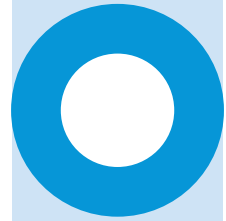
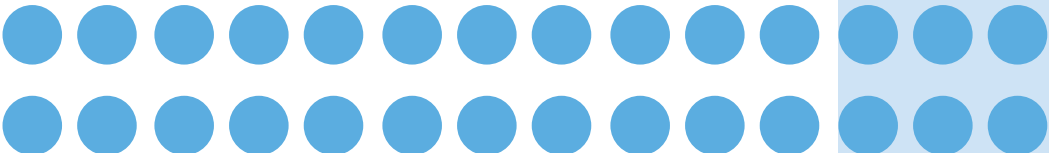


# Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región



Compiladores:  
Mónica Báez Sus  
José Miguel García



**Compiladores:**

Mónica Báez Sus  
José Miguel García

**Autores:**

Rosita Inés Ángelo  
Mónica Báez Sus  
Gabriela Bañuls  
Angela Behrendt  
José Miguel García  
María Teresa Lugo  
Guillermina Tiramonti

**Coordinación editorial:**

Mónica Báez Sus

**Diseño gráfico:**

Ximena Apezteguía

**Corrección de estilo:**

Cecilia Blezio

**Catalogación:**

Ana María Bon

ISBN: 978-9974-99-119-4



**FLACSO**  
**URUGUAY**

FLACSO Uruguay 2013  
Zelmar Michelini 1266, piso 2  
CP: 11.100 Montevideo, Uruguay  
(598) 2903 0236  
virtual@flacso.edu.uy  
www.flacso.edu.uy

Los autores de los artículos se hacen responsables por lo que expresan, lo cual no necesariamente refleja la opinión de la FLACSO ni de las organizaciones en las que se desempeñan. Los contenidos de la presente publicación no tienen fines comerciales y pueden ser reproducidos haciendo referencia explícita a la fuente.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.

Usted es libre de compartir, **copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra**, bajo las siguientes condiciones: Reconocimiento - **Debe reconocer los créditos de la obra.**

Uso no Comercial - **Usted no puede utilizar esta obra para fines comerciales.**  
Sin obras derivadas - **Usted no puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.**

**Acceso al libro en versión digital**

[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro\\_educacion\\_tecnologia\\_2013/Baez\\_Garcia\\_Aportes\\_para\\_re-pensar.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_Garcia_Aportes_para_re-pensar.pdf)



# Índice

<b>Prólogo</b>	Pág. 15
<i>// Carmen Beramendi</i>	
	<hr/>
<b>Continuidades y rupturas en el vínculo entre Educación y Tecnologías</b>	Pág. 19
<i>// Mónica Báez Sus, José Miguel García</i>	
	<hr/>
<b>Claves para mirar las políticas educativas de la región</b>	Pág. 35
<i>// Guillermina Tiramonti</i>	
	<hr/>
<b>Educación e inclusión. Los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay</b>	Pág. 61
<i>// Angela Behrendt</i>	

**Formar decisores. La formación de  
funcionarios: alertas y claves para diseñar  
propuestas de capacitación virtual**

// María Teresa Lugo



---

**Mirar la trama.**

Pág. 101

**Educación, tecnología y formación docente  
en tiempos líquidos**

// Rosita Inés Angelo



---

**Sociedad de la información.**

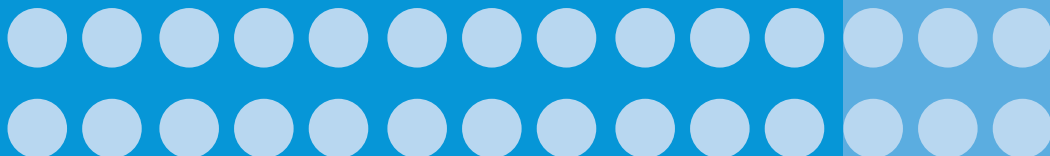
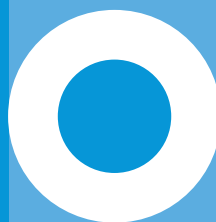
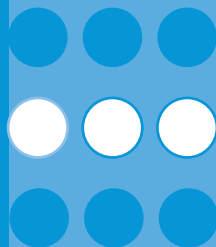
Pág. 119

