GT 19: Circuitos, inteligencia y subjetividad

¿Docencia y política un diálogo obturado en tiempos de conectividad? Subjetividad educativa en la sociedad de la información[1 2].

Mag. Prof.a Gabriela Bañuls

Magíster en Psicología y Educación, Licenciada en Psicología, Profesora Adjunta e investigadora de la Facultad de Psicología.

Facultad de Psicolgía, Udelar.

Haciendo foco en el tránsito de la educación moderna a la educación de la Sociedad de la Información (SI) particularmente en los cambios en la subjetividad de estudiantes y docentes a partir de la inclusión de la XO y la conectividad, se presentan los hallazgos y resultados referidos a la función docente del estudio de Caso: *Una laptop por niño / olpc en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: 6º año, turno simple; Uruguay, ciudad de la costa, 2009.*

Se presentará también la categoría geoeco-historizante como clave para visibilizar la incidencia del hábitat en los procesos de subjetivación y en la producción de subjetividad.

El estudio concluyó que en el transito de la educación moderna a la educación de la SI de la institución educativa uruguaya el Plan Ceibal está oficiando de catalizador para algunas transformaciones. Estas transformaciones en el sistema educativo y por ende de las subjetividades que lo habitan devienen de la acumulación de décadas de debate epistemológico que converge con los cambios en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) característicos de la SI. El estudio mostró también discrepancias

1 El artículo re trabaja la Tesis de Maestría: *Una laptop por niño / olpc en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: 6º año, turno simple; Uruguay, ciudad de la costa, 2009.* Estudio de caso. Defendida en 2011 en la Udelar, Facultad de Psicología.

2 El artículo es una versión coregida de Bañuls (2013) Subjetividad educativa en la sociedad de la información. En Bañuls (Coord.) (2013) *Educación y Psicología en el Siglo XXI.* Presentado a fondos concursables - CSIC, 2013.

con el modelo organizadional, con los modelos pedagógicos y con el estado de situación del vínculo entre el poder político y la dimensión técnica. Así mismo comprueba la naturalización subjetivante del dispositivo del aula como entorno para la enseñanza y el aprendizaje.

Antecedentes

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

En los inicios del S. XXI, la relación entre educación y tecnología está siendo discutida en profundidad con énfasis en los modelos pedagógicos, el programa Una Computadora por Niño/OLPC es una propuesta alternativa que está siendo implementada en Uruguay. La misma se desarrolla como política pública de carácter universal desde 2007, ubicando al país como modelo de referencia a nivel mundial. Ceibal es hasta el presente la única experiencia de inclusión de conectividad básica en modo universal.

En relación al objeto de estudio definido para la investigación, se accedió a antecedentes próximos pero no específicos. Los que fueron organizamos en tres categorías a saber: I) Antecedentes de investigaciones, II) Antecedente de Evaluación y Monitoreo y III) Antecedentes de publicaciones.

En todos los casos se destaca que la inclusión de la conectividad y el acceso favorece la modificación de las prácticas sociales pero que para los entronos formales, particularmente en los entornos educativos hay que generar nuevos modelos pedagógicos. Y se aclara que dismunuir la brecha digital no garantiza la disminución de las otras brechas de disigualdad social.

Tema de la investigación

Desde mediados del año 2007 se está aplicando en Uruguay el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, modelo uno a uno (en adelante Plan Ceibal) en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP). El mismo se enmarca a su vez en un proyecto mayor, surgido en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (en adelante MIT) que apunta a generalizar en los países sub-desarrollados la accesibilidad a la conectividad básica. La implementación

del proyecto a nivel mundial, está siendo desarrollada por la organización Una Computadora Portátil por Niño (en adelante OLPC)

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

En Uruguay tiene como objetivo explicito el de ser un programa de inclusión y acceso a la sociedad de la información y el conocimiento, enmarcado en la Agenda Digital del Gobierno. A través de los alumnos de las Escuelas Públicas se procura facilitar el acceso a la mayor parte de los uruguayos a la comunicación e información digital, y los entornos colaborativos, entregando a los niños de la escuela pública una *laptop* XO con conexión y acceso a Internet[3].

