella y los mismos estudiantes conviven en un clima de violencia y que por lo mismo está realizando terapia. Est. «¡Ta! No nos banca».

—La docente es recurrente en volverlos a poner a pensar sobre el tema de la inseguridad. Doc.: «Es importante que ustedes vayan aprendiendo lo que es la inseguridad. ¿Qué hacen ustedes para sentirse seguros?». Est.: «A mí profesora me roban mis propios compañeros» (Ob 3P).

De las dramatizaciones:

El primer grupo dramatiza a una madre en diálogo con una adscripta. La escena muestra a una madre preocupada porque al hijo «le pegaron un balazo» en el liceo xx.

Madre —Vine a preguntar por el conflicto que estaba involucrado mi hijo.

Adscripta —¿Usted es la madre y no sabe qué pasó?!

Madre —¿Hace cuánto tiempo que viene pasando esto? ¿Por qué no me llamó?

Adscripta —¿Su hijo no le avisó?

Madre —No me dijo nada, ¿fue él y cuántos más?

Adscripta —¡Ah no sé! No los pude contar. Su hijo va a estar suspendido.

Madre —¿Cuánto?

Adscripta —Una semanita.

Madre —Bueno gracias.

La escena termina, aplauden y pasa el siguiente grupo.

En la dramatización aparece una situación en la que se ha consumado algo que ha estado dando vueltas en esos días en el liceo: chicos armados, enfrentamientos entre grupos de distintos liceos, etc. La escena precipita el final temido, uno de ellos termina herido de bala. Llama la atención cómo surge el hecho unido a la idea de que es culpable de algo, está suspendido. Al tiempo que aparece también la falta de comunicación entre la institución y la familia, y nuevamente hay un juego de pasamanos de la culpa: «¿Usted es la madre y no sabe qué pasó?», «¿por qué no me llamó?». Y todo nuevamente vuelve al joven: «¿su hijo no le avisó?».

Ser otro por un momento, otro lugar, otra mirada, ser mirado de otra forma:

—Al terminar la escena aplauden y les preguntamos qué sintieron al ser por un momento determinado personaje. A lo cual nos respondieron: «*Yo sentí otra forma de vida, te prestan atención, te admiran, te escuchan*», «Yo me sentía el centro de atención», «Es como que todos nos estaban mirando y escuchando, porque sabían que alguna nos íbamos a mandar».

Según lo planteado por Kessler (2007) es posible afirmar que escolaridad y delito se han pensado siempre como actividades contrapuestas. La escuela vinculada a lo positivo, como garante de una socialización exitosa y sostén de la familia en la tarea de formar al joven en una futura vida adulta e integrada y al delito como aquella posible opción «residual» diría el autor, para los que no

podieran continuar su filiación en el sistema educativo y social. Las teorías del control social han afirmado una relación posible entre el fracaso escolar y el aumento de los delitos cometidos por los jóvenes.

Entendemos que la interrupción del tránsito escolar colabora en el debilitamiento de los vínculos, tanto familiares como institucionales-barriales y en la concreción de espacios de formación garantes de una futura inserción laboral, pero esto no implica pensar en una linealidad causal directa entre desafiación escolar y aumento del delito. En términos cercanos a Castel (1995), podríamos decir que la desafiación escolar puede ser considerada como una dimensión trascendente en el aumento de desigualdades dinámicas.

Pensamos que esta construcción del imaginario social, en la que quedar filiado a la institución educativa mantiene la esperanza, posibilita el sostén de la ilusión de la movilidad social. En tanto quedar fuera, desafiado del sistema educativo formal, implica renunciar a esa ilusión y aceptar un lugar social con condiciones de vida desfavorables. A nuestro entender este funcionamiento explica, al menos en parte ese *estar en espera*, o *a la espera*, de un cambio, que algo suceda casi del orden de lo mágico. A nivel racional la gran mayoría no cree que sea posible culminar o seguir transitando —entiéndase avanzando— por este espacio. En todo caso pueden existir allí en forma de *demora*, *en espacio de demora*.

Estos jóvenes a los que definimos como *en espera* —diferenciándolos por un lado de aquellos que están claramente filiados a la institución y logran un tránsito posible, y por otro de los que ya no están—, decimos que *se encuentran en un espacio de demora, están demorados, detenidos indefinidamente*.

—¿Vas a tutorías por alguna materia?

—No (J6P).

—¿Por qué no te propusieron nunca el poder ir?

—Me lo propusieron sí, pero no quiero.

—Te lo propusieron, ¿y por qué no querés ir?

—Porque no, no necesito ayuda, con estudiar un poco ya está, pero tampoco estudio.

—Este es tu segundo año en segundo. ¿Vos el año pasado continuaste viniendo hasta fin de año al liceo por más que sabías que ya repetías o dejaste de venir?

—No, seguí viniendo hasta fin de año (J3U).

El sujeto que espera el liceo-el sujeto que llega al liceo

Como se ha planteado a lo largo del trabajo existe un desencuentro entre las expectativas de la institución liceo y las expectativas de los jóvenes que llegan a él. De igual modo aparece un desajuste entre la representación del «alumno» que el dispositivo clásico necesita para funcionar y el aprendiz real que circula por la organización.

—Si tuvieras la oportunidad de decirle algo al liceo ¿qué le dirías?

—Que no exista más (J7P).

—¿Que no exista más?, ¿y a los profesores?

—Que no vengan...

- ¿Cómo son con vos los profesores?
- Son bien la mayoría... (J8P).
- ¿Qué les dirías a ellos si tuvieras la oportunidad, así de decirle algo sincero.
- Que no vengan... Si ellos dicen que no nos bancan a nosotros y todo eso.
- ¿Ellos dicen eso?
- Algunos sí, otros no.
- ¿Pero ¿cómo sabes que lo dicen...?
- Y porque nos dicen... ¡ay! los tengo que bancar y todo eso, cosas así porque nos portamos mal y eso, ellos decidieron ser profesores... es obvio... era obvio que siempre hay un grupo en la clase que molesta... yo soy uno ¿no? Obvio.

Entre estos desencuentros y desajustes se va dando gran parte del fracaso del objetivo escolar. Ya sea en forma de abandono o en forma de demora.

Al respecto una investigación argentina sobre el *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria* plantea:

El abandono escolar no siempre es percibido como un problema por los actores escolares. En efecto, el porcentaje de alumnos que interrumpe su escolaridad durante el transcurso del año escolar es negado o bien construido como «normal» por muchos directivos y docentes, en especial, aquellos que trabajan en instituciones de educación secundaria tradicional quienes, en muchos casos, siguen asociando la educación secundaria con la función de selección; al mismo tiempo, al estar muy demandados, no tienen problemas para sustituir, eventualmente, a los alumnos que abandonan (PNUD, 2009).

Siguiendo la línea de pensamiento de la misma investigación, podríamos decir que existe un consenso relativamente generalizado a la hora de establecer las causas del abandono escolar, que son atribuidas al peso de los factores externos a la institución escolar. Entre estos factores, el lugar central lo ocupa «el deterioro o desintegración de la familia», especialmente de las que pertenecen a sectores sociales empobrecidos (aunque algunos docentes se niegan incluso a considerar la pobreza como el problema, comparándola con situaciones autorreferenciales semejantes). Algunos adjudican al deterioro socioeconómico de las familias de estos chicos la fuente principal del desinterés en el estudio y lo consideran el origen de las limitaciones y restricciones que obstaculizan las condiciones mínimas de inserción escolar.

Saberes de la experiencia cotidiana

Las cosas que les pasan, les pasan fuera, ellos pasan dentro sin que les pase algo.

Los jóvenes que encontramos en el liceo refieren a algunos saberes que no son los escolares, pero que registran como legítimos en lo que tiene que ver con su construcción como sujetos.

- De esas cosas importantes ¿cuál es la que más recordás?
- Cuando fui a un campamento con los compañeros de club, era más chico tenía 12, y acá en algunos paseos que realizamos (J1P).
- ¿Por qué lo recordás?, ¿qué pasaba?
- No sé, me gustó la experiencia y conocer lugares nuevos.

- ¿En qué lugar aprendieron cosas importantes?
- En mi casa, los respetos, los valores, y ta acá que es lo básico (J₂U).
- En la escuela, en el liceo, en el liceo ni tanto porque no hago nada y ta. Ah, en mi casa, con mis amigos también... Muchas cosas, yo voy a una escolita de baile (J₁U).
- En nuestras casas (J₁P).
- En la calle (J₂P).
- En todos lados, en Casa Joven, que es un taller donde hacemos actividades por Belloni. Aprendo trabajo, hacemos actividades, juegos, capoeira, tenemos tiempo libre, comemos y merendamos ahí. En el liceo también aprendo cosas (J₄U).

Valoran los aprendizajes que les sirven para manejarse en la calle:

- Y aprender, aprendo de andar en la calle, no sé, sobre drogas de cómo manejarse en la calle, de cómo cuidarte, de códigos, de hasta dónde sí y hasta dónde no. Y... alguna anécdota que me pasaron en el barrio, por ejemplo, eh... cuando aprendí qué era un porro, etc. (J₂P).

Finalmente ¿para quién funciona el dispositivo liceal en su forma clásica? No logra ser para los que nunca fue, y ya no es para los que siempre fue

El dispositivo escolar de la modernidad, del que tanto se ha hablado, tomó en Uruguay características particulares en el nivel medio de la educación, principalmente en su formato liceal. Desde su origen se visualizan una serie de tensiones, un contrato fundacional controvertido en un contexto político que no acordó sobre los fines y objetivos de este nivel educativo. En la actualidad, y a partir de esta investigación podemos sostener que el dispositivo liceal, que fue funcional a una parte de la población, no ha logrado transformarse lo suficiente como para albergar a aquellos sectores de la población a los que históricamente no estaba *destinado*. Paradójicamente tampoco parece dar respuesta a los sectores para los que fue pensado. Aun quienes logran un tránsito exitoso reclaman características ausentes en la organización: poder poner el cuerpo en el aprendizaje, gama más amplia de saberes, otro vínculo con los adultos, entre otras cosas.

Bibliografía

- BERENSTEIN, I. (1999). *La educación como un medio social e institucional de producción de sujetos*. Internacional Psychoanalytical Association.
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. París: Gallimard.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

- DUSCHATZKY, S. (2005). «Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles», en: *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 1, número 1-2, Adolescencia y juventud, septiembre de 2005. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 213 a 227 de la edición en papel.
- ESCUDERO, J. M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?» Profesorado, en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-24. Disponible en: <www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.
- GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, pp. 41-64.
- ESPÍNDOLA, F. (2006) «¿Cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas? Los jóvenes y el liceo», en *Revista de Ciencias Sociales*, Departamento de Sociología, año XIX / n.º 23, diciembre. Montevideo.
- FEITO, R. (2009). «Exito escolar para todos», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50. Recuperado: <<http://www.rieoei.org/rie50a07.htm>>.
- FILARDO, V. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008*. 2do. Informe. Educación. Cap. 4. <www.inju.gub.uy>. Recuperado de: <ebookbrowse.com/informe-cap4-pdf-d190933559> y <<http://ebookbrowse.com/enaj-segundo-informe-cap4-parte2-pdf-d114247020>> (consultado 10.05.2012 y 26.05.2012).
- GIMENO, J. (1997). «Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas», en J. Pacheco, M. Alves y M. Flores (orgs.): *Reforma e inovação curricular: do intenção ó realidade*. Braga: Universidade do Minho, 23-50.
- JIMÉNEZ, M., LUENGO, J. y TABERNER, J. (2009). «Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación». Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 11-49.
- KESSLER, G. (2007). «Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa [online]* 2007, 12 (enero-marzo): [Date of reference: 13 / julio / 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003214>>. ISSN 1405-6666.
- MONARCA, H. (2011). «La escuela fragmentada», en *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 57, recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie57a09&titulo=H%E9ctor%20A.%20Monarca,%20%20ABLA%20oescuela%20ofragmentada%20BB>.
- PNUD, Argentina (2009). *Aportes para el Desarrollo Humano en Argentina/2009 - Revista Humanum*. Recuperado de: <<http://www.revistahumanum.org/revista/aportes-para-el-desarrollo-humano-en-argentina2009/#sthash.Uopbpbgo.dpuf>>.
- SARAVÍ, G. (2009). «Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina. Causas y riesgos de la fragmentación social». *Revista Cepal* 98, Agosto, México.
- SKLIAR, C. (s/d) *La crisis de la conversación de alteridad*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.
- TEZANOS, J. F. (2009). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Concluyendo... en los sentidos de la experiencia educativa

MABELA RUIZ¹ Y CARINA MAESTRO²

Sentido de ajenidad

La educación formal, y específicamente la educación media, se les presenta, a estos adolescentes y jóvenes, como ajena, extraña, lejana, impasible, clausurada. Sus narrativas darían cuenta del quiebre o la ausencia de sentidos que tiene la educación media, más concretamente el liceo, para ellos y ellas. No se constituye como experiencia ni constituye experiencia vital. No es su presente por más que estén asistiendo, se les presenta y la representan como un espacio vacío. La institución no los interpela a posicionarse en sujetos implicados en los procesos educativos que les ofrece; más bien, los interpela a distanciarse, a resistirla o parodiarla. La educación media se configura en un espacio y un tiempo en el cual *no les pasa nada ni heredan nada*. Un pasar que no los altera, no los contacta con su sí mismo, no les abre la posibilidad de formarse y transformarse. Un pasar que no se vuelve acontecer pedagógico. Un pasaje que no deja huella, experiencia. O cuando lo hace es para inscribir el fracaso escolar como huella, herida, ausencia —una educación que no es para ellos—, o para negar y negativizar lo que son. La institución no les abre lugar, los invita a volverse lo que no son o a seguir siendo lo que son en el afuera institucional.

Lo que rememoran es la repetición (repetir un año y otro, repetir el mismo año una y otra vez), las dificultades de aprendizaje, las bajas calificaciones, la propia pluralidad de inasistencias, las humillaciones o segregación sufrida, la omnipotencia o autoritarismo de algunos actores institucionales, la desafiliación de la educación media, dando cuenta de la intrascendencia de su asistencia. Alguno de ellos y ellas, rescatan la escuela primaria como espacio de aprendizajes, el aprender a leer y escribir, la cocina, la reparación de espacios o instrumentos. Algún otro u otra, rescata el encuentro con algún docente y el conocimiento, cierto nuevo formato de la educación media —cambio en los tiempos y espacios, aulas compartidas entre docentes—, el gusto por alguna disciplina, las pruebas como fuente de saber.

Demandados a estar porque la norma política, social, institucional y pedagógica lo obliga, ellos y ellas la acatan pero repiten y fracasan, son presencia y ausencia, asisten y faltan en un circuito que se repite incansablemente, resisten las formas neutrales y desapasionadas de estar en la enseñanza, el encierro educativo.

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, mabela.ruiz@gmail.com.

2 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, maestrocarina@gmail.com.

Multiplican su fracaso escolar, amplían su «incesante pasar» en la adscripción o en la dirección, expanden el vacío, la nada que les dejó, amplifican el descreimiento en las posibilidades que la educación formal les abriría a nivel laboral, social —no les abrirá oportunidades laborales ni tampoco será necesaria para el tipo de trabajo-no trabajo al que accederán-no accederán—³. Al multiplicar estas huellas del vacío, aumentarlas, amplificarlas, manifiestan en su énfasis e intensidad lo arbitrario, absurdo o injusto de la educación, la politizan y parodian. Remarcan esa herida (el fracaso), esa «nada» que inscribió en ellos y ellas (la ausencia de sentido de una educación ajena), intentando confusa y conflictivamente, desplazar o modificar sus significados. Parodian las bondades de la institución educativa repitiendo su discurso, la politizan dando cuenta de su distanciamiento respecto a la experiencia vital y cotidiana de ellos/as. Reclaman, desde lo latente, construir otras significaciones de y a la educación (Ruiz Barbot, 2014).

La educación media les exige su acceso, requiere su presencia como norma. Ellos y ellas se viven como meros objetos-presentes ante el docente-director-adulto, como si no existieran para y ante ese adulto. Ellos y ellas, entonces, alteran el «orden» institucional oponiéndole su existencia. Una existencia que ocupa el lugar de lo invisible, lo indecible, lo irrepresentable, lo incómodo en y para el campo de la educación. Existencia que ocupa ese lugar sombrío donde convergen los oscurecidos de la historia: desocupados, marginales, sidosos, enfermas, torturados, censuradas, locas, exiliados, adolescentes sin futuro, mujeres maltratadas (Gatti, 2008).

Ellos y ellas son adolescentes y jóvenes varones y pobres, «delincuentes», «bandoleros», «pasteros» o «lateros», «vagos», «internados»; chicos y chicas de la calle, de los márgenes, de lugares invivibles; mujeres jóvenes y pobres, madres solas, «suestras», putas o «zorras», «desmadradas»; aquellos y aquellas que no quieren aprender, que no «quieren ser alguien en la vida», que no construyen proyectos a futuro, que no tienen futuro, los «fracasados» en la historia escolar. Figuras, las suyas, todas incómodas para la mirada de los «normales».

Son el lado oscuro de los «normales» y «normalizados».

En el cruce o entrelazamiento de la edad, el género y la clase social —como varones y mujeres, jóvenes y pobres—, se los mira, nombra y representa atravesados por «patologías sociales» y «dificultades de aprendizajes» y desde el pánico moral, se los sitúa en la imposibilidad de simbolizar y aprender y en ser portadores de lo abyecto, el oprobio, la indignidad. Son «bichos» al decir de una joven entrevistada. Operan discursos de clausura que los ubican como jóvenes problema, jóvenes desocupados, alumnos problema, jóvenes «desertores escolares», etc. Se los sitúa en todas las «incapacidades» posibles de nombrar. Ellos y ellas están signados por un «gran NO», por el discurso del «no pueden» y «no saben»⁴.

3 No invierten esfuerzo en algo que no les permite ni permitirá sobrevivir en su cotidianeidad.

4 No se piensa a este adolescente o joven desde lo que puede ya que ha vivido o vive una situación de vulneración educativa. No se piensa que ha estado o está afectado por procesos socioeducativos y generacionales que producen desigualdades (Ruiz Barbot, 2015).

Y más aún y por sobre todas las cosas, hoy, se los sitúa como jóvenes pobres y peligrosos, peligrosos como ciudadanos. Se los representa como jóvenes violentos, agresivos, que no respetan las normas y anómicos. Como jóvenes que no saben relacionarse con los demás ya sean adultos o pares, que no saben ser tolerantes y convivir. Así, el disciplinamiento se va desdibujando en la institución educativa y van operando mecanismos de «seguridad», de policialización de la educación y de segregación de varones y mujeres jóvenes pobres a la puerta liceal y a la calle. Desde allí ellos y ellas operan para los «otros alumnos», los que aún están dentro del establecimiento liceal, como lo que no hay que ser. Son los y las jóvenes de la «clase peligrosa», como diría Castel. Lo que ninguno querrá ser desde el discurso y orden pedagógico y social.

Ellos y ellas, entonces y a su vez, son vividos como extranjeros por la institución. Son los otros, el otro, aquel que la educación formal niega, oculta, anula. A la institución el extranjero se le escapa. Es quien se aburre, quien se siente recluso, quien se aísla en el aula, quien se ausenta, quien hace puerta, quien pone distancia, quien «vaga» por las calles de la ciudad, quien inquieta al que se hospeda en la institución educativa. Alguien indescifrable. Quien no encaja en los mapas mentales en que fueron formados los docentes, quien desestabiliza la categoría de «alumno» y el «oficio del alumno» e inquieta el «oficio de educar».

Como extranjeros, estos adolescentes y jóvenes, tienen que ser borrados por el orden pedagógico, diría Skliar. Son o están siendo lo que, individual y socialmente, hegemónicamente, no se tiene que ser. La educación les muestra y los introduce al orden explicador diciéndoles que está mal ser lo que ellos y ellas son o están siendo. Les muestra que está bien ser aquello que no son, que no están siendo y que nunca podrán ser. Para la institución, ellos y ellas tendrían que percibirse y asumirse en sus «carencias», «faltas», «fallas», «dificultades de aprendizajes», «deficiencias», «incapacidades», en sus «errores» y «estigmas». Y al percibirse y asumirse desde dichos lugares, cambiar, lo cual implicaría corregirse, enderezarse, normalizarse, silenciarse, negarse. Negar su sí mismo en sus propias experiencias de ser-otros (Skliar, 2011).

Ellos y ellas no se niegan a sí mismos ni quieren hacerlo. Al contrario, reafirman que la educación media «no es lo de ellos», «no es un lugar para ellos». El estar en la educación media lo viven como una pérdida de tiempo, como un espacio que no los contacta con quienes están siendo y van siendo, que no los habilita a vivir experiencias de formación. Sus condiciones de existencia y experiencias componen otros modos de pensarse, de relacionarse, otros modos de vivirse adolescentes y jóvenes, otros modos de formarse. Modos distanciados de un mundo adolescente y joven homogéneo en que la educación los quiere incluir o de un mundo adolescente y joven discursivamente diverso en que la educación se instala, individualizando al diferente en el adolescente o joven problemático.

Para ellos y ellas, el fracaso escolar es el territorio de su existencia, no evaden el estigma, la marca de lo «anormal». Ellos no pueden escapar al orden del discurso, están en falta, son «carentes», tienen dificultades de aprendizaje según

el orden pedagógico y social. Entonces, por un lado, buscarán la normalidad, cumplir con las regulaciones educativas, asistir y ser presencia en el liceo, estar en espera, demorados indefinidamente, en la repitencia crónica en la frontera espacial de la institución, situarse en el «oficio de alumno» por un momento o durante un tiempo «eterno», sostenidos por algún docente o adscripto y el mandato socio-familiar, irse del barrio donde viven —el «cante»—, renegar de lo que los señala como portadores de un estigma o de estigmas. Volverse lo que el discurso pedagógico les dice que tienen que ser, aquello que no son o no están siendo ni podrán ser.

O podrán, por otro lado, instalarse en su particularidad y al hacerlo, inventar mecanismos inapropiados, las más de las veces pasibles de sanción («judear a los profesores», molestar, aburrirse, transgredir, rebelarse y revelarse, estar intermitentemente en el adentro y afuera del establecimiento liceal, situarse en lo paródico, politizar la educación). Volver positivo el estigma. Positivizan el estigma en tanto que estarían diciendo: «me hago sujeto en eso que me niega (como sujeto)», en ser «inapropiado», en ser lo «que no se debe ser». En ser lo que otros ocultan, niegan: su propia extranjería. El estigma es su «propiedad» en el mundo de los «propietarios». El estigma sostiene su experiencia (Gatti, 2008; Larrosa, 2002). Una experiencia que no es de nadie, que no es de ningún otro sujeto social. Desde allí dan cuenta de sí mismos y del colectivo que los une. Dan cuenta de los antagonismos de clase. Se nombran como grupo desde las marcas que los hace raros en toda su potencialidad, jóvenes de las esquinas, zorras, pasteros, chorros, bandoleros, (in)aprendices.

Subjetividades inquietantes, las de estos adolescentes y jóvenes ya desafiados de la educación formal. Espejan la inestabilidad, la fragilidad, la finitud de cada quien, de cada adulto. Espejan la fragilidad humana atravesada por procesos de estigmatización y exclusión social que la producen, aquello que le puede pasar a cualquiera. Espejan lo que no se puede imaginar a nivel institucional y por tanto, enseñar: la deriva, el devenir, el andar, el fluir, lo inesperado, lo incierto o simplemente, el estar sin hacer nada, matando el tiempo. Ellos y ellas resisten el mundo del exitismo, la eficacia, la excelencia, la evaluación, el rendimiento por producto. Resisten las nociones de estabilidad y linealidad de las identidades modernas, las reservas de sentidos dadas y las identidades establecidas, identidades fuertes⁵. Simbólicamente, estarían diciendo que todo ello es una construcción social imaginaria, una ficción.

Aquellos lugares que para la norma institucional implican un sinsentido —la calle, la esquina, el «cante», la puerta del liceo, el estigma—, producen experiencia y por tanto, sentidos y existencia para estos adolescentes y jóvenes. Posibilitan construir saberes sobre la cultura hegemónica en que viven y desde allí construir el «aguante» y sentidos de vida. Ellos y ellas como sujetos jóvenes y pobres viven experiencias, construyen saberes y despliegan estrategias para ser

5 Una identidad estable en el tiempo, atrapada en una retórica de lo idéntico (ídem, lo mismo), de lo permanente, lineal, encerrado y duradero; un régimen del ser.

y devenir. Ellas y ellos no quieren ser representados, no se dejan representar ni quieren representar a nadie ni a nada. No quieren ser comprendidos por la ciencia. Son adolescentes enigmáticos, misteriosos, evasivos, solitarios, inciertos. No se dejan atrapar por el poder y el saber con mayúsculas. Aparecen y desaparecen. Y como extranjeros contrarían la normalidad y despliegan una relación con el saber extraña, ajena, irrepresentable para la institución educativa.

Ellos y ellas nos estarían diciendo que allí donde hacen experiencia hay vida y formación.

Su experiencia formativa se constituiría y construiría por fuera de la institución educativa. En lo des-estructurado, constituyen experiencia y construyen saberes. Ellos y ellas aprenden poniendo el cuerpo, la mirada, la escucha, el tacto y el contacto desde un movimiento desregulado, des-normalizado, intermitente. Su cuerpo alberga y abarca la inquietud, la inestabilidad vuelta estable, la incertidumbre de la vida, las señales de la finitud, las marcas del olvido y de las desigualdades sociales, dinámicas y categoriales. Saberes que ponen «en riesgo» a la institución imaginaria de la sociedad, a la educación formal tal cual la conocemos hoy. Saberes que, al mismo tiempo, invitan a pensar otra escuela en su sentido genérico⁶.

Ellos y ellas son los otros, los extranjeros, quienes cuestionan e inquietan la identidad adulta, docente, de clase y género. Nos animan a mirar nuestras instituciones, a sentirnos también extraños, incómodos. Ellos y ellas son lo que nuestra institución social y educativa dejaría fuera.

Sentido de formación

El Programa Jóvenes en Red se les presenta a estos adolescentes y jóvenes como un espacio donde estar, donde mostrarse como son y van siendo, en sus condiciones y experiencias vitales. Sin caer en un reduccionismo, podríamos pensar que viven este programa como un lugar en donde se despliega una experiencia vincular y formativa. Si bien esta experiencia no abarca la enseñanza disciplinar ni un currículo propio como es el cometido de la educación media y lo que propone es la revinculación del adolescente o joven al sistema educativo formal o al mundo del empleo, lo que posibilita es que ellos y ellas busquen una dinámica de desarrollo personal, su propia forma, formándose con otros desde lo que son. Lo educativo se amplía a una dimensión de encuentro entre sujetos y saberes —entre educadores y jóvenes; entre jóvenes; entre educadores, jóvenes y saberes—, a una dimensión reflexiva grupal de la vida. Lo educativo se reformula, situándose o centrándose en la construcción de grupalidades fluctuantes como punto de partida para pensarse a sí mismos y su devenir. Al pensarse grupalmente se piensan singularmente, reconociéndose y espejándose en los otros desde el intercambio de experiencias y saberes cotidianos. Así, la propia

6 A interrogar el orden pedagógico, lo dado históricamente, lo seguro y estable, lo estático, familiar y familiarizado de la institución educativa actual.

re-vinculación a la institución educativa formal se constituye en una dimensión más de su proceso formativo. Sin esa instancia reflexiva y colectiva de la vida, su formación quedaría en espera, respondiendo mecánicamente a lo que «deben ser y hacer». Ellos y ellas seguirían operando desde la norma, desde un estar en la educación formal sin estar, naturalizando el fracaso escolar o volviéndolo su propio estigma, reafirmando de esta manera su condición de «resto social».

Su experiencia educativa en el Programa JenRed estaría dando cuenta de la necesidad de ampliar lo educativo. En el sentido de incorporar esta dimensión de la educación que involucra lo vincular y afectivo, las historias personales, sociales y de saberes cotidianos en los procesos de formación y por tanto, subjetivantes. Una experiencia de sí con otros, una experiencia de lo colectivo. Ampliación que pasaría, tanto para aquellos adolescentes y jóvenes en riesgo de desafiliación como para los que ya están desafiados, por construir, des-regulada y des-estructuradamente, encuentros que generen vínculos, que generen relación de existencia, en donde los sujetos se miren, se escuchen, se contacten y se reconozcan en el afecto, en el hacer, en el decir; en donde circulen sentires, haceres, saberes y deseos. Necesidad de ampliar lo educativo que también pasa por la demanda, a veces implícita y otras veces, explicitada claramente, de otra figura «adulta»-docente. Un adulto que escuche al adolescente, que piense su práctica docente y las situaciones que vive, que elabore saber de su experiencia educativa, que opere en su profesionalidad, en su compromiso de educar, que potencie al estudiante. Un adulto que posibilite la participación de los jóvenes en la construcción del espacio de formación, de conocimientos y saberes acerca de lo que les pasa, la relación con otros, el contexto que habitan y el que no habitan, la sociedad y el mundo en que viven. Un adulto que no lo anticipe ni lo reduzca o niegue, ni lo defina a priori. Un adulto, educador, también instalado en la reflexividad y promotor de una reflexión coral. Un adulto que los convoque, que los provoque (Ruiz Barbot *et al.*, 2014). Ellos y ellas reclaman un docente-educador que trascienda su función de transmisor de conocimiento, que vaya más allá de los contenidos disciplinares y que por ende, intervenga frente a situaciones que exceden su tarea de enseñante. Una figura de educador que opere acompañando, conociendo y reconociendo a los adolescentes y jóvenes, apoyándolos, reflexionando y confrontando con ellos. Demandan devolver lo educativo al territorio de los afectos. Un educador que los invite a mostrar quiénes son, que se inquiete por lo que son y que les muestre quién es, su experiencia vital. Un educador que se instale en su modo de ser y eduque desde allí. Que afirme la vida, que trascienda la educación como urgencia de necesidad, utilitarismo y certificaciones, y se abra a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia (Skliar, 2010). Que se abra al devenir de toda existencia, a su contingencia, a la persistencia de su transformación. Un adulto-educador que los reconozca desde sus padeceres y amores, goces y pasiones, que decodifique por su rostro los momentos vitales que los atraviesan, que ofrezca un espacio para compartir eso que les sucede. Que no se instale en «padre» o «consejero»,

transmitiendo «una» o «la» forma de lo que se «debe y hay que ser» —aquello que no son ni están siendo ni podrán ser—, ni sitúe al adolescente o joven en la «carencia», en la «incompletud», en la invalidez de sus saberes, en un futuro sin presente. Buscan otro apoyo, otra relación pedagógica, otro vínculo adulto-educador-joven con el saber. Un vínculo basado en la confianza, la escucha, la interacción y el progresivo conocimiento mutuo. Una relación pedagógica que vaya más allá de una formación racional y lógica. Ampliar lo educativo pasaría también por instalar plasticidad y ductilidad en la institución y organización educativa. Una educación que inscriba saberes silenciados, que rompa hegemonías, habilite el placer de aprender, el derecho a una formación global que no fragmente el conocimiento y el sujeto. Una educación que inscriba nuevas formas organizacionales, cambios en los formatos escolares, en los tiempos y los espacios existentes, en trascender el establecimiento escolar como único espacio de formación. En concebir lo educativo más allá del centro, en otros espacios que no sean el centro. Un espacio que sea educativo y no tanto exclusivamente escolar (Ruiz Barbot *et al.*, 2014). Refiriéndose a la educación media, ellos y ellas proponen espacios con más docentes y menos estudiantes, espacios para ellos, para estar entre ellos/as, espacios no estructurados y pensados previamente que permitan que se desplieguen sus deseos o su estar vagando —un estar entre ellos, hablando, intercambiando, sin hacer nada, escuchando música, alejados de la lógica de la productividad que permea la vida social—. Espacios que les están siendo negados institucional y socialmente. Ampliar lo educativo y transformarlo. Quebrar la lógica de los cuerpos inmóviles, inactivos, dóciles y encerrados y del tiempo estático, paralizado y paralizante —horas y horas «sentadas» mirando al frente—. Pensar desde lo impreciso e incierto, bucear en torno a propiciar un movimiento organizacional en el que se habilite la plasticidad espacial y otra temporalidad educativa. Un movimiento que busque una ampliación de lo educativo desde los quiebres, las «salidas de libreto», la ruptura del disciplinamiento o normalización (Ruiz Barbot *et al.*, 2014).

Aprender poniendo en el centro de la vida, la vida que viven. Ellos y ellas sienten que ni sus contextos ni su experiencia ni sus saberes cotidianos son tomados en cuenta en la educación formal y que los profesores piensan que ellos no aprenden nada, que no les «da la cabeza». Desde ese sentir, estarían reclamando, diciendo, proponiendo que los adultos-educadores trabajen con ellos y ellas a partir de lo que pueden y no desde lo que no pueden; que los sitúen en su potencia. Que los reconozcan en sus posibilidades, habilidades, saberes. Estarían reclamando una educación que les permita conocer y desarrollar saberes o habilidades relacionados a sus experiencias vitales y cotidianidades. Saberes relacionados a la crianza, la alimentación, la ciudad, estar con otro, etc., reconstruyéndolos desde el conocimiento y reconocimiento. Que los acompañen en lo que quieren para su vida y la vida colectiva, en buscar un futuro que es presente aunque a veces se vayan o salgan «de la línea recta». Que los apoyen a construir sentidos siempre en transformación de su experiencia educativa y vital.

Estarían reclamando construir saberes y sentidos, una educación situada en la promoción de lo humano y en la construcción de la humanidad. Promoción de la humanidad en cada uno de ellos y ellas «como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano», y construcción de la humanidad entre todos «como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que (los) hace más humanos», diría Meirieu (2001). Dejar de soñar con una educación como espacio de armonía inalcanzable, para hacernos cargo de los conflictos ya que devenimos humanos en los conflictos construyéndonos y transformándonos a partir y a través de ellos. No negar ni invisibilizar, tampoco, el conflicto social. Dejarlo entrar al espacio educativo como algo a aprender, ya que ellos y ellas son lo que son (lo que el orden pedagógico no quiere que sean) en tanto existe el conflicto social, la fragmentación y desigualdades sociales. Quizás para todo ello, la educación tenga que pensarse como institución, entre otras, productora de subjetividades, productora de la experiencia de sí, de la experiencia de lo colectivo y ciudadana, de lo que cada uno es y va siendo, de lo que cada uno es y va siendo con los otros. Y dejar entrar o darle lugar a lo inquietante de la vida en su siempre devenir otra institución educativa.

Bibliografía

- GATTI, G. (2008). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- LARROSA, J. (2002). «¿Para qué nos sirven los extranjeros?», *Educação y Sociedade*, año XXIII, n.º 79.
- MEIRIEU, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- RUIZ BARBOT, M. (2015). «Entre educaciones, los sujetos». Conferencia inaugural, Actividades Académicas 2015, Montevideo: Facultad de Psicología-Udelar.
- (2014). *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios*. Informe final, octubre. Montevideo: Contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED)-Ministerio de Educación y Cultura (MEC).
- *et al.* (2014). *Una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal, respecto a la educación*. Informe final, junio. Montevideo: Contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED).
- SKLIAR, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ed. Marina Vilte.
- (2010). «Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación», en *Revista Educación y Pedagogía*. vol. 22, n.º 56, enero a abril. Medellín: Universidad de Antioquía-Facultad de Educación.

Parte 2

TRAS LAS CURIOSIDADES
DE INVESTIGACIÓN DE LOS DOCENTES

La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria

RODRIGO VACOTTI¹

Resumen

Las dificultades asociadas a *la relación familia-institución educativa* aparecen cada vez en mayor medida como objeto de discusión en la bibliografía internacional. Existe acuerdo entre los autores sobre la importancia de fortalecer los lazos entre ambas instituciones, pero las respuestas parecen aún no encontrarse. En educación secundaria se encuentran aún más dificultades para contar con la participación de las familias. En el presente estudio se indagó acerca de las perspectivas de los docentes de educación secundaria, como actores fundamentales, acerca de la relación familia-institución educativa. Para esto se contó con un diseño metodológico de corte cualitativo trabajando en dos instancias de Focus Group con un total de once docentes de secundaria que trabajaran al momento del estudio en primer año de ciclo básico. Los datos generados en la investigación fueron estudiados mediante el uso de la técnica Análisis de contenido (Bardin, 1986). La investigación realizada permitió un primer acercamiento a la temática. Dentro de los principales resultados encontramos que los docentes de secundaria consideran fundamental la participación de las familias, pero esta situación no se da de modo apropiado en la práctica ya que las familias muestran muchas dificultades, las instituciones no tienen lineamientos claros para facilitar su acercamiento, y la formación con la que cuentan los docentes es deficitaria en este rubro.

Palabras clave: *Relación familia-escuela, educación secundaria, docente, formación docente.*

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, rvaccotti@psico.edu.uy. Tesis presentada para obtener el título de Magíster en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay. Tutora: Dra. María del Luján González, marzo de 2014.

Introducción

La *relación familia-institución educativa* y las dificultades que presenta este vínculo vienen siendo objeto de discusión y esto es reportado de manera muy numerosa en la bibliografía internacional en las últimas tres décadas. Si bien se ha establecido desde varios enfoques y aportes diferentes la necesidad de generar acuerdos entre ambos sistemas así como estrategias que permitan generar mejoras en los modos de inclusión entre ellos, las respuestas adecuadas parecen aún no encontrarse y ambas, familia e institución educativa, dan la sensación de transitar por caminos separados, e incluso, opuestos.

Llama la atención también un fenómeno que tiene lugar en el pasaje de las instituciones de educación primaria hacia las de educación secundaria y es el descenso en la presencia de la familia, el cual está asociado a varias razones, de las cuales se dará cuenta a continuación tanto en el marco conceptual como en la discusión de los datos generados en el presente estudio.

Es notorio, tanto en este punto, como en la bibliografía y las bases de datos, que al referirse a este tema el hincapié principal está puesto en educación primaria, incluso utilizándose de modo natural para referirse al asunto el término *la relación familia-escuela*. Es por ello que es necesario esclarecer qué es lo que ocurre con la participación de las familias en educación secundaria y por qué las dificultades en el vínculo parecen ser aún mayores que las existentes en primaria.

Otro de los puntos clave para este trabajo tiene que ver con los docentes de secundaria y sus perspectivas, actores fundamentales a la hora de pensar esta problemática. Con respecto a ellos genera especial interés el tema de su identidad, valoración social y su formación.

Familia y escuelas

El concepto de familia se ha ido modificando de acuerdo a las variables históricas, sociales y culturales. Rodrigo y Palacios (1998) se refieren a la familia en el mundo occidental y sobre fines del siglo XX de la siguiente manera:

Se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p. 33).

Además de presentar estas características, la familia cumple las siguientes funciones: Es dentro de la familia donde se construyen personas adultas, las cuales muestran una determinada autoestima, así como un bienestar psicológico directamente relacionado con la calidad de las relaciones de apego que estas personas han experimentado desde su niñez. Dentro de la familia los individuos aprenden a afrontar retos y a asumir las responsabilidades y compromisos que les impone el contexto en el que se desenvuelven. Allí se produce también un encuentro intergeneracional donde se establecen nexos entre el pasado y el

futuro: entre la generación de los abuelos y la de los hijos. Por último, esta funciona como una red de apoyo social para las diferentes transiciones vitales que atraviesan los individuos. También es competencia de las adultos para con los más jóvenes: asegurar su supervivencia, socialización, sano crecimiento, diálogo y simbolización; brindarles a estos un clima de afecto y apoyo necesario para un desarrollo psicológico sano; estimularlos para convertirse en seres con capacidad para relacionarse con el contexto que los rodea y cumplir con las demandas y exigencias que este plantea; y por último, tomar decisiones sobre el resto de los contextos educativos que transitarán los hijos (Rodrigo y Palacios, 1998).

Lo educativo entonces entra claramente dentro de lo que entendemos como las funciones de la familia. El hecho de que esta no sea vista como un espacio donde se producen aprendizajes es porque existen en el colectivo social creencias acerca de la educación formal quien es considerada como la única encargada de generar aprendizajes en los más jóvenes (González, Vandemeulebroecke y Colpin, 2001).

Nos encontramos al día de hoy con nuevas configuraciones familiares que presentan características propias del momento histórico al que pertenecen, marcadas entre otras características, por una «liberación» por parte de los individuos de ciertos roles establecidos, propios de la modernidad (Walsh, 2004; Paredes, 2003). En el seno de estas familias y sus complejidades es necesario detenerse en *la tarea de ser padres*. Esta está guiada en buena medida por teorías implícitas, constituidas por un saber mediado por la interacción de un individuo y su cultura, y las experiencias a las que han asistido en sus propias familias de origen así como en sus trayectorias de vida. Pensando específicamente en el contexto que se viene describiendo y en las transformaciones que ha experimentado la familia como institución, esta tarea se complejiza aún más (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne, 2008).

Si bien puede pensarse que familia e institución educativa son dos partes de un mismo proceso —educar a los niños y jóvenes— queda claro que existen diferentes obstáculos para que funcionen juntos generándose por momentos hasta una ruptura entre ambos sistemas (Castro y Regattieri, 2012). La escuela como tal no existe desde siempre. Es luego de la revolución industrial que surge como una necesidad que los individuos sean educados fuera de su casa (Lacasa, 1997; Palacios y Oliva, 2008). La obligatoriedad de la escolarización ejerce coercitivamente sobre los padres la obligación de cederle una gran parte de la responsabilidad de la educación de sus hijos a la institución educativa (Perrenoud, 2010).

Existe una relación directa entre el modo en que tienen lugar las relaciones adulto-joven dentro de la familia y el modo en que estas tienen lugar dentro de la institución escolar; los *conflictos intergeneracionales* que acompañan las transformaciones que ha experimentado la familia, sobre todo para con las figuras de autoridad, están estrechamente vinculados con el clima que se vive en las escuelas, por lo que el trabajo sobre esta temática incumbe a ambas instituciones y debería ser trabajado en conjunto (Gallo, 2009).

En la *relación familia-institución educativa* intervienen variables legales. En nuestro país existe la Ley n.º 18.437: —Ley General de Educación, aprobada el 16/01/09—, que hace referencia a este tema en su *artículo IX*, acerca de los Derechos y deberes de los educandos y de madres, padres o responsables, donde se afirma que será deber y obligación de los padres, madres o responsables el *seguir y apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo o representado*.

Con respecto a esto Alfiz (1997) establece que no siempre que se lleve a cabo una actividad en la que estén presentes ambas partes —familia y escuela— se puede hablar de participación, así como tampoco se puede presuponer que esto vaya a generar mejoras en la calidad educativa.

Objetivos

1. Indagar acerca de las perspectivas de los docentes de secundaria sobre la importancia de la participación de la familia en la educación.
2. Indagar acerca de qué diferencias entienden los docentes que existen en la participación de la familia en la educación entre los sistemas de primaria y secundaria.
3. Conocer sobre la formación con la que cuentan los docentes de secundaria para el trabajo en la relación *familia-institución educativa*.

Principales preguntas que se intentarán responder

¿Cuáles son las perspectivas de los docentes de secundaria acerca de la relación familia-institución educativa? ¿Consideran los docentes que es importante la participación de las familias en los procesos de aprendizaje de los alumnos en enseñanza secundaria? ¿Qué diferencias en la participación de la familia consideran los docentes que existen entre primaria y secundaria? ¿Cuáles son las perspectivas de los docentes acerca de su formación? ¿Cuentan los docentes de secundaria con formación para el trabajo con las familias? ¿Consideran los docentes que es importante estar formado para el trabajo con las familias?

Diseño metodológico

Partiendo de las preguntas de investigación y de los objetivos se tomó la decisión de optar por un diseño de investigación de tipo cualitativo exploratorio. Se optó por un diseño metodológico flexible; una articulación de elementos que permita introducir durante el transcurso de la investigación los cambios que sean necesarios para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada (Maxwell, 1996).

Se trabajó en dos instancias de Focus Group (Pérez de León, 2001; Flick, 2004). El proceso de selección de los docentes participantes fue realizado mediante el modelo de *muestreo teórico* (Glaser y Strauss, 1967) con el propósito de lograr un conjunto heterogéneo de sujetos tomando en cuenta características que consideramos relevantes, como ser: que los participantes pertenezcan

tanto al sistema público como al privado; que los participantes desarrollen sus tareas en diferentes contextos socioculturales; que las edades y años de trabajo de los participantes sean variadas; que las disciplinas que imparten los participantes sean variadas; que los participantes tengan diferentes experiencias en cuanto a la formación específica para el trabajo con familias. Los docentes con los que se trabajó necesariamente debían trabajar y haber trabajado anteriormente con *primer año* de ciclo básico al momento de participar del grupo.

Para el análisis de los datos generados a partir de los Focus Group se trabajó con la técnica de análisis de contenido. Para ser analizados los datos brutos deben ser codificados, es decir, transformados para poder realizar dicho análisis. El discurso de los docentes fue codificado en su totalidad en temas; el tema es una *unidad de significado* que se desprende del texto analizado. El total de temas identificado fue agrupado en diferentes categorías; clasificar elementos en categorías, es buscar lo que estos tienen en común y en definitiva, organizarlos (Bardin, 1986).