**La educación en contexto geoeco-histórico**

// Gabriela Bañuls

Sociedad de la  
información.  
La educación en  
contexto  
geoeco-histórico

Gabriela Bañuls



## **Acceso al capítulo en versión digital**



[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/  
libro\\_educacion\\_tecnologia\\_2013/Banuls\\_  
Sociedad\\_de\\_la\\_informacion.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Banuls_Sociedad_de_la_informacion.pdf)



# Sociedad de la información.

## La educación en contexto geoeco-histórico

Gabriela Bañuls

Facultad de Psicología, Udelar

[gibanuls@gmail.com](mailto:gibanuls@gmail.com)

Cuando un desarrollo tecnológico llega a ser accesible a la gran mayoría de la población, se produce un acoplamiento singular entre las potencialidades de la tecnología y las utilidades de las que se apropia la gente. Así, la tecnología influye en la vida cotidiana de los sujetos y estos en los desarrollos tecnológicos, modulándose mutuamente.

En el marco de la accesibilidad informacional, el diálogo entre culturas y la comprensión de los impactos de las acciones del ser humano en el ecosistema es que se resignifican las dimensiones particulares.

En oportunidades anteriores hemos propuesto la categoría geoeco-historizante como una categoría compleja que permite incluir en el análisis de las subjetividades la perspectiva geocultural (de la filosofía) y la perspectiva ecológica (de la antropología social).

Dado que para analizar las subjetividades de época el lugar donde se accede a las prácticas sociales es el escenario de la vida cotidiana, es imperioso señalar que están enmarcadas en una trama historizante de sentidos y acontecimientos, en diálogo con los territorios y con el medio ambiente.

En el final del siglo XX y la primera década del siglo XXI se ha ido construyendo un consenso cultural que nomina a este tiempo como Sociedad de la Información (SI). Con esta denominación se pone de relieve una particularidad de los desarrollos en tecnologías de información y comunicación, la de la accesibilidad a la información, indicando así la modulación de época que impacta en la vida cotidiana y en los modos de organizar la sociedad. La inmediatez informacional digital es un nuevo organizador de los lazos sociales en el siglo XXI.



Los tradicionalmente llamados medios de comunicación han sido superados por las redes sociales electrónicas que no son editorializadas, que no admiten regularidad temporal y que, sobre todo, no tienen censura previa implícita. Las redes funcionan a saltos de impulso y se autorregulan. En ellas todos son posibles emisores de información para todos. Los integrantes de las redes generan producciones-aportaciones gratuitas, que la comunidad de usuarios comentará, evaluará y seleccionará autorregulando el alcance de la noticia (Campos, 2008).

La mediación social que generaban los tradicionales medios de comunicación ha quedado interpelada por las mediaciones que ahora generan las redes sociales de comunicación electrónica, que acortan las distancias y aumentan las interacciones entre los emisores y los receptores.

Al principio del siglo XX la nominación Sociedad Industrial hacía referencia a las prácticas sociales que se instalaron a partir del desarrollo industrial y la producción fabril. La vida cotidiana ya no remitía a las lógicas del artesano sino a la serie de la fábrica. Segmentación, repetición, jerarquización, acumulación del capital, concentración de población en ciudades, confort, dominación, guerra, son algunas de las claves para entender las subjetividades de la sociedad moderna y de masas instalada a partir de la revolución industrial.

En la actualidad los desarrollos telemáticos, la digitalización y su apropiación por parte de la sociedad nos ha introducido en un nuevo paradigma, el de la SI. Este nuevo paradigma está generando formas de organización social en las que la transmisión, procesamiento y producción de información adquieren una particular modulación de productividad y poder (Castells, 1999).