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

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

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

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

3 Población total de primaria: 353.528, población de educación privada: 47.498, población de educación pública: 306.030, según datos de Administración nacional de Educación pública, División de Investigación Evaluación y Estadística, recuperados el 4/5/09.

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

Los objetivos específicos del estudio apuntaron a:

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

Categorías conceptuales

Las categorías conceptuales que se utilizaron refieren a los desarrollos en Psicología Social con énfasis en la línea insitucionalista.

Así la categoría de subjetividad refiere a: los modos de hacer, sentir y pensar en una época, unos contextos determinados y con unas determinadas interacciones con el medio. La que se hace visible, a través de las prácticas sociales, en el escenario de la vida cotidiana. Son las formas de habitar y entender el mundo que tienen sentido en la propia interioridad de los hábitat en que se producen. Las consideramos como herramienta teórica que permite entender los sentidos de las prácticas sociales de los distintos momentos socio históricos. Por tanto de los modos particulares de ser, sentir, pensar y actuar consensuados implícita o explícitamente por los colectivos y las sociedades situados contextualmente. Categoría que se desdobla en dos dimensiones: proceso de subjetivación (novedad) y producción de subjetividad (reproducción del instituído).

Las categorías geocultura (filosofía) (Kusch, 1978), ecología (antropología social) e histirización se utilizaron para comprender la densidad de los sentidos implicados en los procesos subjetivantes geográfica, política, cultural, social, historica y ecologicamente. La perspectiva historizante permitió deconstruir los sentidos de las prácticas sociales enunciando, los sentidos silenciados, resignificados, abandonados y reproducidos en las mismas. Así la categoría geocultura aportó la dimensión gravitacional de la producción cultural y la ecológica amplificó la incidencia del sistema vital en la composición cultural, incluyendo los aspectos no explicables y controlables desde las producciones

culturales, descentrando la perspectiva homocéntrica hacia la geoecocéntrica. En esta dirección se compuso la categoría geoeco- historizante para aportar densidad en la comprensión de las prácticas sociales visibilizando la mutua determinación entre sujeto, cultura, comunidad, territorio y hábitat.

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

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

Las prácticas sociales son producciones cocreadas entre lo colectivo y lo singular. Ellas

> producen, hacen y nunca corresponden a un solo sujeto, se gestan colectivamente en un mundo cocreado en la interacción, del cual emergen las constelaciones de subjetividad y los sujetos (no en el sentido de sustancia sino de formas de subjetivación) (Bañuls, Regía y Protesoni, 2005: s/p).

Cuando nos referimos a la institución educativa, hacemos foco en los emplazamientos escolares y en las prácticas educativas para analizar e historizar las subjetividades. Es posible objetivar las prácticas educativas para su análisis ya que se las reconoce en el desarrollo activo de líneas que obedecen a regularidades y forman configuraciones socialmente inteligibles (De Certeau, 1995).

Metodología

Se trabajó desde la perspectiva cualitativa con las metodologías: Genealógica (Deleuze, 1987) y de Estudio Instrumental de Caso (Stake, 1998)

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

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

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

Momento Previo a la entrega de las XO a los estudiantes.

Momento de Entrega de las XO a los estudiantes.

Momento Intermedio, determinado como el punto medio de la anualidad escolar comprendida entre el momento de entrega de las XO y la observación final.

Inmediatamente después de las evaluaciones finales.

Atendiendo a la perspectiva genealógica de la observación situada, se incluyó la dimensión institucional a través de la lógica organizacional jerárquica, realizando entrevistas semidirigidas a informantes calificados de ANEP a saber: Docente, Directora, Inspectora de Zona, Coordinadora Pedagógica Plan Ceibal, Inspectora Técnica y Directora General del Consejo de Educación Primaria (cargo político). Por la directa implicación en el campo de observación de la Docente y la Directora, se les realizaron dos entrevistas semidirigidas una al inicio de la investigación y otra al finalizar.