Datos producidos por la investigación

Del primer Focus Group, los temas que aparecieron con mayor frecuencia e intensidad fueron aquellos relacionados con el rol docente, la formación, el manejo de la información y la falta de acompañamiento que presentan los adolescentes. Del segundo Focus Group, los temas que aparecieron con mayor frecuencia e intensidad fueron aquellos relacionados con el rol docente, y la formación.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se analizaron las perspectivas de los docentes de secundaria acerca de la relación familia-institución educativa en enseñanza media. Para indagar acerca de esto se utilizó la técnica Focus Group. Se trabajó con ella en dos instancias y para esto se contó con la colaboración de 11 docentes de secundaria que trabajan actualmente en primer año de ciclo básico, en enseñanza pública y privada, así como en diferentes contextos socioculturales en Montevideo y en algunas ciudades del interior del país. Mediante la interacción que se produjo entre los participantes en los Focus Group y la diversidad de miradas y opiniones que tuvo lugar allí se pudo generar un acercamiento a la temática que contribuye un aporte importante para continuar trabajando la relación familia-institución educativa. Para la interpretación de los datos arrojados por la investigación se trabajó con la técnica Análisis de contenido (Bardin, 1986). Cada grupo fue trabajado por separado, y recién sobre el final del trabajo se establecieron algunas comparaciones entre los resultados que surgieron de ellos. En este trabajo además de hacer especial hincapié en las perspectivas de los docentes acerca de la relación familia-institución educativa y la formación docente, se tomaron en cuenta las variables socioculturales propias de nuestro contexto.

Se partió de los siguientes objetivos:

Objetivo 1

Indagar acerca de las perspectivas de los docentes de secundaria sobre la importancia de la participación de la familia en la educación.

Con respecto al primero de los objetivos podemos decir que desde la perspectiva de los docentes existe acuerdo en que el trabajo con las familias desde las instituciones de educación secundaria y la participación de estas constituyen un factor muy importante y necesario para obtener buenos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para resolver otro tipo de situaciones conflictivas que puedan presentar los alumnos, ocupando estas últimas la mayor parte del tiempo y de la dedicación de los docentes. En este punto se corrobora de algún modo lo que aparece en la bibliografía consultada sobre la temática, la cual si bien en su enorme mayoría apunta a la enseñanza primaria, establece la importancia de la participación de la familia como un factor decisivo a la hora de obtener buenos resultados. Con respecto a esto encontramos en las perspectivas de los docentes determinadas dificultades que resultan en que el trabajo con las familias no se desarrolle de la mejor manera. Entre estas aparecen en cuanto a las familias: la complejidad que presentan la mayoría de las familias de los alumnos con los que trabajan más allá del contexto del que se trate; la ausencia de muchas de las familias que más allá del modo en que se las convoque no se acercan a la institución. De parte de los docentes: la carencia de formación con la que cuentan estos últimos para hacerse cargo de este tipo de tareas y la falta de apoyo desde la institución, ya sea por la inexistencia de equipos multidisciplinarios como por ausencia de lineamientos claros y políticas específicas para el trabajo con las familias. Los docentes señalan además la resistencia que existe desde algunas direcciones así como también de algunos docentes para acercarse a las familias a la institución. Existen, por otro lado, dificultades para emprender acciones a nivel colectivo con el objetivo de mejorar esta situación y se destacan los escollos a nivel reglamentario y burocrático que existen para que la familia participe en la institución educativa en secundaria. Aparece subrayada la dificultad que se le plantea a los docentes a la hora de definir su rol profesional el tener que trabajar con las familias de los alumnos.

Objetivo 2

Indagar acerca de qué diferencias entienden los docentes que existen en la participación de la familia en la educación entre los sistemas de primaria y secundaria.

Con respecto a este objetivo encontramos que los docentes entienden que la participación de la familia tiene lugar de modos muy distintos entre los sistemas de primaria y secundaria, tendiendo, en este último, a disminuir la participación de modo abrupto. En la bibliografía consultada para este estudio esta temática es nombrada la enorme mayoría de las veces como *la relación familia-escuela*, dejando establecido más allá de los modos en que se nombre a la institución educativa en cada contexto particular, que la participación es generalmente mucho mayor en

las instituciones de educación primaria. Los docentes expresan que esta situación se da por las siguientes razones: existen creencias en los padres, así como en otros actores institucionales, que marcan que el niño-adolescente una vez que obtiene el pasaje a secundaria ya no necesita de la participación de la familia. Por su lado, las instituciones de educación secundaria no tienen entre sus objetivos el acercarse a las familias y en muchas instituciones existe una falta total de lineamientos para el trabajo con las familias, así como carencia de respuestas ante las situaciones conflictivas que se presentan en el día a día. Desde varios actores involucrados en la educación secundaria, como ser direcciones, así como también docentes, existen resistencias a la hora de convocar a las familias y mecanismos burocráticos que impiden a las familias participar en educación secundaria tal como lo hacían en primaria. Según estos docentes, a nivel del colectivo social existe un respeto, cuidado y valoración de la escuela que no se repite para con las instituciones de educación secundaria; para muchas familias los aprendizajes que se obtienen en educación secundaria no son importantes; la figura de los docentes de secundaria está desvalorizada y es percibida de este modo también por las familias.

Objetivo 3

Conocer sobre la formación con la que cuentan los docentes de secundaria para el trabajo en la *relación familia-institución educativa*.

Con respecto a este objetivo encontramos que los docentes de educación secundaria no cuentan en su formación de base con ningún tipo de preparación para el trabajo con las familias. De los docentes con los que se trabajó en los Focus Group dos de ellos contaban con formación de posgrado, y en una de ellas se incluía un seminario destinado al trabajo con familias.

En la bibliografía consultada para este estudio sobre formación docente en secundaria se pudo observar que la misma es deficitaria, no se encuentra actualizada y no produce conocimientos. Tal como se hizo referencia anteriormente, en nuestro país se ha evaluado a la formación de docentes de secundaria como una de las más débiles dentro de América Latina. Con respecto a esto los docentes expresan lo siguiente: la formación docente es percibida como pobre, desactualizada, desajustada para con la realidad; tiene una carencia total en lo que respecta al trabajo con las familias, pero esta no es la única carencia. La formación no consigue alcanzar respuestas para el gran número de dificultades que se le presentan a los docentes en sus prácticas cotidianas, por ejemplo, el incremento de las matrículas, el incluir alumnos con dificultades de todo tipo y el no contar con los recursos adecuados. Algunos docentes expresan que no deberían formarse para trabajar con las familias ni con todas las dificultades, sino que deberían contar con apoyo de otros técnicos.

Las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica que se producen en la formación docente determinan dificultades en los docentes para definir su rol. Por otro lado, la falta de herramientas con las que cuentan los docentes para desarrollar su tarea genera descreimiento y hasta desvalorización de la tarea que están realizando. La formación que obtienen los docentes por su propia

experiencia es generalmente más valiosa que la obtenida en los institutos. Según estos docentes, en las situaciones conflictivas es más importante el factor afectivo y el componente vocacional con el que cuentan los docentes que las herramientas que les ofrece su formación.

Las preguntas que se intentaron responder fueron las siguientes:

¿Cuáles son las perspectivas de los docentes de secundaria acerca de la relación familia-institución educativa? ¿Consideran los docentes que es importante la participación de las familias en los procesos de aprendizaje de los alumnos en enseñanza secundaria? ¿Qué diferencias en la participación de la familia consideran los docentes que existen entre primaria y secundaria? ¿Cuáles son las perspectivas de los docentes acerca de su formación? ¿Cuentan los docentes de secundaria con formación para el trabajo con las familias? ¿Consideran los docentes que es importante estar formado para el trabajo con las familias?

Consideramos que a lo largo del trabajo las mismas han encontrado respuestas, las cuales hemos repasado junto con los objetivos trazados al comienzo del estudio.

Bibliografía

- ALFIZ, I. (1997). *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.
- ARRANZ, E. y OLIVA, A. (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- BARDIN, L. (1986) *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BERETIER, C. y SCARDAMALIA, M. (1986). «Educational relevance of the study of expertise». *Interchange*, 17 (2), 10-19.
- BORDIEU, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. y LEÓN, J. (2008). «Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia», en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (p. 453-469). Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2006). «La sociedad red. Una visión global», en M. CASTELLS (comp.) *Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica*. Madrid: Alianza. 2006.
- CASTRO, J. y REGATTIERI, M. (2012) *Interacción escuela familia. Insumos para las prácticas escolares*. Brasilia: Unesco-MEC.
- COMELLAS, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Grao.
- Consejo de Educación Primaria (2007). *Análisis histórico*. <http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/analisis_historico.pdf>. Recuperado el 24 de agosto de 2012.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- DI LEO, P. (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Tutora: Dra. Ana Lia Kornblit.
- (2011). «Escuela y violencias: desplegando una relación problemática». *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6: 231-249, julio, 2011.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FARIAS, M. L. S. O. (2009). *Afeto: nos fios dos bastidores de sala de aula*. UEBA, GT-20: Psicologia da Educação 2008. Disponible em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho20.htm>>. Recuperado el 24 de mayo de 2009.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FRANÇA, O. (2008). «Confidencialidad de los datos del niño por parte de los psicólogos que trabajan en instituciones educativas». *Ciencias psicológicas*, 2 (1), 47-53, mayo, 2008.
- Gallo, P. (2009). «Transformaciones en las relaciones intergeneracionales. Autoridad y violencia en las escuelas», en G. NOEL (comp.) *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- GLAZZARD, J. (2011). «Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants». *Support for learning*, (2) 26, 56-64.
- GONZÁLEZ TORNARÍA, M. L. (2006). *Apuntes en pedagogía familiar*. Montevideo: Prensa médica.
- GONZÁLEZ, M.; VANDEMEULEBROECKE, L. y COLPIN, H. (2001). *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- GONZÁLEZ TORNARÍA, M. L. y WAGNER, A. (2011). *La relación familia-escuela: perspectivas y formación de docentes brasileros y uruguayos*. Proyecto de Investigación. Programa de Asociación para el Fortalecimiento de los Posgrados. Sector Educacional del Mercosur. Programa Proyecto Conjunto de Investigación (PPCP-Mercosur). Proceso Selectivo 2010-2011.
- HIDALGO, M. (1998). «Transición a la maternidad y la paternidad», en RODRIGO, J. y PALACIOS J. (coords.) *Familia y desarrollo humano* (pp. 161-180). Madrid: Alianza.
- HUERTAS, J. A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- y MONTERO, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIFE-Unesco.
- KORNBLIT, A. L. et al. (1988). *El clima social en la escuela media (Un estudio de casos)*. Buenos Aires: CEAL.
- LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Aprobación: El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General. <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

- MARRERO, A. (2011). *La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores y una ley*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- MARTINIS, P. (1995). *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos*. Tesis de Maestría. FLACSO. Tutor: Lic. Luis Rigal.
- MAXWELL, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. California: Thousand Oaks.
- MINUCHIN, S. y FISHMAN, H. (1984) *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- MORGADO, B. (2009). «Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar». *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21, (4), 441-452, 2009.
- MOSCOVICI, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- OLIVA, A. (2008). «Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia», en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (p. 471-491). Madrid: Alianza.
- PALACIOS, J. y OLIVA, A. (2008). «La adolescencia y su significado evolutivo», en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (p. 433-451). Madrid: Alianza.
- PAREDES, M. (2003). «Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica?», en *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales* (p. 73-102). Montevideo: UNICEF-Udelar.
- PÉREZ DE LEÓN, P. (2001) «Focus Group. Sistematización de prácticas y calidad». *Prisma*, (16) 165-179.
- PERRENOUD, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid: Grao.
- RIVERA, M. y MILICIC, N. (2006). «Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica». *Psyche*, 15, (1) 119-135.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- RODRIGO, M. J.; MARTÍN, J.; CABRERA, E. y MÁIQUEZ, M. (2009). «Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial». *Psychosocial intervention*, 18, (2), 113-120.
- RODRIGO, M. J.; MÁIQUEZ, M.; MARTÍN, J. y BYRNE, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con las familias*. Madrid: Pirámide.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (2009). *Sociología de la educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- VAILLANT, D. (2009) «Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos». *Revista de Educación*, 350: 105-122. Septiembre-diciembre.
- (2010) «Capacidades docentes para la educación del mañana». *Pensamiento iberoamericano*, 7: 113-128. Setiembre.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- WALSH, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrtutu.

Relación pedagógica «entre cuatro»: enseñanza en las prácticas preprofesionales del área salud

VIRGINIA FACHINETTI¹

La intención de este trabajo es compartir algunos aportes desarrollados en mi tesis de maestría. El objetivo fue comprender la singularidad que se funda en la relación pedagógica en los espacios de formación preprofesional, en el área salud de la Udelar, en un aula que pone al docente en relación con el conocimiento, el estudiante y un otro paciente o comunidad.

Fueron seleccionados 5 servicios del área que presentaran propuestas pedagógicas en el marco de las prácticas preprofesionales en el ámbito de la clínica. Se entrevistaron a docentes que trabajaran en la clínica de adultos. La técnica utilizada fue la entrevista individual en profundidad. Los resultados mostraron que los docentes desarrollan un estilo de enseñanza específico (estilo «bucle») contemplando la presencia de un tercer sujeto, el usuario-paciente. Estilo que transita entre las figuras de modelo y guía, generándose un par dialéctico y espiralado. La presencia del tercer sujeto (paciente) en la relación pedagógica en estos espacios del área salud y en la clínica configuran una singularidad en tanto relación cuaternaria y con representación romboidal.

Palabras claves: Enseñanza universitaria, formación preprofesional, singularidad área salud

Introducción

En el presente artículo se desarrollan algunos de los resultados de la tesis «La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación preprofesional del área salud», en el marco de la maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología.

En tiempos de cambios, de reformas de la Universidad se entiende relevante conocer sus experiencias de enseñanza en general y en particular de cada área, con el fin de producir conocimiento que favorezcan las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. En el intento de identificar las características de la enseñanza en los espacios de prácticas preprofesionales en el área salud se buscó conocer las experiencias de enseñanza de los docentes que trabajan en estos espacios y comprender la singularidad de la relación pedagógica que se funda en dicha área. Una relación pedagógica que se desarrolla en un aula que pone al docente en relación con el estudiante, los saberes y un otro (usuario). La presencia del otro-otros implica una mirada y una tarea específica en un ámbito particular ya que

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

tanto lo que se aprende como lo que se enseña se articula con las características del contexto en que se inscribe, circulando y produciéndose relaciones y saberes singulares. A su vez, la tarea docente en los espacios de prácticas preprofesional se despliega en la presencia de tensiones y sus entramados. Una de las tensiones hace a la relación y articulación entre conocimientos teóricos y las prácticas concretas en ámbitos específicos de atención de salud. Articulación que el docente debe sostener en su función de enseñanza y que debería promover en el estudiante. Otra de las tensiones tiene que ver con el desarrollo de su doble ejercicio profesional: el profesional docente y el profesional de su disciplina. Tensión que interpela al docente a reflexionar desde dos saberes: el disciplinar y el pedagógico en un mismo tiempo y espacio, en el propio hacer de la atención clínica y de la enseñanza. Por otra parte, y con relación a lo mencionado anteriormente, se encuentra en situación de sostener la presencia del otro, en este caso el paciente y acompañar al estudiante en su experiencia de formación entre su «ser estudiante» y su «ser profesional». El sostener, acompañar y contemplar al sujeto de aprendizaje y al sujeto de atención, implica considerar la incidencia de ellos en el dispositivo pedagógico y en su experiencia docente. Artigas *et al.* (2005) expresan la complejidad del dispositivo educativo en estos espacios de enseñanza que procuran articular docencia y extensión o asistencia. En esta complejidad, donde debe considerarse la presencia de los «otros» en los dispositivos de enseñanza, surge el cuestionarse sobre la conformación de la tríada pedagógica (docentes, estudiantes, conocimiento) ya que los «otros» son parte y producen en el encuentro.

Referentes teóricos

La relación pedagógica se funda en el encuentro que se produce entre sujetos (docentes-estudiantes) y en el de estos con los saberes de sí, de los otros y del mundo en un espacio de formación (Charlot, 2000 en Hernández, 2011). La relación pedagógica aparece entonces cuando existe una experiencia de encuentro de subjetividades y saberes. Es un encuentro de a tres, con dos sujetos, donde además del conocimiento disciplinar específico y desde la situación de enseñanza particular, circulan los saberes diferenciados de cada uno de los sujetos que constituyen e inciden en la relación pedagógica. Se diferencia conocimiento de saber, en tanto el saber es resultado de la relación que tiene el sujeto con un objeto de conocimiento (Zambrano, 2006) pero a su vez el saber es un proceso creador, construido en las relaciones del deseo de saber, la historia, el psiquismo y la dimensión sociocultural (Beillerot, 1998; Blanchard, 1998). Asimismo, el saber comprende las prácticas de reflexión sobre algo ya obtenido, sobre algo que se tiene una idea. (Zambrano, 2006). Entonces el conocimiento queda ligado a un campo un objeto o cosa específico, del cual se tiene un dominio. El saber incluye al conocimiento pero es tamizado por la experiencia, el deseo del sujeto en un contexto sociohistórico cultural determinado. Con lo cual, se explica el hablar de saberes y de saberes diferenciados en el docente y en el estudiante.

Zambrano (2006) considera que la noción de relación pedagógica además de ser una relación que se construye en un encuentro entre sujetos en un contexto particular, se produce en una diversidad de encuentros. Es decir, se conforma una relación pedagógica singularizada y relaciones pedagógicas múltiples en contextos particulares y diversos, con lo cual se generan variados significados.

Hernández (2011) posiciona a la relación pedagógica en lugares diferenciados, como una construcción desde el encuentro con el estudiante, como una situación donde circulan saberes y como una experiencia de reflexión.

Por su parte Luispe Gutiérrez en la compilación realizada por Hernández (2011) refiere a la relación pedagógica como el flujo que se da en la interacción entre los docentes, el estudiante y los conocimientos. Dando de esta forma una perspectiva de movimiento, cambio, interacción y afectación mutua.

Porque la relación pedagógica tiene que ver no solo con el aprender información o conocimientos, sino también maneras de ser... juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa y elige. Es una opción que se escoge, que no viene dada sino que se (re)inventa en cada experiencia de relación (en cada curso, con cada grupo). Por eso la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no solo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica (Hernández, 2011, p. 8).

En aquellas prácticas de enseñanza donde la relación pedagógica se funda ante la presencia del otro y es afectado por este, constituye a los sujetos, que forman parte de estas prácticas, en sujetos de la experiencia.

Larrosa (2003) piensa la experiencia desde la pasión, con lo cual el sujeto de la experiencia es un sujeto pasional, receptivo, expuesto. Así tanto el docente como el estudiante de la experiencia son sujetos receptivos, disponibles, expuestos e interpelados a ver su propia fragilidad, vulnerabilidad, ignorancia e impotencia.

Para Larrosa y Skliar (2009), la experiencia es aquello que me pasa, lo que le pasa al docente, lo que le pasa al estudiante y que no es intencional ni voluntaria es pasión.

Así, la experiencia reconoce un saber subjetivo constructor del ser docente y del hacer docente; saber subjetivo que en el vínculo pedagógico, en la situación concreta de enseñanza puede producir una específica experiencia docente. Experiencia docente que supone reflexión, en tanto implica un encuentro con el acontecimiento, un ir hacia él y desde este la afectación que genera al docente, una vuelta que lo afecta (Larrosa y Skliar, 2009). Desde esta noción de experiencia, entonces el estudiante también construye una experiencia específica, relacionada con lo que se produce y produce en el encuentro, generándose así una mutua afectación entre docente y estudiante. Afectación que transforma y desarrolla crecimiento personal y profesional en ambos. Entonces, de lo expresado se puede hablar de una experiencia formativa.

La formación entendida como una dinámica de desarrollo personal compleja, en donde uno se forma a sí mismo a través de las experiencias vividas, solo o en situación con otros. Formarse es tener conciencia de ser afectado por lo que acontece, por lo que se siente, padece o goza; Para Blanchard y Beillerot (1998) es un proceso por el cual el sujeto es afectado por la presencia y perturbación del otro; lo que lo lleva a crear nuevas formas de ver y verse Skliar (2007). La formación para Ruiz Barbot (2009) implica una coexperiencia, una relación con otros sujetos y una relación con el sí mismo. Una coexperiencia de comprensión de lo que uno es y va siendo con los otros, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones existenciales que lo atraviesan.

La *relación pedagógica en un espacio de práctica preprofesional, como lo es la clínica* tiene la particularidad de que el encuentro se da entre tres sujetos presentes (el docente, el estudiante y el paciente). Sujetos que construyen entre sí un espacio de formación y un espacio de atención, produciéndose la conjunción y circulación de saberes pedagógicos y disciplinares en el hacer profesional. A su vez, se podría pensar que además de la presencia de estos saberes de los docentes y los estudiantes pueden encontrarse saberes del paciente.

El docente se mueve entre dos lógicas, la lógica pedagógica y la lógica profesional. Lógicas que se articulan y, a la vez, por momentos, pueden fundirse ya que en el acto profesional se puede producir la enseñanza y a la inversa.

En los espacios de prácticas preprofesionales los estudiantes se forman en la disciplina específica, en el hacer profesional en el propio campo laboral e interactuando con él.

Las prácticas preprofesionales entendidas como prácticum refieren al período formativo que ubica al estudiante en la responsabilidad del «como sí» profesional en un espacio donde se interrelacionan la Universidad con espacios sociales (públicos y privados). Estudiante que se encuentra en la tensión de la formación y el desempeño de la actividad profesional en el campo real.

En el ámbito de la clínica se construye la formación de profesionales en una de las especificidades de la disciplina, donde «... se piensa lo que se hace mientras se está haciendo» (Lucarelli 2003, p. 4). Tanto el docente como el estudiante se enfrentan a la resolución de la situación en el momento.

Metodología

El presente trabajo se realizó en el marco de un estudio de carácter cualitativo, desde el abordaje narrativo, entendiendo que desde esta metodología es posible dar significado y comprender, desde los relatos, los modos como los sujetos-docentes dan sentido a sus experiencias.

Se tomaron cinco servicios del área salud; Facultad de Enfermería, Facultad de Medicina, Facultad de Odontología, Facultad de Psicología y la Escuela de Nutrición y Dietética. Este recorte surge de seleccionar aquellos servicios que presentan propuestas pedagógicas en el marco de las prácticas preprofesionales en el ámbito de la clínica.

En cuanto a la población seleccionada se entrevistaron a 15 docentes, buscando el efecto saturación, que trabajaban en el ámbito de la clínica de adultos, entendiendo estas como espacios característicos de la formación preprofesional en el área salud. Se definió la adultez como el período comprendido entre los 25 y los 60 años (adulto joven y adulto medio). En cada servicio se realizaron tres entrevistas a docentes, que además de trabajar en estos espacios pedagógicos, tuvieran diferentes grados y antigüedad como docentes en su institución y que permitiera una visión global del área. Tomando como criterio la antigüedad, se pretendió contemplar franjas por períodos de 10 años de docencia, cada una; de esta forma se construyeron cuatro franjas (franja 1: entre 1 a 10 años; franja 2: entre 11 y 20 años; franja 3: entre 21 y 30 años y la franja 4: 31 o más años). La recolección de datos fue mediante entrevistas individuales en profundidad.

Resultados

La comprensión de la relación pedagógica en espacios formativos implica considerar al sujeto que enseña, al sujeto que aprende, los saberes que circulan y la relación que se establece entre ellos. En el caso de los espacios de prácticas preprofesionales en la clínica asistencial, se debería considerar a un tercer sujeto, el usuario-paciente. Lucarelli (2008) plantea que desde una mirada técnica y de formación, se debería mantener la tríada pedagógica (docente-estudiante-saber) a la hora de pensar las relaciones pedagógicas ya que la actividad del sujeto-paciente sería parte de los contenidos a aprender. Planteo que se ve interpelado en la enseñanza de la clínica, ya que el paciente como sujeto presente incide y también construye en este espacio; lo que llevaría a pensar en cambiar dicha configuración. Es por ello que se abordan los lugares de cada sujeto en relación con el saber y los saberes que circulan, los aportes e incidencias y las relaciones entre los sujetos desde el relato de los docentes.

Del sujeto estudiante

El lugar del estudiante en el encuentro con el paciente y el docente se da desde modalidades diferentes: como *observador*, como *observador participante*, como *participante* y directos de ese momento.

El estudiante como *observador* es un espectador del proceso que se desarrolla; el docente y el paciente son quienes estructuran el espacio; el lugar es determinado por las características de la situación y de la decisión pedagógica y asistencial del docente. Una decisión pedagógica centrada en un aprendizaje por recepción significativo y contemplando, desde la lógica asistencial, la mejor resolución de la situación planteada. Para los docentes el ser observador es una forma de participar, ya que desde la mirada se despliega la comprensión, la significación y apropiación del saber y hacer.

[...] en la comunicación de malas noticias o en la fundamentación de un tratamiento, es una cosa que los estudiantes no participan y no, o participan como

oyentes, digámoslo así. Pueden participar como observadores, pero no son nunca los responsables de esto frente a un paciente real (D10).

El lugar de *observador participante* posiciona al estudiante en primer lugar como un observador, el docente es quien desarrolla el encuentro y el estudiante puede realizar intervenciones. Intervenciones que el docente posibilita o que el estudiante realiza a partir de sus observaciones, cuestionamientos, interrogantes o reflexiones. Es un lugar itinerante entre ambas posibilidades. Un lugar que puede ser determinado por el vínculo que se establece con el docente, con el paciente o con la situación que se plantea. Lo que puede desplegar en el estudiante seguridad o temores en función de sus características personales y los momentos-situaciones que vive en su formación. Sentirse acompañado y respaldado le permitiría un aprendizaje más participativo. Por el contrario, si vivencia al docente como el responsable de la asistencia y poseedor del saber puede inhibir su participación, ubicándose pasivamente y aprendiendo por observación.

[...] participa en la consulta en calidad de observador participante, no solamente como observador, sino que también puede participar interviniendo... (D5).

[...] yo creo que depende de cada uno, de la idiosincrasia, por llamarlo, de cada uno de los estudiantes hay algunos que van y se sienten como pez en el agua, hay otros que se quedan para atrás, ¿por qué?, porque les da vergüenza preguntar o porque tienen un rechazo, primero, por el paciente, por el que está enfermo... (D2).

El estudiante *participativo* es el director del encuentro, logra apropiarse del aprendizaje desde sí mismo. El docente lo acompaña pero entiende que el estudiante debe generar su experiencia y su autonomía para su desarrollo como profesional. Así el estudiante es apoyado, acompañado pero realiza su tarea en forma independiente.

[...] uno trata que... se desenvuelvan lo más independientemente posibles con la tranquilidad de que hay supervisión y respaldo, pero que tienen que hacerse, tienen que ser independientes para, y tienen que tener autonomía e iniciativa para pensar, para resolver, para... (D10).

El estudiante al desarrollar su práctica asistencial desconoce el funcionamiento del servicio, lo que le permite atender situaciones que para el docente podrían estar naturalizadas. A su vez, el estudiante y el paciente pueden establecer una relación de confianza, de cercanía, diferente a la que se establece con el médico por lo que puede circular información diferente. Desde este lugar de desconocimiento y de relacionamiento, el estudiante es una figura presente y activa que aporta al espacio formativo y asistencial.

Desde sus diversas formas de participación, el estudiante construye un lugar de experiencia, la experiencia de aprender, de confiar, de escuchar, de atender, de conocerse en el encuentro con el otro... un lugar de afectación recíproca. Asimismo, este espacio de formación le permite posicionarse como profesional y desarrollarse también como persona. Aprende y puede ser constructor del espacio de enseñanza.

De los saberes

En los espacios de formación de prácticas preprofesionales se trabajan explícitamente varios saberes: el saber disciplinar, el saber hacer, el saber comunicar y el saber ser. Los docentes relatan de aquellas tareas o procedimientos específicos del área salud (saberes disciplinares), de las actitudes necesarias para establecer un encuentro entre los participantes (saber ser), de las formas de vincularse y comunicarse (saber comunicar) y, por último, se refieren una forma característica de comprender, analizar las situaciones planteadas para su resolución (saber hacer).

Al hacer referencia al *saber ser*, los docentes describen los aspectos actitudinales esperables para un profesional de la salud en el espacio clínico. La actitud tiene que ver con el comportamiento y el lenguaje que emplea el sujeto en una situación determinada, implicando aspectos posturales y comunicacionales que permitan el encuentro con un otro desde el respeto, la responsabilidad y la valoración del espacio y de los otros sujetos presentes (paciente, colega, técnico, etc).

En el respeto a la persona, como persona, hacia el otro, ya sea al paciente, tu compañero de trabajo y demás, porque se supone que tú sos un referente de los otros, creo que tenés que tener una determinada postura y ubicarla en el entorno que estás, si tú querés generar una conducta de respeto hacia el otro, me parece que la postura, el lenguaje y cómo te vinculás (D1).

La responsabilidad también surge como una de las actitudes que se espera desarrolle el estudiante; responsabilidades diferenciadas. Unas hacen a aspectos formales como el horario y la asistencia; otras a responsabilidades con lo disciplinar, con el ejercicio de la profesión y las tareas a realizar en la atención al paciente. Ir preparado para lograr una adecuada y pertinente atención. Esta última implica que el estudiante debe saber qué va a hacer y cómo pero en el caso que se enfrente a situaciones que no tenga o el conocimiento o la resolución, debe buscar posibles alternativas para dar respuesta a lo que le fuera planteado. Entonces se mencionan responsabilidades en cuanto a aspectos formales, disciplinares, procedimentales, actitudinales y reflexivos ante su práctica asistencial.

El *saber comunicar* hace a la comunicación, entendida como un proceso dinámico de relación social e interpersonal, donde se intercambia información de forma verbal y no verbal (Tamayo *et al.*, 2013). Además en los procesos de comunicación deben considerarse los sentimientos, las emociones y valores como el respeto y la responsabilidad que son transmitidos por medio del lenguaje verbal y no verbal (gestos, miradas, escucha, la postura, etc). En el área salud la comunicación tiene un lugar relevante ya que por medio de ella, tanto el docente como el estudiante pueden comprender y tomar decisiones, así como la comprensión y colaboración del paciente. Lucarelli, al respecto, expresa que la presencia del paciente implica el desarrollo de «...aprendizajes peculiarmente complejos, como son las habilidades comunicacionales y los comportamientos con fuerte carga emocional» (Lucarelli, 2008, p. 10). La comunicación, el uso

del lenguaje para estos espacios de formación, presenta dos significativas dimensiones, una que hace a las características expresivas y que tiene que ver hacia quién va dirigido el discurso. Al dialogar con colegas u otros profesionales es necesario el uso del lenguaje disciplinar, ya que hace a la comprensión entre quienes interactúan y a la adquisición de un rol.

[...] cambian el lenguaje, ahora vienen diciendo tiene un dolor de panza y pasa a ser un dolor de abdomen; le duele la espalda, no, tiene un dolor en el dorso, es un año de aprendizajes, de cambios del lenguaje (D2).

Sin embargo en el intercambio con el paciente se espera un lenguaje más coloquial y cotidiano, que permita la comprensión del paciente de la situación y así poder tomar decisiones.

[...] trabajás cómo expresarse con un paciente, a veces, con las palabras más simples (D9).

Otra dimensión tiene que ver con las formas de comunicarse, el tono de voz, cómo dirigirse al paciente para lograr una relación de confianza. A su vez debe considerarse el lenguaje no verbal y paraverbal que también comunica, por lo que hay que contemplar el lugar de la mirada, la escucha y lo gestual y concientizarlo de forma que no actúen como obstaculizadores en el proceso.

[...] hay una modalidad del tono de voz, de cómo hablas, de, a veces, yo qué sé, te encontrás, de repente, con estudiantes como muy duros en cómo hablan... (D3).

[...] con relación al lenguaje que utilizan, a los gestos... la postura lo mismo si nosotros vemos tonos de voz, también la actitud que no todo el tiempo miren el papel y si están teniendo una comunicación verbal que puedan mirarse a los ojos. Esas cosas las miramos... (D15).

El *saber disciplinar* abordado en el espacio de la clínica se ve sesgado por lo singular de cada disciplina, pero del relato docente se encuentran saberes compartidos; aquellos que contemplan los saberes relacionados con el saber hacer y el saber ser. De los saberes mencionados, se destacan, por un lado, aquellos vinculados a aspectos de la técnica, del desarrollo de destrezas manuales y procedimentales.

[...] yo hago mucho hincapié en lo que es el manejo clínico y técnico, de todo lo que tiene que ver con escuchar, escuchar cómo viene, todo lo que tiene que ver con cómo llega a esa consulta, por un lado, los aspectos formales o técnicos (D3).

Por otro lado, traen los saberes que promueven la construcción de un vínculo adecuado y que facilite la asistencia.

[...] confidencialidad y lo que es el encuadre. (D5)

[...] el abordar al paciente, el enfoque al paciente, que lo tiene que clasificar en un modelo o en otro (D7).

[...] rescatar lo humano de ese sujeto (D8).

En el área salud el *saber hacer* aparece fuertemente ligado al empleo del sentido común y el razonamiento clínico. Conceptos con definiciones claras y diferenciadas pero que los docentes traen entrelazados entre sí, quedando incluida una en la otra.

Un sentido común que porta intuición, pensar y modos de hacer culturales, disciplinares y a su vez es teñido por un modo de pensar clínico. Un razonamiento clínico portador de un proceso, de un modo de razonar y tomar decisiones que a la vez toma lo intuitivo. Entre ambos saberes parecería construirse un tipo de razonamiento reflexivo e intuitivo con la complejidad y paradójico que esto implicaría; pero el hacer en la clínica se constituye desde la complejidad al englobar saberes diversos y necesarios para lograr la práctica asistencial. Por lo que se puede pensar que el sentido común que hacen referencia los docentes tiene componentes de razonamiento clínico y, a la inversa, el razonamiento clínico tiene componentes del sentido común; algo de estos saberes parecen haberse naturalizado en el hacer para la comprensión y en las decisiones a tomar. Con lo cual, lo denominado como sentido común, por los docentes, es un sentido cargado de reflexiones que trascienden lo vivencial, lo histórico y situacional ya que también incluye saberes disciplinares, experienciales, clínicos y técnicos (Fachinetti, 2014, p. 83).

Del sujeto docente

La práctica docente en este escenario de formación implica una singularidad en tanto despliega su ser docente y su ser profesional, a la vez que acompaña al estudiante en su experiencia de ser estudiante al mismo tiempo que desarrolla su ser profesional. La docencia entonces parece asumir modalidades de enseñanza específicas para el desarrollo de actividades y aprendizajes de los estudiantes. En estos espacios, coincidiendo, ampliando y problematizando con lo enunciado por la investigación realizada por Lucarelli *et al.* (2009), los docentes hacen referencia a dos modalidades de enseñanza que están presentes de forma itinerante. Modalidades que pueden pensarse como estilos que se construyen y despliegan a partir, por un lado, de invariantes que facilitan y promueven la enseñanza; por otro, de variantes que se presentan en estas situaciones y que le plantean al docente decisiones pedagógicas estables y cambiantes. Lo cual parece exponer al docente en lo paradójico entre lo estable y lo cambiante; entre la elección e itinerancia de un estilo u otro.

Uno de estos estilos es el *modelado* donde el docente es *modelo*, donde el aprendizaje se desarrolla por observación e imitación. El docente enseña a partir del desarrollo de la tarea asistencial, de su accionar disciplinar mientras el estudiante mira, toma como referencia el hacer del docente y aprende.

[...] la mejor manera de transmitirlo sería, justamente, en sala, haciéndolo; haciéndolo uno y que el otro mire...Y entonces, la otra persona aprende de eso (DIT).

Los docentes relatan esta modalidad como una forma particular de estos espacios y su elección tiene que ver con diferentes situaciones, por un lado, ante el pedido del estudiante; quien necesita conocer, comprender y adaptarse a un medio que le es desconocido desde lo vivencial para afianzar su hacer; por otro lado, los docentes consideran necesario este estilo porque es una condición de la enseñanza en estos espacios, en tanto es necesario transmitir el saber disciplinar o el saber experiencial (Tardif, 2004) desde el hacer y no desde el discurso. Al tener que desarrollar técnicas y procedimientos específicos, no siempre es posible desde el discurso y la imagen (fotografía, videos) sino que es necesario mostrar «in situ» y con el paciente para lograr la apropiación por parte del estudiante.

El docente decide mostrarse, poner en juego sus saberes, para provocar el aprendizaje.

Desde este estilo, el docente muestra a pedido del estudiante, decide su forma de enseñanza y es condición de este espacio.

Otra modalidad de enseñanza narrada por los docentes es el denominado guía o andamiaje según Lucarelli *et al.* (2009); ella implica orientar, sostener y acompañar el aprendizaje del estudiante.

De acuerdo a las conceptualizaciones de la teoría sociohistórica de Bruner (1997), el andamiaje es una estructura de sostén del aprendizaje de forma que el estudiante pueda realizar actividades que estarían por encima de sus capacidades y competencias actuales pero con apoyo del docente lo lograría. Esta modalidad busca la autonomía del estudiante de forma de lograr realizar sus tareas sin presencia del docente para su futuro desempeño profesional. El estudiante es acompañado en sus experiencias asistenciales pero es quien debe comprender la situación clínica, decidir y sugerir estrategias de intervención. Para ello debería hacer uso de sus saberes previos y elegir los adecuados para la resolución de la consulta. El estudiante toma un lugar activo, de hacer, de experiencia. Una experiencia singular en un tiempo y espacio particular. El docente apela al aprendizaje por descubrimiento y experiencia.

[...] van adquiriendo mucho mayor independencia y bueno, y ahí, obviamente, que también depende de los estudiantes, de los grupos, de la conformación de los grupos, pero en los últimos años, es mucho más frecuente que pase esto de que ellos son como bastante autónomos y en realidad, cuando pasa eso, que uno puede como abrir mucho más, ellos participan ahí como directamente en la actividad, además, asistenciales, supervisados, pero como con mucho más libertades, digamos, de alguna forma, y uno está ahí para orientar un poco o para decir, para responder algunas cosas o para preguntar otras (D10).

Si bien ambos estilos («modelado», «andamiaje») parecen desarrollarse en diferentes momentos de la enseñanza, del aprendizaje, habría situaciones donde interaccionan y se articulan.

La enseñanza en los espacios formativos en la clínica implica la presencia de ambos estilos que circulan dinámicamente de acuerdo a la situación contextual dada. Por lo que, quizás se debería hablar de un estilo singular de enseñanza

conformado por dos figuras pedagógicas (el modelo, el guía) que itinerantemente se presentan en función de las variantes presentadas. Figuras móviles, emergentes de la interacción entre los sujetos que conforman y habitan esos espacios junto al docente, como lo son los estudiantes y los pacientes, así como los diversos saberes presentes en un contexto de enseñanza, de aprendizaje e institucional.

Hacer referencia a figuras pretende mostrar la flexibilidad y el cambio en las formas de estar y hacer en la docencia. Desde estas ideas podemos construir un estilo que denominaré «bucle» conformado por formas de enseñar, por personajes interpretados desde una postura pedagógica en un contexto específico: la clínica. Construir este estilo apunta a pensar que la enseñanza conformada en un espacio de a cuatro (docente-estudiante-saber-paciente) interpela al docente a circular, necesariamente entre estas figuras generándose un par dialéctico y espiralado (modelo-guía). Figuras que están en permanente interacción, comunicación; por momentos se confunden y por momentos se dispersan. Pensar este estilo como dialéctico y espiralado remite al concepto trabajado por Pichon Rivière de «espiral dialéctica». Concepto trabajado en su teoría del vínculo para poder comprender al sujeto de forma integral y como emergente y representante de las relaciones que tiene con su mundo interno y externo (Maggio, 2012). El docente «bucle» construye una enseñanza dinámica, abierta y receptiva a la situación planteada; transitando entre la figura de modelo o guía para que el estudiante pueda formarse en su práctica preprofesional.

Del sujeto usuario-paciente

Desde los relatos de los docentes, el usuario-paciente es un sujeto portador de saberes, un sujeto colaborador en el dispositivo de enseñanza y un sujeto que aprende y enseña.

La presencia del sujeto usuario organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje desde su saber y no saber. El saber tiene que ver con el saber de lo que le pasa, un saber que lo ubica en el espacio de atención y enseñanza; su padecer, su malestar son los saberes que porta. Saberes que a la vez son acompañados por lo que no sabe, que es comprender qué le pasa. Ambos (su saber y no saber) son los que indicarán el camino que tomará la enseñanza, el aprendizaje y el acto asistencial. «[...] es el texto y contexto» D8. Es a partir de ese texto y contexto que el docente y el estudiante desarrollan sus saberes disciplinares, técnicos y vinculables desde dos lugares: el profesional y el académico. De esta forma, podemos pensar que el usuario estructura el campo de enseñanza, posibilita el aprendizaje y la puesta en práctica del docente-profesional, del estudiante como profesional.

Es fundamental el saber del usuario y lo que transmite el usuario, porque es la materia prima con la cual trabajamos ...el paciente continuamente está aportando a la enseñanza, creo que la clínica se va, de alguna manera, uno la va aprendiendo a partir de la palabra del paciente, y ahí cuestionamos los presupuestos teóricos. Digo, creo que lo fundamental es que uno ponga entre paréntesis los presupuestos teóricos y escuche (D5).

Otro saber que los docentes traen es un saber que los usuarios desarrollan en su tránsito por los espacios asistenciales, el cual les permite entender y cuestionar las formas de asistencia.

El paciente mira todo, sabe desde que si se cambió los guantes, si se cayó algo al piso y lo levantó, el paciente, para eso están cuatro horas sentaditos mirando. Ellos saben todo. (D14).

El usuario es relatado como *sujeto colaborador* en la enseñanza y en el aprendizaje; en tanto pregunta, motiva a la reflexión y a la participación del estudiante dándole un lugar desde la mirada, la escucha, el trato. A su vez, parecen construirse duplas formativas entre el docente y el estudiante, en algunos casos de forma intencional y en otros surgen espontáneamente. El objetivo es generar una mutua colaboración para que el estudiante comprenda y se apropie de los saberes técnicos, procedimentales y vinculares.

[...] hay algunos pacientes que participan muy naturalmente, aunque uno, porque, a veces, uno le pide al paciente alguna colaboración y, otras veces, eso se da sin que uno tenga que pedir nada (D10).

La participación activa del usuario produce aprendizajes en los estudiantes, en los docentes y en él mismo, ya que desde su lugar de colaborador del proceso formativo también adquiere un lugar de aprendizaje. Aprende a comprender su malestar, lo que le pasa y de lo que acontece en ese encuentro y de esta forma también enseña. Desde esta perspectiva, el usuario también funciona desde la lógica de la formación y de la atención; por lo menos el paciente hospitalario, colaborador.

Para el usuario es un lugar de experiencia; comprende, se apropia de un saber, aprende y colabora en la enseñanza... se transforma.

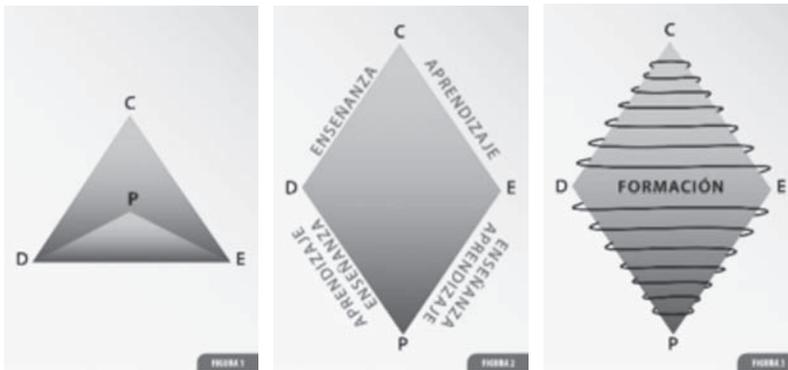
Conclusiones

De la relación pedagógica en el espacio de la clínica

La relación pedagógica es un encuentro entre dos sujetos (docente, estudiante) y los saberes que circulan. En el espacio formativo de la clínica debemos incluir al usuario. Si bien, autores como Lucarelli (2008) plantean que la presencia del usuario-paciente sería parte de los contenidos; por lo desarrollado con relación al lugar activo e interactivo que el paciente tiene en el proceso de enseñanza y de aprendizaje considero que debería incluirse como cuarto elemento, diferenciado de los contenidos. Al incluir un cuarto elemento, se debería abandonar la idea de tríada pedagógica y la figura del triángulo, para pensarla como una relación cuaternaria y representarla en forma romboidal.

La elección por una forma romboidal surge a partir de la forma triangular, el sujeto de atención (paciente) ubicado en el vértice del conocimiento se empieza a desprender de ese lugar y constituye un nuevo vértice (vease figura 1) que articula con el docente y el estudiante, configurando relaciones bidireccionales

de enseñanza y aprendizaje y con itinerancia de lugares. La itinerancia refiere a pensar que las relaciones que se establecen en este espacio formativo son dinámicas, cambiantes. Como he desarrollado anteriormente, las relaciones de enseñanza y de aprendizaje (siempre pensando en forma bidireccional) se dan entre el docente y el estudiante, entre el estudiante y el paciente, entre el docente y el paciente y entre cada uno de estos sujetos con el conocimiento (figura 2). A su vez, el paciente también se relaciona con el conocimiento, siendo portador de un saber que conforma y desarrolla enseñanzas y aprendizajes. La complejidad que se desarrolla en este espacio pedagógico hace pensar que no podemos quedarnos solo con procesos lineales y bidireccionales sino que se debería tomar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos que atraviesan el espacio educativo de forma espiralada y entonces el modelo de formación no queda solamente entre el docente y el estudiante sino que dinámicamente circula y se constituye entre los diferentes sujetos (figura 3). Cada sujeto, en la interacción se produce y se forma a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



La relación pedagógica en los espacios de formación en el marco de una práctica preprofesional como es la clínica de adultos se puede definir como una relación cuaternaria y de representación romboidal. Los procesos de enseñanza y aprendizaje atraviesan este espacio educativo de forma espiralada, por lo tanto la formación no queda entre el docente y el estudiante sino que dinámicamente circula y se constituye entre los diferentes sujetos.