En los entornos virtuales/web se resignifican los enlaces particulares y masivos. Los espacios público y privado, los modos de comunicarse, de producir información, de acceder a la información, de generar conexiones de sentido y hasta la forma en que se piensan los territorios geográficos están siendo modificados por la ubicuidad tecnológica y la accesibilidad informacional.

Apoyados en los desarrollos tecnológicos se están propiciando múltiples fuentes de información en diversos planos y categorías de modo colaborativo y en lógica de red, desde modalidades solidarias y





empáticas (Rifkin, 2010). En la vida cotidiana las personas se comunican entre sí a través de las redes sociales, blogs, foros de discusión, chats y celulares, entre otras herramientas comunicacionales, compartiendo preocupaciones e intereses, trascendiendo los límites geográficos y las pertenencias locales, ampliando la accesibilidad informacional y vincular. Las redes de información son un claro ejemplo, "hicieron explotar los intercambios de contenidos culturales no mercantiles, dando visibilidad a fuerzas creadoras, interconectadas de ahora en más, que inventan y experimentan sobre la marcha nuevos modos de producción en colaboración" (Ambrosi, Peugeot y Pimienta, 2005: 16).

Estas modificaciones están propiciando el advenimiento de nuevas subjetividades. Estamos asistiendo al pasaje de las Subjetividades del Disciplinamiento a las Subjetividades de la Enunciación (Bañuls, 2011), que reformulan los modos de estar en el mundo y las prácticas políticas, económicas, productivas, educativas y de gestión, entre otras. La vida cotidiana ya no remite a las lógicas de lo jerárquico, la permanencia, lo igual, lo lineal y homogéneo sino a la búsqueda/ indagación, lo diverso, cambiante, lo nuevo, lo rápido, la imagen.

### ¿Qué ocurre con la educación en este contexto?

La institución educativa no es ajena a estos cambios sociales. Ella se va transformando del mismo modo en que las prácticas sociales lo van haciendo. ¿Por qué? La respuesta es muy simple. Las instituciones son habitadas por los sujetos y estos operan desde sus contextos geohistóricos. Por tanto las transformaciones en las prácticas sociales penetran las organizaciones generando cambios en las instituciones. La escuela es un modo de organizar la educación que responde a las preocupaciones de su época.

Desmantelar a fábrica escolar para pasar a la red escolar es un proceso social y colectivo que se viene gestando desde hace décadas. La enunciación "crisis educativa" está instalada en la sociedad desde 1970 por lo menos. Diversas expresiones culturales dan cuenta de ello: basta con mencionar el álbum musical de la banda de rock Pink Floyd, *The Wall*, publicado en 1979.

En simultáneo con las producciones culturales pero sin tanta prensa, los técnicos en educación han estado ocupados en la reflexión epistémica respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del



vínculo con el conocimiento y la producción de información y conocimiento, los procesos de evaluación, las metodologías, la inclusión, etcétera.

Simposios sobre educación, libros, reformas educativas, mediciones, organizaciones de educadores, políticos expertos en educación, aumento de la exigencia de los niveles educativos para insertarse en el mercado laboral, complejización del curriculum en diálogo con el entorno han sido hasta hoy lugares de encuentro y desencuentro entre maestros, docentes, gestores, políticos y agencias internacionales.

En la sociedad uruguaya existe el más amplio consenso cultural respecto del agotamiento del modelo moderno de educación, incluyendo a los docentes. La organización central y jerárquica del sistema educativo ha sido puesta en tela de juicio. La implementación de planes específicos para grupos específicos da cuenta de ello.

La máxima moderna de enseñar todo a todos de modo homogéneo, con los conocimientos organizados en lógica de complejidad creciente, está dando paso a las singularidades de las necesidades de los destinatarios de las políticas educativas.

En Uruguay la implementación del Plan Ceibal<sup>1</sup> ha potenciado sinergias entre las reflexiones epistémicas y las propuestas concretas, incorporando paulatinamente la perspectiva geoeco-historizante en la formulación de los curriculum y en la construcción de redes de intercambio teórico.