La Escuela y el Aula

La edificación en dos plantas compuesta por dos módulos alberga en cada uno de ellos una modalidad de cursada diferente: Tiempo Simple y Tiempo Completo[4].

La fundación de la Escuela se inscribe en un programa «que se llamó «fortalecimiento del vínculo, familia, escuela, comunidad» (Bañuls 2011, 149) siendo concebida como una escuela con dos modalidades de cursada la que se anunciaba como una experiencia novedosa de integración para la institución educativa uruguaya. (Equipo Social MECAEP[5])

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

Situación áulica en sexto año turno matutino

El salón sumamente iluminado, el pizarrón está ubicado al lado de la puerta de entrada y el escritorio de la Docente (en adelante D) se ubica de frente (mirando) al pizarrón al final del salón.

Los bancos de los estudiantes (en adelante Es y E para el singular) están ordenados en semicírculo abierto hacia el pizarrón. En el interior de mismo, de frente al pizarrón, se

4 Tiempo Simple: jornadas de cuatro horas. Tiempo Completo: jornadas de ocho horas que incluye el almuerzo.

5 MECAEP: Mejoramiento de la calidad de la educación primaria

ubican dos filas con dos pares de mesas que en el trascurso del año la D irá reacomodando en función de la dinámica grupal.

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

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

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

Las tareas que se distribuyen son: encargado de deberes (recoge y entrega), encargado de biblioteca (mantiene ordenada la biblioteca y distribuye los libros o cuadernos que allí se guardan), encargado del pizarrón (mantiene el pizarrón limpio), canasto (traslado del canasto), limpieza de mesas (pasa un trapo con hipoclorito como medida de higiene para evitar el contagio de la gripe AN1H1, todas las mañanas)

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

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

Estas pautas de organización muestran dimensiones del currículo oculto relacionadas con la construcción de ciudadanía. Generando en los Es aprendizajes de hábitos y responsabilidades sociales.

De los tiempos y los ritmos

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

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

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

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

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

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

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

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

Proyectos anuales

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

Reglas de convivencia. Es un acuerdo colectivo con el que se compromete todo el grupo. Fue formulado a partir de un trabajo en clase en el inicio del año lectivo.

Delegados. Cultura organizacional de la que participa el grupo. Propiciadora de pertenencia colectiva de carácter identitario. Este proyecto también incluye la incorporación de habilidades sociales, de ciudadanía, de gestión y éticas.

Entrega

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

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

Las pautas previstas para el momento de la entrega se establecieron en base a un sistema de control y verificación acordado entre escuela y Laboratorio Tecnológico del Uruguay (en adelante LATU). En el acto de la entrega participaron activamaente los padres y voluntarios de la Rede de Apoyo al Plan Ceibal (RAP Ceibal)

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

En el grupo de 6º, al igual que en toda la escuela, los padres habían sido citados para asistir a la entrega. A la hora señalada estaban en el salón las cajas con los equipos y casi todos los padres. Un estudiante no estaba en condiciones de recibir el equipo por no tener gestionada la Cédula de Identidad por lo que su entrega se pospuso hasta finales de noviembre del mismo año.

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

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

La D en las entrevistas y en el transcurso de la semana fue describiendo las estrategias de trabajo que desarrolló con anterioridad a la entrega de las XO.

Trabajó con metodología de taller. Organizados en pequeños grupos, recorrían puestos de trabajo con distintas consignas en uno de ellos tenían que trabajar con la XO.

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

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

La D había previsto realizar las entregas con los concomitantes registros de firmas y a posteriori solicitarle a los padres que se retiraran llevándose la XO para la casa.

La preocupación de la D giraba en torno a los controles y registros de los equipos con el concomitante temor de extravío o rotura de alguno. Beso, aplausos y fotos se sucedían con cada estudiante.