A su vez, la singularidad que presenta este espacio pedagógico promueve en el docente la construcción de un estilo específico, denominado «bucle». Este estilo de enseñanza interpela al docente a circular entre las figuras de guía y modelo de acuerdo a la situación pedagógica y asistencial.

Bibliografía

- ARTIGAS, S.; BONABA, R. *et al.* (2005). *Investigación evaluativa de las acciones de formación docente implementadas*. (Inédito).
- BLANCHARD, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- y BEILLEROT, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- FACHINETTI, V. (2014). *La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del área salud*. Tesis de Maestría. <ww.colibri.udelar.edu.uy>.
- HERNÁNDEZ, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2445/20946>>.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- MAGGIO, L. (2012). «Espiral dialéctica: Concepto central como ontología relacional en la teoría de Pichon Rivière». *kairos. Revista de Temas Sociales*, año 16, n.º 29. URL: <<http://www.revistakairos.org>>. Universidad Nacional de San Luis
- LARROSA, L. y SKLIAR, C. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- LARROSA, J. (2007). Conferencia «Acerca de la Experiencia». Encuentro Nacional «Formar en Futuro Presente». Programas Aprender Enseñando y Elegir la docencia. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de: <www.youtube.com/embed/k7OpdwOWaNY>.
- (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Depto. De Teoría e Historia de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona: Serie 'Encuentros y Seminarios'. Recuperado de: <http://www.ses.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>.
- LUCARELLI, E., FINKELSTEIN, C. *et al.* (2009). «La enseñanza de prácticas profesionales en la Universidad: Estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas odontológicas», en *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, n.º 1. Recuperado de: <www.ugr.es/local/recfpro/rev13COLI.pdf>.
- LUCARELLI, E. (2008). *Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: el caso de Odontología*. Recuperado de: <www.filouba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO2008/textos/08_Elisa_Lucarelli.pdf>.
- y FINKELSTEIN, C. (2003). «La articulación teoría práctica en un espacio curricular de formación en la profesión». Congreso Latinoamericano de Educación Superior. UNSL.
- RUIZ BARBOT, M. (2009). «Ese viaje que es investigar», en *Revista Educarnos*. Montevideo: ANEP.
- SKLIAR, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- TAMAYO, L., GARCÉS, L. y MENDOZA, E. (2013). *El proceso de comunicación en la relación médico docente-alumno-paciente*. Recuperado de: <edumedhabana2013.sld.cu/index.php/edumedhabana/2013/paper/view/301>.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZAMBRANO, A. (2006). «Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja». *Educere*, vol. 10 n.º 33. Mérida. Recuperado de: <<http://www.scielo.org.ve>>.

Educación superior: oportunidad o derecho

SANDRA CARBAJAL¹

Introducción

Este trabajo se propone dar a conocer el proyecto de investigación titulado El derecho a la educación superior en acción: experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Udelar), presentado para ser admitida en el doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, opción políticas educativas. El área de interés se sitúa en el cruce entre las políticas educativas, la sociología de la educación superior, la sociología de la igualdad/desigualdad en educación, y hace foco en las experiencias de los estudiantes, considerando el acceso y la permanencia durante el año de ingreso a la universidad y su relación con los distintos dispositivos institucionales que promueven la permanencia.

Dado que este proyecto ha sido presentado en 2015 no hay resultados de la investigación, por lo cual en este artículo se hace énfasis en la presentación del problema y del marco teórico y se sintetizan antecedentes de investigación en la Udelar y características metodológicas previstas para el trabajo de campo.

Problema a abordar

En la segunda mitad del siglo XX, la expansión de la educación superior (ES) a nivel mundial fue la más espectacular de la historia. En términos comparativos, el mayor aumento se dio en los países industrialmente más desarrollados. En América Latina, desde la década de los ochenta esta tendencia se ha ido consolidando con diferentes ritmos.

Particularmente, en los últimos quince años surge en la región cierto consenso en el plano de las políticas educativas sobre la importancia de tomar como eje la cuestión de la ampliación de derechos, considerando a la educación superior como bien social y público (Suasnábar y Rovelli, 2014). Sin embargo, esta

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, carabajal@psico.edu.uy. Licenciada en Psicología y magíster en Psicología y Educación. Actualmente cursando estudios de Doctorado en Educación. Docente universitaria. Profesora adjunta del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, y de la Unidad de apoyo a la docencia integral del Programa APEX-Cerro.

expansión aún muestra su carácter desigual, no democrático, dado la brecha que existe en función del estrato sociocultural de pertenencia de los estudiantes, lo que condiciona diferentes y desiguales oportunidades de acceso y permanencia desde la enseñanza básica.

Se comprueba que en América Latina en los últimos años ha aumentado la heterogeneidad de los estudiantes ingresantes a las universidades, lo que puede verse en un porcentaje de jóvenes que son la primera generación de universitarios en la familia. En este sentido Ezcurra (2007) sostiene que se observan estudiantes que acceden con menor capital cultural con relación a la cultura académica y que la composición de la población estudiantil actual muestra grandes diferencias y desigualdades las cuales pueden o no ser atendidas en las prácticas educativas de las universidades, intentando minimizar o reproducir tal desigualdad.

Por consiguiente, hay una función democratizadora posible. Siguiendo las líneas de análisis de Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) se pueden distinguir con relación a la democratización por lo menos dos planos: la democratización interna que refiere al cogobierno y la democratización externa, «que designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria» (p. 5). Con relación a esta última, las instituciones universitarias en general han comenzado a hacer propuestas de inclusión o de garantía de derechos de acceso y permanencia a la educación superior.

A partir de la década de los noventa, en las universidades públicas de Argentina y Uruguay la expansión de la matrícula universitaria ha sido muy importante y constante. Una de las razones comunes es la existencia de un sistema educativo gratuito y de libre ingreso. Entre los años 1986 y 2011 la matrícula universitaria en Argentina aumenta 270 %, y en el año 2011 el 79,7 % de la matrícula pertenece al sector público (Suasnábar y Rovelli, 2014, p. 11). En Uruguay, la Universidad de la República (Udelar) ha sido la única institución de estudios universitarios hasta el año 1984, en que se crea la primera universidad privada. En la actualidad si bien existen cuatro universidades privadas, cada una de ellas abocadas a un sector de la sociedad muy bien diferenciado, el 80 % de los estudiantes universitarios asiste a la Udelar.

Sin embargo, en paralelo al importante aumento de la matrícula comienzan a problematizarse recientemente los altos índices de abandono inicial.

Especialmente en las primeras seis semanas, pueden surgir grandes dificultades para una gran diversidad de estudiantes (nuevos, que reingresan, jóvenes, mayores, de entorno rural y de estratos socioeconómicos bajos), siendo más frecuente en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo (Tinto, 1989) en (Proyecto ALFA GUIA, 2013, p. 6).

La Udelar 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. El Sistema de Información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL) informa:

En todos los países en consideración, a excepción de Uruguay, la mayoría de los que acceden a la educación superior provienen del 40 % de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares... en todos los países, el perfil social de los egresados es más alto comparado con el de los ingresantes, lo que permite inferir el sesgo del abandono hacia los ingresantes de menor nivel socioeconómico (SITEAL, 2005, p. 4).

En el curso de las transformaciones de la sociedad contemporánea denominada por distintos autores como sociedad líquida (Bauman, 2009), sociedad del riesgo (Beck, 1998), era planetaria (Morin, 2003) se reestructuran «las relaciones sociales y de los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones» (Tiramonti, 2004, p. 15) que inciden en la posibilidad del desarrollo o la creación de proyectos colectivos y espacios comunes generando fragmentación social y fomentando la exclusión de amplios sectores sociales.

Mantener la interrogante acerca de cuál es el papel de la Udelar en estas nuevas formas posibles de existencia funciona para orientar acciones y decisiones que permitan realizar cambios y ajustes específicos en ella sin perder de vista las particularidades y los logros de la educación en el país. Rescatar la dimensión colectiva y social del derecho a la educación, la interdependencia y la responsabilidad social de los sujetos se constituye en un imperativo.

Frente a la mercantilización, la privatización y la comercialización de todo lo educativo, los educadores tienen que definir la educación superior como un recurso vital para la vida democrática y cívica de la nación. Por consiguiente, los académicos, los trabajadores culturales, los estudiantes y los organizadores sindicales han de responder al reto uniéndose y oponiéndose a la transformación de la educación superior en un espacio comercial (Bauman, 2009, p. 23).

En este marco, la tradición latinoamericanista que sostienen las universidades públicas argentinas y en Uruguay la Udelar, de defensa del ingreso libre y la gratuidad las ubica en una concepción de la educación superior como derecho, de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos de acceder a la educación universitaria, lo cual exige trabajar para impulsar la inclusión de la heterogeneidad y diversidad de quienes aspiran formarse.

En este sentido 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.

En Argentina desde 2008 se enfatizan programas que apuntan a generar igualdad de resultados con tratamientos diferenciales. Así surge el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), para ingresantes y estudiantes avanzados, el Programa de Becas del Bicentenario (PNBB) que jerarquiza ciertas carreras consideradas prioritarias y el Programa de Respaldo a estudiantes de Argentina (PROG.ES.AR) que incluye además del apoyo económico dispositivos de inclusión (Suasnábar y Rovelli, 2014, p. 18). En Uruguay, a partir del 2007 la ampliación del acceso a la universidad es uno de los objetivos fundamentales planteados en la Segunda Reforma Universitaria promovida por el rector de la Udelar

Rodrigo Arocena (período 2006-2014). Esto incluye la descentralización de la universidad, con la creación de centros en el interior del país, diversificación de la oferta, la vinculación entre el estudio y el trabajo y la creación del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progres), el cual se propone hacer más hospitalaria a la universidad.²

En este escenario, cobra relevancia la creación de nuevas propuestas políticas en la universidad, y su respectiva evaluación, que se orienten a atender a la diversidad de necesidades y circunstancias de los nuevos ingresantes, con el propósito de ampliar la democratización de la educación superior. Asimismo se subraya la importancia de realizar estudios que permitan conocer los resultados de las propuestas llevadas adelante.

En 2012 la autora presentó la indagación realizada en la tesis de maestría en Psicología y educación «la responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República (Udelar) durante el año de ingreso» (Carbajal, 2011). En ese estudio se exploraron las estrategias institucionales y docentes que existen y las que debieran existir para promover la permanencia en la institución universitaria.

La propuesta actual pretende complementar y ampliar la anterior, haciendo foco en la dimensión subjetiva de los estudiantes, sus experiencias, sus trayectos, y la relación entre ellos y los distintos dispositivos que procuran garantizar y ampliar el derecho.

Se posiciona en el cruce entre las dimensiones subjetivas (trayectos y experiencias), socioeconómicas (orígenes de los estudiantes) e institucionales (relación con los dispositivos) y toma como pregunta principal de investigación la siguiente: ¿Cuáles son las experiencias de los y las estudiantes durante el año de ingreso a la universidad en relación con las propuestas y los dispositivos institucionales orientados a garantizar su acceso y permanencia en la licenciatura de Psicología de la Udelar?

Se propone analizar las experiencias estudiantiles durante el año de ingreso con relación a alcances y limitaciones/ beneficios y obstáculos encontrados en las políticas y dispositivos institucionales. Se busca conocer la voz del estudiante que ingresa, lo que él encuentra y expresa. A través de los relatos de las experiencias en su tránsito por la institución se podrán conocer los significados que ellos construyen con relación a su acceso y a su permanencia en la institución universitaria.

Antecedentes importantes en la Universidad de la República

Los primeros estudios que refieren al abandono en la educación superior surgen a nivel mundial principalmente a partir de la década de los setenta, aumentan significativamente en los años noventa y es a finales de esa década que toman relevancia en Uruguay. En los últimos años, el cambio más notorio ha sido

2 Este se inicia en el último tramo de secundaria con orientación al estudiante, acogida al ingreso, tutorías.

considerar la perspectiva de la responsabilidad de la institución en el fenómeno multicausal del abandono, y no solamente las cualidades del «desertor» y tomar así la permanencia como meta a lograr.

Una primera y panorámica revisión de la producción académica sobre la temática de estudio en los últimos quince años con detenimiento en lo generado en la propia Udelar muestra que existen algunas investigaciones que estudian y conceptualizan distintas formas y momentos claves de deserción y dan cuenta de una gran heterogeneidad de situaciones institucionales. Cabe señalar que desde el año 2000 y hasta el 2010, las investigaciones son importantes pero escasas. En ese período, un antecedente relevante se encuentra en el proyecto de Comisión Sectorial de la Enseñanza (CSE) de la Udelar, realizado por Boado (2004), el cual se detiene en el abandono inicial durante el año de ingreso y no solamente en el rezago que había sido históricamente el fenómeno más estudiado.

Por su parte, los enfoques cuantitativos sobre el fenómeno del abandono varían con relación a las formas de registro y medición. En todos los casos, se expresan tanto las dificultades de medición como la certeza de la elevada tasa de abandono inicial, la cual en muchos casos ronda el promedio latinoamericano que la sitúa en una magnitud cercana al 50 % (Proyecto ALFA GUIA, 2013). Así, existe cierto consenso en los estudios sobre la temática en Uruguay sobre el importante número de estudiantes que ingresan a diferentes centros universitarios pero no permanecen. En el caso de la Udelar y de acuerdo a las distintas disciplinas, este porcentaje fluctúa en un rango que va desde el 25 hasta el 50 % (Boado, 2004; Santos, Diconca y Collazo, 2012).

En relación con los estudios cualitativos, estos aportan diversos análisis con relación a factores ligados a la deserción inicial y subrayan las diferentes y desiguales posibilidades del estudiante para hacer frente al impacto de los cambios. Adriana Marrero (1999) indaga el pasaje del joven a la universidad como una ruptura con relación a su cotidianidad, a sus relaciones, a su experiencia curricular. Considera, además, que el gran número de estudiantes genera distancias físicas, sociales, burocráticas y en muchos casos geográficas que disminuyen las oportunidades de acercamiento al docente y entre pares y aumenta el sentimiento de despersonalización. Las nuevas reglas afectan a todos los estudiantes pero de diferentes maneras según la preparación que hayan tenido para hacer frente a estos cambios «lo que se traduce en una deserción tan prematura como socialmente sesgada» (Marrero, 1999, p. 225). La autora plantea características del estudiante que le permitirían amortiguar los efectos del anonimato que produce la masificación: «el capital cultural del joven y su situación social de origen, sus hábitos de trabajo y autodisciplina, su tensión o su disponibilidad de tiempo y energía» (Marrero, 1999, p. 225). Boado (2004) recoge opiniones de autoridades universitarias uruguayas que explican los factores de este tipo de deserción situándolo en:

[...] el dilema vocacional, la brecha entre la formación de secundaria y la exigida en la universidad, y la estrategia económica propia de sectores populares que al ser estudiantes universitarios de manera genérica se puede acceder a beneficios económicos en el transporte público, o a espectáculos públicos (p. 30).

Puede verse cómo el centro de estudio se sitúa en las carencias o posibilidades del estudiante que determinarían su decisión de mantenerse o no, «hundirse o nadar» («sink or swim»), focalización usualmente dominante en la cultura académica en ese momento (Ezcurra, 2007, p. 21).

En los últimos años, y luego de la implementación de políticas de apoyo a la permanencia estudiantil al ingreso, desde la Comisión Sectorial de Enseñanza en la Investigación «Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria», Diconca (2012) concluye que los principales factores que se asocian con la desvinculación se relacionan con las características de los cursos (modalidad del dictado, formas de evaluación, sistemas de aprobación), el momento en el que se produce (antes de que se inicie el curso o luego de haber comenzado y durante el primer año), el área de conocimiento (las macroáreas de Ciencias y Tecnologías, así como las de Ciencias Agrarias poseen mayor desvinculación), y según el género (los hombres presentan mayor desvinculación que las mujeres). De esta manera, aquí se consideran además de los aspectos individuales, otros que señalan la responsabilidad institucional. Como resultado, entre 2007-2008 se inician las prácticas pedagógicas e institucionales para reducir el abandono en la Udelar.

En 2011, un trabajo colectivo entre instituciones y países en el que participa la Udelar denominado Proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono) indaga el abandono académico de los estudiantes universitarios. Algunas consideraciones recientes que describen de las investigaciones realizadas hasta la fecha, plantean que las políticas institucionales deberían dirigirse al fomento de programas de apoyo académico y ayuda financiera y a perfeccionar mecanismos de ingreso, movilidad o transferencia estudiantil (Proyecto ALFA GUIA, 2013). Asimismo, destacan que 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).

Al respecto, un primer relevamiento de tesis de las maestrías en Enseñanza Universitaria y en Psicología y Educación de la Udelar muestra que las investigaciones en torno a nuestra problemática son aún escasas aunque relevantes: las tesis de Pimienta, Curione y Gutiérrez están centradas en el estudiante. Pimienta (2012) investiga las ideas y los significados previos acerca de la formación universitaria en estudiantes que ingresan a la Facultad de Psicología de la Udelar, Curione (2011) plantea como objetivo investigar las posibles relaciones entre el proceso motivacional y el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República. La tesis de Gutiérrez (2012) busca reconocer claves conceptuales que permitan distinguir cómo el estudiante caracteriza a la institución y qué elementos destaca que hayan operado para él como puntos de sostén del lazo educativo. Y finalmente la tesis de Carbajal (2011) aporta una mirada sobre lo que la institución universitaria realiza para promover la permanencia o el abandono del estudiante, descentrando el fenómeno de los determinantes individuales de la conducta y poniendo el énfasis en la responsabilidad institucional.

Con todo, puede observarse que existe cierta vacancia sobre la temática de estudio que aporte elementos desde la perspectiva estudiantil. Y en ese sentido la propuesta de investigación que se presenta se posiciona en el cruce entre las dimensiones subjetivas (trayectos y experiencias), socioeconómicas (orígenes de los estudiantes) e institucionales (relación con los dispositivos) por lo cual pretende ser un aporte.

Marco teórico referencial

Considerando la educación como posibilidad de construcción de una sociedad más igualitaria, la universidad puede constituirse en un espacio privilegiado de producción y cambios para llegar a ella. Esto convoca a pensar en la importancia de hacer más universal a la universidad, que implica no solo favorecer la expansión de la matrícula sino también la reducción de las inequidades que permiten acceder y permanecer en ella a aquellos sectores históricamente excluidos, problemática considerada desde la sociología de la educación.

Desde la sociología de la educación francesa, los trabajos contemporáneos en torno a la igualdad de oportunidades y posiciones desarrollados por Dubet (2011) destacan que las instituciones educativas siguen siendo espacios favorables con los más favorecidos socioeconómicamente y plantean distintos argumentos en favor de cierta justicia social en el ámbito educativo. Estudios más clásicos en este campo de investigación, como el de Bourdieu y Passeron (1967), advierten tempranamente que la educación es un mecanismo fundamental para legitimar y reproducir las desigualdades sociales. A su vez, enfatizan las determinaciones microsociales y familiares con relación a las clases sociales de pertenencia y desde allí destacan 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. Así, extienden el concepto de capital desde el ámbito económico y distinguen el capital cultural, simbólico y social.³ Si el capital cultural marca grandes diferencias y desigualdades en la educación, las estrategias asumidas en función de la mayor o menor posesión de este capital, se refleja en diferentes (y desiguales) modalidades de tránsito en la educación.

Siguiendo a estos autores, las probabilidades de acceso a la enseñanza superior 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

3 El capital cultural, que es el que más explica los diferentes tránsitos educativos de las personas refiere a los conocimientos logrados en función de la pertenencia a instituciones educativas y sociales, inicialmente partiendo de los aprendizajes logrados por su inscripción familiar que posibilita la posesión o incorporación de determinadas habilidades, conocimientos, etc. Ligado a este se describe el capital social que refiere a los lazos sociales, las redes de relaciones en las que el individuo crece y se desarrolla y con las que cuenta (Bourdieu y Passeron, 1967).

lo que llaman «restricciones de elección de carrera», por lo que habría carreras más claramente atribuidas a determinadas categorías sociales y de acuerdo al género. En todos los casos encuentran que las restricciones de elección se imponen en las clases bajas y aún más entre las mujeres (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 32).

Así, las aptitudes escolares muestran no tanto las dotes naturales sino la afinidad entre la cultura del alumno y lo que exige el sistema por lo cual los resultados serán diferentes. Mientras que para algunos el aprendizaje de lo que ellos llaman la «cultura de la élite» será una ardua conquista, para otros es una herencia que permite situarse en el ámbito académico con otra facilidad y familiaridad. El esfuerzo del estudiante que aspira a la posesión de un capital cultural suele verse como forma de compensar carencia de dotes, cuando en realidad denuncia desventajas culturales, desposesión y aspiración a la posesión. Por lo que afirman que no es posible hablar de un estudiante universitario como concepto homogéneo e integrado.

En suma, la cuestión de la reproducción social y, en particular, del capital cultural y sus influencias en la enseñanza y en la adaptación a las nuevas reglas provee una valiosa contribución teórica para la comprensión de la problemática del presente proyecto. Considerando que en la facultad que se toma para el estudio los requisitos de ingreso son laxos y que el nivel socioeconómico de los ingresantes es inferior al de otros servicios universitarios, se considera pertinente discutir la relevancia del origen social y del capital cultural del estudiante en el proceso de permanencia-desafiliación durante el año de ingreso.

Por otra parte, aportes recientes de Charlot (2006) discuten con la teoría de la reproducción y plantean 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).

Desde enfoques institucionales y organizacionales recientes, se abordan las complejas experiencias de los estudiantes en relación con la transición entre instituciones. Estos señalan que las experiencias del primer año suelen resultar difíciles y requieren un proceso de ajuste académico y social a un mundo universitario nuevo. Las dificultades se ligan con la presencia de una transición pero atravesada por una desigualdad cultural de oportunidades socialmente condicionada que interpela a la institución (Ezcurra, 2007). En ese sentido, el investigador estadounidense Vincent Tinto (2004) propone un modelo para el estudio de la permanencia/desafiliación que incluye los factores individuales, institucionales y organizacionales. Según este autor, la integración social y académica del estudiante resulta un elemento central posibilitador de la permanencia en el medio universitario. Esta integración está condicionada por factores previos al ingreso como las características y habilidades del estudiante, el tránsito educativo, la situación familiar, los propósitos ocupacionales y académicos.

Finalmente, para estudiar la interacción entre el individuo y la institución se parte de tomar conceptualmente al estudiante como sujeto de su propia formación con autonomía y protagonismo en el proceso y como sujeto de la experiencia. En ese sentido, Larrosa (2009) señala que «el sujeto de experiencia sería algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos» (p. 14). Siguiendo los clásicos trabajos de Benjamin (2009) se toma a la experiencia como aquello particular y contingente, lo que se distancia de lo universal, abstracto, lo que acontece en el día a día y a partir de lo cual le damos sentido a nuestra vida. Así, la experiencia recupera al sujeto como sujeto de su formación.

Larrosa (2003) plantea dignificar la experiencia, reivindicarla y en ella también a la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida. De esta forma, las experiencias del estudiante al inicio de su tránsito universitario se construyen desde él como sujeto y en el intercambio con los otros, permiten rescatar los aspectos subjetivos propios de cada uno, a la vez que es un modo de acceder a un relato sobre las instituciones.

También en ese interjuego entre el sujeto y la institución, por último importa establecer la conceptualización que se toma a los efectos de las definiciones de este trabajo con relación a los términos que se utilizan para nominar el alejamiento del estudiante del centro educativo o del sistema educativo. Diferentes perspectivas teóricas lo nominan: deserción, desvinculación, desgranamiento, mortalidad estudiantil, desafiliación, abandono. Si bien podrían considerarse sinónimos han dado cuenta de diferentes posicionamientos conceptuales. En este trabajo se subraya como punto de partida que el abandono de estudios al inicio de la vida universitaria no sucede y no puede explicarse por factores puramente individuales, como una decisión aislada de quien se va. La conceptualización aparece en la investigación «la responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso» (Carbajal, 2011) y opta por el término desafiliación recurriendo para su fundamentación a la Psicología Social. La afiliación refiere a por lo menos dos actores, la persona se afilia a algo, se relaciona con otro. Para el psicólogo social Pichon Rivière (1985), afiliación es el grado mínimo de ligazón que la persona tiene con el grupo. Si esta ligazón prospera se sucederá el sentimiento de pertenencia que implica mayor confianza y participación lo cual será posibilitador de la cooperación. Desde allí se puede pensar la desafiliación, como el abandono inicial, prematuro, en ese primer escalón del vínculo, un momento de afiliación en que no hay aún compromiso afectivo ni sentimiento de pertenencia. Así como la afiliación refiere a por lo menos dos actores, en la desafiliación habrá alguien que la permite o promueve y otro que la ejecuta. La desafiliación es tal si incluye la perspectiva de corresponsabilidad. Se trata de una pérdida: para el estudiante, para la institución, para la sociedad. Se comprende entonces que la decisión de dejar de ser estudiante, desde esta perspectiva no sucede en un vacío individual sino como consecuencia de sucesos en la interacción con otros.

Este proyecto se propone estudiar la permanencia/desafiliación al ingreso, partiendo de la idea de que esta decisión en apariencia subjetiva y particular puede rastrearse en los vínculos y propuestas que posibilita y anula la institución universitaria y los sentidos que el estudiante le da, con el objetivo permanente de la ampliación de derechos.

Estrategia metodológica probable

Se trata de una investigación de corte predominantemente cualitativo que incluirá información cuantitativa proveniente de estadísticas universitarias nacionales e institucionales, analizadas para contextualizar el estudio. Asimismo, se examinarán documentos que especifiquen las políticas públicas e institucionales dedicadas a la cuestión del acceso y la permanencia de estudiantes ingresantes en la Facultad de Psicología de la Udelar.

Cabe destacar que resulta relevante para la investigación analizar estas experiencias en el marco institucional de la Udelar en virtud de su tradición de gratuidad, libre acceso y su propuesta política de promover su democratización. A su vez, dentro de ella la Facultad de Psicología con sus características de numerosidad y el aumento permanente de su matrícula al ingreso, así como su tradición en la jerarquización de estrategias docentes de cuidado y atención al vínculo con el estudiante complejizan y enriquecen el estudio.

En relación con el trabajo empírico, se propone analizar a través de datos cuantitativos a la cohorte de estudiantes que ingresan a la Facultad de Psicología en el año 2016 a lo largo de un año académico. Se indagarán y sistematizarán ciertas características descriptivas de la generación de ingreso (perfil sociodemográfico) y antecedentes educativos de los ingresantes (información disponible en la Secretaría Administrativa de la facultad). Una vez finalizado el primer semestre, se relevará la situación curricular de cada estudiante. De ese relevamiento, en un segundo momento, se seleccionará a un grupo de estudiantes —tomando como criterio la heterogeneidad de situaciones relevantes— para participar de la estrategia metodológica del grupo focal.⁴ Finalmente, luego de analizar los resultados del grupo focal, se realizarán entrevistas semiestructuradas en profundidad a algunos estudiantes para indagar diversos aspectos relevantes de su experiencia universitaria en relación con el acceso y la permanencia durante su primer año en la facultad.

4 El grupo focal es una entrevista aplicada a un grupo para profundizar en aspectos cualitativos de un problema o de los acontecimientos. Se busca focalizar sobre algunos aspectos específicos de un tema particular. Este procedimiento se considera metodológicamente adecuado dado que existe un tema específico y claro a estudiar, permite el intercambio entre los involucrados como instancia de profundización y discusión relativamente rápida y multidimensional de una temática, y facilita la elaboración de una síntesis grupal. Se trabajará con un facilitador, animador o coordinador de la discusión en base a un guión de preguntas (basadas en temáticas) disparadoras que indaguen las dimensiones de estudio. Asimismo se trabajará con un ayudante o relator quien realizará la observación del grupo y tomará notas textuales, considerando además el registro de la comunicación no verbal, paraverbal y actitudes frente a los temas.

Como se observa, el énfasis de la investigación está puesto en las experiencias personales y grupales de los estudiantes, el cual se complejiza y enriquece con el uso de técnicas grupales e individuales de investigación cualitativa.

Se espera que este y otros estudios que se realizan logren aportar datos que permitan ajustar, mantener o cambiar el rumbo de las estrategias institucionales de permanencia.

Considerando el acceso a la educación superior un derecho que obliga a pensar e implementar su ampliación.

Bibliografía

- ARES PONS, J. (2005) *¿Existe la libertad académica?* Montevideo: CSE. Universidad de la República.
- AROCENA, R. (2004). «Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina», *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n.º 88.
- y CAETANO, G. (coords)(2007). *Uruguay: Agenda 2020*. Montevideo: Taurus.
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2004). *La Universidad latinoamericana del futuro*. México: Editorial UDUAL.
- BAUMAN, Z. (2009). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- BENJAMÍN, W. (2009). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- BENTANCUR, N. (2002). *Políticas universitarias en el Uruguay de los noventa: una crónica de inercias, novedades y rupturas*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales. Udelar.
- (2004). «Gobiernos, Banco Mundial y Universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina». *Pensamiento Universitario* n.º 11. Buenos Aires.
- BOADO, M. (2004). *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. Observatorio de la Educación Superior en América latina y el Caribe. IESALC. UNESCO.
- BOURDIEU, P. (1988). «El interés del sociólogo» en *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- y PASSERON, J.-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor s. a.
- BROVETTO, J. (1994). *Formar para lo desconocido*. Serie Documentos de Trabajo n.º 5. Montevideo: Universidad de la República.
- CARBAJAL, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología*. Tesis de Maestría. Universidad de la República. Montevideo.
- y MACEIRAS, J. (2003). *Con-viniendo una ética en nuestras prácticas. Buscando el encuentro*, en VI Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo: Psicolibros.
- (2005). *Mentime que me gusta*. En VII Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo: Psicolibros
- CASTORIADIS, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Nordan.
- Comisión Sectorial de Enseñanza. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*. Marzo 2013, vol. 1, n.º 1, Montevideo.

- CURIONE, K. (2011). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República con relación al avance académico*. Tesis de Maestría. Universidad de la República. Montevideo.
- CHARLOT, B. (2006). *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.
- (2006). «Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil: de los 90 y sus continuidades». *Revista saap*, vol. 2, n.º 3.
- SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2012). *Política universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Mendoza: Ediciones IEC-CONADU/ Universidad Nacional de General San Martín.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DICONCA, B. (coord.) (2012). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: Ediciones universitarias.
- DI GRESIA, L. (2009). *Educación Universitaria: acceso, elección de carrera y rendimiento*. La Plata: EDULP.
- DORNELL, T. (2007). *Aportes a la comprensión metodológica de los grupos focales*. Montevideo: Udelar. Inédito.
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- ENGLAND BAYRÓN, C. (2012). «Teoría social cognitiva y teoría de Retención de Vincent Tinto». *Revista Griot*, vol 5, n.º 1, 28-49.
- EZCURRA, A. M. (2007). «Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias». *Cuadernos de pedagogía universitária 2*. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://www.prg.usp.br/wpcontent/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf>.
- FERNÁNDEZ A. M. (comp.) (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- FERNÁNDEZ, A., FIRPO C. y PERERA M. (2000) *Proyección de la matrícula universitaria: período 2000-2030*. Documento de Trabajo de Rectorado n.º 3. Montevideo: Udelar.
- FERNÁNDEZ, T. (COORD.) (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Colección Art. 2.º Montevideo: csic-Udelar.
- FREIRE, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FRIGERIO, G. y DIKER G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2014). «Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina». *Revista Argentina de Educación Superior* 6 (8), pp. 9-38.
- GENTILI, P. (2004). «Solo la educación salva (a los más ricos)», en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Buenos Aires.
- (2009). «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)», *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- GUTIÉRREZ, A. (1994) *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

- GUTIÉRREZ, A (2012). *(En) lazo con la universidad*. Tesis de Maestría. Montevideo: Universidad de la República.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y FERNÁNDEZ, C. (2003). *Metodología de la investigación*. México: 3.^a edición. McGraw Hill.
- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- LARROSA, J. (2003). Conferencia: *La experiencia y sus lenguajes*. Serie «Encuentros y Seminarios». En seminario internacional «La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI». Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- (2009). «Experiencia y alteridad en educación», en Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-45). Argentina: FLACSO.
- LÓPEZ, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- LÓPEZ, M., MONTENEGRO, J. y CONDENANZA, L. *Acceso y permanencia en la universidad pública: los casos de Argentina y Brasil*. Recuperado de: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25929/1.21.pdf>>.
- MACEIRAS, J. (2003). *Universidad y mundo del trabajo*, en VI Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo: Psicolibros.
- MARRERO, A. (1999). «Del Bachillerato a la Universidad. Rupturas y continuidades. Éxitos y fracasos», en Buschiazzo, Contera y Gatti. *Pedagogía Universitaria*. Montevideo: Cátedra UNESCO-AUGM. Udelar.
- MORIN, E.(2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- PARDINAS, F. (1986) *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI editores. Vigésima novena edición.
- PIMIENTA, M. (2012). *Significados e ideas previas acerca de la formación universitaria en estudiantes ingresantes a Facultad de Psicología de la Universidad de la República*. Tesis de Maestría. Montevideo: Universidad de la República.
- 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.alfaguia.org/www-alfa/imagenes/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf>.
- SANTOS, B., DICONCA, B. y COLLAZO, M. (2012). *A qualidade da educação superior e suas relações com o ingresso, a motivação e a permanência: uma análise comparativa brasil-uruguai*. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/wwwalfa/imagenes/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_79-.pdf>.
- SITEAL (2005). *La Educación Superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*. Recuperado de <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.
- SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2014). *Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina*. IEC/CONADU.
- TINTO, V. (2004). *Student retention and graduation. Facing the truth living with the consequences*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519709.pdf>>
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

- TORELLO, M. (2000). *Algunos tópicos sobre la educación en Uruguay*. Documentos de Trabajo del Rectorado n.º 2. Montevideo: Udelar.
- TORO, J. P. y Villegas, F. (eds.) (2003). *La formación académica y profesional del psicólogo en las Américas*, vol. II, Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología
- Universidad de la República. Oficina del Censo (2007). *Censo 2007: principales características de los estudiantes de la Universidad de la República 2007*. Montevideo: Udelar.
- (1990). *Ley orgánica de la Universidad*, en Ley n.º 12.549 de 29/10/958. Montevideo: Oficina del libro AEM.
- ZEICHNER, K. (1995). «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar», en *Volver a pensar la educación*. Madrid: Ed. Morata.

Metanovela de la educación (Sistema Nacional de Educación Pública y sus instituciones) en el Uruguay de la última década (2005 al 2015)

MAGDALENA FILGUEIRA¹

Palabras claves: Educación. Metanovela. Historia. Psicoanálisis. Uruguay

Fundamentación

El presente proyecto propone indagar sobre aquellos *fenómenos psicológicos* que han operado como *obstáculos* a la *transformación de la educación pública* propuesta en los diez últimos años (2005-2015) en el Uruguay.² Fenómenos que —hallándose relacionados a las pulsiones y sus destinos (Freud, 1915)—, buscaré investigar considerando se habrían detenido, antes de desplegar su potencial destino sublimatorio, contribuyendo por el contario a la *formación de un síntoma social* dado su carácter *repetitivo* (Freud, 1920).

Cada período de gobierno ha propuesto «cambios profundos» en la educación, a través de diferentes métodos y estrategias, sin haber podido tramitarlos ni concluirlos.

Diferentes investigadores de diversas disciplinas han creado o adecuado conceptos que permiten pensar las dificultades frente a la reformas de la educación, que implicarían una transformación profunda en el Sistema Nacional, en su organización general. Caetano y De Armas (2013-1014) afirman:

No es un secreto para nadie que la reforma educativa ha sido en este último medio siglo el tema más debatido y también uno de los más bloqueados en el país. Pocos podrán dudar hoy que la educación constituye el tema más decisivo en la agenda de cualquier gobierno y también que se trata casi siempre del más difícil (p. 60).

Siguiendo a estos autores, veremos que el proyecto tenaz de la apuesta uruguaya con relación a la expansión y el perfeccionamiento estrechamente vinculada a la educación, en cuanto a la construcción de ciudadanía, como basamento del «pacto republicano» del Uruguay como «[La]... nación como república de ciudadanos, el país hijo de la educación...» (p. 8).

La crisis y los obstáculos con relación a las transformaciones de la educación parecen haber adquirido el carácter de *síntoma*, social y político, conteniendo algo enigmático que debiera investigarse en estrecho relacionamiento con rasgos históricos singulares; como sí los múltiples fenómenos que impiden los cambios se encontrasen inmersos en una dinámica de repetición, tanto en los

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

2 Bases programáticas para el tercer gobierno del Frente Amplio.

desafíos proyectados en los programas de gobierno, y las expectativas sociales que generan, como la imposibilidad de ejecutarlos.

Ha sido manifiesta la intención de transformar las diferentes dimensiones que conforman la educación y hacen posible el acto educativo, a través de la instrumentación de modificaciones profundas en cada una de ellas y entre ellas, como escenarios entrelazados e indisolubles, intensidad manifiesta a la cual le han salido al cruce fenómenos psicológicos latentes que obstaculizan, operando resistencial y repetitivamente. Fenómenos psíquicos sobredeterminados que parten y retornan, causando sufrimiento desde y en las diversas dimensiones:

- a. la de los sujetos: dimensión subjetiva;
- b. la de las instituciones educativas: dimensión intersubjetiva institucional; y
- c. en la sociedad: dimensión transubjetiva social.

Estas dimensiones se encuentran enlazadas por una «fantasía social» (Žižek, 1992) constituyendo una narrativa, un relato que toma sustento en su articulación con lo fundante y originario del Estado Nacional. Dicha fantasía social se resistiría a ser analizada y transformada por aquellos discursos que, puestos en actos, produjesen lazo social (Lacan, 1969).

Antecedentes

Los Estados modernos han surgido luego de dos revoluciones que modificaron sustancialmente la organización social, política y económica del mundo occidental en los siglos XVIII y XIX:

- a. la revolución francesa, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano; y
- b. la revolución industrial (el modo capitalista de producción y las ciudades en torno a las fábricas e industrias) (Filgueira, M., 2007, p. 118).

De ellas se desprende el proyecto político del Estado moderno, que asegura la construcción de ciudadanía, la «producción de ciudadanos», y surgen las instituciones que organizan la subjetividad moderna, basada en la familia nuclear, la fábrica, el hospital, el cuartel y la escuela. Corea y Lewkowicz (2005) destacan el lugar de la narrativa histórica para la institución del lazo social en el Estado moderno: si bien «el fundamento del lazo social es [el] pasado en común» (p. 21), debe destacarse que «no es el pasado lo que hace lazo en el presente, sino la narrativa histórica la que produce tal operación subjetiva» (p. 29), de modo que «la consistencia colectiva de un pueblo (...) descansa en la ficción ideológica de un pasado común que hace lazo en el presente» (p. 27). Igualmente, dichos autores hacen referencia al ideal igualitario de la construcción de ciudadanía: «El ciudadano como subjetividad es reactivo a la noción de privilegio o de ley privada» (p. 21). «La subjetividad ciudadana se organiza por la suposición básica de que la ley es la misma para todos» (pp. 20-21).

Especialmente los cambios en la educación en Europa central, en los siglos mencionados arriba, se basaron en el proyecto de la Ilustración, que «absorbe y

articula opiniones que en el pasado estaban en conflicto» (Todorov, 2014, p. 9). De dicho proyecto son especialmente interesantes los efectos del laicismo y de la universalidad (ídem., pp. 55-101). Con relación a esto es Rousseau el pensador de la Ilustración clave cuando propone *El contrato social* (1755 [1980]) siendo el gran teórico del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*.

Haciendo referencia específicamente al lugar que el sistema educativo ocupa en la consecución del proyecto moderno, Frigerio, Tiramonti y Poggi (1992) han sostenido que los *contratos fundacionales* que se entablan entre la escuela y la sociedad se afirman en la significación del pasado —el tiempo de la fundación— al punto que por ese posicionamiento podrían adoptar un *cariz mítico*, conformando relatos de lo originario y fundacional. Al mismo tiempo, tales contratos fundacionales traen consigo un núcleo problemático, referido a la interrogante de si podrían ser redefinidos en el presente, para contribuir en la construcción del futuro de la educación. Según estas autoras, los procesos de transformación histórica deberían corresponderse y acompañarse de procesos de resignificación que portarían la marca de los «orígenes» (p. 18) es decir el momento de fundación del Estado sobre una base democrático-republicana de gobierno.

En el primer quinquenio de gobierno progresista en el país —dentro de la década planteada en esta investigación— durante el período en que Jorge Brovetto fue ministro de Educación y Cultura se instaló el llamado *Debate Educativo* organizándose una compleja red de instancias de participación, a partir de un texto base que difundiera dicho Ministerio. «Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo.

Bentancur (2007) expresa ya iniciado el *Debate* a nivel nacional y comenzando a visualizar grietas en la posibilidad de construir los cambios a partir de él:

En otro sentido, en cambio, el divorcio entre el gobierno de la educación y los aportes académicos —muchos de ellos desarrollados bajo el amparo del mismo Estado— supone un derroche de experiencias y saberes que no se justifica y que empobrece a ambos actores. (p. 6)

Continúa más adelante:

Por tanto, es menester construir puentes entre ambos mundos, para que sin perjuicio de sus estatutos y prerrogativas se cotejen de manera exigente visiones y propuestas sobre la enseñanza nacional, de puertas abiertas a la comunidad que sustenta a uno y otro. [...] Entre ellos, las contribuciones académicas son imprescindibles para calificar los intercambios desde perspectivas científicas, dotando a los sujetos principales de los procesos de decisión de insumos relevantes y facilitando la elevación de los debates hacia la discusión de valores en juego, diagnósticos y de propuestas (ídem., p. 7).

Lacan (1969) nos recuerda que lo que debemos localizar en el lugar de los orígenes, precisamente, «tiene un nombre, es el mito» (p. 115). La institución escolar representa emblemáticamente este *cariz mítico, originario*, y es en función de eso que se le requiere y se le demanda, desde el punto de vista político, ser un pilar del orden social democrático y republicano (en el que debe imperar

la ley e impartir justicia) y, desde el punto de vista social, contribuir a borrar diferencias iniciales a través de la concepción de ciudadanos habilitados a ejercer sus derechos civiles y progresar, ascender socialmente.

Educación presupone heredar y transmitir sobre el origen del colectivo, en una acción que, como fue apuntado, trae consigo interrogantes e indeterminaciones. Según Frigerio y Diker (2010) «todo saber resulta, en cada sujeto, de un cruce infinito de variables, modos singulares de tramitar y modos colectivos e individuales de significar que subjetivan» (p. 19). La educación realiza una acción jurídica, al inscribir al sujeto en una filiación simbólica, y una acción política, al distribuir herencias, siendo el colectivo el heredero, pero nunca logra desprenderse de su núcleo enigmático problemático, vinculado al saber sobre los orígenes: «En los comienzos, y siempre después, la cuestión del saber trabaja sobre enigmas inquietantes. El saber sobre el origen es un saber que se quiere tener tanto como se lo teme» (p. 19).

Graciela Frigerio (2008) investiga *La división de las infancias* tomando la noción de archivo y de pulsión antiarcóntica de Derrida:

[...] la cuestión de una política del archivo nos orienta aquí en permanencia [...] Esta no es una cuestión política cualquiera. Ella atraviesa la totalidad del campo y en verdad determina, de punta a punta, lo político como res pública. Ningún poder político sin control del archivo, sino de la memoria. La democratización efectiva se mide siempre con este criterio esencial: la participación y el acceso al archivo, a su constitución y a su interpretación (Derrida, 1996, p. 15).

Más adelante Frigerio (2008) plantea tomar:

[...] aquellas cuestiones que nos parecen centrales y que no cesan de entrecruzarse: la genealogía del menor o la división de las vidas; la enigmática pulsión antiarcóntica; las instituciones y el modo en que se encarnan en ellas los restos simbólicos de prácticas y representaciones arcaicas (en el sentido de mecanismos primarios de funcionamiento del aparato psíquico) y ancestrales (para designar representaciones sociales de los antepasados, que incluyen varias generaciones y distintas normativas). En todos los casos, vamos destacando las hipótesis que van surgiendo y esbozando sus razones y argumentos (p. 17).

Relato histórico, mitos fundacionales, y «contratos», en los «orígenes» de la República Oriental del Uruguay, en la formulación del proyecto del Estado moderno. La educación ha sido central en la conservación y trasmisión de los sentidos nacionales desde los inicios como instrucción pública (Delio, 2012, 2013). Girardet (1999) plantea que el mito se impone en toda su autonomía, al constituirse como un sistema de creencia coherente y completo (p. 11) y que es forzoso reconocer en el desarrollo histórico de cualquier mito político la existencia de tiempos fuertes y tiempos débiles, momentos de efervescencia y períodos de remisión (p. 82).