Cada época construye sus explicaciones a los problemas que puede enunciar. Los mitos, las religiones, los saberes científicos, el positivismo, el paradigma de la complejidad, el paradigma holístico, el derecho, la democracia, entre otros, son muestra de ello.

En la SI, el centro de la escena pareciera estar siendo ocupado por lo diverso, lo singular, lo complejo, lo múltiple, la imagen y la accesibilidad informacional. Las explicaciones absolutistas y acabadas van dejando paso a las explicaciones complejas y particulares, al mismo tiempo que lo particular va ganando potencia de enunciación.

El acceso universal al sistema de signos y símbolos del lenguaje fue para la educación de la modernidad el primer escalón; la comprensión

<sup>1</sup> “Ceibal” es una sigla que significa Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea. El plan consiste en el modelo 1 a 1 y se aplica a nivel nacional en Uruguay desde 2007.



y apropiación del conocimiento el segundo. El manejo crítico de los conocimientos y la información es una necesidad cada vez más importante. La extensión del dominio del sistema de signos, la alfabetización –considerando las particularidades de algunas regiones– es un existente que facilita poner en primer plano otros problemas para los sistemas educativos.

Los desarrollos tecnológicos y los posicionamientos ideológicos de cada época han condicionado el acceso a la información y el conocimiento, y las validaciones respecto de las explicaciones a los problemas que se intentaba comprender.

La escuela moderna fue la respuesta a una sociedad signada por la modernidad, el positivismo científico y el sujeto de derecho.

A principios del siglo XXI ya instalada la SI hemos de consensuar nuevamente la escuela que necesitamos. Ella tendrá sus limitaciones y sus aciertos, como los tuvo el modelo moderno, pero es menester que podamos darle trámite a la socialización de los debates educativos y los múltiples métodos educativos que están procesándose desde mediados del siglo XX, habilitando el diálogo entre lo público y lo privado, entre lo técnico y lo político.

Los desarrollos en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) facilitan el acceso a información de un modo que era difícil de imaginar cuando se crea la tecnología educativa a ser implementada en base a dispositivos de encierro.

¿Cuáles son los dispositivos que necesita la educación de hoy? ¿Cuáles son las habilidades y destrezas de las que tendría que ocuparse la escuela en tiempos de la SI?

Considerando la educación como un canal de ejecución de políticas públicas de Estado y las condiciones geoeco-historizantes uruguayas, hemos de resignificar el diálogo entre las dimensiones técnica y la política.

Desmantelar la fábrica escolar para pasar a la red escolar es un proceso social y colectivo que se viene gestando desde hace décadas como indicábamos más arriba. Al mismo tiempo se está desmantelando la fábrica de políticos y legisladores en pro de la construcción de redes que procesan y proponen problemas y soluciones. Estos cambios permitirán el encuentro entre estas dos dimensiones de la sociedad que hasta el presente han competido por la exclusividad.



Somos protagonistas del cambio de época que instala otras prácticas sociales favorecedoras de lo múltiple y diverso, en clave de integración y enunciación. En un proceso progresivo de descentramiento de lo homogéneo, estructurado en jerarquías preestablecidas desde la verdad, se van componiendo en la SI las Subjetividades de la Enunciación.

## Subjetividad

Llegados a este punto resulta imprescindible explicar el concepto de subjetividad, categoría de análisis y herramienta conceptual del campo de la Psicología Social que nos permite entender cómo se producen los cambios sociales y las significaciones que las prácticas sociales adquieren en sus entornos geoeco-históricos. Este concepto refiere a los modos de hacer, sentir y pensar en una época, unos contextos determinados y con unas determinadas interacciones con el medio. Es una noción compleja que, al mismo tiempo que permite analizar los procesos colectivos sociohistóricamente situados, permite visibilizar las operaciones singulares de los sujetos que también inciden en los procesos colectivos. El escenario de análisis está dado por la vida cotidiana; allí es donde se observan las prácticas sociales y en ellas se objetivizan las subjetividades. Por tanto, al utilizar esta categoría estamos haciendo referencia a las “formas de habitar y entender el mundo que tienen sentido en la propia interioridad de los hábitat en que se producen” (Bañuls, 2011: 41).