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

En esta situación de alta tensión se observó al sistema aprendiendo y reacomodando las prácticas y a la D en situación de aula, desplegando la capacidad de re acomodación operativa orientada por los objetivos de la tarea que podría ubicarse en la perspectiva poblematizadora y critico reflexiva.

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

Múltiples significaciones se conjugaban en este acto:

- Amplio apoyo social a la implementación del Plan Ceibal.
- Disposición sociocultural a la adquisición de habilidades y destrezas digitales.
- El objeto tecnológico XO representa la adquisición de estatus digital.

- La escuela pública se redimensiona real y simbólicamente como valiosa, al tramitar esta política pública que también confiere a los usuarios de modo universal capital simbólico y real.
- La condición de nativos digitales de los estudiantes los disponía favorablemente a la incorporación de la tecnología digital como herramienta de juego, aprendizaje, investigación y comunicación.

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

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

Una práctica docente integradora

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

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

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

Pareciera que esta modalidad de inclusión del cuerpo es una práctica que, por no estar contemplada en el currículum prescripto, tampoco tiene lugar en la planificación. Grieta en la institución educativa moderna, práctica singular que habilita procesos de subetivación y/o práctica instituyente de la educación de la SI? El registro indica un posicionamiento docente geoeco-historico desde la perspectiva procesual.

Al transcurrir la primera semana de observación, a propósito de una actividad que implicaba representaciones de escenas por subgrupos para trabajar el problema de la violencia, la D me comenta: Este tipo de propuestas no son bien recibidas por todos, ahora vino la Directora (en adelante Dr) a decir que están haciendo mucho ruido. Eso

hablábamos ayer con una compañera, los chicos son ruidosos pero están trabajando, están en el tema, yo me doy cuenta cuando no están. (Bañuls, 2011, 169)

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

De una resistencia inicial desde la ATD en al que se entera del Proyecto de gobierno hasta el 2009 ejerciendo el cargo de maestra de apoyo Ceibal.

Líneas prospectivas

Finalizado el estudio, estamos en condiciones de decir que en las discusiones respecto a los modelos educativos que se vienen tramitando a nivel de la institución educativa de Uruguay en el ámbito de la educación pública y el Estado se pueden diferenciar dos niveles mutuamente determinantes: el de las políticas de Estado y de gobierno (del orden de la legislación), y el de la dimensión epistemológica (del orden de lo técnico).

Ambos niveles se encuentran en tensión desde la misma fundación de la educación moderna en Uruguay. En el origen la propuesta -elaborada desde la dimensión técnica- incluía independencia de los centros educativos, pero la reescritura de la misma por parte del gobierno - poder político- legalizó la centralidad económica y curricuar para la educación uruguaya. Aspecto que resulta sorprendente no halla sido reivindicado con mas fuerza por los docentes del sistema público y privado. Ello incidió matrizando el vínculo entre estos actores sociales instalando la supremacía determinante de la dimensión política sobre la técnica. De esta manera se naturalizó lo que parece ser un diálogo imposible entre el gobierno y los docentes, entre la dimensión política y la técnica. Actores sociales que preocupados por un mismo campo de problema reproducen un sistema vincular de confrontación que configura una patología insitutcional para acordar, negocialr y tramitar, cambios. Este mecanismo ha incidido (entre otros) en la conformación de la identidad profesional del magisterio. Así la descentralización del poder político quedó reservada para la Universidad de la República 40 años después de la fundación de la escuela pública, gratuita y obligatoria.

Las transformaciones en el sistema educativo de cara a la SI serán la acumulación de décadas de debate epistemológico en la dimensión técnica, de la instalación del nivel universitario para la formación docente, la aplicación de políticas pública que atiendan la diversidad como lo plantean Pittaluga, Rivoir, (2013) y Kachinovsky, Martinez, Gabbiani, Gutierrez, Rodriguez, Ulriksen, Achard, (2013) de la promulgación de nuevas leyes y los procesos de agenciamientos colectivos respecto de los desarrollos telemáticos. Asi como de la reconfiguración del diálogo entre los actores técnicos, los actores políticos en articulación con las necesidades sociales. Un diálogo que permita la

inclusión de las diversas perspectivas. Trabajar la educación como un campo de problema en lugar de un objeto único facilitará este diálogo.