Los tiempos fundacionales de la escuela pública —luego de la reforma de Varela, en que se establece la escuela sea laica, gratuita y obligatoria— trazaron su objetivo de forjar ciudadanos, es decir, subjetividades acordes al régimen político y económico que se estaba instaurando (democracia republicana y representativa y capitalismo liberal, en un marco económico de incipiente acumulación

de capitales) (Delio, 2009). Filgueira, F. y Errandonea, (2013-2014) le agregan el componente de *urbanidad*, cuando investigan «La idea de sociedad urbana marca una utopía que ha forjado los proyectos de desarrollo nacionales de la modernidad del siglo XX» (p. 5). Uruguay quedaría caracterizado como una «sociedad urbana temprana», y esta condición no solo habría asegurado durante décadas «... el acceso mayoritario a infraestructuras, transportes, servicios modernos, movilidad social y nuevos estatus», sino que también habría garantizado a los habitantes de las ciudades —a diferencia de productores y asalariados rurales— «el goce de un estatuto de ciudadanía que, si bien incompleto, constituyó un salto de importancia en términos de derechos subjetivos» (p. 6).

Frente a la herencia de este pasado, y ante la evidencia de que no se habrían podido efectuar las transformaciones propuestas, provocando destituciones simbólicas y sufrimiento, hay investigadores que sostienen que se ha producido un divorcio entre la escuela y la sociedad eje de la «crisis de la educación». Frigerio *et al.* (1992) introducen la noción de «ruptura contractual» (p. 24).

Es ante estos desafíos que surge el presente proyecto de investigación, para formular algunas interrogantes sobre la metanovela de la educación y del Sistema Educativo Nacional en la última década (2005-2015). Antecedentes importantes del proyecto es el equipo de trabajo del Área de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Udelar (Plan 1988) desde el 2006 (Filgueira, M. y Gadea, 2008) y el proyecto de investigación «Inclusión social: Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes», desde el 2013, con financiación de la CSIC³, que viene desarrollando un grupo interdisciplinario de investigadores con base en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (Plan 2013).

Marco teórico

Según Agamben (2007) producir una concepción de la historia que se independice de la cronología y que «libere» al mito de su arquetípico aislamiento ha de ser una tarea más filológica-arqueológica que estrictamente historiográfica. En esta dirección localizamos el análisis de hechos histórico-ideológicos, de fenómenos culturales colectivos que integran los aportes del psicoanálisis (Žižek, 1992, 1998). En el entrecruzamiento del psicoanálisis, con la literatura, con la crítica literaria, Freud (1909[1908]) propuso el concepto de *novela familiar del neurótico*, que luego Lacan (2013) elevó a la categoría de *mito individual del neurótico*. De allí surge la propuesta de Ulloa (2011) de *novela clínica psicoanalítica*, como dispositivo de trabajo de la clínica en las instituciones, en el despliegue de lo transferencial en la numerosidad social (p. 14). *Novella*, entonces, se vincula con la tradición metapsicológica freudiana, y al mismo tiempo con lo que es nuevo, lo novedoso, las nuevas noticias. A su vez, *metanovela* es un término dividido que muestra el conflicto entre lo que está *por encima de* (meta) y *lo que hay de nuevo*

3 Conclusiones e informe final presentado junio 2015. Aspectos que se incluyen en este mismo libro.

(novela), aludiendo al conflicto que atraviesa a muchos, *campos institucionales*, que suelen aparecer «impermeables a un abordaje crítico», y que en este caso «lo grave puede designar la magnitud de un conflicto como la fijeza de lo instituido totalmente inmune a cualquier novedad instituyente» (ídem., p. 15).

Cada institución educativa lleva adelante de forma singular la tarea de educar, dado que posee cierto grado de autonomía, componiendo su propia *novela institucional* (Fernández, 1994, p. 49). La *novela institucional*, como producción cultural, la sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional. Concebida como un verdadero código de significación y de resignificación —un lenguaje con fuerte capacidad de impregnación simbólica— la novela institucional conserva los trazos de cómo se resolvieron otras crisis, provocadas por la exacerbación de contradicciones fundantes, y provee con nuevos sentidos al modelo e ideología institucional. Asimismo, este operador simbólico operaría como matriz o patrón que inscribe y da sentido a los sucesos que resultan difíciles de comprender, y que causan angustia y sufrimiento. Dentro de lo que narra, la novela institucional incluye algunos no dichos institucionales que también pertenecen a su trama y que pueden tener incluso mayores efectos que los dichos explícitos (Fernández, 1994).

Según Corea y Lewkowicz (2005), cada escuela se ubica a su vez dentro del contexto de los *relatos míticos fundantes* que compondrían una *metanovela* como *gramática* y *dramática* del sistema educativo uruguayo, vinculado con el Estado-nación como metainstitución dadora de sentido. Plantean que agotado el suelo Estado nación como *metainstitución*; «desvanecido» el suelo nacional y estatal en el que se apoyó desde sus orígenes; destituidas las condiciones con capacidad de organizar significación sin que se constituya con potencial simbolizador equivalente; en este contexto los referidos autores se interrogan respecto al estatuto de la escuela: «las instituciones también ven afectadas sus relaciones entre sí, porque el suelo que sostenía esos vínculos transferenciales se desintegra al ritmo del agotamiento del Estado-nación» (p. 31). Estas consideraciones se vinculan estrechamente con las elaboraciones de Lyotard (1979) sobre las condiciones posmodernas y la caída de los grandes metarrelatos modernos.

Follari (1996) se pregunta si nos hallamos ante el ocaso de la escuela, como hija de la modernidad. Con referencia en el diagnóstico freudiano del *malestar en la cultura* (Freud 1930), y tomando los aportes de Lacan sobre el sujeto dividido por la represión y el peso del lenguaje en la significancia, Follari propone trabajar desde la teoría psicoanalítica para realizar un trabajo crítico de rescate de la subjetividad frente a las lógicas de rendimiento y eficacia —jerarquizando una concepción de la escuela que privilegia la referencia a la subjetividad.

Žižek (1998) trabaja como paradoja la referencia a la naturaleza ambigua y contradictoria de la *nación moderna*. Una vez que la comunidad se ha visto liberada de los lazos «orgánicos» tradicionales; una vez disueltos los vínculos premodernos —la pertenencia a una clase, familia, grupo religiosos— y

«reemplazados» por el moderno Estado-nación, constituido por «ciudadanos» (p. 35) Žižek destaca el componente paradójal y contradictorio que supone esta nueva modalidad de identificación, con su apego a la identidad nacional y su recurso a las «raíces comunes» de la «sangre y del suelo» (p. 35). Estaríamos aquí ante un «excedente» de real que apunta en la dirección del goce como factor político. Žižek (1998) realiza los aportes necesarios para la constitución de una teoría psicoanalítica de la ideología. Junto a sus aportes en torno del goce como factor político, articula la noción de fantasía social el análisis ideológico como una práctica de atravesamiento de la fantasía social, correlativa a la identificación con el síntoma. En el marco de una concepción lacaniana de aquellos discursos que producen lazo social, Marcelo Pereira (2012) plantea un sujeto concebido como efecto de esos discursos, y de las relaciones que producen discursos, un sujeto inmerso en la cultura, que le proporciona coordenadas de placer, y que eventualmente se deslizan hacia el goce.

En el presente proyecto de investigación, ¿cómo situar las coordenadas del placer y del goce? Hemos aludido a la escuela como efecto de un dispositivo discursivo, de un entramado ideológico intrincado, de consistencia fantasmática e inconsciente. Históricamente, tal dispositivo discursivo generó un lazo social que se aglutinó en torno del ideal del desarrollo positivista de la ciencia, de la noción de progreso y de la ilusión de un porvenir próspero, sostenido fuertemente en la idea de sacrificio y esfuerzo; hemos considerado los «implícitos sociales» que, en el caso del Uruguay, han confluído con la fundación y el mantenimiento de los componentes simbólicos e imaginarios del Estado-nación, constitutivos de la «metanovela» cultural que da forma al país moderno; igualmente, hicimos referencia a la novedad y a lo que está en juego con la crisis de la educación —si tales ideales se mantienen o si se han resquebrajado. Es en el marco de esta trama conceptual que proponemos un análisis de las coordenadas del goce como factor político, en la medida en que, tanto las ideas de desarrollo, progreso, sacrificio y esfuerzo, como las situaciones de marginalidad, desprotección y exclusión, generan un excedente de goce, que puede ser trabajado e interpretado a partir de nociones como «pulsión de muerte» y «compulsión a la repetición». Un diagnóstico de situación que incluya el goce como factor político puede ayudar a comprender la persistencia, la fijación, la resistencia a la transformación de las coordenadas en que los sujetos ejercen la función educativa, la transmisión y el aprendizaje.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Investigar los fenómenos psicológicos vinculados a la repetición de la frustración de proyectos de reforma del sistema educativo. Fenómenos que estarían operando como obstáculos a la transformación de la educación pública sistema nacional de educación y su organización en instituciones. Parto de la hipótesis de la existencia de una metanovela institucional que habría organizado los contratos

fundantes —basados en los relatos de los orígenes míticos del Estado-nación— que contribuiría a los mecanismos resistenciales frente a los cambios propuestos en el Uruguay del 2005 al 2015.

Objetivos específicos

1. Construir y sistematizar categorías conceptuales con relación al relato mítico fundante de los orígenes del Estado-nación y al de fantasía social, constitutivos de una metanovela del sistema educativo en el Uruguay.
2. Contribuir con la construcción de herramientas conceptuales, y a generar las condiciones de posibilidad de transformación de la educación pública nacional, colaborando con la disminución del sufrimiento que la repetición del fenómeno descrito traería aparejado.

Preguntas que busca responder el proyecto o hipótesis de investigación

A partir de una articulación de conceptos psicoanalíticos con el análisis histórico-discursivo, buscaremos responder las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué posición logró la Educación en el relato histórico mítico en la fundación del Estado-nación? ¿Cómo logró su eficacia simbólica en la resolución dialéctica de las diferencias y antagonismos hasta constituir una metanarrativa nacional? ¿Qué intrincación habría entre una metanarrativa nacional y la metanovela en la educación?
- b. En la imposibilidad de transformación como repetición sintomática ¿se encontraría el goce cómo factor político?

Estrategia de investigación y actividades específicas

Estrategia general de investigación

La estrategia de investigación articula el psicoanálisis con estudios históricos y discursivos. En una aproximación de perspectivas se indagarán puntos en común de los análisis de las producciones bibliográficas y documentales de archivo, las regularidades discursivas extraídas de las entrevistas, con el trabajo descriptivo interpretativo en el terreno institucional.

Actividades específicas

- Indagación de fuentes seguirán las líneas de las hipótesis planteadas. Selección de documentos de carácter histórico para lo cual se ha de consultar a las bibliotecas, archivos, que pudieran argumentar el *carácter originario y mítico* que habría tenido la educación en la fundación de la República.
- Relevamiento general de fuentes editas e inéditas, bibliográficas y de archivo, que contribuyan en general con los objetivos del proyecto. Se revisará también documentos históricos, materiales, y se realizarán recortes discursivos en diarios y revistas de la época, publicaciones

especializadas, materiales de archivo inéditos. Todo lo que permitirá constituir el corpus de datos que será objeto de análisis discursivo.

Algunos ejemplos de documentos que plasman los factores altamente homogeneizantes y disciplinarios que la constituyeron en la construcción de ciudadanos. Cito a modo de ejemplo la Memoria correspondiente a los años 1907 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. A. J. Pérez, Inspector nacional en su capítulo XVIII. Construcciones escolares: «Las escuelas palacios son argumentos tangibles de las fatales desigualdades sociales que renuevan en ellos el cuadro abrumador de las desemejanzas entre el que tiene y el que no tiene. 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».

- Obtención de aquellas fuentes en las que se argumenta el lugar, valor de la instrucción disciplinaria de los niños y jóvenes, y relacionarlo con la metapsicología freudiana de comienzos de siglo pasado en la que se investiga y descubre la pulsión en su expresividad subjetiva y social.

Otro material a modo de ejemplo es la Conferencia leída en el Ateneo de Montevideo la noche del lunes 17 de junio, por el Inspector Nacional de Instrucción Primaria, doctor Abel J. Pérez (junio 17 de 1907) (pp. 447-470): «El mobiliario, hoy, responde a los mismos principios higiénicos que tutelan el desarrollo del niño en las etapas sucesivas de su instrucción escolar. Los bancos en que se sienta y las mesas en que escribe o trabaja, son graduadas, y responden a su edad y a su estatura. Se busca en ellos que el alumno repose cumplidamente, de modo que el absoluto descanso de su cuerpo permita su desarrollo normal y progresivo, y que eliminada esa causa perturbadora de la atención que debe consagrar a sus estudios, no paralice o detenga su mente en el camino que debe recorrer.

Esas mesas bancos graduados e higiénicos, por la sustancia de que son hechas y por su forma, son asimismo bellas, y sus condiciones combinadas a fin de que el alumno las mire con simpatía, las cuide y las mantenga en un perfecto estado de conservación. Aun asimismo, estos mismos bancos mesas son susceptibles de perfeccionamiento, en el sentido de llegar al unipersonal, en el cual los alumnos por su proximidad en la clase llegan más fácilmente a una solidaridad que los complementa en la escuela y los asocia íntimamente con frecuencia al salir de ella, en cambio, el banco unipersonal, permite individualizar el asiento y aislar higiénicamente al alumno, subrayando su responsabilidad, desde que se

le separa para seguir solo sus estudios, asumiendo desde entonces las consecuencias de sus actos».

- Entrevistas semiabiertas a historiadores, docentes, políticos, ministros de educación en el período comprendido en la investigación, psicoanalistas, psicólogos que trabajan en la educación. Entrevistas con quienes pudiesen abrir el campo discursivo a la comprensión de los fenómenos indagados. Esto no implica reducir el análisis a los dichos sino tener en cuenta la emergencia del decir en su devenir.
- Se procederá a la redacción de un informe de avance de investigación en el que conste:
 - a. una descripción del desarrollo teórico-metodológico alcanzado;
 - b. un reporte de los resultados de investigación, vinculando a las hipótesis de trabajo con el corpus y las fuentes que les dan sustentación empírica; y
 - c. objetivos de trabajo para el desarrollo de una nueva fase del esta investigación.

Plan de trabajo. Cronograma

Planifico el desarrollo del proyecto de investigación en un total de 42 meses, divididos en un cronograma de 7 semestres de trabajo:

- 2015. Primer semestre:
 1. Realizar como actividad los ajustes teóricos y metodológicos en articulación con los cursos que el Doctorado requiere. Obtener como resultado el cuerpo de conceptos necesarios (el presente proyecto es una apretada síntesis). Comenzar la indagación hacia la selección de fuentes y documentos históricos que compongan el primer corpus de material a ser analizado.
- 2016. Primer semestre:
 2. Terminar como actividad los ajustes iniciados, abordar la selección de fuentes y documentos, y como resultado concretar el corpus de fuentes y documentos. Comienzo del análisis.

Segundo semestre:

3. Selección como actividad dentro las entrevistas realizadas previas al presente proyecto y seleccionar quiénes han de ser entrevistados en el desarrollo. Resultado análisis de las entrevistas ya realizadas, comenzar a entrevistar a los escogidos. Elaborar el primer informe de avance del proyecto.
- 2017. Primer semestre:
 4. Continuar con las entrevistas para tener como resultado todo el material a ser analizando.

Segundo semestre:

5. Comenzar la articulación análisis realizados del todo el material con el problema de la investigación, y como resultado el desarrollo en profundidad del análisis en torno a la tesis planteada: Elaborar

el segundo informe de avance de investigación y escribir un artículo para ser publicado.

- 2018. Primer semestre:
 6. Continuar el análisis del material obtenido con relación a la tesis de investigación. Escritura de un artículo a ser publicado en revista arbitrada. Culminar con todos los requisitos del Doctorado.

Segundo semestre:

7. Elaborar el informe final de la tesis del proyecto. Escritura final de la tesis considerando la publicación de los resultados de la investigación propendiendo a una difusión amplia de los resultados obtenidos.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la desconstrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Bases programáticas para el tercer gobierno del Frente Amplio. 2015-2020. Recuperado de: <http://www.vertiente.org.uy/webnew/documentos/Bases_FA_20152020.pdf>
- BENTANCUR, N. (coord.) (2007). *Las políticas educativas en Uruguay: perspectivas académicas y compromisos políticos*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Ciencia Política. Grupo de Políticas Educativas.
- CAETANO, G. y DE ARMAS, G. (2013-2014). *Educación*. Montevideo: Nuestro tiempo.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- DELIO, L. (2009). *Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*. Tomo I. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- (2012). «Un aspecto de la política educacional nacional: la expansión de la enseñanza secundaria antes de la creación del CNES (1935)», en: *Anuario del Área Socio-Jurídica*. n.º 6. Facultad de Derecho. Universidad de la República. Fundación de Cultura Universitaria, pp. 31-45.
- (2013). «Consideraciones jurídicas preparatorias de la primera política educativa nacional en el Uruguay», en: *Revista de la Facultad de Derecho*, n.º 34, enero-junio 2013. Universidad de la República. Fundación de Cultura Universitaria, pp. 43-65.
- DERRIDA, J. (1996). *Mal de archivo*. Madrid: Trotta.
- Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Diciembre de 2005.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FILGUEIRA, F. y ERRANDONEA, F. (2013-2014). *Sociedad urbana*. Montevideo: Nuestro tiempo. 2013-2014.
- FILGUEIRA, M. (2007). *Algunas piezas sobre ficciones freudianas. Trazas autobiográficas*. Montevideo: Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis, vol. VII.
- y GADEA, G. (2008). *Excluidos/incluidos en la actual dinámica institucional de la escuela pública*. Montevideo: Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis, vol. VIII.

- FILGUEIRA, M. y BROVETTO, E. (2010). «Otra voz en la educación», en Albónico, G. (comp.) *El psicólogo trabajando en los grupos en la institución educativa*. Montevideo: Psicolibros. Waslala.
- FILGUEIRA, M. y ANGERIZ, E. (2014). «Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes». *infeies-rm*. Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es), año 3, n.º 3, mayo 2014. <<http://www.infeies.com.ar>>.
- FOLLARI, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- FREUD, S. (1909 [1908]). «La novela familiar de los neuróticos». Sigmund Freud. *Obras completas*. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1996.
- (1915). «Pulsiones y destinos de pulsión». Sigmund Freud. *Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1996.
- (1920). «Más allá del principio de placer». Sigmund Freud. *Obras completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1996.
- (1930). «Malestar en la cultura». Sigmund Freud. *Obras completas*. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1996.
- FRIGERIO, G. TIRAMONTI, J. y POGGI, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Editorial Troquel. 2000.
- FRIGERIO, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del estante.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante.
- GALLO, H. y RAMÍREZ, M. (2012). *El psicoanálisis y la investigación en la Universidad*. Buenos Aires: Grama.
- GIRARDET, R. (1999). *Mitos y mitologías políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LACAN, J. (1969 [1992]). *El reverso del psicoanálisis*. El Seminario XVII. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). *El mito individual del neurótico. O poesía y verdad en la neurosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Montevideo.
- LYOTARD, J. F. (1979 [1991]). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- MILÁN RAMOS, J. (2007). *Passar pelo escrito. Uma introducao ao trabalho teórico de Jacques Lacan*. Campinas: Mercado de letras.
- PEREIRA, M. (2012). *A psicanálise escuta a educação 10 anos depois*. Belo Horizonte Fino: traco Editora.
- ROUSSEAU, J. (1755 [1980]). *Del contrato social*. Madrid: Alianza.
- TODOROV, T. (2014). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ULLOA, F. (1995 [2011]). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ŽIŽEK, S. (1992) *Eles nao sabem o que fazem. O sublime objeto da ideologia*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- (1994). *Um Mapa da ideologia. Como Marx inventó el síntoma?* Río de Janeiro: Contrapunto.
- (1998). *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*. Buenos Aires: Paidós.

Prácticas (Con)sentidas: Sentidos educativos del ámbito extraescolar

MARCELO AGUIRRE¹

Introducción

La presente publicación surge de la exposición realizada en las II Jornadas de Educación y Psicología en el siglo XXI (2015), realizado por el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). Dicha presentación se encuentra basada en el proyecto de tesis presentado y aprobado en el marco de la maestría Psicología y Educación (Cohorte 2013). Este trabajo pretende dar cuenta del ámbito en el que me encuentro inserto y propongo investigar, realizando una articulación teórica, una construcción de la problemática y proponiendo una metodología que atañe al campo educativo uruguayo.

A su vez, esta producción se encuentra íntimamente ligada a una futura publicación donde pueda desarrollar los aportes del trabajo de campo y posterior elaboración del informe de tesis. Solicito al lector entonces que recorra estas páginas con ese enclave y sabiendo que una lectura integral debe ser complementada con el segundo momento de la producción.

El título del proyecto de tesis se denomina: «Prácticas consentidas: Sentidos educativos de las prácticas de los equipos pedagógicos en el ámbito extraescolar» y desarrolla los puntos trabajados en la presentación del proyecto. Es deseo del autor que tanto por su contenido, como por su organización, las siguientes páginas puedan resultar útil para la producción de conocimiento y debate en materia educativa.

Resumen

El ámbito extraescolar en el marco del campo educativo se ha ido consolidando en las últimas décadas. El rol del Estado y las políticas educativas desarrolladas así lo confirman. La actual Ley General de Educación (2008) y diversas líneas de investigación sobre este ámbito son algunos de los elementos destacables que configuran este entramado de prácticas, que en muchos casos se complementa con el ámbito escolar. El presente proyecto busca comprender el sentido educativo que le otorgan los equipos pedagógicos a sus prácticas en el ámbito extraescolar. Abordando el ámbito extraescolar como un componente más del campo educativo, desde un enfoque de la satisfacción del derecho a la

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, marcelojaguirre@gmail.com.

educación. Indagar en los sentidos que los equipos le otorgan a sus prácticas permite visualizar cuáles son los elementos que se ponen en juego en este tipo de dispositivos extraescolares, que complementan la trayectoria educativa del sujeto. Se seleccionó el programa Club de Niños (CdN) como proyecto socioeducativo extraescolar a indagar, tomando como referencia la ciudad de Montevideo y sus tres zonas de aplicación (centro, este y oeste). Se plantea una investigación cualitativa, utilizando las técnicas de entrevistas semiestructuradas, observación y análisis documental. Como resultados esperados se espera rescatar la voz de los actores pedagógicos, investigando el sentido que le otorgan a sus prácticas en el ámbito extraescolar, buscando la especificidad de este ámbito dentro de una política educativa general que contemple los diversos trayectos educativos de los sujetos, atendiendo a las posibles potencialidades y limitaciones que se establecen en dicho ámbito desde la perspectiva de sus actores.

Palabras claves: ámbito extraescolar, sentidos, equipos pedagógicos

¿Cuál es el sentido educativo de las prácticas extraescolares? (Antecedentes)

La tradicional confusión entre educación y enseñanza, y entre enseñanza y aprendizaje, lleva a pensar que mejorar la educación equivale a mejorar la enseñanza y ambas a mejorar el aprendizaje. Es así como, por un lado, tiende a atribuirse a los docentes la clave de la mejoría o, en el otro extremo, la clave del deterioro de la calidad, desconociéndose la diversidad de otros factores vinculados a lo educativo (y a la calidad de la educación) que no pasan por la enseñanza (Torres, 2000, p. 56).

Esta sencilla pregunta es la que sintetiza y habilita la posibilidad de reflexionar sobre un ámbito educativo que se encuentra en un fuerte desarrollo: el ámbito extraescolar.

En materia internacional podemos visualizar variadas investigaciones sobre el ámbito de la educación extraescolar.

Lujan Ferrer (2010) plantea que:

El enfoque pedagógico en la educación no formal promueve un aprendizaje significativo y participativo culturalmente situado y socialmente apropiado para generar programas y proyectos de educación no formal inclusivos y respetuosos [...] La administración de la educación no formal posee una orientación de trabajo dirigida a generar programas y proyectos socioeducativos promotores de transformaciones posibles hacia el mejoramiento de las condiciones de vida [...] La educación no formal se relaciona apropiadamente con la educación formal puesto que le facilita metodologías educativas flexibles y pertinentes a situaciones específicas de la comunidad educativa, en relación con necesidades socioeducativas puntuales (p. 117).

Smutter (2006), arriba a conclusiones similares ya que plantea que:

Actualmente se hacen esfuerzos por mejorar la calidad educativa escolar, en este sentido, la educación no formal puede servir de apoyo o complemento al sistema educativo formal y de nivelación, organización, capacitación, actualización, perfeccionamiento, tanto a la población escolarizada como a la no incorporada a la escuela. [...] En este sentido, la práctica educativa no formal representa una alternativa viable de atención a necesidades específicas (pp. 255-256).

En el plano nacional, se pueden apreciar investigaciones actuales que se encuentran abordando la temática en este mismo sentido. El Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad representan dos grandes actores que vienen desarrollando líneas investigativas en este sentido. Martinis (2011) plantea que:

[...] resulta fundamental asegurar trayectorias educativas diversas que, incorporando ambos ámbitos, provean a los sujetos de experiencias educativas que tengan formas efectivas de reconocimiento [...] No se trata de negar la centralidad de la escuela como instancia educativa fundamental, sino de entender que garantizar una educación de calidad supone sumar esfuerzos desde diversos espacios educativos por los que transitan los sujetos (p. 61).

En el mismo sentido, Ubal, Varón y Figueroa (2011) plantean: «la superposición de currículos, sentidos y modalidades de relación educativa de proyectos y políticas educativas formales y no formales con una baja o nula articulación que operan sobre los mismos sujetos» (p. 49). A su vez, una de las reflexiones finales en esta investigación remite a la necesidad de «[...] avanzar en una articulación de las propuestas educativas formales y no formales en función de garantizarles a todos los ciudadanos el Derecho a la Educación» (p. 80).

Otra de las investigaciones de relevancia en este ámbito es la llevada a cabo por Martinis (2010) «Nuestro trabajo de investigación nos permite llamar la atención acerca de las instituciones extraescolares que logran sostener trabajos de intervención con poblaciones con relación a las cuales el Estado no consigue hacerlo» (p. 79).

Estos son solo algunos de los ejemplos que dan cuenta de la importancia y vigencia del ámbito extraescolar para el campo educativo, respaldada por una importante corriente de producción teórica tanto a nivel internacional como nacional de notoria contemporaneidad.

El presente proyecto de investigación se encuentra enmarcado en esta línea y busca aportar sobre una temática que no se encuentra desarrollada la posibilidad de rescatar los sentidos que le otorgan los equipos pedagógicos a sus prácticas extraescolares. Se intenta, de esta manera, privilegiar la mirada que ellos poseen sobre el ámbito específico de «lo extraescolar». Tomando como eje la mirada inédita de los equipos pedagógicos como producción de conocimiento. Además, la población sobre la que haré foco se encuentra recortada a la infancia, algo que los estudios referidos no abordan, ya que generalmente las producciones y experiencias refieren a la etapa de la adolescencia, frecuentemente relacionada a una serie de fracasos de «lo escolar».

Educación, lo escolar y lo extraescolar... (Fundamentación)

La educación, al decir de Martinis (2010), refiere a un ámbito más amplio del que en las últimas décadas se ha delimitado, ya que existe: «La necesidad de pensar una educación que esté centrada en la satisfacción del derecho a la educación y que habilite el reconocimiento real de experiencias educativas desarrolladas en diversos ámbitos institucionales» (Martinis, 2011, p. 55). Desde la creación del Estado moderno se viene planteando una tendencia que tuvo su auge en el siglo XX, de equiparar la educación con lo escolar (y su correspondiente institución), es así que nos encontramos ante «[...] la necesidad de reubicar la especificidad de las instituciones de educación formal en el desarrollo de la función de enseñanza» (Martinis, 2011, p. 56). Pensar la educación de manera restrictiva circunscribe un campo de posibilidades, pero al mismo tiempo excluye muchas otras. La educación, vista únicamente desde el plano de la enseñanza, remite a que lo educativo y lo escolar se configuren en campos extremadamente ligados y difusos. Construyendo en lo escolar, el ámbito primordial (y prácticamente excluyente) de acción de las prácticas educativas. María Teresa Sirvent *et al.* (2006) plantean la necesidad de construir una concepción de educación que trascienda el ámbito escolar y permita el reconocimiento, en igualdad de condiciones, de otros espacios educativos. Continuando con este pensamiento Martinis (2011, p. 56) afirma que «[...] la ampliación del concepto de educación debiera ser la base para la construcción de política educativa que garantice la más plena satisfacción del derecho a la educación [...]».

Desde fines de siglo XX, a través de organismos internacionales y políticas estatales se han conformado programas educativos que buscan, de una u otra forma, fortalecer la atención socioeducativa de poblaciones caracterizadas como vulnerables o «desertoras» del sistema formal de la educación, mostrando un cambio en la conceptualización de otros tipos de prácticas educativas.

Tomando el campo educativo como algo más amplio que lo escolar, lo que no implica que desconozcamos la importancia y centralidad que el dispositivo escolar tiene para la sociedad moderna, es que entiendo importante indagar sobre los programas educativos extraescolares: «[...] cada contexto produce aprendizajes específicos y diferenciados en función de sus características únicas» (Grippe, Scavino y Arrúe 2011, p. 137).

En la vía de los hechos, estos programas extraescolares se encuentran compartiendo territorio, población, objetivos e incluso personal con la institución escolar. Si bien, poseen una especificidad delimitada, muchos son los aspectos compartidos por los programas escolares y extraescolares, dado que en última instancia comparten un mismo campo. Estos programas socioeducativos son implementados muchas veces para fortalecer el dispositivo escolar y funcionan a contraturno de él. En algunos casos también poseen por objetivo captar y reinsertar al ámbito escolar aquellas poblaciones que por una u otra razón han quedado desvinculadas de instituciones educativas formales. Por lo que el vínculo que se establece desde estos programas es explícito y muchas veces directo.

Referente al ámbito extraescolar: «[...] en Uruguay la educación no formal ha adquirido un nuevo empuje, proyección e institucionalización en el marco del proceso de discusión, aprobación y aplicación de la Ley General de Educación» (Mendez y Peregalli, 2011, p. 21). Si bien no pretendo precisar que su génesis haya comenzado con el marco jurídico, sí podemos afirmar que ciertos movimientos institucionales y académicos han reforzado la necesidad de visualizar estas prácticas educativas como propias del campo educativo. La formulación de nociones y categorías conceptuales para enunciar estos programas, respaldado por nuevos marcos jurídicos y políticas públicas en ese sentido son un claro ejemplo del viraje e intento de diferenciación entre lo escolar y lo educativo.

Desde estos lugares se producen, incipientemente, discursos pedagógicos que alteran las lógicas hegemónicas y que podrían configurar aportes relevantes para la construcción de una educación que efectivamente reconozca el lugar de sujetos de la educación de niños, niñas y adolescentes de sectores populares (Martinis, 2010, p. 80).

El campo educativo es explicitado como más abarcativo que lo escolar y no sujeto a una etapa vital. La Ley n.º 18.437 (Ley General de Educación) así lo establece y precisa desde el 2008 una visibilidad de las prácticas educativas fuera del ámbito escolar nunca antes estipulado a nivel jurídico, con los efectos, causas y consecuencias que ello refiere.

[...] comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos [...] Ley General de Educación n.º 18.437, Capítulo IV, Artículo 37.

La posibilidad de realizar un abordaje sobre los programas extraescolares permitirá vislumbrar el campo de la educación generado desde las prácticas fuera del ámbito escolar y los vínculos con esta, propiciando un panorama actualizado de las prácticas educativas desempeñadas en beneficio del sujeto y apelando a nuevos horizontes de comunicación y coordinación entre ámbitos de un mismo campo.

La necesidad y la responsabilidad desde la Universidad de abordar esta temática se pone en juego a la hora de acompañar, reflexionar y problematizar lo que en territorio se produce con estos lineamientos. A sabiendas de que lo extraescolar incide en los sujetos y que trasciende los planos aislados de lo jurídico, lo político, lo social, lo educativo, etc. Como plantea Ubal y Varon (2009):

Consideramos que el esfuerzo debe centrarse en generar propuestas educativas con identidad propia y que habilite a los sujetos a acceder al patrimonio cultural que por derecho les corresponde. Estas propuestas educativas tendrán recorridos curriculares propios y relaciones educativas originales, que en algunos aspectos serán (o no) complementarios al currículo escolar [...]. (p. 22).

Aquí se encuentra la posibilidad de producir aportes significativos desde la academia, al generar conocimientos específicos para contribuir con el campo

educativo y sus «nuevas» variantes. Elementos que trascienden el territorio nacional, pero al mismo tiempo cuentan con una especificidad territorial notoria. Desde distintos servicios universitarios, así se lo ha entendido y se encuentran trabajando en este sentido. De esta manera, la Universidad de la República, se encuentra acompañando un proceso donde se ha ido aumentando la cantidad y diversidad de los actores comprendidos en el campo educativo (maestros, educadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales, psicomotricistas, etc.).

El desarrollo del ámbito extraescolar ha requerido la inserción de un importante número de psicólogos. Potenciando y estableciendo una presencia de la disciplina en el ámbito considerable. A modo de mencionar un ejemplo, el programa Club de Niños (INAU, 2013) cuenta con 160 proyectos (atendiendo aproximadamente a 11 000 niños/as) a nivel nacional, en los cuales se establece la presencia del psicólogo como actor estable del programa.

La fuerte presencia del psicólogo en este ámbito genera una apropiación del territorio y naturalmente la necesidad de reflexionar sobre las temáticas y prácticas que allí suceden. Una vez más, los campos de la psicología y educación se funden en un complejo entramado.

Algunos términos que promueven la reflexión (referentes teóricos)

Muchas son las definiciones sobre «educación», por lo que mencionaré algunos planteos que toman a la educación desde un sentido amplio y habilitan a un campo diverso de prácticas educativas. A nivel nacional podemos señalar las puntualizaciones de Ubal y Varón (2009) donde plantean a la educación como: «los procesos de transmisión, generación, transformación, apropiación y descubrimiento de la herencia o patrimonio cultural, realizado por los sujetos de una determinada sociedad» (p. 18). En este mismo sentido, Camors plantea que:

La educación se basa en la construcción y difusión de los valores y principios que hacen a las bases fundamentales de la convivencia social y de la identidad cultural [...]. Se concibe a la educación como una práctica social fundamental para el desarrollo del país y el desarrollo integral de las personas; para la formación de seres libres, críticos; como sustento de un país socialmente integrado y productivo, que genere las condiciones de un desarrollo sustentable con equidad, para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos (Camors, 2009, p. 25).

En suma, y bajo estas nociones, la educación representa un campo amplio que podría englobar todo tipo de relación social, ya que en definitiva las relaciones sociales perfectamente pueden ser comprendidas en cierta medida como relaciones educativas. A esto, Violeta Nuñez (2005) nos propone reelaborar el sentido mismo de la educación, trascendiendo los formatos formales o no formales, de modo que los diferentes métodos apunten a los fines y a la función social que tiene la educación, y que el Estado debe garantizar de acuerdo a su responsabilidad (intransferible e irrenunciable). Desde este punto de vista, se plantea pensar a la educación como:

[...] antidesestino, permite a los sujetos «ponerse en camino, partir de un lugar a otros, cuyas arquitecturas, alcances y toponimias desconocemos de antemano. La educación... en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Desde este lugar se reivindica al sujeto como ser de deberes y derechos y el reconocimiento al derecho del ejercicio de la ciudadanía (Nuñez, 2005 En: Ubal y Varón, X. 2009, pp. 31-32).

Estos planteos se encuentran en conformidad con el marco normativo actual del país, ya que en su Ley General de Educación n.º 18.437 vigente desde el 2008 plantea que:

La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal (Ley n.º 18.437. Artículo 12).

Dicho marco realiza una diferenciación del campo en dos grandes ámbitos: educación formal y educación no formal. Los cuales configuran ámbitos de acción particulares para las prácticas que allí se desempeñan. En suma, se reconoce la educación no formal como parte del «conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida» (Ley n.º 18.437, Art. 20), la cual es comprendida:

[...] en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros). La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas (Ley n.º 18.437, Art. 37).

A la hora de seleccionar el término que delimite el campo de problemática, he decidido seleccionar el de «ámbito extraescolar» por sobre la popularmente conocida «educación no formal», ya que sin desmerecer lo estipulado por la normativa vigente, la educación no formal resulta un término no tan fértil para la posibilidad de pensar el campo educativo más allá de lo escolar.

[...] la noción de educación no formal [...] anula posibles relaciones de complementariedad entre escuela y otros ámbitos educativos, a la vez que instala

una desvalorización de las prácticas educativas a las que se refiere a través de la inclusión del adverbio «no» en su definición. [...] A partir de una concepción integral de lo educativo, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad (Martinis, 2011, p. 61).

Por lo que se utilizará el término extraescolar en el entendido de que capta mejor la noción de educación en el sentido amplio que se viene planteando. Aunque la premisa, los objetivos perseguidos y el ámbito resultan similares, la posibilidad de nominarlo «extraescolar», permite resaltar de mejor manera que:

[...] todos los contextos educativos, independientemente de su grado de formalización, pueden ser vistos como actividades situadas en las que los sujetos aprenden y se desarrolla... en función de las propuestas que se les ofrezcan [...] cada contexto produce aprendizajes específicos y diferenciados en función de sus características únicas (Grippio, Scavino, Arrúe, 2011, pp. 136-137).

En definitiva, nos encontramos ante la disyuntiva semántica y político-educativa de un campo que se encuentra aún en construcción, y que intenta diseñar sus sellos de identidad. Es en este sentido que se ha instalado el término educación no formal, que logra definir y aclarar pero continúa resultando insuficiente (Mendez y Peregalli, 2011). De este planteo se busca que los diferentes contextos educativos adquieran la especificidad necesaria para aportar a la educación de los sujetos, por lo que el esfuerzo debe centrarse en:

[...] generar propuestas educativas con identidad propia y que habilite a los sujetos a acceder al patrimonio cultural que por derecho les corresponde. Estas propuestas educativas tendrán recorridos curriculares propios y relaciones educativas originales, que en algunos aspectos serán (o no) complementarios al currículo escolar, pero no por eso funcional a la educación formal (Ubal y Varón, 2009, p. 24).

Nos posicionamos, entonces, en un ámbito y de una forma donde:

[...] el lenguaje es inherente al pensamiento, siendo a través de este que los sujetos establecen el orden en el mundo. Desde esta óptica el lenguaje es ante todo un órgano de pensamiento, de conciencia y reflexión. Así entonces, el sujeto se encuentra hilvanado por el entramado del lenguaje, oficiando este como punto de soporte en la construcción de la identidad del sujeto. En este sentido, la noción de discurso aparece como una configuración de significaciones, como terreno o espacio de constitución de identidades. Nombrar es una acción que construye realidad. El vínculo entre las palabras y los individuos muestra una manera de interpretar el mundo. La forma en que se ponen a trabajar los conceptos trae consecuencias políticas (Ubal y Varón, 2009, p. 17).

El lenguaje configura un mundo con sentido (o sentidos). Puesto que vivimos en un mundo interpretado, necesitamos sentidos que orienten nuestras vidas. «Desde el punto de vista simbólico, la educación no sería la transmisora del Sentido, sino [...] que cuida o procura que sus discípulos inventen (o imaginen) provisionalmente sentidos» (Melich, 1995, p. 75).

Desde este posicionamiento, existen una multiplicidad de perspectivas ya que:

[...] el sentido siempre es un sentido y, tarde o temprano, irrumpen acontecimientos que nos obligan a replantearnos qué hacer y cómo reconducir nuestra existencia [...] «Ver» es siempre y en todo momento un «modo de ver», esto quiere decir que siempre hay otros «modos de ver», otras perspectivas (Melich, 1995, pp. 78-79).

Rescatar la voz de los equipos pedagógicos sobre las prácticas desarrolladas en el ámbito extraescolar supone indagar en su perspectiva sobre las prácticas, más allá de las perspectivas que otros le otorgan al hecho en sí. Ya que todo lo que hacemos o decimos es interpretable debido a que se encuentra sujeto a una situación provisional y particular. Nada se encuentra libre de interpretación (Melich, 1995).

Nos interesamos en los equipos:

[...] puesto que la mayoría de los problemas a los que se ve enfrentado el individuo afloran a la vez en la vida de otras personas, las soluciones a esos problemas no son solo subjetivamente sino que también intersubjetivamente relevantes. Los problemas afloran a la vez de la acción social interactiva, de modo que las soluciones deben encontrarse también en común (Berger y Luckmann, 1997, p. 35).

Sobre todo cuando los equipos lo conforman un conjunto de personas de diversas formaciones, provenientes de variadas instituciones, con trayectorias educativas diferentes. La necesidad de contemplar al equipo pedagógico como colectivo variado, pero con objetivos en común, permitirá abordar esta problemática desde un punto de vista interpretativo sobre el complejo entramado que allí se configura. A esto debemos sumarle que:

Las reservas de sentido socialmente objetivado y procesado son «mantenidas» en depósitos históricos de sentido y «administradas» por instituciones. La acción del individuo está moldeada por el sentido objetivo proveniente de los acervos sociales del conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento (Berger y Luckmann, 1997, p. 43.).

Profundizar cuáles son los sentidos otorgados por el equipo pedagógico permitirá aproximarnos sobre qué elementos son los que operan para posicionarse desde una perspectiva y no de otra. Asimismo se podrá indagar sobre los elementos intersubjetivos y sociales que se encuentran definiendo (al menos provisionalmente) a las prácticas desempeñadas para este ámbito específico.

Estos son algunos de los postulados teóricos que realizan un marco guía por el cual desarrollar la presente investigación, y al mismo tiempo interpretarla.

Planteo del problema

Atendiendo a la educación desde una perspectiva integral, trascendiendo los límites propios de las instituciones escolares tradicionales y el quehacer del Estado en su función de garante del derecho a la educación, es que proyecto indagar sobre los sentidos que los actores educativos brindan a sus prácticas en ámbitos extraescolares.

El reconocimiento de la necesidad de otros espacios educativos alternativos (y al mismo tiempo complementarios) al espacio áulico ha tomado fuerza a la hora de pensar en educación (Ubal y Varón 2009). Particularmente desde el Estado se han fomentado las políticas en este sentido, bajo la premisa y el conocimiento de que son los sectores socioeconómicos más vulnerables los que se encuentran expuestos a dificultades de acceso al derecho de la educación (Camors, 2009).

La enunciación y definición de un ámbito reconocido como educativo y diferenciado del ámbito formal en la actual Ley General de Educación, visibiliza, legitima y diagrama un campo de actividades que se encontraba excluido de lo reconocido como «educativo» (al menos, jurídicamente hablando). Esto no quiere decir que dichas prácticas no existieran o que no fueran concebidas como prácticas educativas. De hecho se puede plantear que la creciente existencia e importante actividad desarrollada desde este ámbito generó la necesidad de un amparo a nivel legal, que diera visibilidad, mayor organización y definiera el rol del Estado en este ámbito. Algo que en la vía de los hechos se venía dando de manera no tan coordinada.

Tomando, entonces, al ámbito extraescolar como un ámbito validado desde diversos planos (jurídico, social, teórico, etc.), podemos señalar que resulta un ámbito con una diversidad importante en sus prácticas. El equipo de Martinis (2010), señaló que en el período de 1985-2007 se pudieron identificar cerca de 500 tipos de prácticas en este ámbito para la zona de Montevideo. Por lo que para realizar el presente estudio, se focalizará en un programa que resulte significativo para el ámbito.

Continuando en esta línea he decidido focalizarme en los equipos pedagógicos, ya que son ellos los que se encuentran en contacto directo con la práctica de educar, y desarrollan los lineamientos de los programas extraescolares. En definitiva, representan un componente valioso a la hora de configurar un ámbito diferente al escolar.

Al tomar a los equipos pedagógicos como colectivo, estamos incluyendo además de la figura del maestro, a otros actores que desarrollan tareas educativas (incluso en conjunto con los maestros) ya que como se viene planteando, la necesidad de contemplar un campo educativo más amplio que el escolar ineludiblemente nos remite a ampliar el espectro de actores que participan en dicho campo. Esto sin desmerecer la figura central del maestro, sino generando un marco de comprensión donde el maestro representa una de las figuras de lo educativo, pero también reconociendo a otras.

La necesidad de trabajar con los equipos pedagógicos se encuentra ligada, a su vez, a la indagación sobre los sentidos y significados que ellos le otorgan a sus prácticas. Prácticas que se encuentran marcadas por el trabajo en equipo y, al mismo tiempo, por equipos de diversas disciplinas. La participación de varias disciplinas, toma relevancia a la hora de reflexionar y realizar prácticas educativas. La posibilidad de rescatar la voz y la reflexión que los propios actores realizan sobre sus actividades dentro del ámbito extraescolar, habilitará un elemento trascendente a la hora de comprender las potencialidades y las limitaciones de lo extraescolar, desde el punto de vista de los equipos pedagógicos.

Es así que se desprende la pregunta del presente proyecto de tesis, la cual centrará la futura investigación.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el sentido educativo de las prácticas de los Club de Niños según sus equipos pedagógicos?

Objetivo general:

Comprender el sentido educativo que le otorgan los equipos pedagógicos a sus prácticas en el programa Club de Niños, para los primeros años de la escolarización formal.

Objetivos específicos:

- a. Caracterizar las prácticas del equipo pedagógico de Club de Niños.
- b. Analizar los significados educativos que para el equipo pedagógico posee el programa Club de Niños como ámbito de lo educativo.
- c. Identificar el vínculo y las estrategias de articulación que los equipos pedagógicos del Club de Niños despliegan con la enseñanza escolar formal.

Diseño metodológico

El presente proyecto de tesis posee un posicionamiento epistemológico afiliado al paradigma constructivista, el cual al decir de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005), contempla un conjunto de fenómenos sociales que componen la realidad de forma subjetiva y múltiple. Realidad de la cual el investigador no puede desvincularse puesto que se encuentra inmerso en el contexto y su interacción produce una mutua influencia con el medio. Esto es posible comprenderlo desde un diseño flexible e interactivo, ya que los múltiples factores en juego pueden afectar lo previamente planificado. Desde este paradigma se privilegia el análisis en profundidad y en constante relación con el contexto.

Atendiendo esta postura, es que me proyecto realizar una investigación con una metodología cualitativa, ya que comprender los sentidos que los equipos pedagógicos otorgan a sus prácticas en los Clubs de Niños implica visualizar la realidad de las cosas de forma situada. Es decir, concibiendo la perspectiva de la

persona, su reflexión sobre sus prácticas, del contexto en el cual se desarrollan y del propio investigador en juego. La reflexión y comprensión serán un aspecto central a lo largo de la investigación, permitiendo aproximarme a las prácticas educativas extraescolares desde una postura atenta al contexto, a sus actores y sus sentires con relación a sus quehaceres.

Teniendo en cuenta este planteo, propongo desarrollar una investigación descriptiva-interpretativa buscando especificar «las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis» (Hernández *et al.*, 2006, p. 71), rescatando las voces y reflexiones de los propios equipos pedagógicos.

A la hora de seleccionar un programa del ámbito extraescolar he decidido optar por el programa Club de Niños (CdN), el cual es responsabilidad del INAU. Estos son definidos por el propio instituto como:

[...] centros socioeducativos de atención diaria, de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes que acompañan la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida. En este sentido apoyan e impulsan a las familias y otros actores comunitarios apuntando a lograr el pleno ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Son, también, propuestas de ampliación del tiempo pedagógico, en el entendido de que incorporan nuevos contenidos educativos, complementando los de la educación formal, y amplían el tiempo de cuidado infantil (hasta 9 o 10 horas incluyendo la escuela) (INAU, s. d.).

Entre sus características, el programa CdN posee como uno de sus ejes clave un componente pedagógico estructural en el diseño del programa: «Contribuir con el sistema educativo formal u otras alternativas, a completar el ciclo primario, disminuyendo el grado de repetición y evitando el abandono escolar y previniendo la situación de calle» (INAU, s. d.).

Este programa de carácter nacional se viene implementando desde la última década del siglo XX y se ha ido expandiendo hasta alcanzar la atención actual de 11 000 niños/as en 160 CdN en todo el país (INAU, 2013), lo que configura al CdN como uno de los programas más importantes a nivel socioeducativo en infancia.

Como forma de seleccionar la muestra, me focalizaré en los CdN gestionados por convenio con INAU (135 de los 160 CdN del país). Contemplando la viabilidad del proyecto y el conjunto de recursos para llevar adelante la investigación, me centraré en los convenios dentro del departamento de Montevideo (53 de los 60 que funcionan en la capital), más concretamente abordaré al departamento por las zonas en las cuales se rige INAU a la hora de su organización departamental (zona centro, zona este y zona oeste). Seleccionando un equipo pedagógico del CdN por zona con no menos de cinco años de trabajo en el territorio.

La manera con la cual indagaré a los equipos pedagógicos será a través de entrevistas semi-estructuradas a diferentes actores educativos que de manera directa o indirecta conforman el equipo pedagógico e inciden en las prácticas

educativas desarrolladas en los CdN. Entendiendo a la herramienta de las entrevistas semiestructuradas como una reunión para intercambiar información basada en una guía de asuntos o preguntas y donde el entrevistador tiene libertades para introducir preguntas (Hernández *et al.*, 2006).

El trabajo con el equipo pedagógico del programa resulta una mirada sumamente importante a la hora de abordar los sentidos educativos del programa ya que son los actores directos que ejecutan los lineamientos del proyecto. Indagar en los sentidos otorgados a esas prácticas permitirá visualizar cuáles son los elementos que se ponen en juego en este tipo de dispositivos extraescolares, que complementan la rutina educativa del sujeto. A la hora de focalizar sobre los sentidos educativos del programa, los equipos pedagógicos representan un colectivo natural de análisis, ya que ellos se encuentran en contacto directo con los niños/as, las familias, el entorno, las instituciones escolares y los lineamientos del proyecto socioeducativo INAU.

Los actores a los cuales planteo entrevistar son:

Equipos Pedagógicos del Club de Niños: Entendiéndolos como los maestros, los educadores y el coordinador, los cuales desempeñan prácticas cotidianas con la población seleccionada (niños/as en sus primeros años de escolarización formal). Estas figuras se encuentran señaladas dentro del proyecto de CdN (INAU, s.d.) como personal indispensable para desarrollar el programa. Vale resaltar que para conformar el equipo pedagógico tomaré a todos aquellos maestros y educadores que tengan un trabajo cotidiano en el CdN. Por lo cual seleccionaré aquellas personas que posean formación en prácticas educativas específicas y desempeñen sus tareas al menos tres días a la semana, además de poseer una antigüedad en la institución no menor al año de trabajo. Por su parte, el coordinador representa el responsable de desarrollar los objetivos que el programa plantea. Su capacidad de toma de decisiones, incide de forma directa en los tipos de prácticas desarrolladas cotidianamente.

Entrevista grupal interzonas: Como un espacio de conversación entre experiencias y prácticas educativas, de diálogo y análisis entre diversos actores del Club de Niños de las diferentes zonas.

Observación de los espacios de coordinación de los equipos indagados: Estos espacios resultan una instancia importante para observar a los equipos de trabajo en tareas de reflexión, articulación y producción de prácticas cotidianas del CdN. Generalmente se realizan una vez por mes y contemplan una carga horaria superior a las dos horas.

La otra técnica con la cual planteo trabajar como forma de abordar los sentidos educativos de las prácticas de los equipos pedagógicos, es un *análisis de documentos* del propio CdN. Es decir, documentos elaborados por los equipos que sean utilizados como guías de trabajos a corto, mediano y largo plazo para el proyecto. Como ser: proyecto específico del programa, planificaciones semestrales/anuales, protocolos de trabajo, etc.

Resultados esperados

Se espera rescatar la voz de los actores pedagógicos indagando el sentido que le otorgan a sus prácticas en el ámbito extraescolar, como forma de aportar conocimiento del campo y de los roles educativos desarrollados. Buscando la especificidad de este ámbito dentro de una política educativa general que contemple los diversos trayectos educativos de los sujetos. Atendiendo a las posibles potencialidades y limitaciones que se establecen en dicho ámbito desde la perspectiva de sus actores. En particular, es de interés indagar en la noción de equipo pedagógico, entendiendo las particularidades que esto conlleva ya que lo integran un conjunto de personas de diversas formaciones y experiencias educativas.

Por su parte, se buscará hacer énfasis en el análisis de los dispositivos «mixtos» en la currícula del sujeto, es decir, la alternancia de ámbito escolares y extraescolar como proceso formativo de la persona.

A modo de cierre...

Este trabajo busca detenerse en las prácticas extraescolares como un ámbito más del campo educativo, el cual a nivel nacional se encuentra en un notorio desarrollo. A título personal, espero que aporte a su inclusión en la discusión del devenir educativo nacional.

Bibliografía

- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- CAMORS, J. (2009). «Educación no formal: Política educativa del MEC 2005-2009», en Morales, M. (comp.) *Aportes para la elaboración de propuestas de propuestas de políticas educativas*, (pp.23-38) Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- GRIPPO, L.; SCAVINO, C. y ARRÚE, C. (2011). «Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista», en UBAL, M.; VARÓN, X. y MARTINIS, P. (comp.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*, (pp. 131-144). Montevideo: Psicolibros.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ y C. BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) (s.d.) *Modalidad y perfiles de atención integral de tiempo parcial*. Montevideo: INAU.
- (2013) *inau en Cifras 2013. Sistema de Información Para la Infancia (sipi)*. Montevideo: INAU. Recuperado de: <http://portal.sipi.gub.uy/portal/pls/portal/!PORTAL.wwpob_page.show?_docname=158585.PDF>.
- LUJÁN FERRER, M. E. (2010). «La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas». *Educación*, 34 (1) pp. 101-118. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961006>>.

- MARTINIS, P. (2010). «La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza». *Políticas Educativas*, vol. 4 (1) pp. 71-84.
- (2011). «Articulación de ofertas educativas en ámbitos de educación formal y no formal». *Enfoques*. Revista de Educación No Formal (2), (55-61). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- MELICH, J. C. (1995). «Tercer Ensayo: La persistencia de la metamorfosis», en ANTONI, J. C. y MELICH, J. C. *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*, (pp. 71-99) Barcelona: Paidós.
- MENDEZ, J. y PEREGALLI, A. (2011). «Cuando los términos no alcanzan pero son útiles. Desafíos semánticos y político-educativos de la educación no formal en el Uruguay», en UBAL, M.; VARÓN, X. y MARTINIS, P. (comp.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*, (pp. 21-40) Montevideo: Psicolibros.
- NUÑEZ, V. (2005). *Participación y educación social*. XVI Congreso Mundial de Educación Social. Montevideo.
- SAUTU, R.; BONIOLO P.; DALLE, P. y ELBERT, R. (eds.). (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- SIRVENT, M. T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S. y LOMAGNO, C. (2006). «Revisión del concepto de educación no formal». *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- SMITTER, Y. (2006). «Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal». *Laurus*, 12 (22) pp. 241-256. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>>
- TORRES, R. M. (2000). *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. Montevideo: Fondo Editorial Queduca.
- UBAL, M. y VARÓN, X. (2009). «Marco teórico de la investigación: Prácticas educativas no formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza. Aportes para la creación de políticas educativas en educación no formal», en *Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa*, (pp. 15-36). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- y FIGUEROA, N. (2011). «Sujetos, sentidos y tendencias en la articulación entre la educación no formal y educación formal. Una mirada desde la investigación pedagógica», en UBAL, M. VARÓN, X. y MARTINIS, P. (comp.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*, (pp. 41-84), Montevideo: Psicolibros.
- Uruguay, Poder Legislativo (2008). *Ley General de Educación* n.º 18.437. Art. 12, 20, 37. Montevideo.

Una mirada sistémica a la problemática del *bullying*. Estudio de caso en un liceo de Montevideo

NICOLÁS CHIARINO¹

Resumen

La problemática del *bullying* ha sido motivo de numerosos estudios a nivel internacional y regional en los últimos años. Esta problemática hace referencia a un fenómeno relacional asociado a contextos escolares, donde un estudiante queda expuesto a una serie de acciones negativas llevadas adelante de forma sistemática y sostenida en el tiempo por otro estudiante o varios de ellos, generando múltiples efectos negativos en la autoestima, rendimiento escolar, convivencia e identidad de los estudiantes involucrados.

En nuestro país, recientes investigaciones revelan entre sus resultados, una prevalencia de situaciones de *bullying* del 18,6 % (Ministerio de Salud Pública (MSP), Junta Nacional de Drogas (JND), Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y Organización Panamericana de la Salud (OPS), 2012) en adolescentes. Así como también, otras investigaciones en el medio local constatan la presencia de dicha conflictiva.

Desde una perspectiva sistémica, la presente investigación procura explorar, comprender e intervenir sobre la red de relaciones que sostienen las situaciones de *bullying*. Mediante el estudio de la compleja trama de interacciones y procesos que constituyen a los sistemas humanos, el presente enfoque contempla aspectos estructurales, funcionales y semánticos que componen a las configuraciones relacionales que constituye un abordaje teórico innovador y con una amplia posibilidad de aplicación.

Se propone un enfoque cualitativo, donde se realizará un estudio de caso en un liceo del departamento de Montevideo, a través de un abordaje metodológico que contempla tres dimensiones: descriptiva, analítico-relacional e investigación-acción. Desde dichas dimensiones, se procura explorar y describir los procesos interactivos de la problemática planteada, aportar en la producción teórica para entender dicho fenómeno y establecer una interacción participativa-constructiva con los actores involucrados.

En este sentido, además de producir conocimiento relevante y actualizado sobre la temática en el contexto local, la presente investigación procura la participación de todos los actores implicados en dicho ámbito educativo, habilitando

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

a construir de forma conjunta estrategias para prevenir este tipo de conflictiva y promover interacciones que faciliten la convivencia en el centro educativo.

Palabras clave: *bullying*, enfoque sistémico, enseñanza secundaria

Introducción

Tema de investigación

El tema de investigación seleccionado corresponde al estudio sobre la problemática del *bullying*, vinculada a escenarios de Enseñanza Secundaria Básica en el departamento de Montevideo.

Problema de investigación

El presente estudio pretende investigar la red de relaciones que sostienen las situaciones de *bullying* en un liceo de ciclo básico de Enseñanza Secundaria en Montevideo.

Esta problemática conforma una situación de violencia escolar, expresada por una interacción problemática entre los estudiantes, donde un adolescente o un pequeño grupo recibe de forma sistemática agresiones por sus pares, afectando de forma negativa la convivencia escolar, el desarrollo de clases, el rendimiento académico de los adolescentes, entre otros aspectos relevantes que hacen al tránsito escolar (Ortega, 2010).

Con relación al alcance del presente proyecto de investigación, se procura describir las relaciones que sostienen estas interacciones entre los estudiantes, la relación que tiene este fenómeno con otros subsistemas del centro educativo y con los sistemas externos a él, desde una perspectiva sistémica (Selvini Palazzoli, 1990).

Asimismo, se procura a través de técnicas participativas involucrar a los diferentes actores del centro educativo, promoviendo durante el proceso de investigación, un intercambio y apropiación de la experiencia por parte de todos los implicados (Montero, 2006).

Preguntas de investigación

Algunas preguntas iniciales para responder en el proceso de investigación:

- ¿Cuáles son los patrones de interacción que configuran y sostienen las situaciones de *bullying*?
- ¿Cómo se construye el juego relacional entre los involucrados en esta problemática?
- ¿Qué estrategias ha desarrollado la institución para atender esta problemática?
- ¿Cuáles son las opiniones de los actores institucionales sobre la problemática en general?

- ¿Cuáles son las responsabilidades de los diferentes actores frente a dicha problemática?
- ¿Qué estrategias pueden desarrollarse para atender esta problemática?

Justificación

Fundamentación y antecedentes

La problemática del *bullying* constituye un fenómeno que ha sido estudiado a nivel internacional por múltiples investigadores en estas últimas cuatro décadas (García, Pérez Giménez y Nebot, 2010; Salgado Lévano, 2012). Sin embargo, esta problemática ha generado un interés académico sumamente significativo en los últimos tres años², así como también, un creciente debate social y difusión en los medios de comunicación (Zysman, 2014).

Desde la década del noventa a la fecha se han producido de forma sostenida investigaciones en diferentes contextos a nivel internacional, abarcando países de América, África, Europa, Asia y Oceanía. Junto con ello, se han consolidado diferentes líneas de investigación al respecto, que incluyen dimensiones tales como: las condiciones familiares de los sujetos que participan en la conflictiva, la dinámica del grupo en donde aparece esta problemática, las diferencias de género, las diferencias en cuanto a teorías para enfocar la problemática, el papel de los espectadores (Jiménez, 2007).

A nivel regional, existen diferentes investigaciones que han contribuido a la comprensión de este fenómeno. Entre ellas, podemos hacer referencia a las investigaciones realizados por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, Román y Murillo, 2011), así como también, las investigaciones en Argentina (Luciano *et al.*, 2008; Zysman, 2014), Chile (Batista, *et al.*, 2010; Tamar 2005), en Brasil (Lopes, 2005; Vieira, Mendes, y Guimarães, 2009; Trevisol y Dresch, 2013), quienes señalan que dicha problemática involucra entre el 11 % y el 25 % de los estudiantes de Enseñanza Media Básica en los países mencionados de América Latina.

En Uruguay existen escasas investigaciones al respecto. Destacando entre las más relevantes, *Una mirada psicológica de la violencia en los centros educativos* (Cajigas, Luzardo y Mungay, 2013). Asimismo, las dos *Encuestas Nacionales de Salud Adolescente* realizadas en 2006 y 2012 por el Ministerio de Salud Pública (MSP), la Junta Nacional de Drogas (JND), el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), revelan entre sus resultados, una prevalencia de situaciones de acoso escolar (*bullying*) del 21,8 % (2006) y 18,6 % (2012) en adolescentes. En tanto que, en el año 2013 encontramos una iniciativa avalada por el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) denominada

2 Los resultados de las búsquedas en las bases de datos bibliográficas «SciELO», «Redalyc», «Scopus» y «EBSCO» a través de la palabra clave *bullying*, muestran que aproximadamente el 60 % de los artículos asociados a dichas bases fue publicado en el período 2012-2014.

Bullying: experiencias y dimensiones del acoso escolar (CES, 2013). Es importante destacar que las investigaciones en el contexto local referenciadas anteriormente están orientadas a enfoques cuantitativos para el estudio del mencionado objeto de investigación.

Entre las investigaciones internacionales, regionales y nacionales mencionadas hay un cierto consenso en algunas definiciones o características del fenómeno:

- a. la intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia o daño en compañero/a;
- b. el desequilibrio de poder, donde hay un estudiante con mayor poder sobre otro de menor poder;
- c. la ausencia de provocación por parte del estudiante que es acosado;
- d. los incidentes sistemáticos entre los estudiantes durante un período prolongado de tiempo (Salgado Lévano, 2012).

A estas características, otros autores agregan

- e. que el estudiante acosado (víctima) ante la situación de *bullying* se siente excluido;
- f. percibe al agresor como más fuerte;
- g. las agresiones vayan aumentando en intensidad y h) preferentemente tengan lugar en el ámbito privado (Salgado Lévano, 2012).

Existen diferentes definiciones del fenómeno, disímiles perspectivas de estudio y múltiples términos para hacer referencia al mismo problema. Entre los términos utilizados se encuentran: *acoso escolar*, *victimización*, *hostigamiento*, *maltrato entre pares*, *matonaje*, *agresión entre pares e intimidación entre pares*. Así como también, algunos países utilizan términos como *mobbing*, *ijime*, *racket*. Según ciertos criterios del investigador, así como de la región en la que se inscribe, el término *bullying* es el más utilizado a nivel internacional (Hoyos de los Ríos, Romero, Valega y Molinares, 2011).

Para la presente investigación se hará referencia a dicha problemática a través de la expresión *bullying*, dado que corresponde a una expresión que representa la dinámica conflictiva en cuestión y es el término consensuado a nivel internacional por los investigadores sobre dicha problemática. El fenómeno del *bullying* hace referencia a una situación de acoso e intimidación, en donde un estudiante es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas llevadas adelante por otro estudiante o varios de ellos (Olweus, 2004). Asimismo, en dicha problemática se establece una dinámica interaccional entre los participantes que ocupan lugares de agresor, víctima o espectador (Olweus, 2004; Merino, 2008; Cerezo y Méndez, 2009; Beane, 2011).

Otro componente significativo para comprender la importancia concierne a investigar esta problemática está asociado a impactos negativos en los sujetos involucrados en ella. Los hallazgos de las investigaciones relacionan múltiples problemáticas al fenómeno del *bullying*: a) dificultades en la convivencia en los centros educativos (Ortega, 2010); b) trastornos alimentarios tales como

bulimia y anorexia (Farrow y Fox, 2011); c) ansiedad y depresión (Kumpulainen y Rasanen, 2000); d) baja autoestima (O'Moore y Kirkham, 2001); e) factor de riesgo asociado a intenciones suicidas (Klomek *et al.*, 2009) y f) disminución en el rendimiento académico (Ponzo, 2013).

Considerando los efectos negativos asociados al *bullying*, junto con los niveles de prevalencia de este fenómeno en nuestro contexto y la preocupación de las autoridades al respecto, puede afirmarse cabalmente que existe una relevancia fundamentada para desarrollar dicha investigación. En dicho sentido, conocer más acerca de este fenómeno, así como también generar una experiencia de intervención sobre este, contribuye a consolidar conocimientos para elaborar estrategias tendientes a disminuir esta problemática y fortalecer a los diferentes actores con herramientas para resolver situaciones asociadas a este.

Marco teórico

Para el abordaje teórico del presente estudio, se realiza una revisión sistemática de antecedentes internacionales, regionales y nacionales sobre *bullying* y una revisión teórica asociada al modelo sistémico, la cual constituye una perspectiva innovadora y poco explorada sobre la temática. Dicha perspectiva es una expresión teórica que se inscribe en los desarrollos disciplinares de la ciencia desde mediados del siglo XX; surge estrechamente vinculada a la teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 1968), así como también, con la cibernética (Wiener, 1985), constituyendo una serie de desarrollos científicos asociados al paradigma de la complejidad (Feixas, 1993; Morin, 1999).

Uno de los postulados esenciales de dicho enfoque refiere que para comprender la realidad es necesario entender las relaciones entre los elementos que la constituyen (Bateson, 1972; Varela, Maturana y Uribe, 1974; Dabas y Najmanovich, 1995). Este postulado corresponde a un posicionamiento epistemológico sobre la realidad, que ha sido enriquecido y atraviesa el desarrollo de múltiples disciplinas:

Nociones como la energía, flujos, ciclos, realimentación, recursos de comunicación, catalizadores, interacciones mutuas, jerarquías, equilibrios y desequilibrios, etc., son aplicables a la idea genérica de sistema sin entrar en la disciplina concreta ni en el tipo del sistema considerado (Rosnay, 1975. Citado en Sáez Vacas, 2009, p. 108).

Algunas de las conceptualizaciones asociadas al modelo sistémico son el concepto de *homeostasis*, el cual refiere a un conjunto de procesos que tienden a instalar un equilibrio dinámico en un sistema. Implica una visión compleja de la realidad, caracterizada por un mundo interdependiente, con intercambio de energía, con adaptaciones y readaptaciones continuas (Ballester y Colom Cañellas, 2012).

Por otro lado, el desarrollo de la *cibernética* (Wiener, 1985), que establece procesos de retroalimentación o *feedback*. Dicho fenómeno se vincula a que los sistemas funcionan internalizando información del exterior e integran la misma antes de dar una respuesta. «Lo más importante que nos aporta la cibernética

es una modelo de la realidad autorregulado, adaptativo, dinámico y cambiante» (Ballester y Colom Cañellas, 2012). Los procesos de retroalimentación positivos (aumentar) y negativos (disminuir) pueden utilizarse como nociones conceptuales para pensar el desarrollo de fenómenos interaccionales.

Así como también el concepto de *autopoiesis*, el cual hace referencia a un conjunto de procesos esenciales de la vida, que constituyen una trama compleja de interrelaciones, las cuales producen una organización, un funcionamiento y establecen transformaciones adaptativas a múltiples contextos (Maturana y Varela, 1998).

Estas conceptualizaciones ofrecen un soporte teórico robusto para comprender las interacciones. Sin embargo, a la hora de estudiar los grupos o sistemas humanos es necesario integrar otros elementos complementarios asociados a representaciones simbólicas, construcciones de significado y producciones subjetivas.

A continuación se detallan una serie de conceptualizaciones teóricas vinculadas con el modelo sistémico, las cuales amplían y complementan la complejidad que constituye comprender las interacciones humanas.

En este sentido, podemos destacar la pragmática de la comunicación (Watzlawick *et al.*, 1967); la semántica de la comunicación (De Shazer, 1999; Ugazio, 2001); procesos de atribución de significado en la percepción (Watzlawick, 1995 y 1998); la construcción de la realidad (Watzlawick y Ceberio, 1998) y los juegos relacionales (Selvini Palazzoli, 1990 y 1994). Asimismo, el diagnóstico sistémico (Serebrinsky y Rodríguez, 2014); las intervenciones sistémicas (Selvini Palazzoli, 1990; Cirillo, 1994; Fioranza y Nardone, 2012; Ballester y Colom Cañellas, 2012) y la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), constituyen el conjunto de elementos teóricas seleccionados.

La problemática de *bullying* corresponde a una dinámica interaccional; por este motivo se considera que el modelo sistémico constituye un marco teórico propicio para investigar, comprender e intervenir sobre dicha problemática. Corresponde a un modelo innovador, escasamente explorado y que abre un horizonte de indagación teórica para esta problemática y seguramente, para otras problemáticas del ámbito educativo.

Objetivos

General

Investigar e intervenir desde un enfoque sistémico, la red de relaciones que sostienen las situaciones de *bullying* en un liceo de Enseñanza Secundaria en el departamento de Montevideo.

Específicos

1. De investigación
 - a. Caracterizar los patrones de interacción que sostienen las situaciones de *bullying* a través de las representaciones que los implicados tienen de dichas situaciones.
 - b. Estudiar la red de relaciones entre los subsistemas que componen la estructura del liceo y sus implicaturas con relación a las situaciones de *bullying*.
2. De intervención
 - a. Generar contextos de reflexión y construcción colectiva que vayan devolviendo los resultados de la investigación, que habiliten a:
 - promover espacios inclusivos para visibilizar situaciones relacionadas a dicha problemática,
 - empoderar a los diferentes participantes para prevenir y evitar situaciones de violencia entre pares.

Diseño

El presente estudio corresponde a una investigación de tipo exploratorio-descriptivo con un enfoque cualitativo. Se trabajará a nivel micro con tres grupos en un turno del liceo y se tomará a dicha institución (con relación al presente turno) como un todo para el trabajo a nivel macro.

Métodos, técnicas y población

Para llevar adelante los objetivos de investigación se realizarán entrevistas, grupos de discusión y análisis documental sobre una población conformada por estudiantes, familiares, docentes y personal de dirección de un liceo en el departamento de Montevideo del turno vespertino. Dicho liceo está enclavado en un barrio de Montevideo de clase media o medio-alta, con población estudiantil proveniente de barrios con características heterogéneas. Se eligió el turno vespertino porque agentes del liceo comentaron que era el horario en el que se producían mayor cantidad de situaciones de violencia.

- Las entrevistas a realizar son de carácter semiabierto, en las que se preguntará sobre temáticas ya previamente establecidas sobre la violencia entre pares.
- Los grupos de discusión se realizan a partir de consignas y la posterior discusión de ellas. Los disparadores pueden ser también audiovisuales.
- El análisis documental se hará partiendo de determinados indicadores a efectos de constatar la visibilidad de la problemática y su evolución.

La población y actividades se distribuirán de la siguiente forma:

1. Equipo de dirección y adscriptos
 - realización de entrevistas a director/a, subdirector/a y profesores adscriptos,

- análisis documental del libro de observaciones.
- 2. Técnicos y profesionales
 - entrevistas a psicólogo/a y asistente social.
- 3. Equipo docente
 - realización de un grupo de discusión con docentes del centro educativo. Se convocará a la mayor cantidad de docentes, tratando de hacer el grupo en el marco de una coordinación a efectos de asegurarse la mayor participación.
- 4. Familiares
 - realización de un grupo de discusión con familiares de estudiantes que asisten al centro educativo. Se convocará a la mayor cantidad de familiares, quedando sujeto a la disponibilidad de ellos y a su deseo de participar en la actividad.
- 5. Estudiantes
 - realización de grupos de discusión con estudiantes. Se trabajará en dos sesiones con tres grupos, uno correspondiente a cada año para habilitar las posibilidades de comparación según las trayectorias. Se elegirá al azar un grupo por cada año.
 - realización de entrevistas a estudiantes. La selección de los estudiantes a entrevistar dependerá de los procesos que se generen en los grupos de discusión.

Para llevar adelante el objetivo de intervención se realizarán las siguientes actividades:

- exposición y discusión sobre los resultados de los espacios de intercambio anteriormente mencionados a la comunidad educativa (jornada abierta de intercambio),
- coordinación de actividades en conjunto con docentes de Espacio Curricular Abierto (ECA),
- desarrollo de espacios de devolución para docentes y equipo de dirección-adscripción.

Resultados esperados

Con relación a los resultados esperados, podemos distinguir dos dimensiones: social y académica. Con relación a esta última, se procura aportar al acervo de producción científica nacional sobre la temática, destacando la originalidad de la propuesta con relación al abordaje teórico seleccionado.

En términos sociales, se procura desarrollar una investigación e intervención sobre una temática relevante por los argumentos anteriormente expuestos, especialmente resaltando el interés expresado por las autoridades del ámbito donde se desarrollará la misma. Cabe destacar que el diseño metodológico planteado habilita la participación activa de los actores institucionales, orientando una serie de acciones tendientes a discutir, reflexionar y enriquecer el conocimiento acerca del tema.

Bibliografía

- BANDEIRA, C. DE MORAES Y HUTZ, C. S. (2010). «As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes». *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. Retrieved May 25, 2015, from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100014&lng=en&tlng=pt>. 10.1590/S1413-85572010000100014>.
- BALLESTER, L. y COLOM CAÑELLAS, A. (2012). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones educativas*. Barcelona: Octaedro.
- BATESON, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- BATISTA, Y., ROMÁN, G., ROMERO, P. y SALAS I. (2010). *Bullying, niños contra niños*. Seminario de Título presentado a la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial del Departamento de Educación de Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar el título de Educadora de Párvulos y Básica Inicial. Recuperado: <http://www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-batista_y/html/index-frames.html>.
- BEANE, A. (2011). *Bullying. Aulas libre de acoso*. Barcelona: Graó.
- BERTALANFFY, L. (1968). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Mexicana.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- CAJIGAS, N.; LUZARDO, M. y MUNGAY, M. (2013). *Una mirada psicológica de la violencia en los centros educativos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- (2010). «Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria». *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, n.º 2 (pp. 209-218). ISSN 1888-8992. Recuperado de: <www.ejep.es>.
- y MÉNDEZ, I. (2009). «Adolescentes, agresividad y conductas de riesgo de salud: análisis de variables relacionadas». *International Journal of Development Psychology*, 1(1), 217-226.
- CIRILLO, S. (1994). *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- DABAS, E. y NAJMANOVICH, D. (1995). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1997). «La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico». *Revista de investigación educativa*, vol. 15, n.º 2. Universidad de Oviedo.
- DE SHAZER, S. (1999). *En un origen las palabras eran magia*. Barcelona: Paidós.
- FARROW, C. V. and FOX, C. L. (2011). Gender differences in the relationships between bullying at school and unhealthy eating and shape-related attitudes and behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 409-420. doi: 10.1348/000709910X525804.
- FEIXAS, G. y MIRÓ, M. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- FIORANZA, A. y NARDONE, G. (2012). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- GARCÍA CONTINENTE, X; PÉREZ GIMÉNEZ, A y NEBOT ADELL, M. (2010). «Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona». *Gac Sanit [online]*. 2010, vol. 24, n.º 2, pp. 103-108. ISSN 0213-9111.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2004). *El Consejo orientador a padres en los institutos de enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 84-669-2831-6.

- HOYOS DE LOS RÍOS, O., ROMERO, L. VALEGA, S. J. y MOLINARES, C. (2009). «El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Baranquilla». *Pensamiento Psicológico*, vol. 6, n.º 13, 109-125
- LLANOS M. M. y VALEGA, S. J. (2012). «El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución». *Universitas Psychologica*, 11 (3), 793-802.
- JIMÉNEZ, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. (Memoria de Tesis Doctoral inédita). Universidad de Huelva.
- KLOMEK, A. B., SOURANDER, A., NIEMELÄ, S., KUMPULAINEN, K., PIHA, J., TAMMINEN, T., ALMQVIST, F., GOULD, M. S. (2009). «Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study». *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48 (3), 254-261.
- KUMPULAINEN, K. y RÄSÄNEN, E. (2000) «Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological simple». *Child Abuse & Neglect*, vol. 24, Issue 12, December, Pages 1567-1577, ISSN 0145-2134. Recuperado de: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00210-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00210-6)>.
- LAVANDEROS GALLARDO, L. y OLIVA FIGUEROA, I. (2012). «Desde la distinción a la configuración: complejidad, evaluación y aprendizaje desde la visión relacional». *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII, n.º 1, 2012, pp. 287-297. Universidad Austral, Chile. ISSN. 0716-050X.
- LOPES NETO, A. A. (2005). «Bullying: comportamiento agresivo entre estudiantes». *Jornal de Pediatria*, 81 (5, Supl.), S164-S172. <<https://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>>.
- LÓPEZ YÁNEZ, J. (2003). «Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas». *Revista de educación*. Universidad de Huelva.
- LUCIANO, G.; MARÍN, L. y YULI, M. E. (2008). «Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación?» *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1) 27-39. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213103>>
- MACHADO DE OLIVEIRA-MENEGOTTO, L., PASINI, A. I. y LEVANDOWSKI, G. (2013). «O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos». *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2) 203-215. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193828216016>>.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- MATURANA, H. et al. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MERINO, J. (2008). «El acoso escolar-Bullying. Una propuesta de estudio de análisis de redes sociales (ARS)». *Revista D' estudis de la violència* n.º 4. Recuperado de: <<http://observatorioperu.com/lecturas/octubre%202009/una%20propuesta%20de%20estudio.pdf>>
- Ministerio de Salud Pública (MSP) y Junta Nacional de Drogas. División Economía de la salud. I Encuesta Mundial de Salud Adolescente (GSHS). 2006.
- Ministerio de Salud Pública (MSP), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Junta Nacional de Drogas y Organización Panamericana de la Salud (OPS). Adolescencias: un mundo de preguntas. II Encuesta Mundial de Salud Adolescente (GSHS). 2012.

- MONTERO, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, Edgar (1999a). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana, Unesco.
- (1999b). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NARDONE, G. y WATZLAWICK, P. (1990). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.
- O' HANLON, W. y WEINER-DEVIS, M. (1990). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- O' MOORE, M. y KIRKHAM, C. (2001). *Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. Aggressive behaviour*, 27(4), 269-283.
- OLWEUS, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- PONZO, M. (2013). «Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators», *Journal of Policy Modeling*, vol. 35, Issue 6, November–December 2013, Pages 1057-1078, ISSN 0161-8938. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jpolmod.2013.06.002>>.
- ROMÁN, M. y MURILLO, J. (2011). «América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar». *Review cepal*, n.º 104, pp. 37-54.
- SÁEZ VACAS, F. (2009). *Complejidad y Tecnologías de la información*. Madrid: Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones.
- SALGADO LÉVANO, C. (2012). *Revisión de las investigaciones acerca del bullying: Desafíos para su estudio*. Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.
- SELVINI PALAZZOLI, M. (1990). *Crónica de una investigación*. Barcelona: Paidós.
- *et al.* (1994). *Al frente de la organización*. Barcelona: Paidós.
- (1990). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *Paradoja y contraparadoja*. Barcelona: Paidós.
- SEREBRINSKY, H. y RODRÍGUEZ, S. (2014). *Diagnóstico Sistémico. El diagnóstico de los sistemas humanos*. Buenos Aires: Psicolibro.
- SEREBRINSKY, H. (2014). *Un viaje circular. De la Psicología social pichoniana a la teoría sistémica*. Buenos Aires: Psicolibro.
- STELKO-PEREIRA, A. C., y WILLIAMS, L. CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE (2012). «Desenvolvimento de rede para enfrentar o bullying: lições canadenses». *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 349-351. Retrieved May 23, 2015. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200019&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-85572012000200019>.
- TAMAR, F. (2005). «Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar». *Psyche*, año/vol. 14, n.º 001, 211-225.
- TREVISOL, M. T., y DRESCH, D. (2011). «Escola e bullying a compreensao dos educadores». *Revista Múltiplas Leituras*, 4(2), 41-55.
- UGAZIO, V. (2001). *Historias permitidas, historias prohibidas*. Barcelona: Paidós.
- Uruguay. Ministerio de Salud Pública (MSP), Junta Nacional de Drogas (JND), Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2012). *Adolescencias: un mundo de preguntas*. II Encuesta Mundial de Salud Adolescente (GSHS). Documento de resultados 2012. Disponible en: <http://www.msp.gub.uy/sites/default/files/archivos_adjuntos/II_Encuesta_Mundial_de_Salud_Adolescente_.pdf>.

- Uruguay. Consejo de Educación Secundaria (CES), (2013). *Bullying: experiencias y dimensiones del acoso escolar*. Recuperado de: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaaoct_2014/bullying/Folleto_Bullying_21x15cm_baja-1.pdf>.
- VARELA, F., MATURANA, H., y URIBE, R. (1974). «Autopoiesis: Organization of Living Systems, its Characterization and a Model», *Journal Biosystems*, n.º 5, pp. 187-196.
- VIERA, T. M., MENDES, F. C. y GUIMARAES, L. C. (2009). «De Columbine à Virginia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão». *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 493-501.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. y JACKSON, D. (1967). *Teoría de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. y NARDONE, G. (1993). *El arte del cambio. La terapia estratégica e hipnoterapia sin trance*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1995). *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido*. Barcelona: Herder.
- y KRIEG, P. (1998). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- y CEBERIO, M. (1998). *La construcción del Universo*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (2000). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.
- WIENER, N. ([1948]1985). *Cibernética: o el control y comunicación en animales y máquinas*. Barcelona: Tusquets.
- ZYSMAN, M. (2014). *Bullying. Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Parte 3

CRUZANDO FRONTERAS
EN LA PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO

Buscando alternativas a la exclusión educativa de los miembros de grupos minoritarios

JOSÉ LUIS LALUEZA¹

La educación formal se ha constituido en las sociedades modernas como la principal herramienta para la cohesión social, imprescindible para el mantenimiento del estatus social de las clases medias, el ascenso social de los miembros de clases más desfavorecidas, y la inclusión social de los hijos de familias inmigrantes y de los grupos minoritarios. Por ello, las administraciones educativas de los estados democráticos se han orientado a garantizar la plena escolarización de niños y adolescentes, de modo que absentismo, abandono temprano y fracaso escolar, se consideran fallos del sistema que es preciso corregir.

Las estrategias compensatorias, así como las formulaciones de la escuela multicultural, forman parte de esta política de «corrección de errores» en la escolarización, orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades de los hijos de familias inmigrantes o de minorías étnicas nacionales. Sin embargo, la pertenencia a algunos de estos grupos sigue siendo en la actualidad un hándicap para obtener los niveles educativos básicos, y más aún para acceder a la educación superior.

El abanico de recursos destinados por las administraciones educativas para combatir las dificultades presentadas por los alumnos inmigrantes se ha centrado principalmente en afrontar los obstáculos derivados de las diferencias lingüísticas. Así, los programas de educación compensatoria o las aulas de acogida se han orientado primordialmente al aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. Pero diversas investigaciones (Cummins, 1981; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Thomas y Collier, 1997; Vila, Oller, Perera, Serra y Siqués, 2008) han puesto de manifiesto que si bien la forma y ritmo de adquisición de la lengua vehicular de la enseñanza es un factor fundamental para la inclusión escolar, la lengua no es el único ni el principal factor explicativo de las diferencias entre grupos, ya que no hay correlación entre la distancia entre la lengua familiar y la escolar, por un lado, y el fracaso escolar, por otro. Así ocurre en Estados Unidos, donde los niveles de excelencia alcanzados por un alto porcentaje de miembros de la comunidad china contrastan con el bajo rendimiento medio de miembros de grupos angloparlantes como los afroamericanos. O en España, los buenos resultados escolares de los

1 Universitat Autònoma de Barcelona, jose.luis.lalueza@uab.cat.

niños de origen eslavo y las muy bajas expectativas de éxito de los gitanos de habla castellana o catalana.

El grupo étnico que en Europa presenta más dificultades para la inclusión educativa es el de los Rroma (llamados y autodenominados «gitanos» en España), que parten de una situación de enorme desigualdad en el acceso a la educación formal. Así, en España, mientras que en la población general el analfabetismo es casi inexistente (2 %), entre los gitanos se eleva al 13 %, y si añadimos las personas que no tienen estudios, asciende al 30,6 %, cuando el porcentaje para la población en general se sitúa en torno al 8 %. Además, mientras que en el conjunto de la población solo ha alcanzado el nivel de estudios primarios el 36 %, entre los gitanos ese grupo llega al 76 %. Además, el acceso a estudios por encima de la educación secundaria obligatoria es prácticamente marginal

Es cierto que existe un claro progreso generacional, ya que mientras que en el grupo de más de 65 años el analfabetismo abarca al 55,2 % de la población y solo el 9,6 % ha completado al menos los estudios primarios, en el grupo de 16 a 24 años los porcentajes se invierten, con un 2,4 % de analfabetos y un 78,6 % con estudios primarios completos o más. Sin embargo, el acceso a la educación de los gitanos en edad escolar dista mucho de ser equiparable a la población general.

Aunque en la escolarización en primaria se esté cerca de un 100 % de escolarización, no parece que se esté cerca de cumplir los objetivos de esta etapa, al menos en la edad prevista, ya que del 92,5 % de niños gitanos escolarizados a los doce años (edad que se corresponde con el último curso de la primaria), solo un 60 % está en el curso que le corresponde por edad cuando los niveles de la población general se sitúan en 84,2 %.

Los datos empeoran sensiblemente en secundaria. Entre los jóvenes gitanos de 13 a 15 años hay un 21,9 % de abandono (mientras que se da solo en el 2,5 % para la población general), y las diferencias entre los sexos son muy acusadas: entre las chicas el abandono es casi el doble que entre los chicos. Al llegar a los 16 años, existe un 53,1 % de jóvenes gitanos que no están escolarizados y que tienen la primaria como nivel educativo máximo alcanzado. Es decir, más de la mitad de los chicos y chicas gitanos, o bien no entraron en la educación secundaria, o bien la abandonan sin alcanzar sus objetivos.

Además, el hecho de estar matriculado en la escuela no significa que la asistencia sea regular. En este sentido el absentismo durante la ESO es bastante elevado. En una encuesta al profesorado (FSG, 2006, p. 37) se obtiene que, mientras que la asistencia media en la población general supone 6 de cada 7 días lectivos, en la población gitana se reduce a 4 de cada 7.

Un estudio llevado a cabo en Eslovaquia (Brüggemann y Bloem, 2013), muestra para los gitanos eslovacos un patrón muy similar al de los españoles: plena escolarización en primaria y abandono a lo largo de la secundaria, además de una irregular asistencia a clases, junto a otros datos negativos adicionales, como la escolarización en centros especiales para niños discapacitados en un 16 % de la población gitana entre 7 y 15 años (2 % para la población general).

También son significativos los datos sobre repetición de curso, ya que un 30 % de los Rroma repiten uno o más cursos de primaria, mientras que entre el resto de los alumnos, eso solo ocurre con el 3 %.

Las dificultades de la escuela para integrar a los alumnos gitanos, en el conjunto de los países europeos son muy diversas, y se encuentran tanto en las condiciones objetivas de vida en las comunidades gitanas, como en la trayectoria educativa de las familias, como en las discontinuidades entre los valores de estas y de la escuela. Sin embargo, el sistema educativo debe interrogarse especialmente sobre las causas estructurales propias de la escuela que hacen que fracase en la inclusión de los alumnos gitanos.

Una interpretación desde la perspectiva histórico-cultural

La constatación del fracaso de la escuela en la inclusión de los alumnos gitanos estuvo en el origen de un proceso de negociación entre nuestro equipo de investigación de la UAB y una asociación gitana local (Crespo, Lalueza y Pallí, 2002), cuyo resultado fue un proyecto de educación extendida en los locales de esa asociación, fuera del horario escolar. Se partía de la intuición de que el marco institucional de la escuela actuaba como lastre para cualquier tipo de innovación educativa, pero era necesario no limitarse a un cambio de espacio, había que evitar reproducir los mismos errores de la escuela.

Partimos así de una pregunta: ¿por qué funciona tan insatisfactoriamente la escuela con determinados grupos minoritarios? Esta pregunta no puede ser epistemológicamente neutra. Nosotros partimos de una perspectiva histórico-cultural, desde la que se entiende el desarrollo como la participación en prácticas socioculturales que permiten la apropiación de los artefactos necesarios para formar parte activa de la comunidad. O de manera más precisa, siguiendo a Barbara Rogoff:

[...] en primer lugar, en cuanto que el pensamiento y el aprendizaje se consideran esfuerzos funcionales, realizados por individuos para resolver problemas de importancia para su cultura; en segundo lugar, porque se acepta que la dirección del desarrollo varía según las metas, en lugar de existir un fin universal al que todos se deben dirigir. De ahí que para comprender el desarrollo cognitivo sea necesario tener en cuenta los problemas particulares que los niños intentan resolver y su significado en la cultura (Rogoff, 1993, pp. 155-156)

Desde esta perspectiva, podemos desglosar nuestra pregunta en los siguientes interrogantes: ¿Es la escuela un escenario sociocultural significativo para los alumnos gitanos?, ¿tienen sentido para los alumnos gitanos sus prácticas?, ¿son sus metas identificables y compartidas?, ¿cómo se incorpora la práctica escolar en la identidad de los alumnos gitanos? El trabajo etnográfico en la escuela previo al proyecto (Lalueza y Crespo, 1996; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001), nos permite identificar tres áreas en las que la escuela presenta dificultades en la inclusión de alumnado gitano: a) *adquisición de artefactos* que permiten participar en las prácticas institucionales de la escuela b) *apropiación de los motivos*

que dan sentido a la participación en las prácticas escolares, y su incorporación en la identidad de los alumnos; y *c) construcción de narrativas* que permitan compartir significados y establecer metas comunes.

Fracaso en la adquisición de artefactos culturales

Las competencias básicas (lectura, matemáticas, conocimientos científicos) adquiridas en la escuela son artefactos que median nuestra relación con el entorno. Su adquisición nos permite participar en las prácticas sociales y, por lo tanto, formar parte de la comunidad de referencia. Así, el fracaso en su adquisición dificulta la inclusión social.