Todo ellos en línea con la composición de subjetividades propias de la Sociedad de la Información que incluye la alfabetización y el dominio de TIC en lógica de enunciación.

La práctica de aula

En lo referente a las prácticas de aula la inclusión de la XO pareciera que sumó a la postura problematizadora y crítico reflexiva de la docente. Podemos decir que la docente desarrolló una práctica acorde al posicionamiento de la pedagogía crítica, que es inclusivo para la multiplicidad de fuentes de información. Desde donde se pone el acento en la construcción de conocimiento, en un proceso de apropiación de saber crítico para el cual la inclusión de la conectividad, en tanto acceso a información, se considera un aporte. Por otra parte los recursos de la XO también son consistentes con este posicionamiento, en tanto se formulan desde la perspectiva del Construccionismo, que desde sus orígenes fue disruptiva con la institución educativa modernidad.

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

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

Referencias bibliografías

Angeriz, E. Bañuls, G. Da Silva, M. (2010) «¿Subjetividades conectadas?» Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_3_Da%20Silva%20et%20al.pdf (consultado 8/8/13)

Balaguer, R. (Comp.) (2010) *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*. Montevideo: Prentice Hall.

Bañuls, G. Zufiaurre, L. (2005) no se trata de saber sino de pensar: Producción de agenciamientos tecno ¿lógicos? Ponencia 1º Jornadas de Psicología Social Universitaria, Facultad de Psicología Udelar. Inédito.

Bañuls, G. Reigía, M. Protesoni A. L. (2005) *Jugándonos en las prácticas*. Inédito

Baremblitt, G. (2004). «Psicoanálisis y Esquizoanálisis». En: *Un ensayo de comparación crítica*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.

Behrendt, A. (2011) *Educación e inclusión. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación Redcuperado de: http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4360 (Consultado 24/4/11).

Ceibal, (2009) «Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal» http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_ceibal_resumen.pdf

Comisión de Educación, Plan Ceibal. «Proyecto Pedagógico». Recuperado de: http://www.ceibal.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=203212 (Consultado 24/4/11).

Flor de Ceibo (2009) Informe Flor de Ceibo. Universidad de la República, Sectorial de Enseñanza, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Recuperado de: http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe%20Flor%20de%20Ceibo%202009.pdf (Consultado 27/5/11).

Flores, P. (Comp.) (2008) *Ceibal en la sociedad del S. XXI*. Unesco Montevideo, Uruguay

García, J. M. (Comp.) (2009) *En el camino del Plan Ceibal*. Unesco Montevideo, Uruguay

Gonçalvez, L. (2002) «La metodología genealógica y arqueológica de Michel Foucault en la investigación en psicología social». En Folle, M. A. y Protesoni, A. L. Comps (2002). *Tránsitos de una Psicología Social. Montevideo*, Psicolibros Waslala.

Guattari, F. (1976) *Psicoanálisis y Transversalidad*. Buenos Aires: SXXI.

Kachinovsky, Martinez, Gabbiani, Gutierrez, Rodriguez, Ulriksen, Achard, (2013) «Impactos del Plan Ceibal en el funcionamiento cognitivo y lingüistico de los niños». En Rivoir, A. (Coord.) (2013) *Plan Ceibal e inclusión social. Perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Plan Ceibal/Udelar.

Piscitelli, A. (1998) Post/Televisión: Ecología de los medios en la era de internet. Buenos Aires. Paidos.

Rivoir, A. (Coord.) (2013) «Plan Ceibal e inclusión social. Perspectivas interdisciplinarias». Montevideo: Plan Ceibal/Udelar.

ANEP Recuperado de: http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=208765 (Consultado 8/4/11).

Stake, R. E. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Ed. Morata.