Los artefactos mediadores materializan la herencia cultural en tanto que son un «aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas» (Cole, 1999, p. 113). Los artefactos transforman el ambiente en el que vive el ser humano, pero también transforman a este en tanto que definen su actividad. Cuando un niño participa en una actividad orientada a metas, se apropia de la herencia cultural materializada en sus artefactos.

La aparición histórica de la lectura y la escritura supuso una revolucionaria forma de mediación, a la que Vygotsky y Luria dieron gran importancia en la explicación del funcionamiento mental del sujeto moderno. Michael Cole matiza esto último: no basta con la adquisición de la escritura para provocar las transformaciones mentales que se atribuyen a la alfabetización, sino que también cuentan las características de la actividad en la que se da esta adquisición, y las prácticas que ella incorpora. Tan importante como aprender a leer es cómo se aprende, en qué contexto y con qué fines. Y lo ejemplifica con las prácticas de los vai de Nigeria, entre los que hay tres formas de acceso a la alfabetización, cada una en un diferente marco institucional: la escuela, donde se aprende inglés mediante textos y problemas; la mezquita, donde se aprende árabe mediante la recitación colectiva en el rezo; el entorno familiar, donde se aprende la escritura vai utilizada solo para escribir cartas a personas conocidas. Cada contexto de adquisición es en sí un artefacto mediador, que promueve diferentes procesos cognitivos.

Por lo que se refiere a la escuela, la cuestión clave radica en el proceso de apropiación de los artefactos por los alumnos. No solo los primarios (la escritura, un lenguaje apropiado para denominar los objetos de conocimiento...), sino los secundarios (las formas apropiadas de proceder para cada actividad, de comportarse, de relacionarse, de dirigirse a los demás...). La apropiación de la actividad escolar supone el conocimiento de sus metas y sus normas, de los implícitos que guían la conducta de sus miembros.

En el caso de los alumnos gitanos y de otros grupos minoritarios, el fracaso en la adquisición de artefactos primarios (competencias básicas) no puede desligarse de la no apropiación de artefactos secundarios en forma de rutinas, rituales, usos del lenguaje... es decir, del conjunto de prácticas cotidianas cuya apropiación es necesaria para dar sentido a la experiencia escolar. Una alternativa

educativa habría de constituir un marco institucional que promueva prácticas orientadas a la apropiación de los artefactos culturales, pero tales prácticas deben ser a su vez apropiadas (en este caso en el sentido de ser tomadas como algo propio) por los participantes.

Fracaso en la apropiación de motivos para la participación en las prácticas escolares

La investigación sobre las discontinuidades culturales muestra que las prácticas culturales tradicionales de las comunidades a las que pertenecen los niños y las prácticas derivadas de la participación en la institución escolar y sus reglas pueden ser contradictorias (Greenfield y Cocking, 1994; Greenfield y Suzuki, 2001). Este conflicto media en la adquisición de competencias y en la construcción de los motivos y la identidad del niño (Hedegaard, 2005). El conflicto entre prácticas escolares y valores domésticos, entre los motivos para aprender y los que orientan a mantener la dignidad como miembros de un grupo, es un proceso conformador de la identidad.

El progreso en la escolarización, entendido como la adquisición de competencias a través de la práctica escolar, no puede darse al margen de los motivos del niño, de la orientación de su actividad dirigida a metas y del sentido que le otorga. Citando a Leontiev, Hedegaard explica esta relación: «a través de actividades compartidas motivadas en prácticas sociales en casa y la escuela, el niño aprende a combinar necesidades con objetos, y entonces adquiere nuevos motivos» (op. cit., p. 193). En otras palabras, no hay progreso en la escolarización (en la apropiación de las prácticas de esa institución) si no hay motivos (orientación a metas), ya que sin ellos la actividad carece de sentido. Compartir motivos, implicarse en una actividad orientada a metas, supone que esta tiene sentido para el sujeto, lo que resulta fundamental para una participación activa, necesaria para que haya desarrollo.

Ahora bien, los motivos son un aspecto fundamental en los procesos de construcción de la identidad. Esta se transforma a medida que se va participando en diferentes prácticas y se pasa a ser miembro de nuevas instituciones. Solo mediante una participación activa (orientada a metas, con sentido) se puede incorporar la escolaridad en la identidad de sus miembros. Al contrario, cuando la práctica escolar es periférica, aparecen fenómenos de resistencia y procesos de diferenciación étnica por los cuales la propia identidad se constituye al margen o frente a la escuela, tal como señala Ogbu (1994) a propósito de los rasgos culturales secundarios de los afroamericanos, y tal como en nuestro entorno ocurre con colectivos como el de los alumnos gitanos.

En suma, si entendemos con Hedegaard que «el desarrollo de los niños puede ser entendido como la apropiación de competencias y motivos, tanto para manejar las prácticas cotidianas en las diferentes instituciones en que participan, como para construir un sentido de quiénes son ellos y quiénes quieren ser en el futuro» (op. cit., p. 188), el reto de la escuela radica en la capacidad de esta para

devenir una actividad significativa, estableciendo metas compartidas por los participantes, los que a su vez incorporan esta práctica en su identidad.

Si la escuela fracasa en proporcionar prácticas significativas para sus alumnos gitanos, una alternativa educativa debe hacer inteligibles los objetivos de sus prácticas cotidianas, y favorecer que se incorporen como motivos de los participantes. Esta inteligibilidad supone el establecimiento de narrativas que permitan compartir metas y que incorporen la participación en la institución educativa en la identidad de los alumnos gitanos (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012).

Fracaso en el establecimiento de narrativas compartidas

Tal como postuló Vigotsky (1977) y como nos mostraron las numerosas investigaciones sobre pragmática del lenguaje y pensamiento desarrolladas durante los ochenta y noventa del pasado siglo, el conocimiento que tenemos sobre el mundo es de carácter intersubjetivo. Es decir, se construye de forma negociada y la verificación de nuestra percepción del mundo se da gracias a la confirmación que nos viene de los demás. El mecanismo básico que utilizamos los seres humanos para construir esa intersubjetividad consiste en narraciones que se van repitiendo una y otra vez, desde los formatos de juego entre el bebé y sus padres, hasta las grandes narrativas propias de cada cultura que dan cuenta de los valores, aspiraciones y referentes de las identidades colectivas, pasando por las pequeñas historias que las familias y las comunidades comparten con sus niños. Estas distintas narraciones sustentadas al principio por los adultos son apropiadas por los niños y constituyen la base de esquemas y guiones que orientan su comprensión del mundo, y por lo tanto su conducta. De este modo los niños llegan a compartir los significados de su cultura y hacerse miembros de ella (Bruner, 1996). Así, toda cultura dispone de un conjunto de narrativas que «objetivan» la realidad (Moghadam, 2003), una manera común de entender el mundo, una definición compartida de la realidad que incluye valores, jerarquías, prioridades, pertinencias, formas de interpretar el pasado, metas que deben ser deseables... Sobre ese mundo objetivado se establecen acuerdos intersubjetivos que permiten la comunicación y la actividad conjunta. La pertenencia a una comunidad cultural supone la posibilidad de compartir implícitos, es decir, formas de categorizar la realidad que no necesitan ser explicadas porque se dan por sentadas. Son «presupuestos constitutivos», ideas preconcebidas, no discutidas, no explicitadas, que cada comunidad cultural establece como base para el entendimiento (Schweder, 1984). De este modo, las narrativas que provee nuestra cultura actúan como patrones para narrar nuestra identidad (Bruner, 1996).

La comprensión de las metas de la actividad es posible en tanto que se comparte un relato con el resto de los miembros de la comunidad (Bruner, 1996). La participación en una institución (la familia, la escuela, el trabajo...), supone compartir las narraciones que indican y justifican las metas de la actividad de tal institución. Las transiciones ecológicas que suponen entrar en un nuevo escenario se llevan a cabo sin mayor dificultad si se mantiene ese acuerdo intersubjetivo acerca de la realidad. Así, la entrada en la escuela de un niño de una familia

del grupo cultural dominante es facilitada en tanto que las narraciones de esta institución comparten referentes con las que maneja la familia, de modo que se parte de un acuerdo básico sobre «qué estamos haciendo juntos». En cambio, cuando los miembros de un grupo étnico minoritario con escaso poder asisten a la escuela, se encuentran con un mundo en el que las reglas, el lenguaje, las relaciones o los objetivos de la actividad, se hallan lejos o incluso pueden llegar a contradecir las reglas, las pautas de uso del lenguaje, las formas de relación o los objetivos más o menos explícitos de su familia y su grupo cultural.

Aunque la escuela genera narrativas de todo tipo, son especialmente relevantes aquellas que se orientan hacia el futuro, de modo que las prácticas se justifican no en su utilidad inmediata, sino por su contribución al progreso del alumno. La idea ilustrada de progreso no se corresponde con las concepciones de algunas culturas como la gitana, y ello dificulta la articulación de los discursos comunitarios y familiares con los de la escuela. En consecuencia, la participación periférica de los alumnos de estas etnias tienden a sustentarse en relatos de presente y futuro inmediato (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001). Además, a menudo la narrativa de la escuela excluye otros relatos que le son ajenos, contemplándolos como interferencias (Moll *et al.*, 1992; Poveda, 2001). Cuando no se comparte, surgen relatos alternativos, generalmente contruidos en oposición a la narrativa dominante, como la negativa al uso del lenguaje considerado correcto por la escuela, o la resistencia a adoptar las formas de conducta del «buen estudiante». Es lo que, en términos de Ogbu (1994), supone el desarrollo de diferencias culturales secundarias, rasgos de identidad contruidos en oposición a la cultura dominante (Lalueza, 2012).

Así, la cuestión clave en educación intercultural reside en cómo la escuela, institución que contribuye a definir la realidad de acuerdo a la cultura dominante, puede crear espacios de intersubjetividad con miembros de minorías que sustentan objetivaciones del mundo distintas, cuando no contrapuestas a aquella. El fracaso en establecer una microcultura compartida cuyos significados tengan sentido para todos sus miembros explica la desafección de parte de aquellos que no entienden, comparten o se apropian de las narraciones que dan sentido a la práctica escolar.

Concluyendo, el análisis de los contextos socioculturales nos muestra la escuela como una actividad generadora de cultura e identidad. La interculturalidad no es fruto así de la incorporación de prácticas folclóricas de las comunidades de origen de los alumnos, sino de la construcción de una actividad que tenga sentido para los participantes. Es decir, cuyas prácticas estén motivadas por una orientación a metas compartidas. En el proceso de apropiación de los artefactos (instrumentos, rutinas o lenguaje) mediante la participación en las prácticas escolares, aquellos se incorporan a la identidad de los sujetos, reflejándose en sus usos del lenguaje y en la apropiación de las narrativas de la escuela. Pero esto solo es posible en la medida en que las prácticas de la comunidad de origen, sus valores y sus lenguajes sociales sean compatibles con la práctica escolar.

Una alternativa educativa a la escuela actual debe abandonar la pretensión de *sustituir* prácticas, lenguajes e identidades, y aceptar la colaboración con las comunidades y familias para fijar metas compartidas.

Un estudio a partir de la perspectiva de las familias

El estudio que aquí presento pretende analizar la voz de las familias con relación al tema que acabo de abordar, mediante una serie de entrevistas a miembros de dos grupos culturales minoritarios. Por un lado, familias gitanas (FG) de distintos barrios de Barcelona y su área metropolitana; y por otro a familias inmigrantes de origen latinoamericano (FL) que viven en estos mismos barrios. Si bien nuestro objetivo es el estudio de las discontinuidades entre las familias gitanas y la escuela que pueden dar cuenta de las dificultades de esta institución en la integración de los miembros de esta etnia, hemos recurrido también a las familias latinas en tanto que es un grupo que no forma parte de la mayoría social, pero que no presenta los mismos problemas de integración escolar. Ambos grupos culturales comparten la característica de ser grupos minoritarios cuya lengua materna (castellano) no dista mucho de la lengua vehicular de la escuela (catalán, lengua románica que comparte gran parte de las estructuras gramaticales con el castellano), ni del grupo cultural mayoritario. Por lo que se refiere a nuestro estudio, todas las familias son castellanohablantes, excepto dos familias gitanas cuya lengua materna es el catalán.

Previamente a las entrevistas, se realizaron cuatro grupos de discusión. Uno con expertos de la comunidad gitana y otro con expertos en inmigración latinoamericana. El tercero y cuarto grupos focales se llevaron a cabo con mediadores (en las relaciones entre familias y escuelas) de cada una de las comunidades. De estos cuatro grupos de discusión surgió el guión definitivo de entrevistas que se realizaron a familias de ambos grupos culturales. Asimismo, los participantes de los dos grupos focales con mediadores se convirtieron en los entrevistadores. Cada uno de los mediadores gitanos y latinoamericanos realizó dos o tres entrevistas a familias de su grupo cultural con hijas o hijos en edad escolar. En total se han analizado 18 entrevistas, 9 a familias de cada grupo cultural.

Se ha seguido la metodología propia del análisis del contenido: Transcripción de las entrevistas, segmentación en citas, codificación, triangulación de las codificaciones realizadas por los distintos investigadores y codificación de todas las entrevistas con el sistema de categorías así obtenido. Para este trabajo se ha contado con el apoyo del software Atlas.ti.

A continuación voy a intentar interpretar qué perciben las familias gitanas en torno a las tres cuestiones que he desarrollado hace unos momentos: a) Si la escuela favorece la adquisición de competencias y apropiación de herramientas que permiten participar en las prácticas de esta institución; b) Si la escuela promueve la apropiación de los motivos que dan sentido a la participación en las prácticas escolares; y c) Si la escuela facilita la construcción de narrativas que permitan compartir significados y establecer metas comunes.

Sobre la adquisición de herramientas culturales

La cita que transcribo a continuación refleja la percepción sostenida a menudo por las familias de origen latinoamericano, que la escuela se organiza para una incorporación progresiva de los niños que provienen de la inmigración.

PL_A_1: =entonces, ya ahí él se fue integrando, integrando, integrando, que ya: después le pusieron esas clases de:, que ayudaban más al catalán, a: =

EntL_A_1: =allí en la misma, en la escuela=

PL_A_1: =en el cole, [en:]

EntL_A_1: [Ah], el Aula de Acogida=

PL_A_1: =Exactamente, pero de ahí dijo que ya le habían sacado el otro año no, pero ya, ya me pusieron igual de todos, ya no me dan =

EntL_A_1: =ah, el caso es que era entonces un tiempo que iba a esas clases de refuerzo, [allí:]

PL_A_1: [exactamente]

EntL_A_1: vale, vale, [y luego ya:]

PL_A_1: [me dijo] que le habían separado, que:, por poco al año le separaron, dice, dice mejor. O sea, que a mi dice tal vez ya: (nle), no se, mejor, pero:, tú:, tú tira a tu:, a tu ritmo, y no:, y hasta aquí:, con él no tenemos problemas.

En cambio, la segunda cita muestra una percepción diferente, sostenida a menudo por las familias gitanas, quienes no detectan que la escuela ofrezca recursos educativos de atención a la diversidad cultural, dificultando así la vinculación con la escuela y con las herramientas culturales que se ofrecen en ella.

EntG_A_2: Que lo explican, con con=

MG_A_2: =A su manera. Entonces, por ejemplo, ¿no?, que quizás no será nunca, pero si dentro de una clase hubiera, no una profesora, una gitana, una ayudanta, ¿vale? Y estuviera por nuestros niños, pues mira, la profesora lo explicara y la que: la ayudanta hiciera, pues mira niño, se hace así, así y así. Ho2G_A_2:, se hace así, así y así. ¿Vale? Seguro que lo cogería mejor mi hijo así, que no si lo explica la profesora. Porque tenemos una manera deferente de entender las cosas, aunque quiera decir lo mismo.

Ambas citas presentan una distinta interpretación sobre los recursos educativos para hacer frente a la diversidad cultural. En el caso de las FL, a pesar de las diferencias culturales con la escuela, valoran positivamente los recursos que se les ofrecen. Por el contrario, las FG no detectan recursos educativos para hacer frente a la diversidad. Las primeras aprecian las oportunidades para el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, mientras que las segundas señalan la distancia en los usos del lenguaje en la escuela y la comunidad.

El problema radica en que la atención a la diversidad en la escuela se centra en la adquisición de la lengua, pero no se atiende a sus formas culturales de uso, ni a la adquisición de otros artefactos secundarios como los rituales y hábitos, que implícitamente se dan por compartidas con las familias, pero que no es el caso de las familias gitanas.

Sobre la apropiación de motivos para participar en la actividad escolar

Las FL vinculan sus expectativas de futuro con la escolarización de sus hijas e hijos, valorando que los aprendizajes de la escuela contribuirán a mejorar sus oportunidades.

ML_E_2: pienso que la educación siempre ha sido importante aún ahora más, mucho más y en estos momentos de crisis pues, mucho más, yo pienso que ahora en este momento en la crisis hay muchos profesionales que incluso no tienen trabajo, mucha gente que está en el paro y no, la educación es muy importante, mucho más antes, ahora, siempre y yo creo que todos los padres queremos que nuestros hijos sean preparados, sean unos buenos profesionales y que tengan un buen futuro yo pienso que como padres debemos pensar igual

En cambio, las FG valoran que adquieran las competencias básicas (lectura y escritura), pero los aprendizajes de la escuela solo se entienden como recurso para las actividades económicas cuando la familia no los puede garantizar por otras vías.

MG_B_1: = por ejemplo mi Ho2G_B_1 y mi Ha6G_B_1 entraron con 12 años, a los 13 salieron, a los 14 ¿Qué ha aprendido mi hijo en dos años? si ha estado más en la calle que a dentro. Él porque se pone nervioso, era el más alto, lo echaron. El Ho2G_B_1 porque no iba, lo echaron, quiero oportunidades para que aprendan y el día que mañana que yo falte, no saben poner un enchufe, no saben poner una bombilla, cosas que en un colegio aprenden, cuando te lo enseñan, pero estos niños no () no quieren.

EntG_A_2: Si no fuera obligatorio, ¿no los llevaríamos?

MG_A_2: No, les llevaríamos menos, claro. Les llevaríamos menos.

EntG_A_2: Entonces, es porque no le estamos dando ningún valor a la escuela, ¿no? Porque en verdad, más que un cole es como una guardería, un aparcamiento. Porque claro, yo le llevo porque me están obligando y me están diciendo que le tengo que llevar. Pero realmente, no creo que vaya a aprender nada.

MG_A_2: ¡No, si hombre! Aprender a leer, a escribir, y todo esto quiero que lo aprenda mi hijo, todo esto, ¡madre!

MG_A_1: De estudiar, de saber, ¿no? De tener un:: de saber, de comportarse, de saber hablar con la gente. No se moverá en este entorno, como que no se moverá, no lo necesitará, ¿vale? Entonces, si tengo algo que ofrecerles, pues no es tan necesario. Realmente no es mi caso. Si no tienes nada que ofrecerles, tienen que estudiar. Creo que la madre que no tiene nada que ofrecerles, y no motiva a sus hijos a estudiar, realmente no es una buena madre. Entonces, tendríamos que educar primero a las madres, para que estas madres pudieran educar bien a sus hijos.

En ambos casos se reconocen como motivos para la escolarización las oportunidades que abre la escuela en el futuro laboral de sus hijas e hijos. Sin embargo, en el caso de las FG no se acepta la escuela como educadora, como conformadora de identidad, solo como proveedora de algunas herramientas, y en tanto que la economía tradicional de las comunidades gitanas ya no es suficiente.

Sobre la construcción de narrativas compartidas

Las FL buscan la apropiación de las herramientas culturales que ofrece la escuela. De esta manera, se busca la asimilación de la cultura mayoritaria a través de la participación en las prácticas escolares.

EntL_E_I: ¿profesionales en qué sentido?

ML_E_I: el hecho de tener a personas tan diferentes, a niños tan distintos, en cuanto a culturas que puedan llegar a [...] como a unificarlos como, son diferentes, pero eso se puede hacer, se puede como hacerles sentir que bueno están en España, en Catalunya, por ejemplo con el catalán, con todas esas cosas que y que los tratan como personas iguales. Otra cosa que::: a las salidas que hacen me gustan mucho=.

En cambio, las FG buscan mantener la cultura propia, percibiendo la escuela como un espacio que pone en riesgo la identidad cultural de sus hijas e hijos.

EntG_D_I: Sí bueno, la primera. ¿Crees que los gitanos y las gitanas quieren realmente que sus hijos estudien?

MG_D_I: Creo que sí. Ahora, en el tiempo que estamos, como hay crisis, como hay tanto miedo a que el mercado ya no funciona, la chatarra ya se ha ido a pique, eh::: y no ven mucha salida, pues ahora sí, ahora quiero que estudies, pero, hay un miedo, y el miedo es que cuando el niño o la niña, sobre todo la niña, se hace más mocita, ya, el colegio:::, se mezcla con payos, se puede::: enamorar de un payo, eh; la niña está en edad ya de tener novio, la niña tiene que aprender a fregar, tiene que aprender a guisar, que se tiene que casar... El niño, bueno:::, como coja una paya me la mete en la casa (I). Eh, esto, ahora se relaciona con payos, si quiere ir con payos para arriba y para abajo, que si discoteca, que si no se qué::: En fin, que se vuelve en apayamiento y eso sí que tienen miedo... Yo creo que sí que tienen miedo los padres de [esto].

La relación histórica construida entre familias y escuela influye en las estrategias culturales diferenciadas de relación con la cultura de la mayoría. Las FL valoran positivamente la incorporación de las herramientas culturales propias de la escuela, ya que existe la expectativa que estas les ofrecerá oportunidades para su inclusión social y un mejor futuro. Sin embargo, las FG desconfían de la relación desigual establecida entre la cultura mayoritaria y la cultura gitana, temiendo perder su cultura por la relación con el grupo cultural mayoritario y la participación en sus instituciones. Aunque se valoren algunas de las herramientas que puede proporcionar la escuela, existe un temor —construido históricamente— de perder la propia cultura.

En tanto que las narrativas de la escuela y de la comunidad gitana no solo son diferentes, sino que se perciben como enfrentadas, no se percibe viable construir una identidad cultural híbrida en la que se puedan incorporar las herramientas culturales que ofrece la escuela, al tiempo que se mantienen las herramientas y valores culturales propios.

En busca de una alternativa: El proyecto Shere Rom

En este breve estudio sobre las entrevistas con familias gitanas y su contrapunto con las de las familias latinoamericanas, he pretendido incorporar evidencias empíricas compatibles con las formulaciones efectuadas desde un enfoque histórico-cultural sobre los motivos del fracaso en la inclusión escolar de los gitanos.

Las dificultades señaladas, presentadas como fracasos de la escuela (no de los niños y sus familias), son los obstáculos a superar por un proyecto educativo verdaderamente inclusivo de las culturas minoritarias, que es lo que se pretendió hace ya 16 años con un proyecto de educación extendida orientado a superar las constricciones de la escuela en su relación con los alumnos gitanos. La casa de Shere Rom nació en 1998 para ensayar una respuesta a la muy deficiente inclusión educativa de la población gitana y a la situación de exclusión social en la que vive una gran parte de sus miembros. Se trataba, en primer término, de diseñar un sistema de actividad basado en formas de enseñanza-aprendizaje que resultasen significativas. Para ello se ideó una institución libre de los constreñimientos institucionales de la escuela, que adoptó la forma de un programa extraescolar enraizado en una comunidad gitana, con participación de sus miembros en la gestión del mismo, y en un espacio considerado como propio por la comunidad. Para ello, tomamos como modelo la Fifth Dimension y La Clase Mágica, comunidades de práctica educativa desarrolladas por el LCHC de la Universidad de California a partir de los principios de la CHAT (Cole, 1996, 2006) y, a través de un proceso de negociación con una asociación gitana local (Crespo, Lalueza y Pallí, 2002; Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez-Busqués, 2005) pusimos en marcha una comunidad de prácticas educativas apoyada en el uso de las TIC y ubicada en el local de esa asociación, en un barrio del área metropolitana de Barcelona.

Su funcionamiento se basaba en la cooperación entre niños y niñas (de 3 a 14 años) de la comunidad, y estudiantes universitarios en prácticas de aprendizaje y servicio, para la realización de tareas con contenidos relacionados con las competencias básicas escolares, pero presentadas en forma de juegos o de retos a solucionar colaborativamente. Todo ello en el marco de una actividad sujeta a reglas, con metas explícitas a corto y medio plazo, con artefactos diseñados específicamente para la actividad, y con un particular lenguaje compartido que hace referencia a tales reglas, metas y actividades. Además, estaba Shere Rom, un personaje ficticio, pero activo a través de internet, presentado como «mago», cuya presencia en la actividad era constante, dando respuestas a las preguntas de los niños, e invitando a estos a narrar su experiencia a través de sus cartas. No es este el lugar para descripciones más detalladas sobre la Fifth Dimension, pues figuran en muchos textos (ver Cole 1996, 2006; Nilson y Nocon, 2005). Lo que aquí me interesa es explicar *por qué funciona* este modelo.

Lo que empezó como una experiencia local hace 16 años ha dado lugar a otras comunidades similares mediante la colaboración con asociaciones gitanas, y también se ha introducido como experiencia de innovación educativa en escuelas caracterizadas por la alta concentración de miembros de grupos minoritarios,

especialmente alumnos gitanos. Actualmente hay en funcionamiento ocho de estas experiencias, cuatro como comunidades de extensión educativa en horario extraescolar, tres en escuelas de educación primaria y una en un instituto de educación secundaria. En todos los casos se ha procedido de la misma manera: la implantación y el diseño son el resultado de un proceso negociador con representantes de la entidad de referencia (asociación gitana, entidad vecinal, escuela o instituto) a partir de un modelo inicial; pero tanto el proceso negociador como, sobre todo, el desarrollo de la actividad a lo largo del tiempo, se ha ido transformando, de manera que en cada lugar hay una actividad idiosincrática, diferenciada de las demás, y adaptada a las características comunitarias e institucionales de su entorno. Su financiación corre a cargo del Ayuntamiento de Barcelona, a propuesta del Consejo de Participación del Pueblo Gitano en la Ciudad de Barcelona.

El estudio que he presentado y que analiza la discontinuidad entre las prácticas educativas familiares y escolares y los motivos del fracaso de la escuela en la inclusión de los alumnos gitanos, nos da pistas para analizar *por qué funciona* el proyecto Shere Rom, por qué niños y niñas absentistas acuden con regularidad a las actividades de extensión educativa, por qué las escuelas acogen un modelo que supone una práctica educativa totalmente diferente a la habitual, con agentes educativos diversos (investigadores, coordinadores de actividad, estudiantes universitarios) y que acaba transformando su propia dinámica, por qué los niños habitualmente absentistas acuden regularmente a estas actividades que se realizan en las escuelas. En otras palabras, sobre qué bases las comunidades de prácticas educativas inspiradas en la Fifth Dimension generan prácticas superadoras de los fracasos de la escuela con determinados grupos minoritarios.

Sobre la adquisición de herramientas escolares

El proyecto Shere Ron es adaptable a las culturas locales, puesto que no hay un currículum cerrado y las actividades y contenidos son definidos por los propios participantes. Así, si se lleva a cabo en una escuela, el diseño concreto atiende a las características del grupo, los intereses de los maestros y la dinámica de la escuela; pero también tiene en cuenta el contexto social, las características del barrio y los marcos culturales comunitarios a los que pertenecen las familias de los alumnos. Supone, por lo tanto, la explícita toma en consideración de las culturas que convergen en el aula. Y si se realiza en un espacio extraescolar como una asociación gitana o una entidad vecinal, el diseño tiene que atender a las constantes interacciones con las personas y grupos que participan en otras actividades, con las familias de los niños (incorporando por ejemplo a los hermanos más pequeños), y a los objetivos de la misma asociación.

Las culturas locales y la cultura académica mayoritaria pueden acomodarse en un contexto de aprendizaje socialmente productivo. Así, no se imponen significados, sino que se crea un espacio donde diferentes intereses y motivaciones pueden encontrarse. Primero «en la frontera» donde cada uno tiene sus propias

metas, realizables a través de la acción conjunta: para los niños jugar, resolver un misterio o manifestar sus habilidades; para los maestros desarrollar determinadas competencias de los alumnos; para los estudiantes aprender sobre desarrollo y educación a través de la práctica; para los miembros activos de la asociación empoderar su comunidad a través de prácticas que supongan la adquisición de nuevas competencias y conocimientos. Pero, a medida que los diferentes artefactos de la actividad son apropiados por todos los participantes, se va construyendo una microcultura en la que emergen significados y metas compartidas. Cuando esto sucede, los participantes se han apropiado del modelo, lo han hecho suyo, y el ulterior desarrollo puede ser ya gestionado por ellos mismos.

Sobre la apropiación de motivos para participar en la actividad

La relación entre los participantes en todas las comunidades que siguen el modelo Quinta Dimensión se basa en la colaboración, y a todos se les reconoce la competencia y poder de decisión. Esta filosofía de aprendizaje colaborativo se manifiesta en la estructura de la actividad, donde se pueden tomar diferentes caminos en función de las motivaciones, y en las relaciones entre aprendices y expertos (o entre diferentes aprendices), que tienen que ponerse de acuerdo sobre cómo llevar a cabo la tarea.

El trabajo colaborativo permite la construcción de una microcultura en la cual adultos y niños cooperan en la creación de un proyecto compartido. Esta microcultura genera un espacio interinstitucional (universidad, escuela, entidades sociales), intergeneracional (adultos profesionales, jóvenes estudiantes y niños) e intercultural (varias culturas institucionales, generacionales y comunitarias) en el cual se expresan voces diferentes, y donde se diluyen las relaciones de poder relacionadas con la edad, el género o la procedencia cultural, generando dinámicas de trabajo donde las normas y los roles puedan ser negociados en cada momento. Finalmente la figura de un adulto como colaborador, y no como evaluador del niño, facilita la creación de fuertes vínculos afectivos que promueven el proceso de aprendizaje, así como una mayor implicación de todos en el propio proceso de aprendizaje.

Sobre la construcción de narrativas compartidas

La principal dificultad para integrar la extensa oferta de software educativo en tareas coherentes consiste en la creación de un hilo conductor que lo vincule con el conjunto la actividad. Así, en la escuela, el ordenador aparece a menudo como una herramienta que, cuando se acude a ella, rompe el ritmo y el sentido de la dinámica de la clase. En cambio, la incorporación de una narrativa contribuye a integrar las herramientas en una actividad dirigida a metas (es decir, con sentido). En el modelo Quinta Dimensión, la actividad se presenta a los niños como un relato en el que uno o varios personajes tienen un pasado, plantean un conjunto de acciones significativas, mantienen una relación continuada en el tiempo con los participantes y contribuyen a crear una historia común, compartida por estos en una suerte de «complicidad».

La actividad es un todo narrativo, que se puede explicar con el lenguaje de los participantes porque tiene un planteamiento explícito, transcurre mediante reglas conocidas y se orienta a un desenlace que puede ser tanto la llegada al final de un trayecto como la presentación del producto creado colectivamente. El mago juega un papel importante en la creación de este hilo narrativo. Es un personaje vivo, que reconstruye la historia del grupo porque guarda memoria, y fomenta proyectos de futuro en forma de retos.

Por otro lado, la autoría, el discurso conscientemente dirigido a una audiencia, es un elemento fundamental en la construcción del significado, así como en la entrada en los significados de la cultura (Bajtín, 1986; Wertsch, 1991). El proyecto Shere Rom pretende promover la agentividad, es decir, favorecer en los participantes la competencia y la conciencia de guiar su propia actividad de aprendizaje a través de la autoría y la representación consciente de la audiencia. Así, en la actividad que hemos denominado Trovadores, chicos y chicas se convierten en los agentes en todo el proceso, la decisión de lo que quieren explicar es suya, y la revisión de la calidad o la adecuación de la obra es también suya. Son ellos quienes marcan el ritmo, toman las decisiones, reflexionan, crean y actúan. Adoptan un papel activo en el diálogo con el espectador y narran su historia desde una posición privilegiada, con voz propia. Se ofrece así, desde buen comienzo, la posibilidad de verse desde otra perspectiva, como autores y participantes de todo aquello que están realizando.

El reto consiste en crear espacios compartidos, es decir, microculturas, que den significado a las actividades que se llevan a cabo. Ser capaces de crear un espacio de interrelación donde la actividad tenga sentido para todos los interlocutores (aunque este sentido sea diferente para unos y otros). Esto implica un reconocimiento del otro como algo legítimo, como participante activo del proceso.

Bibliografía

- BAKHTIN, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- BRÜGGERMANN, C. y BLOEM, S. (2013). «The Potential of International Student Assessments to Measure Educational Outcomes of Roma Students». *Sociología-Slovak Sociological Review*, 45 (6), 519-541.
- BRUNER, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- COLE, M. (1999). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- *The Fifth Dimension Consortium* (2006). *An after school distributed literacy consortium. Program built on diversity*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- CRESPO, I; PALLÍ, C. y LALUEZA, J. L. (2002). «Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment». *Community, Work and Family*, 5, 1, pp. 49-66.

- CRESPO, I.; LALUEZA, J. L.; PORTELL, M. y SÀNCHEZ-BUSQUÉS, S. (2005). «Communities for intercultural education: Interweaving microcultures». in: NILSSON, N. y NOCON, H. (eds.): *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang, pp. 27-62.
- CRESPO, I.; RUBIO, R.; LÓPEZ, C. y PADRÓS, M. (2012). «Social language, identity and school inclusion in teachers' discourse». *Cultura & Educación*, 24, 2, pp. 163-175.
- CUMMINS, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2004). «School and ethnicity: the case of gypsies». *Pedagogy, Culture & Society*, 12, 2, pp. 201-216.
- MENA, L., RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra social Fundación «la Caixa».
- FERRER, F.; VALIENTE, O. y CASTEL, J. L. (2008). *Equitat, Excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Fundación Secretariado General Gitano (FSGG) (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: FSGG. FSG, p. 37.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- GREENFIELD, P. M. y COCKING, R. R. (eds.) (1994). *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale: LEA.
- GREENFIELD, P. M. y SUZUKI, L. K. (2001). «Culture and parenthood», in WESTMAN, J. C. (ed.). *Parenthood in America: Undervalued, underpaid, under siege*. Madison: University of Wisconsin Press, pp. 20-33.
- HAKUTA, K.; BUTLER, G. y WITT, D. (2000). «How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency?». *Policy Report 2000-1*. The University of California Linguistic Minority Research Institute.
- HEDEGAARD, M. (2005). «Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influence on ethnic minority student's development of motives and identity». *Culture & Psychology*, 11, 2, pp. 187-205.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). «Culture and intelligence», in STERNBERG, R. J. (ed.). *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LALUEZA, J. L. (2012). «Psychological approaches explaining cultural diversity». *Cultura & Educación*, 24, 2, pp. 149-162.
- y CRESPO, I. (1996). «Some difficulties arisen by the cultural bias in the study of human development». *Cultura y educación*, 3, pp. 51-69.
- PALLÍ, C., LUQUE, M. J. (2001). «Socialization and cultural change in a minority ethnic community. The gypsy developmental niche». *Cultura y educación*, 13, 1, pp. 115-130.
- LAMAS, M. y LALUEZA, J. L. (2012). «Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social». *Cultura y educación*, 24, 2, pp. 177-191.
- LAPARRA, M. (ed.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del cis a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- LUQUE, M. J. y LALUEZA, J. L. (2013). «Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones». *Revista de Educación*, pp. 362.

- MOGHADAM, S. M. (2003). «Interobjectivity and Culture». *Culture and psychology*, 9, 3, pp. 221-232.
- MOLL, L. C.; AMANTI, C.; NEFF, D. y GONZALEZ, N. (1992). «Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms». *Theory into Practice*, 31, 2, pp. 132-141.
- NILSSON, M. y NOCON, H. (ed.) (2005). *School of Tomorrow. Developing Expansive Learning Environments*. Berna: Peter Lang.
- OGBU, J. U. (1994). «From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference», in: GREENFIELD, P. M. y COCKING, R. R. (eds.). *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale: LEA, pp. 365-391.
- POVEDA, D. (2001). «La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela». *Gazeta de Antropología*, 17, pp. 17-31.
- ROGOFF, B. (1993). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- MATUSOV, E. y WHITE, C. (1996). «Models of teaching and learning: participation in a community of learners», in: Olson, D. y Torrance, N. (eds.). *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell, pp. 388-414.
- RUS, C. y ZATREANU, M. (2009). *Education of Roma children in Europe*. Council of Europe Publishing.
- SHWEDER, R. A. (1984). «Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence», in: SHWEDER, R. A. y LEVINE, R. A. (eds.). *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-66.
- THOMAS, W. P. y COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- VÁSQUEZ, O. A. (2002). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum Publishers.
- VILA, I.; OLLER, J.; PERERA, S.; SERRA, J. M. y SQUÉS, C. (2008). «Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida», en: DIEZ-ITZA, E. (ed.) *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo, p. 199-210.
- VYGOSTKY, L. (1977) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Playade.
- WERTSCH, J. (1991). *Voices of the mind*. London: Harvester Wheatsheaf.

Creatividad aplicada o innovación en organizaciones socioeducativas y su relación con el bienestar psicosocial: la importancia de evaluar

SILVIA DA COSTA¹, DARIO PÁEZ²,
FLOR SÁNCHEZ³, GABRIELA ETCHEBEHERE⁴,
MARTINA SOUTO⁵ y ANNA WLODARZCYK⁶

Introducción

Siguiendo la presentación realizada en el II Encuentro Internacional del Instituto de Psicología y Desarrollo Humano, nos planteamos para este capítulo los siguientes objetivos:

1. definir conceptos centrales como son el bienestar y la creatividad o innovación;
2. examinar los factores que refuerzan estos constructos argumentando la importancia de evaluarlos y describir en líneas generales un proyecto para ello;
3. poner en relación estos temas con el psicólogo/a en España y Uruguay y su rol en las organizaciones socio-educativas.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de bienestar psicosocial?

Cuando hablamos de bienestar psicosocial nos estamos refiriendo al subjetivo o hedónico y al psicológico o criterios positivos de salud mental. El bienestar subjetivo se refiere a la experiencia global de reacciones positivas respecto de la propia vida e incluye la satisfacción con ella en general; también incluye la satisfacción con diferentes áreas o dominios particulares como son la familia, el trabajo, el salario, el sí mismo y las relaciones íntimas (Diener, 1996). El bienestar subjetivo consiste en una valoración cognitiva sobre el carácter placentero-displacentero de la propia vida.

Por otro lado (siempre dentro de esta perspectiva hedónica) se encuentra la balanza de afectos o el predominio de estados de ánimo y emociones positivas

1 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, silviacristina.dacosta@ehu.eus.

2 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, dario.paez@ehu.eus.

3 Universidad Autónoma de Madrid, flor.sanchez@uam.es.

4 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, getchebe@psico.edu.uy.

5 Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay, msouto@psico.edu.uy.

6 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, anna.wlodarczyk@ucn.cl.

sobre la afectividad y emociones negativas (Watson, 1998). También se habla de positividad emocional o que la razón entre emociones positivas sobre negativa debe de ser de 3 a 1 o mayor para una vida satisfactoria (Fredrickson, 2009).

Se denomina bienestar psicológico al funcionamiento óptimo de una persona que consistiría en alcanzar niveles satisfactorios de criterios de salud mental como aceptarse a sí mismo/a o autoestima, tener relaciones positivas con otras personas, controlar el medio y ser capaz de actuar eficazmente, sentir que se está aprendiendo o en crecimiento personal, tener metas y un propósito en la vida y un sentimiento de autonomía personal (Keyes, 1998). Dentro de esta perspectiva eudaimónica o de criterios óptimos de salud mental también se integra una dimensión social. El denominado bienestar social se refiere a que la sociedad en que la persona vive le permite integrarse socialmente, está compuesta de personas a las que ella aprecia, le permite aportar algo útil al colectivo, el entorno es predecible, comprensible y que la sociedad se desarrolla para mejor (se tiene la percepción de que se está, al menos, parcialmente progresando) (Ryff, 1989; Ryan, Huta y Deci, 2008).

Creatividad aplicada o innovación

La relación entre bienestar subjetivo, en particular en su faceta de afectividad positiva, con la creatividad está bien establecido (da Costa y Páez, 2015). La alta afectividad positiva se asocia a la creatividad y a la innovación con una $r = .20$ (Davis, 2009; Baas, de Dreu y Nijstad, 2008). La relación entre el bienestar eudaimónico y la creatividad no ha sido estudiada con tanto detalle, ahora bien, elementos del bienestar psicológico como un locus de control interno, la alta autoeficacia, la motivación intrínseca y la autonomía en el trabajo son factores asociados a la creatividad (da Costa, Páez, Sánchez, Garaigordobil y Gondim, 2015; Ma, 2009).

Existen numerosos estudios e intervenciones realizados sobre creatividad en distintas áreas (por ejemplo, educación y laboral) y en la sociedad en general (Artola *et al.*, 2012; Garaigordobil y Pérez, 2004) desarrollo que coexiste con un debate abierto sobre cómo medirla, aplicarla y desarrollarla (Garaigordobil, 2003). Si bien se ha planteado que la creatividad es una característica básica del ser humano (Artola *et al.*, 2012; Averill, 2004), la investigación permite entender que ella es resultado de procesos individuales, cognitivos, afectivos, conductuales y contextuales (Amabile, Barsade, Mueller y Staw, 2005). La creatividad puede ser entendida como un recurso del ser humano para hacer frente a los desafíos de la vida, ayudando a la adaptación psicológica y social (Artola *et al.*, 2012; da Costa y Páez, 2015). Quienes estudian este constructo coinciden en señalar que el trabajo creativo debe ser original y de alguna manera diferente respecto a las obras previas (Amabile 1996; Feldman y Gardner, 2010; Runco, 2014). Además de novedoso, la idea, práctica o producto debe ser útil para resolver un problema o situación avalado por el juicio de algún grupo de referencia (Amabile, 1996; Sternberg y Kaufman, 2010).

Factores que facilitan el bienestar y la creatividad aplicada o innovación

No tener sobrecarga de tareas, no sufrir demandas estresantes, tener tiempo para desempeñar el trabajo y que este no desgaste emocionalmente, son factores que facilitan la creatividad y son positivos para el bienestar. Otro factor facilitador es la autonomía, la complejidad del rol laboral y el control de este. La capacidad de decidir y organizar la forma de trabajo de cada uno refuerza la motivación intrínseca, satisface la necesidad de autodeterminación y favorece el bienestar. Existen además factores de protección de carácter más grupal, como la cohesión, el liderazgo positivo y la claridad de rol. La cohesión se refiere a la atracción hacia los compañeros y el grupo, que este se componga de pares positivos que dan apoyo al trabajador. El liderazgo positivo se caracteriza por una relación de buena calidad, confianza y respeto mutuo entre los cuadros directivos o superiores y los empleados o trabajadores bajo sus órdenes. La claridad de rol significa que el trabajador/a sabe qué se espera de él o de ella con certeza, cuáles son sus deberes y derechos (da Costa, Páez, Sánchez, Gondim y Rodriguez, 2014).

En una muestra de profesores/maestros/as y profesionales de la intervención social de Chile y el País Vasco/España, los factores citados se asociaron a un mejor bienestar hedónico y psicológico. La creatividad se asocia al bienestar porque la capacidad de innovar y adaptarse a entornos cambiantes es un aspecto central en estrategias para manejar el estrés laboral como la reevaluación y el crecimiento posestrés, que permiten ajustarse al entorno (da Costa y Páez, 2015; Méndez, Silva, Palomo-Vélez, da Costa y Páez, 2015). La creatividad se asocia a la inteligencia emocional, al pensamiento divergente, a la personalidad creativa, a la apertura a la experiencia, a la afectividad positiva, a la motivación intrínseca y a la androginia. Con menor fuerza, se asocia a la edad, la inteligencia, la motivación extrínseca, la autoeficacia y en menor medida a la actitud de riesgo y al género femenino (da Costa *et al.*, 2015).

A través de procesos creativos se pueden generar alternativas novedosas e innovadoras para alcanzar metas y objetivos de desarrollo individual y organizacional. La capacidad innovadora de una organización resultaría de la alineación coherente entre las prácticas de la dirección de las personas y la propia estrategia organizacional. De esta forma, por ejemplo, una estructura organizativa horizontal facilitará respuestas innovadoras principalmente porque una estructura flexible favorecerá la comunicación interna a la organización. En concreto, una organización integrada, con recursos informativos, que da apoyo técnico e instrumental, manifiesta flexibilidad y acepta la incertidumbre, refuerza la innovación. Una cultura organizacional de alta distancia al poder, probablemente por su carácter jerárquico, obstaculiza el efecto positivo del clima para la creatividad aplicada o innovación (da Costa *et al.*, 2014).

Se presentó en el II Encuentro, un proyecto denominado «Creatividad, afectividad, valores motivacionales y bienestar psicosocial» en organizaciones

socioeducativas de tres países, uno de los cuales es Uruguay. El objetivo general que ha guiado esta investigación es estudiar la relación entre características personales, clima laboral y bienestar psicosocial. Algunos de los objetivos específicos han sido detectar las fortalezas y vulnerabilidades de las organizaciones participantes en este así como de sus trabajadores/as con relación a infraestructura, información, trato con superiores, pares, usuarios, padres o tutores. Otro objetivo es que sean los/as propios profesionales quienes sugirieran nuevas ideas y prácticas que contribuyeran a la mejora para su organización. Este estudio plantea una metodología de tres fases: la primera engloba la presentación del estudio, la recogida de datos y el análisis de ellos; la segunda se denomina *feedback* y entrega de informes consistiendo en la devolución de datos generales a los y las participantes en el estudio así como de informe final escrito a la dirección del centro participante con el acuerdo de socializar dicha información con los/as trabajadores y la tercera de acompañamiento y seguimiento. En esta última se aporta información y datos sobre profesionales dispuestos a colaborar en la mejora de las áreas encontradas como deficitarias en los análisis realizados. En dicho informe son sugeridas por parte de los/as investigadores acciones de formación como una forma válida de mejorar áreas deficitarias. Finalmente, otro objetivo específico es facilitar la autoevaluación de algunas de las escalas respondidas en base a baremos o puntuaciones validadas internacionalmente. Desde el grupo de investigación consideramos esta una forma de agradecimiento al tiempo que han dedicado a ella.

A la hora de enfatizar la importancia del estudio y los beneficios de este para las distintas organizaciones y sus trabajadores planteamos nuevos objetivos específicos, se pretende con este estudio tener una visión concreta y específica de las variables analizadas en la realidad laboral de los/as profesionales participantes; conocer en qué medida la evidencia empírica confirma o matiza las explicaciones teóricas sobre los fenómenos estudiados. Con estos objetivos se busca acercar la investigación académica al entorno laboral; que los/as trabajadores y su organización tengan una visión general del ambiente laboral, conocer el nivel de demandas psicológicas del trabajo realizado, el grado de autonomía y control que se tiene sobre él, la relación con los pares y supervisores, el nivel de bienestar emocional y psicológico, algunas características individuales como los valores personales y rasgos emocionales, entre otras variables analizadas. Finalmente, que la institución/organización/centro obtenga un informe general y específico, una «fotografía» que podrá ser utilizado en futuras intervenciones vinculadas a la formación, toma de decisiones, y a otros aspectos.

El psicólogo/a en España y Uruguay y su rol en las organizaciones socioeducativas

La preocupación por la educación y el estudio del comportamiento humano ha estado presente en toda la historia de la humanidad. Sin embargo, el nacimiento de las ciencias pedagógicas y psicológicas como disciplinas encargadas de construir conocimiento científico-experimental cuenta con poco más de un

siglo de historia. Este conocimiento se inicia, consolida y sistematiza en el entorno de la comunidad científica a finales del siglo XIX. En España, la función del psicopedagogo se consolida en los setenta con la Ley General de Educación, 25 años después que en el resto de Europa, siguiendo a la francesa (Báez y Bethencourt, 1992). En Uruguay, el profesional de la psicopedagogía no se ha consolidado aún, si bien, de acuerdo a una de las instituciones formadoras, está capacitado (entre otras funciones) para integrar equipos interdisciplinarios que elaboren programas y proyectos vinculados a su especialidad así como participar en su implementación y evaluación (Universidad Católica del Uruguay). El psicólogo en España, puede especializarse en el área de psicología del trabajo y las organizaciones entre otras (<www.cop.es>). En Uruguay, según el último censo realizado por la Udelar en el año 2015, el 26 % de los egresados de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República se dedican al área educativa, tanto si están en el interior como en el exterior del país, el 23 % concentra su trabajo en intervención, el 20 % en clínica y de la salud, el 15 % se dedica a psicología del trabajo y las organizaciones, psicología jurídica, de la actividad física y el deporte y de la drogodependencia tienen una menor importancia o están subsumidos en otras áreas (ver en su caso derecho, trabajo social y educación social). Dentro de la formación del psicólogo para el trabajo en el área educativa que brinda la Facultad de Psicología de la Udelar se incluye, en algunas propuestas, el trabajo con los equipos interdisciplinarios, la organización y gestión educativa, así como también con los trabajadores en la línea de salud ocupacional. En España, un psicólogo puede especializarse en equipos de trabajo, a tener en cuenta a la hora de poner en funcionamiento un equipo interdisciplinario.

La Comisión Europea incluye los factores psicosociales entre sus prioridades de actuación en la Europa de los 25, argumentando que en los últimos años se han dado cambios sustanciales en la organización y el diseño del trabajo que han dado lugar al agravamiento de los riesgos ya existentes y a la aparición de otros nuevos. La importancia de la evaluación psicosocial en el ámbito socio-organizacional viene avalada por la necesidad de disponer de indicadores relativos a la seguridad y la salud para la toma de decisiones; de indicadores que aporten información sobre las personas y las organizaciones; la evaluación es un proceso que permite valorar la eficiencia y rentabilidad de las intervenciones que se lleven a cabo en las organizaciones, ya sean formativas o de otro tipo. Por ello, la progresiva incorporación de la evaluación de los riesgos psicosociales se convierte en una herramienta preventiva de gran importancia hipotetizando que la identificación, valoración y control de los factores de riesgo de origen psicosocial y la planificación de las medidas preventivas correspondientes, conducirá a una gestión eficaz de las personas de la organización, entendiendo por esto una mejor adecuación a la tarea a desempeñar, al entorno, a la organización, pudiéndose traducir en mejor rendimiento, menor absentismo y mayor satisfacción (Meliá *et al.*, 2006). Pretendemos incorporar en la evaluación de riesgos psicosociales el nivel de creatividad de los/as empleados/as ya que la evidencia

indica que ella facilita el bienestar y la innovación organizacional. En estas toda inversión en factores favorables a la creatividad generalmente busca innovar en procesos y productos concretos (Henessey y Amabile, 2010). A partir de esto, se supone una interrelación entre creatividad e innovación que permite considerarlos procesos complementarios en las organizaciones (da Costa *et al.*, 2014). La calidad de un método de evaluación depende de su fundamentación científica en términos empíricos. Concretamente, toda evaluación debe realizarse con metodología científicamente fundamentada, cuya fiabilidad y validez hayan sido sometidas a pruebas científicas mediante las investigaciones psicométricas, aplicarse por profesionales cualificados, con las debidas garantías de calidad y cumpliendo los criterios deontológicos.

Debemos destacar que se evalúa para conocer y se interviene para mejorar con los miembros de las organizaciones. Las soluciones eficaces no deberían derivar en forma exclusiva de asesores externos a la institución, sino que en colaboración con los/as trabajadores se afronte el desafío de desarrollar el plan de mejora (INSHT, 2012; Vega, 2009). Entendiendo que los/as trabajadores/a son los mejores conocedores de su ámbito laboral, es preciso la toma de conciencia de ello para que el proceso de mejora y cambio —cuando sea preciso— se asuma como propio y no ajeno o de asistentes obligados a un plan de trabajo impuesto. La intervención y la formación, además de que debería cumplir los mismos criterios que el/a profesional de la evaluación, también debería de ser evaluado/a. Un aspecto facilitador en la intervención es la participación de los distintos actores que componen la organización evaluada.

Estas evaluaciones e intervenciones no se deben limitar a cambios en los individuos, sino que deben incluir cambios en el clima y cultura organizacional. Una cultura organizacional que refuerce la inteligencia emocional en los trabajadores, aumente sus competencias de comprensión, uso, expresión y regulación de las emociones, así como que refuerce las capacidades instrumentales y cognitivas, ayudarán a la innovación de forma importante. Una cultura organizacional que incluya en las expectativas de rol laboral las metas de generar y aplicar ideas originales para resolver los problemas, así como comprometerse en conductas y prácticas innovadoras, puede facilitar que esto se convierta en normativo y que sea internalizado en el autoconcepto. Prácticas organizacionales y normas culturales que refuercen el clima y las emociones positivas de los trabajadores podrían ayudar a la innovación. Reforzar la motivación extrínseca, la autoeficacia e inteligencia emocional en los/as trabajadores/as aumentando sus capacidades de decisión y planificación autónoma del trabajo, así como incrementar las competencias de autocontrol y cognitivas ayudarán a la innovación de forma moderada. Los factores organizacionales (por ejemplo, la complejidad y autonomía del rol laboral y los recursos estructurales de la institución/empresa/...) son más importantes que los de personalidad creativa para incrementar la innovación organizacional (da Costa *et al.*, 2015).

Bibliografía

- ALLANI, N.; ARCAND, M. y BAYAD, M. (2003). *Impact of Strategic Human Resources Management on Innovation*. Paper presentado en el 10 Séminaire CONFERE, julio 2003, Université de Technologie de Belfort-Montbéliard.
- AMABILE, T. (1996). «Creative and Innovation in Organizations». *Harvard Business School Background*. Note 396-239, Boston: Harvard Business School.
- BARSAD, S.; MUELLER, J. y STAW, B. (2005). «Affect and Creativity at Work». *Administrative Science Quarterly*, 50, 367-403. Recuperado de: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2189/asqu.2005.50.3.367>>.
- ARTOLA, T.; BARRACA, J.; MOSTEIRO, P.; ANCILLO, I.; POVEDA, B. y SÁNCHEZ, N. (2012). *pic-a. Prueba de imaginación Creativa para adultos*. Madrid: Tea.
- AVERILL, J. (2004). «A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared». *Psychological Inquiry*, 15, 228-233.
- BAAS, M.; DE DREU, C. y NIJSTAD, B. (2008). «A Meta-Analysis of 25 Years of Mood-Creativity». *Research Psychological Bulletin*, 134, 779-806.
- BÁEZ, B. y BETHENCOURT, J. T. (1992). *Psicología escolar*. Buenos Aires: Cincel.
- CABRERA, L. y BETHENCOURT, J. (2010). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 893-914.
- DA COSTA, S.; PÁEZ, D.; SÁNCHEZ, F.; GARAIGORDOBIL, M. y GONDIM, S. (2015). «Personal factors of creativity: a second order meta-Analysis». *Journal of work and Organizational Psychology*. (In press).
- DA COSTA, S.; PÁEZ, D.; SÁNCHEZ, F.; GONDIM, S. y RODRIGUEZ, M. (2014). «Factores favorables a la innovación en las organizaciones: una integración de meta-análisis». *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 67-74. Recuperado de: <[10.1016/j.rpto.2014.06.006](http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2014.06.006)>.
- DA COSTA, S. y PÁEZ, D. (2015). «Afectividad inducida e impacto en la creatividad, crecimiento personal después del cambio y ajuste percibido al narrar una experiencia emocional intensa». *Anales de Psicología*, 2, 716-724. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.174551>>.
- DAVIS, M. A. (2009). «Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 25-38. Recuperado de: <[10.1016/j.obhdp.2008.04.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.04.001)>.
- DIENER, E. (1996). «Subjective well-being in cross-cultural perspective», en H. GAD, A. BLANCO y J. GEORGAS (eds.). *Key issues in Cross-cultural Psychology*. Netherlands: Swets y Zeitlinger B. V.
- FELDMAN, D.; CSIKSZENTMIHALYI, M. y GARDNER, H. (1994). *Changing the world. A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger
- FREDERICKSON, B. (2009). *Positivity*. Nueva York: Three Rivers Press.
- GARCIA, I. (2009). «Las relaciones entre innovación, nuevas formas de organización del trabajo y políticas de recursos humanos: el caso de la industria asturiana». *Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (17), 63-90. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.5944/empiria.17.2009.1987>>.
- GARDNER, H. (2010). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARAIGORDOBIL, M. y PÉREZ, J. I. (2004). «Un estudio de las relaciones entre distintos ámbitos creativos». *Educación y Ciencia*, 16, 11-21.
- GARAIGORDOBIL, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide: Madrid.

- HAMMOND, M.; NEFF, N.; FARR, J.; SCHWALL, A. y ZHAO, X. (2011). «Predictors of Individual-Level Innovation at Work: A Meta-Analysis». *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 90-105. Recuperado de: <10.1037/a0018556>.
- HENNESSEY, B. y AMABILE, T. (2010). «Creativity». *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598. Recuperado de: <10.1146/annurev.psych.093008.100416>.
- INSHT (2012). *Nota técnica de prevención 945: Intervención psicosocial en prevención de riesgos laborales: principios comunes (II)*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. España.
- JIMÉNEZ, D. y SANZ, R. (2004). «Determinantes del éxito de la innovación». *Revista de Empresa*, 7, 24-38.
- KEYES, C. (1998). «Social Well-being». *Social Psychology Quarterly*, 6, 121-140.
- MA, H. (2009). «The Effect Size of Variables Associated with Creativity: A meta-analysis». *Creativity Research Journal*, 21, 30-42.
- MELIÁ, J.; NOGAREDA, C.; LAHERA, M.; DURÓ, A.; PEIRÓ, J.; SALANOVA, M. y GRACIA, D. (2006). «Principios comunes para la evaluación de riesgos psicosociales en la empresa», en J. MELIÁ, C. NOGAREDA, M. LAHERA, A. DURÓ, J. PEIRÓ, R. POU, M. SALANOVA, D. GRACIA, J. DE BONA, J. BAJO y F. MARTÍNEZ-LOSA, *Perspectivas de intervención en riesgos psicosociales. Evaluación de riesgos* (pp. 13-36). Barcelona: Foment del Treball Nacional.
- MÉNDEZ, D.; SILVA, N.; PALOMO-VÉLEZ, G.; DA COSTA, S. y PÁEZ, D. (2015). «Factores psicosociales del bienestar y la creatividad en una muestra de trabajadores de la región centro-sur de Chile», en: M. A. BILBAO, D. PÁEZ y J. C. OYANEDEL (eds.), *La felicidad de los chilenos: estudios sobre bienestar* (pp. 215-236). Santiago de Chile: Ril Editores. ISBN: 978-956-01-0189-1.
- PÉREZ, C. y QUEVEDO, P. (2006). «Human resources management and its impact on innovation performance in companies». *International Journal of Technology Management*, 35, 11-29.
- RYAN, R. M.; HUTA, V. y DECI, E. L. (2008). «Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia». *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. Recuperado de: <10.1007/s10902-006-9023-4>
- RYFF, C. D. (1989). «Happiness is Everything or its? Explorations on the meaning of Psychological Well-Being», *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- RUNCO, M. (2014). *Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Elsevier, SD: USA.
- STERNBERG, R. y KAUFMAN, J. C. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- VEGA, S. (coord.) (2009). *Experiencias de intervención psicosocial. Más allá de la evaluación de riesgos*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, España.
- WATSON, D. (1988). «Intraindividual and interindividual analyses of Positive and Negative Affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities». *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1020-1. Recuperado de: <10.1037//0022-3514.54.6.1020>

La intervención educativa a través de la educación a distancia en centros penitenciarios

YHOMARA MARTÍ GONZÁLEZ¹ y DIANA NOY LÓPEZ²

Resumen

En este artículo se presenta una explicación de la importancia que ofrecen los principios de la intervención y abordaje educativos para el modelo de educación superior a distancia en los centros penitenciarios, pues a ellos no les es ajena la formación universitaria valorándose que la presencia de esta población reclusa y madura en las universidades con toda su experiencia puede ser un valioso ingrediente enriquecedor de la vida universitaria que no debe desaprovecharse.

Palabras claves: educación a distancia, centros penitenciarios.

La sociedad actual se ha hecho más exigente en cuanto a las demandas de conocimientos y destrezas que exige a sus ciudadanos. Un mundo de cambios acelerados requiere de nuevos aprendizajes y la posibilidad de disponer de múltiples saberes alternativos. Dentro de esta sociedad que se desarrolla le corresponde un papel importante a la educación con todo lo que ella representa sobre todo en lo relacionado con la inclusión; al respecto Joao Viegas afirma que:

La educación debe contribuir a disminuir progresivamente las desigualdades sociales, acabar con el hambre, erradicar el analfabetismo, reequilibrar ecológicamente el planeta, terminar con las guerras, poner punto final al racismo, a la xenofobia, al sexismo y todas las demás formas de discriminación, promover una cultura de amor, ayudar a lograr una existencia-vivencia humana con sabiduría (Viegas Fernández, 2002, p. 3).

La educación es un proceso dialéctico cuyo resultado será el formar al hombre para la vida, en toda su complejidad:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha precedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Martí Pérez, 1961, p. 14).

-
- 1 Profesora de la Universidad de Gramma, Cuba. Especialista en Docencia Universitaria. Investigadora en temas de Educación en Centros penitenciarios, yomi@udg.co.cu
 - 2 Psicóloga. Docente en temas de infancia y adolescencia en el Centro de Formación y Estudios, INAU, Uruguay. Maestranda en planificación estratégica, CALEN-MDF.

Dado el carácter plural y multifacético de la educación es que se explica la diversidad de intervenciones educativas que se pueden realizar en diferentes escenarios de la sociedad. El concepto de intervención educativa no es nuevo pero sí en años recientes se ha hecho un amplio trabajo intelectual en torno a él. Este concepto estaría ligado a satisfacer necesidades, a la búsqueda de entendimientos, a satisfacer necesidades axiológicas, es decir valores que se estarían educando a lo largo del proceso de intervención; este parecer en particular implicaría varias acciones de carácter pedagógico, psicológico y sociológico.

El centro penitenciario no debe escapar de aplicar diferentes intervenciones educativas si tenemos en cuenta el tipo de población y educación a desarrollar en este escenario, separado de toda política, pues como establecimiento de reclusión y cumplimiento de las penas no puede escapar a esa concepción. Él debe conformar un hábitat en el que garantizándose las funciones de reclusión y custodia se creen espacios interiores en los que sea posible el cumplimiento de ese fin esencial de la institución con los resultados más beneficiosos posibles desde la privación de libertad para la vida en libertad.

A la luz de las anteriores distinciones, se puede volver la mirada hacia algunos principios que posee la intervención educativa dentro de los establecimientos penitenciarios, si tenemos en cuenta palabras como: diseñar, planificar, gestionar, desarrollar y evaluar, los principios sirven de base para establecer el tipo de intervención educativa a emprender. En nuestro trabajo creemos que estos principios deben estar dirigidos a:

- la intervención educativa debe ser inclusiva;
- debe tener acciones para un aprendizaje participativo y desarrollador;
- clima educativo adecuado teniendo en cuenta el escenario donde se desarrollen las acciones;
- sistema de evaluación y autoevaluación diseñados correctamente.

La inclusión para la educación en los momentos actuales constituye un reto. Se trata de llegar a unos estudiantes en el que existen varias diferencias en cuanto a origen social, económico, cultural, sexo, religión, pensamiento, aptitudes físicas y psicológicas, capacidades, intereses, expectativas, ritmos de aprendizajes, valores a desarrollar y penas jurídicas a cumplir. La inclusión implica que el estudiante se adapte a lo que exige la educación; él debe desarrollar capacidades que le permitan formarse proponiéndose objetivos desde la propia situación en que se desarrollan. Será necesario, además, atender a la diversidad de estudiantes que estamos formando; por estas razones se ponen en práctica estrategias metodológicas que permiten que estos estudiantes aprendan de forma individual y grupal mediante actividades complejas utilizando diferentes recursos humanos y tecnológicos.

El segundo principio se basará en la necesidad de un cambio en la propia concepción del aprendizaje participativo y desarrollador con el fin de promover el desarrollo integral del estudiante, motor impulsor en aspectos como las capacidades, destrezas, habilidades, actitudes. Los estudiantes deben participar, en

primer lugar, en la toma de decisión de incorporarse al programa o no, de manera que, de alguna forma, sea parte de una decisión personal, fruto de la reflexión, el diálogo, el consenso y el compromiso personal.

El estudiante que participará en programas educativos dentro del establecimiento penitenciario con determinadas características —de las cuales se hablará más adelante— deben saber que son los máximos responsables de su propio proceso educativo, y que sin su implicación no es posible avanzar hacia las metas propuestas, por ello el proceso de participación debe ir acompañado con el compromiso personal, una especie de acuerdo o contrato que especifique en qué términos se va a dar esta implicación, hasta dónde y en qué proceso. Deberá cumplir con las demandas del perfil del profesional y su desarrollo personal, participando de una manera activa en este proceso; ellos con su experiencia van descubriendo qué papel juegan dentro de este, teniendo en cuenta conocimientos previos de manera que puedan conectar lo nuevo con lo ya conocido, produciéndose una reestructuración de este conocimiento previo.

Tener en cuenta las experiencias de los estudiantes es encontrarle sentido a su vida en este tipo de contexto —establecimientos penitenciarios—; las actividades de aprendizajes deben estar estructuradas de modo que tengan algo que ofrecerles, procurando situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de los que se haya ido apropiando. Estas son solo algunas de las múltiples formas en que los profesores que trabajan en establecimientos penitenciarios ayudan al estudiante a construir significados sobre contenidos de diversa naturaleza.

El tercer principio: clima educativo adecuado teniendo en cuenta el escenario donde se desarrollen las acciones, para el tipo de contexto sobre el cual se desarrolla la intervención educativa en el presente trabajo. Hay que tener en cuenta varios aspectos, entre ellos tenemos que comprender y conocer las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, psicológicas y sociológicas sustentan los procesos socioeducativos en establecimientos penitenciarios, así como los marcos legales que permitan orientar la acción del profesor. Una vez realizado este paso se tiene que diseñar, planificar, gestionar, desarrollar y evaluar diferentes programas socioeducativos efectuados en el medio penitenciario para dirigir, gestionar y coordinar organizaciones, centros e instituciones socioeducativas de acuerdo a las características del contexto penitenciario para poder afrontar con espíritu crítico los deberes y dilemas éticos que las nuevas demandas y formas de exclusión social de la sociedad del conocimiento plantean a la profesión del profesor y el estudiante en el centro penitenciario.

El cuarto principio: sistema de evaluación y autoevaluación diseñados correctamente. Es necesario analizarlos desde diferentes puntos de vista; la práctica de evaluar es tan antigua como la propia civilización, pero su estudio de forma profesional y científica es muy reciente.

La evaluación es un eslabón importante del proceso de formación de los estudiantes. Con la evaluación de la modalidad a distancia para este tipo de

contexto se nota un cambio por parte de estudiante al ser evaluado, cambios como independencia, iniciativas, control personal, conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados. Se pone en evidencia la concepción teórica de Young (1971, p. 8) en la que el conocimiento constituye una relación entre un agente y el entorno, teniendo en cuenta un concepto psicológico importante que es la motivación que poseen estos estudiantes adultos es más intensa, vivaz, profunda, determinada por las exigencias del medio donde desarrollan sus estudios.

La planificación de intervención educativa mediante la educación a distancia para los establecimientos penitenciarios dada las exigencias de la Universidad actual tiene que volcarse a la búsqueda de vías, métodos y técnicas para su constante desarrollo; para responder a este reto está la modalidad de educación a distancia y junto con ella la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues en este mundo de internacionalización hay factores que parecen trascender unos sobre otros siendo uno de ellos la explotación de la información. Todo esto va transformándose irremediabilmente para que la educación superior en centros penitenciarios posea características específicas que transformen al estudiante para su vida en libertad.

La clave en la educación ya no será la cantidad de conocimientos aprendidos, sino la habilidad para usar el conocimiento y el *know-how* (saber cómo). La educación del siglo XXI deberá caracterizarse por su completa apertura ofreciendo posibilidades de aprendizajes a todos, desformalizándose en cuanto a requisitos académicos y de edad, enseñará en sus aulas, en sus laboratorios, en fábricas, empresas, centros penitenciarios, hogares, es decir, universalizándose y extendiéndose a toda la sociedad buscando saber, conocimiento, verdad e inclusión.

La educación a distancia es precisamente la llamada a utilizarse para emprender una educación acertada utilizando las TIC —sistema que surgió aproximadamente hace algunos 300 años cuando la educación por correspondencia era lo que primaba—. Se trata de un nuevo modelo educativo donde intervienen un conjunto de procesos y recursos que le sirven al estudiante para aprender. Pero antes de continuar fundamentando la validez de este modelo de enseñanza tendremos en cuenta en este trabajo lo que piensan algunas instituciones y autores sobre la educación a distancia.

Definiciones de instituciones

1. La combinación de educación y tecnología para llegar a su audiencia a través de grandes distancias es el distintivo del aprendizaje a distancia. Esto viene a hacer un medio estratégico para proporcionar entrenamiento, educación y nuevos canales de comunicación para negocios, instituciones educativas, gobiernos y otros públicos y agencias privadas. Con pronósticos de ser uno de los siete mayores desarrollos en el área de la educación la educación a distancia es algo crucial en nuestra

situación geopolítica como un medio para difundir y asimilar la información de base global (Texas, University).

2. Educación a distancia es distribución de educación que no obliga a los estudiantes a estar físicamente en el mismo lugar con el profesor. Históricamente la educación a distancia significa estudiar por correspondencia. Hoy el audio, el video y la tecnología de la computación son modos más comunes de envío (The Distance Learning Resource Nexwork DLRN).
3. El programa de educación a distancia se ha concebido como un modelo de educación no formal que permite integrar a personas que por motivos culturales, sociales o económicos no se adaptan o no tienen acceso a los sistemas convencionales de educación. Se orienta a ofrecer opciones de capacitación con demanda en las economías zonales y regionales (Universidad de Uruguay).

Definiciones de autores

1. El Dr. Roberto Aparici profesor de la UNED plantea que la educación a distancia es un modelo democrático de enseñanza que permite que todo el mundo pueda acceder a él. Y ahora con el empleo de las nuevas TIC el acceso será aún más fácil.
2. La Dra. Luisa Noa Silverio, profesora de la Universidad de la Habana, nos dice que la educación a distancia requiere utilizar diversas vías y medios para establecer la comunicación educativa, ya que por sus objetivos y las características propias del sector de la población a que van dirigidos sus servicios es imposible emplear las formas presenciales tradicionales, el proceso enseñanza-aprendizaje, de forma espacialmente localizada y sincronizada temporalmente.
3. La Lic. Hilda Bustamante del Centro de Educación a Distancia de Colombia agrega que la educación a distancia implica un sistema de planificación del trabajo, mecanización, racionalización de los procedimientos, así como la adopción de instrumentos de supervisión parecidos a los métodos industriales para atender a miles de personas. Podríamos decir que el sistema masificado de educación a distancia es una consecuencia lógica de los esfuerzos por facilitar el acceso a la educación.

Utilizando estas definiciones de instituciones y de algunos autores que han realizado estudios en la materia podemos concluir que la educación a distancia posee elementos definitorios como por ejemplo la separación entre el profesor y el estudiante durante la mayor parte del proceso educativo, pues a través de esta modalidad educativa han podido participar personas que antes por diversas razones (trabajos, distancia del centro de estudio, por mayoría de edad, privación de libertad) habían quedado excluidos del sistema permitiendo su actualización permanente. La autora del trabajo después de realizar estudios sobre la educación a distancia la define como un modelo educativo donde interviene un

conjunto de procesos y, a su vez, aplicación de recursos que le sirven al estudiante para que aprenda de forma independiente.

La aplicación de las TIC en la educación a distancia ha generado tres formas de aprendizajes que debemos tener en cuenta para desarrollarlo: independiente, abierto y colaborativo. El estudiante posee la posibilidad de escoger qué aprender (contenido), dónde aprender (local de aprendizaje), cómo quiere aprender (métodos), cuándo aprender (día, semana, hora) el ritmo en que desea aprender, a quién solicitar ayuda para profundizar los conocimientos y a cuál sistema de evaluación desea ser sometido.

Las universidades poseen la misión de desarrollar e integrar conocimientos y su vínculo con la sociedad constituye su misión más importante, pues a decir del ministro de Educación Superior Fernando Vecino Alegret en la Conferencia magistral, en La Habana: «La Universidad en la construcción de un mundo mejor» con lo cual plantea que hoy hay que luchar por el acceso más pleno a las universidades convirtiéndose esto en una necesidad insoslayable, porque el mundo precisa de que un número creciente de hombres y mujeres que sean cada día más cultos, cada día más conscientes de que el orden mundial actual es sencillamente complejo y diverso, comunicado y elitista.

Pero, continuaba el profesor, que esto no se logrará si este profesional no ha crecido como ser humano; más adelante puntualizó que «el papel de la Universidad con la comunidad se irá enriqueciendo por el incremento de los universitarios en la vida política, cultural y socioeconómica del país». La planificación de todo ese proceso educativo, dada las exigencias de la Universidad actual, tiene que volcarse a la búsqueda de vías, métodos y técnicas para su constante desarrollo y para responder a este reto está la modalidad de educación a distancia, y junto con ella la utilización de las TIC, pues en este mundo de internacionalización hay factores que parecen trascender unos sobre otros siendo uno de ellos la explotación de la información. Todo esto va transformándose irremediabilmente para que la Educación Superior a Distancia posea un nuevo paradigma vinculado con el desarrollo humano, aspecto fundamental en las aspiraciones de cualquier tipo de sociedad en correspondencia con el pleno respeto de los derechos humanos de todas y todos sus miembros, de ahí que la Educación a Distancia en Centros Penitenciarios comparta estas aspiraciones buscando saber, conocimiento y verdad.

La educación a distancia se está desarrollando en aras de satisfacer las actuales exigencias sociales y demandas de conocimientos de la población; se piensa que puede ocuparse de cosas adicionales en una forma más rápida y económica. Desde inicios, este tipo de enseñanza tuvo que enfrentarse a la desconfianza de quienes veían en esta una oportunidad menor pero se ha comprobado que esto no es cierto; muchas instituciones y profesores que la utilizan tienen la idea de que las oportunidades ofrecidas por la educación a distancia superan los obstáculos que presenta el uso de la tecnología. De hecho muchos de los profesores de educación a distancia aceptan que la preparación que requieren los cursos ayuda a

mejorar su desempeño como maestros, pues los retos que desempeña este modelo de educación son compensados por las oportunidades que ella presenta.

La educación a distancia representa un sistema flexible, dinámico y, por supuesto, atractivo con el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje con un apoyo eficiente en el manejo de la información que determina estrategias diferentes a las tradicionales clases magistrales con presencia directa del alumno y el profesor. Ella logra reunir estudiantes de diferentes ambientes culturales, económicos, sociales y con variadas experiencias laborales y de conocimientos.

Con esta visión futurista los profesores consideran la concepción del aprendizaje como procesamiento y construcción de la información, en lugar de acumulación de la información, sobre la base del principio según el cual los conocimientos no se construyen, sino que se reconstruyen, para lo cual todos los profesores que trabajan con esta metodología ven exigidas sus formas de hacer docencia. Sin importar las temáticas de enseñanzas deberían convertirse en verdaderos facilitadores/as y estimuladores/as de la creatividad, así como en mediadores/as entre el conocimiento, la información y las personas que construyen sus nuevos conocimientos.

Si estas transformaciones logran darse en el medio abierto, donde la persona es libre, en la que no le acontece en ese momento de su vida un procesamiento penal, representaría una transformación cotidiana en la vida de las personas privadas de libertad.

En Uruguay aún no se cuenta con la posibilidad de pensar que las personas logren construir aprendizajes a través de la educación a distancia, a pesar de que es el país con mayor conectividad en América Latina. En los centros penitenciarios uruguayos por el momento resulta impensable, no por un tema de posibilidad tecnológica, sino porque aún las concepciones de educación adquieren limitación para estos usuarios/as.

Si se tienen en cuenta los instrumentos internacionales de las Naciones Unidas sobre la protección de personas sometidas a detención o prisión, los centros penitenciarios no estarían separados del derecho a una política inclusiva, pues como establecimientos de reclusión y cumplimiento de las penas no pueden escapar a esa concepción de educación para todos/as.

Se debe conformar un ambiente educativo, en el que garantizándose las funciones de reclusión y custodia, se creen espacios interiores en los que sea posible el cumplimiento de este fin esencial de la institución con los resultados más beneficiosos posibles desde la privación de libertad para la vida en libertad. A la educación en centros penitenciarios no les es ajena la formación universitaria de algunas personas privadas de libertad, que posean actitudes y aptitudes para ello, pues la mejor respuesta a sus delitos no es otra que la enseñanza como presupuesto de educación y cultura.

Valorado por varios autores, en cuanto a que la presencia de esta población reclusa y madura en las universidades con toda su experiencia resulta un ingrediente enriquecedor a la vida universitaria que no debe desaprovecharse.

En la aplicación de la modalidad de educación a distancia y el empleo de las TIC se puede desarrollar este tipo de educación pues ella permite la libertad de tiempo y lugar, una independencia al usuario/a para acercarse a otro tipo de construcción del conocimiento o actualizarse sin tener que estar obligado a cumplir porcentajes de asistencia, horarios o concurrir a sitios distantes. Todo esto bien aplicado auspica en las personas una búsqueda del sentido de su existencia. El contacto social de las personas privadas de libertad con profesores/as universitarios generará una apertura de la cárcel hacia la Universidad que por más pequeña que sea puede tratarse del comienzo que desestructure la idea del adentro y del afuera como dos sociedades distintas. Quizá este desafío también cambie aspectos que las universidades deben plantearse.

La formación del profesional y la profesional universitario/a en centros penitenciarios ofrece grandes posibilidades; será válido entonces aclarar en cómo la educación superior jugará un papel importante dentro del proyecto de vida del recluso, si tenemos en cuenta el planteamiento del psicólogo Ovidio D'Angelo Hernández cuando apunta a que el proyecto de vida no es solo un modelo ideal, conjunto de representaciones mentales sistematizadas sobre cuya base se configuran las actitudes o disposiciones teóricas del individuo, sino que para ejercer una dirección auténtica de la personalidad, este modelo debe tomar una forma determinada en la propia actividad social del individuo y en sus relaciones con otras personas.

Se podría resumir, entonces, que a partir de este planteamiento para la persona privada de libertad, en su proyecto de vida no se base solo en lo que quiere ser, sino en su disposición real y las posibilidades externas e internas para que pueda lograrlo. Un sentido de realidad, restando un tanto de pensamiento mágico y retomando el contacto con una forma de pensamiento creativo, pueden darle una forma precisa al curso de sus vidas, habilitando desarrollar un proyecto de vida teniendo en cuenta planes del tiempo futuro de las personas privada de libertad y su relación con las formas de empleo, relacionándolo con sus intereses y orientaciones valorativas. El hecho de sentir que se sabe, que se puede facilitar la preparación para la convivencia en libertad, al tiempo que limita en la medida de lo posible, el efecto negativo que provoca la encarcelación.

En la comprensión que la educación universitaria ofrece más posibilidades de opción de vida, recobrando la confianza en sí mismos, teniendo una motivación importante que los incluye socialmente, genera el sentimiento de que sus sueños también son relevantes y que otra vida es posible.

Bibliografía

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana.
- (1998). *Pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- ARALLO VARELA, S. R. (1999). *El uso de las nuevas tecnologías: la teleformación*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BAENA MARTÍN, N. (1997). *El futuro de la multimedia. Técnicas de la comprensión de la información digital. Transformada de Wanelet. Aplicaciones*. Congreso Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación. Málaga.
- BALLESTEROS REGEÑA, C. (1997). «Educación y nuevas tecnologías: un diálogo necesario y una realidad evidente». *Revista de Medios y Educación*. Enero, n.º 022. Sevilla: Universidad de Sevilla 5-39.
- BENÍTEZ MOLINA. (1999). *¿Sistema Penitenciario en Centroamérica o Bodegas Humanas?* San José de Costa Rica: Codehuca.
- CABERO ALMENARA, J. (1997) «Fuentes documentales para la investigación audiovisual, informática y nuevas tecnologías de la información y documentación». *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 8, noviembre.
- (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y NTIC en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. n.º 8. Noviembre.
- (1996) *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Palma de Mallorca: Universidad de Islas Baleares.
- Comunicación, tecnología y educación*. (1998). Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Oviedo: Universidad de León.
- Colecciones Unesco (1999). *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I y II, Caracas.
- «Diseño curricular e innovaciones metodológicas». *Revista didac*. Universidad Iberoamericana. AC. Otoño 2003.
- FUENTES GONZÁLEZ, H. C. et al. (1998) *Modelo holístico configuracional de la Didáctica*. Centros de Estudios de Educación Superior Manuel F Grea. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- GARCÍA PASCUAL, E. (1997). *¿Qué hace un pedagogo como tú en una multimedia como este? Aventuras y desventuras para iniciarse en la multimedia desde un centro de formación inicial del profesorado*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- GISBERT CERVERA, M. (1997). *El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Informe Carcelario. Comisión Especial de políticas carcelarias para América Latina. Parlamento Latinoamericano. Disponible en <<http://www.ucm.es/info/multidoc/revista>>.
- Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista*. (2003). Tomo I y II. La Habana: Editorial Félix Varela.
- LORENZO MOLEDO, M. (1997). *La delincuencia femenina en Galicia. La intervención pedagógica*. Junta de Galicia.
- Libro electrónico de Redes y Multimedia. Universidad de Oviedo.
- MARTÍ GONZÁLEZ, Y. (2003). *Educación y Nuevas Tecnologías. Una relación creativa*. Ponencia. CD-R. Convención Universidad de Granma.
- (2003). «La educación en centros penitenciarios». *Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Tecnología*. TRIVIUN. Disponible en: <www.garciaflamenco.edu.sv/trivium/opinion09.pdf>.

- MARTÍ PÉREZ, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Imprenta nacional, Ministerio de Educación, 14.
- MONTESINOS LÓPEZ, A. (1997). El uso didáctico del correo electrónico en la Enseñanza Superior. Universitat Politècnica de Valencia.
- NOA SILVERIO, L. (2002). *¿Cómo hacer de internet un real instrumento de trabajo intelectual?* Facultad de Educación a Distancia, La Habana.
- NÚÑEZ JOVER, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- PÉREZ, R. (1997). *Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación en educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- RUIZ SOLER, M. (1999). *Enseñanza asistida por ordenador: ¿cuál es su punto débil?* Málaga: Universidad de Málaga.
- VIEGAS FERNÁNDEZ, J. (2002). «La educación que necesitamos». Revista *Temas* n.º 31, octubre-diciembre, 3.
- YOUNG, M. F. D. (1971). *Educational studies, Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- ZAPATA, O. (1999). «El grupo en los procesos de enseñanza- aprendizaje en la educación superior». *Revista Reencuentro* 22. México.

Autoridad y autonomía: saberes que circulan en las instituciones educativas

ELDA MONETTI y VIVIANA SASSI¹

Resumen

En la Argentina, la obligatoriedad del nivel secundario y el reconocimiento del derecho a la educación universitaria supone la escolarización de adolescentes y jóvenes que hasta hace un tiempo quedaban fuera del sistema. La educación emerge como un derecho social al mismo tiempo que la inclusión educativa y la participación democrática aparecen como ideales a alcanzar. Al mismo tiempo la caída de las formas tradicionales y autolegitimadoras de la autoridad y la autonomía como productoras de subjetividad hace necesario comprender las características que dichas nociones adoptan. Desde esta perspectiva es que actualmente estamos trabajando en un proyecto de investigación en torno a la temática de los saberes acerca de la autoridad y autonomía que circulan en las instituciones educativas. El estudio se encuadra dentro de una investigación cualitativa de estudio de caso cuyos fines son, por un lado, identificar y caracterizar los rasgos de los saberes que circulan acerca de la autoridad y la autonomía en la universidad y en las instituciones de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca. Por otro lado, se espera reconocer continuidades y rupturas entre los rasgos identificados, a fin de brindar elementos para la elaboración tanto de propuestas de formación docente como de dispositivos de cambio pedagógico e institucional.

En esta comunicación presentamos, en un primer apartado, las características de la investigación. En un segundo momento, exponemos las primeras acciones relacionadas con algunos aspectos que consideramos de interés para la concreción de los fines del estudio en curso.

Vinculaciones en torno a la autoridad, la autonomía y la educación (o nuestra primera lectura sobre las vinculaciones en torno a la...)

La educación es una práctica social y compleja necesaria para la supervivencia de cualquier orden social, cuya institucionalización se concretiza, central y privilegiadamente, en la conformación de los sistemas educativos durante la

1 Ambas autoras pertenecen a la Universidad Nacional del Sur (UNS), Departamento de Humanidades, marga@criba.edu.ar.

Modernidad europea. Durante esa época se va a instalar en el imaginario colectivo la «necesidad» del sistema de escolarización obligatoria, para todas las capas de la población en las sociedades industriales contemporáneas, cuya peculiar función es atender y canalizar el proceso de socialización. La construcción del sujeto pedagógico —en un primer momento el colectivo «infancia» y más tardíamente «adolescencia/juventud»— en tanto ser incompleto, naturaliza la desigualdad entre docente y alumno como única relación posible. En este contexto las prácticas educativas están asociadas a la homogeneización y al logro de la autonomía política como perfil de ciudadano deseado, y la autoridad aparece como un dato evidente que va a definir fuertemente la posición de los sujetos en el acto pedagógico: partiendo de una separación absoluta, el alumno es el sujeto definido como incompleto, imposibilitado de responsabilizarse por sus actos, sobre el cual los adultos están habilitados para ejercer o imponer su autoridad a fin de formar un determinado ser social, que en el imaginario se traduce como «formación del ciudadano».

La complejidad del mundo actual nos posiciona frente a escenarios sociales y culturales inéditos como el fenómeno de la globalización, el desarrollo tecnológico creciente, la consolidación del Estado neoliberal con sus consecuencias de exclusión de vastos sectores de la población, que impacta directamente en las instituciones educativas. Pineau (2007) plantea la hipótesis de que la escuela triunfó asociada a los ciclos de expansión basados en la ampliación y elasticidad de los mercados y el consumo de masas, bajo el manto del Estado Benefactor. Mientras que, en las últimas décadas del siglo XX, este formato escolar entra en crisis y surge la necesidad de mutaciones que den lugar a propuestas pedagógicas que enfatizen las diferencias individuales, lo que implica la pérdida de lazos colectivos y el debilitamiento de la posibilidad de construcción de una sociedad igualitaria.

La actualidad educativa nacional se define en situación de crisis habida cuenta de que es posible señalar aspectos deficitarios o, al menos, mejorables. Asimismo, se ha instalado un «diagnóstico» llamado «crisis de autoridad» que se realimenta y que se extiende al campo educativo bajo manifestaciones de lo más variadas que van desde la apatía e indiferencia a las faltas de disciplina, a las impulsividades, que si bien suelen ser más evidentes en los alumnos, tienen también sus modos de expresión en los adultos miembros de la institución. Este diagnóstico lleva implícita la idea, que se pone en cuestión, de que la autoridad de los referentes adultos (padres, maestros, políticos, etc.) existió en otros tiempos y hoy es necesario restituir. Desde distintas vertientes teóricas se reconoce en la actualidad una serie de factores que han incidido en un cambio sustantivo que afecta la noción de autoridad y autonomía en las instituciones educativas, tales como la crisis de las instituciones, la modificación del equilibrio de poder entre las generaciones (Tenti Fanfani, 2004), la desinstitucionalización de la sociedad (Dubet y Martuccelli, 2000), entre otras.

La masividad de la enseñanza va a mostrar que el modelo basado en la simultaneidad sistémica, esto es, en actividades escolares que se homogeneizan para tiempos y espacios políticos determinados, entra en contradicción con las estrategias sociales basadas en el respeto por la diversidad, por las diferencias, por la autonomía y libertad de los sujetos en el marco de sistemas democráticos. En nuestro país, la obligatoriedad del nivel secundario y el reconocimiento del derecho a la educación universitaria supone la escolarización de adolescentes y jóvenes que hasta hace un tiempo quedaban fuera del sistema. Desde este marco político se recupera la concepción de educación como derecho social, y se proponen como lineamientos centrales la inclusión educativa y la participación democrática. En esta búsqueda de generar mayor inclusión social, la educación es considerada como un escenario privilegiado en el logro de este objetivo, por lo que se incorpora la obligatoriedad del nivel secundario como uno de los ejes prioritarios de la actual agenda de la transformación educativa y, por el otro, los debates acerca del abandono y la permanencia del estudiante universitario. La caída de las formas tradicionales y autolegitimadoras de la autoridad y la autonomía hace necesario comprender las características que dichas nociones, en tanto saberes que circulan en las instituciones, adoptan.

Acerca de nuestros saberes e inquietudes

Definimos los saberes no solamente como aquellos que se enseñan en las instituciones educativas, sino que también se incluyen aquellos que se producen, se reproducen y transforman en ellas. En este sentido, los saberes son una construcción de un sujeto, plural o individual, que no los preexisten. Los saberes acerca de la autoridad y la autonomía son construcciones sociales reconocidas y legitimadas por las instituciones educativas en que se producen. Desde este punto de vista se los considera verdaderos, se refieren a verdades no absolutas y atemporales, sino desde la idea de verdad concertada socialmente, es decir, legitimada por un grupo social. Esto hace que sea valiosa y valga la pena su transmisión.

Etimológicamente, el término autonomía proviene del griego *auto*: uno mismo y *nomos*: norma. Desde su uso, se la define como la capacidad del sujeto de tomar decisiones en forma independiente, sin la intervención ajena, haciéndose responsable de su propio destino. Pero la autonomía es un término relativo, no absoluto, en tanto el sujeto nunca es cien por ciento autónomo. El desarrollo tiende al logro de la autonomía, de la toma de decisiones propia, a la superación de la dependencia de otros, pero siempre entendida en una dinámica relacional que la hace relativa. El sujeto autónomo es aquel que comprende que las reglas y las leyes son productos de un acuerdo y por ende modificables. En este sentido la autonomía, que es propia del ser humano, se nos presenta como apertura, opuesto a aquello que limita, como posibilidad de poner en tela de juicio las propias leyes, institución, etc.

Con respecto a la noción de autoridad, a lo largo del siglo XX han ido apareciendo críticas a la primigenia concepción que la vincula directamente con la imposición. Etimológicamente *autoritas* proviene de la palabra latina «auctor», autor, que a su vez viene del verbo «augere», que significa hacer aumentar, hacer crecer. En este sentido, el origen de la palabra no es «mandar», sino «hacer crecer». Esta primera interpretación que asocia autoridad con autoritarismo e imposición plantea una desigualdad plena entre los sujetos implicados en la relación. Pero y, debido a su doble etimología, es posible problematizar la noción e indagar en otro sentido, en la cadena autoridad-autorizar-autorizarse.

Visibilizar estos saberes permitirá la construcción de nuevas formas que den respuesta a los cuestionamientos, sobre todo respecto del establecimiento de nuevos posicionamientos en el plano de la igualdad entre los sujetos intervinientes. Por ello nos interesa adentrarnos en la vida cotidiana (Ezpeleta y Rockwell, 1983) de las instituciones educativas para recuperar lo heterogéneo, lo particular, las rupturas y discontinuidades, las formas concretas en que se construyen significados sociales en las prácticas educativas en que la autoridad y la autonomía se revelan. Nos preguntamos: ¿Qué saberes garantizan hoy la autoridad del maestro y vinculaciones-rupturas presenta con respecto al pasado? ¿Qué reconocen los alumnos como fundamento del ejercicio de la autoridad docente? ¿Qué sucede, se vive, se hace, se dice y se piensa en las aulas y en los lugares comunes de las escuelas y en la universidad acerca de la autonomía y la autoridad?

El encuadre metodológico

Dadas las características de este proyecto de investigación y sus fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos, se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo por lo que no partimos de hipótesis a validar o refutar. No obstante ello, podemos señalar algunos supuestos que operan como hipótesis de trabajo, aun cuando durante los análisis se intentará ponerlos entre paréntesis:

- los saberes no preexisten al sujeto; son una construcción social reconocida y legitimada por los grupos sociales que los producen;
- las instituciones educativas configuran un ámbito social, en tanto objeto y espacio simbólico y material, en el que lo instituido y lo instituyente producen su propia singularidad;
- el sujeto necesita de los otros, de lo intersubjetivo para ser sujeto y para desarrollar su autonomía;
- los saberes transforman a un individuo en el que «sabe», posibilitan al sujeto que se relacione con el mundo que lo rodea. Le permiten, por un lado, dar significados a ese mundo que de otra manera sería totalmente extraño a él y, por el otro, transformarlo, modificarlo;
- el objeto de estudio de esta investigación constituye un fenómeno humano complejo que puede ser analizado en distintos planos (personal, grupal, organizacional, institucional, social) y desde múltiples perspectivas teóricas.

El universo de análisis de nuestra investigación está compuesto por las escuelas secundarias de una ciudad y una universidad argentina, y la selección de la muestra responde a criterios teóricos diferenciales respecto del nivel educativo que se toma.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas para la recolección de la información son:

1. la observación de las situaciones de enseñanza y de los espacios comunes (recreos, actos patios, el comedor, salas de lectura, reuniones de centros de estudiantes, etc.);
2. las entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y autoridades de las instituciones de ambos niveles educativos;
3. el *Focus Group* con estudiantes de las instituciones de ambos niveles educativos;
4. la lectura de la documentación producida tanto en las instituciones de ambos niveles educativos como en los órganos de gestión.

Las características del objeto de estudio, los objetivos de la investigación y el posicionamiento epistemológico orientan la selección de las técnicas de análisis de datos. Estas son el análisis de contenido, el análisis del discurso y el análisis didáctico multirreferenciado. Cada tipo de análisis se hace en forma independiente y aislada del resto. Se tiene especial atención en controlar esta separación debido a la necesidad, por un lado, de controlar la rigurosidad y coherencia interna del análisis respetando las características propias de cada uno y, por el otro, de hallar los significados singulares que los datos aportan. Asimismo, los análisis parciales acerca del mismo objeto de estudio posibilitan su confrontación a posteriori como modo de triangulación para confirmar las teorizaciones realizadas y facilitar la interpretación final global del conjunto de datos para cada uno de los estilos estudiados. Consecuentemente, se realizan diversos tipos de informes escritos: el primero refiere al análisis de cada fuente de datos por separado; luego se redactan informes parciales que cruzan los datos de una misma unidad y uno final por caso; finalmente se construye el de la investigación en su conjunto.

Primeros avances

Una de las primeras acciones que el equipo de investigación está realizando es el buceo bibliográfico acerca de las nociones de autoridad y autonomía en orden a redefinir y ampliar el marco teórico de referencia. Junto con esta actividad estamos trabajando sobre los sentidos que los miembros del equipo de investigación asignan a estos términos. A tal fin se solicitó la confección de relatos en los que aparecieran situaciones relacionadas con la autoridad y la autonomía en la escuela o en la universidad. El análisis de estos relatos nos está permitiendo dar visibilidad a una serie de categorías teóricas que nos constituyen. A modo de ejemplo es interesante la manifestación de una de nosotras cuando en el relato afirma que no puede escribir sobre autonomía porque ella nunca fue autónoma. Estas afirmaciones nos llevan a reconstruir nuestros propios saberes acerca de estas nociones como paso previo y necesario para considerar nuestra implicación.

Bibliografía

- ACHILLI, E. L. (1994). *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos. Buenos Aires: IDES.
- ARDOINO, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- (1991). «El análisis multirreferencial». En ARDOINO J. et al. *Sciences de l'education, sciences majeures. actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education, 1991, pp. 173-181. Traducción de Patricia Ducoing y revisión de Monique Landermann. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/reso87/txt1.htm#o>. Consultado el 27/02/2011.
- (1993). *Dictionnaire critique de la communication*. Tomo 1. París: PUF
- (1997). *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. México: UNAM (mimeo).
- ARENDT, H. (1958/1996). «La crisis en la educación». En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Publicaciones. Página Web: <http://redaberta.usc.es/aidu/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=14>.
- CASTORIADIS, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- (1999). «Fragmentos de un seminario sobre la virtud y la autonomía». *Areté. Revista de filosofía*. Vol XI, 1-2, pp. 315-334.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- EZPELETA, J. y E. ROCKWELL (1983). «La escuela: relato de un proceso de construcción teórica». *Revista Colombiana de Educación* (Bogotá), n.º 12. Disponible en: <<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&rceid=11>>.
- GRECO, M. B. (2011). *La autoridad (pedagógica). en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- KÓJEVE, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MONETTI, E. (2003a). *El saber didáctico y la relación con el saber del docente de la Universidad Nacional del Sur*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- (2003b). *La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- (2003c). *El saber didáctico: sus significados*. Ponencia presentada en el 3.º Congreso Nacional, 1.º Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Argentina
- (2008). «El análisis del discurso como herramienta teórica en la formación docente Publicada». En: *Actas del I Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Argentina: UBA.
- PINEAU, P. (2007). «Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar». En: Baquero, Diker y Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- TENTI FANFANI, E. (2004). «Viejas y nuevas formas de autoridad docente». *Revista Todavía* 07, Buenos Aires, Fundación Osde.

El desafío de la construcción del plan de formación en educación superior: un proceso de investigación en torno al currículum en la Universidad Nacional de Lanús¹

ALICIA ZAMUDIO² y SANDRA LEIVA³

Resumen

Los cambios experimentados por las universidades incorporan a la agenda de la educación superior la revisión de las funciones tradicionales del sistema universitario. Esta revisión compromete la discusión en torno a lo que debe ser enseñado. Sin embargo la cuestión del currículum universitario aparece como una vacancia en los debates sobre la universidad.

En la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) los currícula asumen en sus fundamentos, objetivos y perfiles profesionales, la resolución de problemas que afecten el interés social en cada campo profesional y el valor de la práctica en los procesos de formación de profesionales, respondiendo así a su proyecto institucional. Estos principios conviven con modelos centrados en una organización disciplinar, al tiempo que las propuestas de formación, herederas de tradiciones y prácticas referenciadas en diferentes modelos de sociedad, de instituciones, de profesiones, de docencia y de estudiantes, generan tensiones entre las propuestas y su realización.

El supuesto que orienta la investigación, objeto de esta comunicación, es que los diseños curriculares de carreras de la UNLa, y las experiencias formativas que a partir de estos se desarrollan, implican tanto procesos de integración como de tensión entre problemáticas sociales, prácticas y disciplinas.

El propósito de esta comunicación es compartir un proceso de investigación que pone en el centro de la escena al currículum entendido como proyecto formativo institucional y como una tarea colectiva, marco sustantivo en el que se configura la formación de profesionales universitarios.

1 La investigación finalizó a fines de 2015 y sus resultados fueron expuestos en: V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de noviembre y VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano *La universidad como objeto de investigación: La reforma universitaria entre dos siglos*. Universidad Nacional del Litoral, 3, 4 y 5 de mayo 2017.

2 Universidad Nacional de Lanús, aliciazamudio62@yahoo.com.ar.

3 Universidad Nacional de Lanús, licsaleiva@gmail.com.

Trabajo completo

Los cambios experimentados por las universidades en América Latina y en particular en Argentina, en las últimas décadas, abarcan cuestiones tales como una significativa ampliación del ingreso relacionada con políticas de democratización de la educación y en particular del nivel superior, el acceso de nuevas poblaciones de estudiantes, la redefinición de campos profesionales tradicionales, la creación de nuevas profesiones que atienden y definen nuevos temas y problemas que ingresan al ámbito académico, la revolución de los modos de acceso y difusión del conocimiento, los procesos de internacionalización, entre otras. Estas transformaciones han incorporado a la agenda del debate actual en educación superior la revisión de las funciones tradicionales del sistema universitario, que se expresa en los trabajos de intelectuales y académicos y adquiere relevancia en el plano de las definiciones políticas. En este sentido cabe citar el documento elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2010, que reconoce entre los retos de las universidades públicas:

la necesidad de propiciar la distribución social del conocimiento, convirtiendo a la educación en un mecanismo de cohesión e integración social, pasando de los modelos disciplinares a los transdisciplinares y generando carreras y propuestas formativas innovadoras que respondan a los nuevos desafíos sociales, ambientales, culturales, científicos, tecnológicos, económicos y políticos requeridos por nuestra comunidad para alcanzar un desarrollo sustentable, una mayor integración regional y una sociedad más justa e inclusiva (CIN, 2010, p. 7).

Como lo señalan Feldman y Palamidessi (2001), es posible aseverar que la propia idea de universidad se ha ido transformando, diversificándose las instituciones en distintos centros de formación caracterizados por diferentes maneras de «ser universidad».

El currículum constituye una expresión clave de la intencionalidad formativa de una institución. Sin embargo, «salvo en los círculos más próximos a los estudios sobre educación, hablar de currículo en la universidad no resulta demasiado habitual» (Zabalza, 2005). Barnett y Coat (2005) señalan que la ausencia de la referencia al currículum, refleja la dificultad de la educación superior de pensarse como proyecto educativo. Pero el tema curricular se asocia de manera directa a la pregunta sobre las funciones que asumen las instituciones educativas, de modo que la revisión de las funciones tradicionales de las universidades en el mundo y en América Latina de los últimos veinte años ha reavivado la pregunta acerca de qué debe ser enseñando.

Existe consenso en la necesidad de que las universidades contemporáneas establezcan vínculos estrechos con la sociedad de la que son parte y den respuesta a problemas y necesidades sociales. Sin embargo, los debates en torno a este tema reconocen dos tendencias contrapuestas: las que identifican las necesidades con las determinaciones y demandas del mercado, y las que priorizan la atención de necesidades sociales, muchas de las cuales son consecuencias que derivan justamente de la prevalencia de las lógicas del mercado (pobreza, problemas

ambientales, entre otros). El modo en que esos vínculos universidad-sociedad y sus diferentes alternativas se encarnan en los procesos de formación requiere ser esclarecido, discutido e investigado. Desde una posición crítica a la alianza universidad-mercado, Barnett (2001) expresa la necesidad de que las universidades preserven su capacidad de configurarse como instituciones que habiliten miradas críticas también en torno de las demandas, como parte de su compromiso social. Propone salir de la idea del plan de estudios como un «prospecto de conocimientos o competencias establecidas a priori por el mercado» para construir imaginativamente espacios para que la creatividad pueda desarrollarse y los estudiantes se sientan comprometidos con ese desafío. La mirada centrada en el conocimiento resulta estrecha. Se trata de *conocer, actuar y ser* a través del currículum (Barnett y Coat, 2005).

Por ello, la investigación sistemática y específica sobre el currículum universitario se reconoce como un campo que requiere de mayores desarrollos, atendiendo a la especificidad y transformación de los nuevos contextos, y constituye así un aporte en la construcción del conocimiento sobre la educación superior. Resulta de fundamental interés abordar el estudio de las propuestas de formación, que herederas de tradiciones y prácticas referenciadas en diferentes modelos de sociedad, de instituciones, de profesiones, de docencia y de estudiantes, generan tensiones entre las propuestas y su realización.

Acerca del contexto institucional y su relación con el proyecto de investigación

La UNLa, creada hace veinte años, ha asumido un proyecto institucional (PI) que la caracteriza como «universidad urbana comprometida». El PI expresa la decisión de construir una oferta educativa que tenga en cuenta las necesidades culturales, científicas y tecnológicas expresadas en las demandas sociales del ámbito regional y nacional. Su población estudiantil está representada en un 70 % por primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. El vínculo con la comunidad en la que se inserta no resulta de la mera declaración del proyecto institucional sino que se concreta en la propia estructura de gobierno de la Universidad.⁴ La formación teórica-disciplinaria se concibe en permanente relación con el trabajo en territorio y la capacidad para la resolución de problemas prácticos.

En el marco del proceso de su segunda autoevaluación entre 2011 y 2012, desde la Secretaría Académica se propició el desarrollo de un trabajo sistemático de análisis curricular a través de la construcción de una matriz de evaluación

4 Para cumplir con los objetivos de servir a las necesidades de la comunidad y mantener una estrecha relación entre la Universidad y su realidad, se crea el Consejo Social Comunitario, integrado por representantes de entidades y personalidades destacadas de la comunidad local. Tiene un representante con voz y voto en el Consejo Superior (en: <<http://www.unla.edu.ar/index.php/institucional-consejo-social-comunitario>>).

que fue aplicada al conjunto de las carreras. Este proceso ofreció información relevante para fundamentar procesos de revisión y reforma curricular. A través de la Resolución cs 107/13 el Consejo Superior estableció la necesidad de encarar una revisión de los planes de estudio; y la Res. cs 222/13, estableció los lineamientos para esa revisión, sustentados en los datos proporcionados por los relevamientos realizados.

Este contexto ofreció un marco de pertinencia para encarar un proyecto de investigación que, centrado en el estudio de la consistencia de las propuestas formativas de las carreras, pueda poner a disposición de la toma de decisiones sus avances, análisis y resultados, y desarrolle un conocimiento específico como aporte a los estudios sobre el currículum universitario. La relación que se establece así entre el objeto de la investigación y el contexto institucional, hacen de este último una variable de sustantiva relevancia para el análisis e interpretación de los datos que proporciona la propia investigación.

El proyecto de investigación

En la UNLa los currícula de las diferentes carreras asumen en sus fundamentos, objetivos y perfiles profesionales, la resolución de problemas que afecten el interés social en cada campo profesional y el valor de la práctica en los procesos de formación de profesionales, respondiendo de este modo a los lineamientos que orientan el proyecto institucional. De acuerdo con el PI, los «problemas sociales» deben orientar y articular la formación:

Para la Universidad Nacional de Lanús esto tiene un doble significado: por una parte, implica direccionar sus esfuerzos a contribuir en la solución de los problemas que afectan a la sociedad de la que no debe permanecer aislada, en otras palabras, cumplir con la función social que la comunidad le encomienda y, por otra, significa reconocer que el saber no es el producto de grupos ilustrados o individuos solitarios sino que se desarrolla en la vida constante de la sociedad y cabe a la Universidad la responsabilidad social de sistematizar el conocimiento generado y acumulado socialmente (Universidad Nacional de Lanús, 1998).

Estos principios conviven con modelos centrados en una organización disciplinar que plantea dificultades para el desarrollo de una formación integrada.

El supuesto que orienta esta investigación, actualmente en curso, es que los diseños curriculares de carreras de la UNLa y las experiencias formativas que a partir de estos se generan en la práctica, implican tanto procesos de integración como de disociación o tensión entre problemáticas sociales, prácticas y disciplinas. Como afirma Zabalza (2007), unicidad y cohesión interna constituyen características esenciales en la perspectiva curricular y su construcción representa un esfuerzo exquisito del conjunto de la institución. Agradezco se respeten los símbolos en las palabras unicidad, cohesión interna y esfuerzo exquisito.

El proyecto de investigación se propone así identificar y analizar las articulaciones y tensiones que tienen lugar entre los principios enunciados en el PI, los

modelos de organización de los planes de estudio de las carreras y los procesos de desarrollo curricular, desde la perspectiva de los diferentes actores que configuran la dinámica del currículum entendido como proceso. Se asume que el currículum no se puede definir exclusivamente por lo que está escrito sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el «currículo en acción»: el currículum que se lleva efectivamente a la práctica. Esta noción es especialmente importante si tenemos en cuenta —como lo señala Camilloni, siguiendo a Franz van Vught—, que la universidad como institución se caracteriza por la enorme difusión de la capacidad de tomar decisiones en el interior de su organización. Por ello el currículum ha de ser entendido como programa de formación, lo que implica el concepto de un objeto complejo,

[...] que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los estudiantes y que estas experiencias, que son decisivas en el tipo de aprendizaje que estos realizan, están determinadas no solo por una determinada estructura curricular, sino que dependen de las formas en que se enseña, de las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo, entre otras (Camilloni, 2001).

El proyecto desarrolla un estudio en profundidad relativo a cuatro carreras: licenciatura en Nutrición; licenciatura en Gestión Ambiental Urbana; licenciatura en Audiovisión y licenciatura en Seguridad Ciudadana, una por cada departamento académico.⁵ El estudio abarca el análisis de los documentos curriculares y el relevamiento de información cualitativa relacionada con la dinámica curricular, incluyendo las perspectivas y experiencias de los responsables de la gestión de las carreras, docentes, estudiantes, graduados y referentes de la comunidad vinculados a las áreas de impacto de las carreras seleccionadas como casos.

En la primera etapa de desarrollo del proyecto se analizaron los documentos curriculares, se realizaron avances en la identificación de marcos teóricos pertinentes y se realizaron entrevistas en profundidad, con los directores de las cuatro carreras.

En relación con el primer análisis de los documentos curriculares se hacen visibles las tracciones que ejercen algunas disciplinas en relación con la configuración de un campo profesional y los problemas que este define o delimita. Esta situación reviste un interés especial cuando el campo profesional aparece como novedoso y debe construir un programa de formación apelando a disciplinas tradicionales. Resulta ilustrativo al respecto el caso de la licenciatura en Seguridad Ciudadana. Tanto en América Latina en general, como en la Argentina en particular, el campo de la seguridad ciudadana se ha desarrollado notablemente en las últimas décadas. Este desarrollo se puede observar, no solo respecto a su consolidación como campo académico y profesional, sino también en cuanto a

5 Cabe destacar que la UNLa tiene una organización académica por departamentos dentro de los cuales funcionan las carreras bajo la responsabilidad de un director. Los cuatro departamentos académicos que la componen son: Salud Comunitaria; Desarrollo Productivo y Tecnológico; Humanidades y Artes y Planificación y Políticas Públicas.

su definitiva autonomización teórica y programática respecto de las prácticas tradicionales del sistema penal. Pero dado lo incipiente del desarrollo de este campo en los orígenes de la carrera, esta adoptó un énfasis jurídico reflejado en el porcentaje de asignaturas pertenecientes al campo del derecho que conforman el plan de estudios. Se produce así una «tensión» (que definimos en el proyecto como fuerzas que actúan en direcciones contrarias), entre la aspiración de configuración del campo profesional y el predominio de las disciplinas que conforman el proyecto formativo. Parte de la revisión actual del plan está centrada en la redefinición del campo y su relación con ciertos corpus disciplinares.

En cuanto a las entrevistas con los directores de las carreras objeto del estudio, los propios directores dan cuenta de las tensiones que se les han hecho visibles en el proceso de revisión curricular respecto del cual asumen una posición de liderazgo, y explicitan su propia construcción de la profesión. Resulta elocuente la afirmación de la directora de la carrera de Nutrición cuando señala: «Tenemos la función de construir qué es estudiar Nutrición, y qué es «ser nutricionista». Esta afirmación hace visible de qué manera la concepción del plan de formación intenta configurar la identidad profesional. Y es en relación con esta configuración identitaria que analiza las tensiones y articulaciones entre prácticas en territorio y disciplinas. Se hace visible en esta entrevista, también, una aparente tensión entre disciplinas. Por un lado, las disciplinas del campo social y comunitario, que ingresan al plan en virtud de la redefinición de los problemas propios del campo profesional y los requerimientos de las políticas alimentarias. Por otro, las disciplinas básicas y del campo clínico. Se destaca aquí el papel de las «tradiciones de la formación en el campo», centradas en la clínica, que han favorecido un cierto imaginario social sobre la profesión. Así, desde la representación de los estudiantes y algunos docentes, aparecen tensiones en el desarrollo del plan de estudios. Según la entrevistada, algunos estudiantes se cuestionan: «si vengo a estudiar nutrición, ¿por qué me tiene que dar clases un trabajador social, o un enfermero o un psicólogo?». Y en relación con este cuestionamiento reflexiona: «lo digo porque es una función que nos lleva mucho tiempo construir: cómo se estudia nutrición en una propuesta diferencial, incluso con los propios docentes. Venimos de una formación más clásica nosotros estamos rompiendo con eso...».

A modo de conclusión: Recuperar el valor de pensar y actuar el currículum

Para algunos autores, existe a comienzos del siglo XXI en el campo del currículum, una tensión entre la crítica y la capacidad del campo de atender problemas reales de los sistemas educativos (Díaz Barriga, 2003). En este sentido, los estudios centrados en la formulación de planes y los que han considerado el currículum como proceso, se han disociado y su articulación e integración resulta el reto y desafío que deben afrontar los estudios e investigaciones en el campo (Díaz Barriga, 2003). Esta investigación asume la necesidad de esa articulación.

Introduce la cuestión de las dimensiones generales, con eje en la dimensión institucional «como espacio privilegiado del currículum», así como las dimensiones particulares o específicas, que apuntan a la comprensión del nivel educativo, los campos profesionales, la población a la que va dirigido el currículum y los niveles de significación que este adquiere en un contexto histórico determinado (de Alba, 1998). Entendemos con Ivor Goodson, que resulta necesario integrar en los estudios sobre el currículum desde las historias de vida de docentes hasta la historia de las asignaturas, en las que se examine con detenimiento la interacción de grupos y estructuras.

En el desarrollo realizado hasta aquí es posible anticipar que la indagación en torno a las relaciones que se establecen entre problemas sociales, prácticas y disciplinas en los procesos de formación puede constituir un aporte a la comprensión del currículum como un sistema complejo.⁶

De acuerdo con la perspectiva de sistemas complejos desarrollada por Rolando García:

En el «mundo real», las situaciones y procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular. Lo que está en juego aquí es la relación entre el objeto de estudio y las disciplinas desde las cuales se aborda un objeto para su estudio. La complejidad está asociada con la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica (García, 2006).

Si bien se aplica originalmente al campo de la investigación interdisciplinaria, la perspectiva de sistemas complejos elaborada por Rolando García, por el modo en que articula la idea de problemas y disciplinas —así como la relación entre la teoría y la práctica—, podría resultar un marco pertinente para pensar desde fundamentos epistemológicos las relaciones entre problemas y disciplinas en los procesos de formación. La tradicional organización disciplinar de los planes de estudio, en virtud de los rasgos que asumen las disciplinas entendidas como comunidades intelectuales unidas por prácticas, conocimiento y lenguaje (Apple, 1972), plantea fronteras y tracciona hacia la fragmentación. Esto no significa que no se requiera de las disciplinas como marcos sustantivos para la comprensión, investigación y análisis del mundo natural y social en los procesos de formación y para la construcción de modos de pensamiento, sino que la articulación curricular requiere de otros componentes capaces de resignificar las fronteras y territorios que las comunidades y prácticas disciplinares delimitan.

La revisión de un plan de formación profesional no supone la variación de cada una de sus instancias componentes en claves de yuxtaposición. Se trata de la articulación entre sus elementos en torno de aquellos principios o núcleos de problemas y prácticas de intervención que hacen a la complejidad de un campo profesional y su formación, y que resultan interdefinibles a partir de los aportes

6 Aludimos aquí a la noción de *sistemas complejos* desarrollada por el epistemólogo argentino Rolando García (2002) que, originalmente aplicada a procesos de investigación, podría ser un aporte pertinente en su aplicación al campo del currículum universitario.

conjuntos y articulados de sus elementos componentes (las diferentes instancias y prácticas curriculares).

En un plan de formación se articulan variables de orden político, epistemológico y pedagógico: las funciones políticas de la universidad en sus decisiones respecto de la formación, los procesos de construcción y legitimación del conocimiento y las prácticas y experiencias pedagógicas de la formación. Easland, citado por Goodson (2003) señala que la comprensión del conocimiento que constituye el mundo vivido de docentes y estudiantes en determinados establecimientos educativos, requiere reconocer también las tradiciones epistemológicas en que participan colectivamente.

La construcción de conocimientos que se promueve a través de los procesos de formación institucionalizados se desarrolla a partir de condiciones socio-históricas específicas, en el marco de un proyecto institucional que tiene, en el diseño curricular, una de sus expresiones sustantivas para abrir (o cerrar) diferentes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento como bien social.

Bibliografía

- ANDREOZZI, M. (2011). «Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario». En: *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4.ª época. 2011, año 5, n.º 5, p. 99-115. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.
- ARGUMEDO, M. (1999). «De entornos, planes de estudio y currículum». En *Pensamiento Universitario*, año 6, n.º 8, noviembre de 1999. Buenos Aires.
- (2007). *Módulo 1: Docencia Universitaria y currículo*. Buenos Aires: UNLA.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- y COAT, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. London: Mc Grew Hills
- BECHER, T. (1993). «Las disciplinas y la identidad de los académicos». En *Pensamiento Universitario*, año 1, n.º 1, noviembre 1993. Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. W. de. (2001). «Modalidades y proyectos de cambio curricular». Recuperado de: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/pc_Camilloni.pdf>.
- (2006). «Notas para una historia de la Teoría del Currículo». Ficha de la cátedra de Didáctica I. (OFYL). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2010). «Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario». En: <<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files//2uncseuuniversidadesbicentariocin.pdf>>.
- DE ALBA, A. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- DE ALBA, A. (coord.). (1997). *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. Centro de estudios sobre la Universidad. México, D. F.: Plaza y Valdés.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2003). «Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas». En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Autónoma de México, vol. 5, n.º 2.
- ELMORE, R. y SYKES, G. (1992). «Curriculum policy». En JACKSON, P. (ed). *Handbook of research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan Publishing Co.
- EZCURRA, A. M. (2009). *Educación universitaria: una inclusión excluyente*. Universidad Nacional de Río Cuarto. 3.º Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2001). *Programación en la Universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente n.º 1.
- GARCÍA, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- GOODSON, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y Métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- JARAMILLO, A. (2006). *La universidad ante los problemas nacionales*. Buenos Aires: Ediciones UNLa.
- LITWIN, E. (2006). «El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio», *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, vol. XVIII, n.º 46, (septiembre-diciembre 2006), pp. 25 a 31.
- LLOMOVATE, S.; NAIDORF, J. y PEREYRA, K. (comps.). (2009). *La universidad cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires: EUDEBA.
- SCHÖN, D. A. (1991). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- TEUN A. VAN DIJK. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthopos.
- Universidad Nacional de Lanús. (1998). *Proyecto Institucional*. Segunda edición, versión corregida, según recomendaciones de CONEAU, Lanús. Provincia de Buenos Aires.
- ZABALZA, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

La formación permanente de los docentes en la Argentina: entre novedades y continuidades

RAÚL A. MENGHINI¹

La Ley de Educación vigente (26.206/06) reemplazó a la Ley Federal de Educación n.º 24195/93, que fue la expresión más clara de las políticas neoliberales aplicadas en educación en la Argentina e implicó un quiebre con la tradición educativa de más de un siglo, que estuvo caracterizada por un papel central y principal del Estado en la defensa y promoción de la educación pública estatal, la laicidad, la gratuidad, entre otras notas. La Ley de Educación Nacional 26.206/06 fue y es presentada por las autoridades políticas como la antítesis de la Federal y una vuelta a políticas que rescatan un rol principal del Estado en educación. Si bien el texto legislativo está más cuidado en términos conceptuales, en él se pueden observar contradicciones entre distintas posturas teóricas e ideológicas, fruto de las negociaciones que se hicieron con distintos sectores sociales, políticos, gremiales y económicos. Es así que en el texto legal se puede detectar la convivencia de conceptos y principios que responden a distintas tendencias y concepciones teóricas y políticas que reconocen diferentes construcciones históricas. Esto ha llevado a que algunos consideren que se trata de una segunda versión de la Ley Federal (Brenner, 2012) o como una reforma administrativa de segunda generación (Vior, 2009a), fundamentalmente porque la nueva ley ha mantenido los núcleos duros de la anterior, consagrando la subsidiariedad del Estado y, en esa línea, manteniendo los privilegios del sector privado. Al respecto, esta ley mantiene la consideración de toda la educación como «pública», distinguiendo a las escuelas por el tipo de gestión: estatal o privada, lo cual constituye un avance sustancial del sector del privado que ahora tiene garantizados por ley los «aportes» para su funcionamiento, siendo que antes de la Ley Federal (1993) solo recibía «subsidios» que se otorgaban por decreto.

Uno de los temas que ha logrado consenso y aceptación por parte de sectores gremiales y docentes es el reconocimiento de la educación como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado, según el artículo 2.º de Ley Nacional de Educación. Asimismo, resulta de suma importancia la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario para todos los ciudadanos, según reza el artículo 16.

Sin embargo, en las resoluciones que buscan concretar estas cuestiones se pone énfasis en la responsabilidad por los resultados en las instituciones educativas y sus docentes, trasladando, de esta manera, lo que debería ser responsabilidad

1 Departamento de Humanidades, Escuela Normal Superior. Universidad Nacional del Sur. Argentina, menghini@uns.edu.ar.

central del Estado. En este sentido es clave el concepto de corresponsabilidad, en línea con las propuestas de «Tercera Vía». Como afirma Vior, se trata de:

una «nueva ciudadanía» limitada a los intereses particulares, corporativos, de búsqueda de consenso de las clases subalternas, [que] solo conducen a la perpetuación de políticas al servicio de los intereses dominantes, desresponsabilizan al capital y a la historia, nos ubican ante situaciones que parecen naturales y espontáneamente generadas, y nos atribuyen «a todos» la responsabilidad por el cuidado de las instituciones y el respeto de los intereses «de todos» (2009b, p. 16).

La formación permanente de los docentes

Esto mismo se extiende a gran parte de las políticas educativas, y entre ellas las relativas a la formación permanente de los docentes. Así, uno de los objetivos del Programa Nacional de Formación Permanente es: «Promover el desarrollo profesional del colectivo de docentes en tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes». Según la normativa, ello es posible en tanto dicho programa «reconoce: Al docente como un agente del Estado responsable de las políticas educativas en una organización pública» (Resolución CFE n.º 201/13: 3). Ciertamente es llamativa —y casi perversa— esta responsabilidad depositada en los docentes respecto de las políticas educativas, siendo que en general no son convocados ni tenidos en cuenta a la hora de formular las distintas políticas, con lo cual se tienen que responsabilizar por políticas que ellos no han impulsado, generado, formulado ni implementado.

El Programa Nacional lleva el nombre «Nuestra Escuela», y sus notas distintivas son: universal, centrado en la escuela, gratuito, federal, y cuenta con el apoyo de los sindicatos docentes nacionales.² La Resolución CFE 201/13 hace referencia al carácter universal al afirmar que: «El programa se define como una acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y la educación superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada».

Este programa se organiza en torno a dos componentes: «uno institucional centrado en la unidad escuela y otro en prioridades formativas de profundización de acuerdo a los puestos de trabajo onuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades...» (Res. CFE 201/13: 4). El componente institucional se desarrollará a lo largo de tres años e irá incorporando paulatinamente nuevas escuelas (10 000 en 2014, 18 000 en 2015 y 17 000 en 2016). Propone un recorrido de formación organizado en dos bloques por año. El detalle de bloques es el siguiente:

Año 1:

- Bloque 1: Estado, escuela y sociedad. La educación, un derecho.
- Bloque 2: El proyecto institucional en el centro de la escena: la evaluación formativa.

² Se puede consultar: <<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/presentacionnuestraescuela.pdf>>.

Año 2:

- Bloque 3: Los principales desafíos del nivel.
- Bloque 4: La centralidad de la enseñanza en la configuración de las trayectorias escolares.

Año 3:

- Bloque 5: Los temas y cuestiones de la agenda educativa que atraviesan la escuela.
- Bloque 6: Construyendo el proyecto, construyendo el saber pedagógico.

El componente individual o por destinatarios específicos «tendrá como principal objetivo la mejora de los resultados y experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos...» y, además, «deberá superar los modelos tradicionales de la transmisión en manos de expertos y de los cursos aislados...» (Res. CFE 201/13: 6).

Más allá del discurso normativo que intenta distanciarse de las políticas de capacitación propias de los noventa,³ este programa parece revivir lo realizado en aquella década desde el Ministerio nacional y desde el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Nuevamente se organiza un sistema centralizado en el ámbito nacional que sobrepasa la autonomía de las provincias y la responsabilidad de estas últimas por la formación continua de los docentes de sus jurisdicciones. Esta situación es expresión de la tradicional tensión entre el Estado nacional y los Estados provinciales en la distribución del poder (Rivas, 2004), la descentralización-centralización del sistema educativo⁴ y, obviamente, el manejo del presupuesto educativo.

Lo novedoso de este programa radica en su componente institucional y en el intento de ir más allá del formato «curso»⁵ con la oferta de una formación más sistemática mediante postítulos generados en ámbito nacional.⁶ La página web

3 Según Vior, «El objetivo central sigue siendo mantener la gobernabilidad del sistema a través de un cuestionamiento formal a la política adoptada durante la década pasada» (2009b: 15).

4 En esta tensión, la formación inicial quedó en manos de los institutos superiores provinciales y las universidades, mientras que la formación permanente ahora es asumida por el Estado nacional.

5 Un dato adicional es que estos cursos para poder implementarse tienen que tener al menos 30 inscriptos. A los docentes que dicten el curso se les pagará el 50 % del curso al comienzo y luego, en caso de que sigan cursando al menos 20 docentes, se les pagará el 50 % restante, de lo que se concluye que si no tiene esos 20 docentes cursando no cobrará por la totalidad del curso. Esta situación, obviamente, está invitando a bajar las exigencias de los cursos para garantizar que todos los concluyan, o bien a inventar situaciones para asegurar que al menos 20 docentes terminen el curso y lo aprueben.

6 Estos postítulos se inscriben en la tendencia actual de un Ministerio que desde sus oficinas técnicas genera planes de estudios, de manera virtual, en un claro avance sobre las instituciones de educación superior (universidades e institutos) que, en el mejor de los casos, se dedican a implementar estas carreras. Pareciera existir un acuerdo —político y económico— de mutuas conveniencias entre el Ministerio nacional y algunas instituciones que aceptan, a manera de «paquete enlatado», llevar adelante las propuestas de un Ministerio que no está habilitado para emitir títulos universitarios. En la información disponible no queda claro cuál es la institución que otorga los títulos y el reconocimiento que estos tiene en las respectivas jurisdicciones.

del Programa de Formación Permanente presenta datos estadísticos oficiales sobre las ofertas de los distintos agentes e instituciones que se destinan al componente individual:

- 13 postítulos en distintos temas, que abarca a 200 000 docentes,
- 23 cursos nacionales, que se destinan a 120 000 docentes,
- 160 propuestas de gremios (básicamente cursos),
- 1100 propuestas de institutos superiores (cursos),
- 450 propuestas de universidades (cursos).

Hay que señalar que se trata de datos muy generales y que no se cuenta con desagregados como para constatar la veracidad de ellos. Ciertamente hay que considerarlos «oficiales», pero los datos cuantitativos por sí mismos no dan cuenta de la calidad de las ofertas, la certificación de las distintas ofertas (es decir, cuántos terminaron la formación, más allá de las inscripciones), las situaciones particulares de provincias, ciudades, escuelas o tipos de docentes, que pueden ser absolutamente disímiles a lo largo del país.

Frente a esta nueva política para la formación permanente de los docentes nos podemos preguntar: ¿se trata de una política que intenta subsanar las falencias/carencias de las políticas provinciales con respecto a la capacitación de los docentes?, ¿se trata de una estrategia del gobierno nacional de conducir a los docentes hacia «la reforma intelectual y moral adecuada a su proyecto de sociabilidad dominante y dirigente» (Wanderley Neves, 2009, p. 21)?, ¿estamos frente a formas típicas de la tercera vía para educar el consenso «y lograr que el proyecto social del gran capital logre implantarse como hegemónico y aporte a la superación de la crisis estructural del capitalismo (Vior, 2009b, p. 14)? Es posible que se trate de todas estas cuestiones al mismo tiempo.

La coordinación de todas las acciones está a cargo del Instituto Nacional de Formación Docente, que cuenta con un coordinador general y uno pedagógico destinados a este. Hay dos elementos que resultan llamativos: por un lado, que semejante despliegue relacionado con la formación permanente no haya previsto una estructura para su implementación, tal como fue —y a pesar de todas las críticas que se le puedan realizar— la Red Federal de Formación Docente Continua de los noventa; por el otro, que no existan detalles acerca del financiamiento destinado a todas estas acciones que, ciertamente, no debe ser menor.⁷

No se puede desconocer que cualquier instancia que quiera imponerse de manera obligatoria, muchas veces produce un efecto contrario, en el sentido de que termina generando una aceptación y cumplimiento formal pero que no garantiza procesos de mejora en los sujetos ni en las instituciones o, en el mejor de los casos, puede generar una resistencia pasiva. Esto sucedió durante los años noventa, cuando se obligó a todos los docentes a cumplir con determinada cantidad

7 Para dar solo un dato: los cursos que se dictan se pagan a razón de \$ 1000 la hora, y en general son de al menos 30 horas, con lo cual cada curso se paga al menos \$ 30 000 (Bases para la presentación de propuestas de Formación docente de universidades nacionales, PNFP, componente II, ejecución 2015).

de horas de capacitación en el término de algunos años, en ese entonces en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua. Tamaño dispositivo no se tradujo en mejora de las prácticas porque, además, existía un importante descontento por lo que era la transformación educativa derivada de la Ley Federal de Educación del año 93. La reciente implementación del Programa Nacional de Formación Permanente no parece ser algo muy distinto porque, a pesar del mejoramiento del presupuesto relacionado a la educación y demás bondades de «la década ganada»,⁸ el clima que se vive entre los docentes no es muy distinto de lo vivido en aquella década, con el agravante que se les pide cada vez más a los docentes y se los sigue responsabilizando por los aprendizajes de los estudiantes, a la vez que las situaciones sociales y económicas de las familias y alumnos —que se reflejan en la vida cotidiana de las instituciones y tiene sus repercusiones en el trabajo docente— no han logrado mejorarse demasiado con respecto a aquella década y, por el contrario, existen muchas situaciones que se han naturalizado porque han calado fuertemente en la estructura y composición social.

Asimismo, no podemos dejar de advertir las posibles desarticulaciones que se presentarán entre las acciones de capacitación docente desarrolladas por las provincias —en nuestro caso, la Provincia de Buenos Aires—⁹ con las nacionales. Gran parte de la oferta provincial es voluntaria, cuenta con un cupo, cuestión que termina alentando la aparición de ofertas de empresas privadas y el propio Estado las autoriza y convalida, en un movimiento perverso «que convierte bienes públicos en bienes privados, poniendo en juego nuevas prácticas, valores y sensibilidades» (Ball, 2012, p. 34).

Estas políticas, como ya hemos señalado en otras oportunidades (Menghini, 2012a; Menghini, 2012b), se siguen encuadrando en las orientaciones de la nueva gestión pública (NGP), que despliegan toda una serie de técnicas y prácticas de aparente neutralidad (López, 2005), en un movimiento de traslado de la racionalidad de la lógica empresarial del sector privado al ámbito del Estado y que, lejos de atenuarse, se van extendiendo y perfeccionando con el paso del tiempo.

Finalmente, un comentario sobre el reconocimiento de las acciones de este programa, que está regulada por la resolución CFE 257/15 y que se basa en un determinado porcentaje sobre el puntaje que se asigna por los títulos docentes. En lo que respecta al componente institucional, al final de los tres años cada provincia deberá entregar una certificación «cuyo puntaje, a los efectos de la carrera docente, será equivalente al veinte por ciento (20 %) del valor asignado por

8 Se hace referencia a la forma de nombrar la década de los gobiernos kirchneristas, en contraposición con las décadas de los ochenta o noventa que se identificarían como décadas perdidas.

9 Ya se comienzan a observar superposiciones entre las propuestas de capacitación que llevan adelante los Centro de Información e Investigación Educativa (CIEE) en cada distrito y la oferta que se está poniendo en marcha por parte de universidades e institutos superiores. Esta última parece ser bastante desorganizada, basada en la oferta que han realizado distintos profesores universitarios o de institutos sobre la base de un temario sumamente amplio que consta al final del Anexo de la Resolución CFE 201/13.

cada jurisdicción al título docente de base para cada nivel de enseñanza» (art. 2.º). Algo similar se establece con el componente institucional, de acuerdo a las horas de los cursos o postítulos tomados. En total (por el componente institucional e individual), se puede sumar hasta el 75 % del valor asignado al título de base. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, sobre los 25 puntos que se asignan por título docente, se podrían sumar hasta 18,75 puntos por esta formación. Esto requerirá modificar por parte de la Provincia las regulaciones que establecen que a lo largo de toda la carrera docente no se pueden sumar más de 10 puntos por otros títulos o bonificantes. Un dato adicional es que esta capacitación otorgará más puntaje que cualquier otro título formal, como una licenciatura o bien un título de posgrado.

A manera de cierre

La formación permanente de los docentes es un derecho que resulta fundamental respetar y atender políticamente, y en esta línea hay que entender los alcances del Programa Nacional de Formación Permanente impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación. Esta política viene acompañada de un importante presupuesto (que no se conoce) y tiene algunas novedades que se pueden destacar como es el componente institucional y la variedad de ofertas para atender el componente individual. Sin embargo, también hay que señalar que estamos frente a una propuesta de formación permanente sumamente centralizada. En este sentido, parecería que está operando una cierta distribución de responsabilidades entre el Ministerio nacional (que no tiene escuelas ni docentes bajo su jurisdicción y responsabilidad) y las provincias: estas últimas se harían cargo de la formación inicial de los docentes (junto con las universidades), mientras que el Ministerio se reservaría la potestad de asumir centralizadamente la formación permanente, cuestión que va más allá de la distribución de atribuciones de cada ámbito, en un claro intento de avanzar por sobre las provincias y sobre sus sistemas educativos y los docentes que de ellas dependen laboralmente.

Dada la dificultad que presenta el hecho de tratarse de una política que está en marcha en sus comienzos y que no se ha concluido el período de tres años que prevé, resulta necesario prestar atención a su desarrollo con la debida prudencia como para poder advertir los resultados que pueda tener, sin anticipar fracasos ni éxitos. Asimismo, también resulta legítimo plantear o adelantar posibles problemas, distorsiones y limitaciones que el programa parece presentar, al menos sobre la base de otras experiencias similares que ya conocemos.

Bibliografía

- BALL, S. (2012). «Global Education Policy: austerity and profit» (traducción de Antonio F. Canales Serrano). *Colección Publicaciones Institucionales. Serie Conferencias/5*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- BRENNER, M. (2012). *La escuela como práctica política*. Paraná: Agmer Editora.
- LÓPEZ, A. (2005). «Los fundamentos de la nueva gestión pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo». En: THWAITES REY, M. y LÓPEZ, A. *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- MENGHINI, R. (2012a). «El desarrollo profesional docente: entre el discurso y las regulaciones». IX Seminario Internacional de la Red Estrado. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- (2012b). «Formación y desarrollo profesional de docentes en Argentina: ¿políticas o discursos sin base material?». XX Seminario Internacional de investigadores en Formación de Profesores para los países del Mercosur/Cono Sur. Concepción: Universidad de Concepción. Chile.
- RIVAS, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.
- VIOR, S. (2009a). «La enseñanza secundaria: instituciones, profesores y estudiantes: eternos postergados». En: SILVA TRIVIÑOS, A., DUTRA BÚRIGO, C. y MACUGLIA OYARZABAL, G. (comp.) *A formacao de Professores para Educacao básica na América Latina: problemas e possibilidades*. Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina.
- (2009b). «Prefacio». En: Wanderley Neves, L. (org.) *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- WANDERLEY NEVES, L. (org.) (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Documentos

- República Argentina. Consejo Federal de Educación. Resoluciones n.º 188/12 y 201/13, 257/15.
- República Argentina. Ley Federal de Educación n.º 24.195/93.
- República Argentina. Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06

En el presente libro se recogen ciertos debates actuales que se están llevando adelante en Uruguay en torno a la educación en un sentido amplio, y a sus múltiples intersecciones con la psicología, incorporando, además, otras esferas de conocimiento. Se trata de un libro que recoge quince artículos de muy variada procedencia, estilo de investigación y temática, pero todos nucleados en torno a un tema común que es el desafío que impone hoy la educación ante las nuevas realidades sociales, culturales y lingüísticas que se presentan. Una obra de esta naturaleza es un valiosísimo aporte al campo educativo, dado que no solo pone en evidencia el estado del arte de la temática, sino que también apunta a tratarlo desde varios ángulos lo que ayuda a tener una mejor aproximación de un fenómeno complejo que presenta múltiples aristas.

ISBN: 978-9974-0-1460-2



9 789974 014602