Desde el discurso coloquial el adjetivo “subjetivo” se entiende como aquello que se registra en el orden de lo individual, haciendo referencia a lo afectivo, como lo que no admite discusión, desde el supuesto de que nadie puede decirle al otro qué sintió, cómo sintió, cuánto duele, etcétera. Coloquialmente, refiere a la dimensión de lo cualitativo que no admite proceso de objetivación. Mientras que desde la Psicología Social, “subjetividad” es un concepto, una herramienta teórica que permite entender los sentidos de las prácticas sociales de los distintos momentos sociohistóricos, los modos particulares de ser, sentir, pensar y actuar consensuados implícita o explícitamente por los colectivos y las sociedades.

Esta categoría conceptual se desdobra en dos planos, uno que explica la reproducción de las pautas socioculturales hegemónicas, como



producción de subjetividad, y otro que explica los procesos de cambio de las sociedades, los procesos de subjetivación.

Apoyados en los procesos de producción de subjetividad es que un sujeto y/o un colectivo pueden reconocerse como formando parte de una misma sociedad, con códigos comunicacionales, claves culturales, normas, territorio y pautas estéticas comunes, entre otros elementos; mientras que los procesos de subjetivación requieren del despliegue de los sujetos y/o colectivos de actos y movimientos de enunciación y apropiación de lugares singulares. Así, el concepto implica procesos de empoderamiento que propicien la construcción de proyectos y perspectivas originales, que al mismo tiempo se reconocen como parte de una trama colectiva de la que pretenden discriminarse. Por tanto, también implica un posicionamiento ético-crítico respecto de las pertenencias institucionales y la disposición a formular y enunciar novedosas líneas prospectivas (Bañuls y Zufiaurre, 2005).

Desde esta conceptualización podemos plantear que cuando los sujetos se constituyen y funcionan como piezas de subjetividades, resulta esperable encontrar un sujeto acorde con el modelo, con el patrón normativizado, por ejemplo, el niño estándar o de manual y el docente estándar, previsible, que se repite (Bañuls y Zufiaurre, 2005). Por otra parte, cuando los sujetos funcionan como piezas de subjetivaciones, están constituidos y funcionan por formas, sustancias y actos, acciones de contenido y de expresión original y singular (Bañuls y Zufiaurre, 2005).

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

Entendemos "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 las producciones colectivas y regulan comportamientos (Baremlitt, 2004). Las instituciones están compuestas por campos de fuerzas en tensión entre lo instituido y lo instituyente. En la resultante de esas líneas de tensión se establecen los acuerdos sociales de época, que se materializan en las organizaciones sociales y se objetivan en las prácticas sociales.

Las prácticas 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). De esta manera,

“Las prácticas se configuran según ciertas reglas acerca de lo que debemos o no debemos hacer. Estas fluyen entre los escenarios privados y públicos, trascendiendo a lo largo del tiempo los escenarios privados para convertirse por medio de las costumbres en normativas culturales más amplias, de grupos y comunidades observables y descriptibles por el investigador. Pero también fluyen desde los espacios públicos y se impregnan en la privacidad con particularidades propias de las grupalidades y singularidades del contexto. Las prácticas en sí mismas anclan en ellas instituciones diversas (y no una sola); anudan fuerzas instituidas e instituyentes, pudiendo dar lugar a procesos de institucionalización, en un movimiento que permite la inclusión de la ‘novedad’, además de que eventualmente se juegan en organizaciones concretas” (Bañuls, Regía y Protesoni, 2005: s/p).

## **Educación y TIC en Uruguay**

En los momentos de intenso desarrollo tecnológico las modulaciones (apropiaciones sociales) que se producen entre los sujetos y la tecnología se generan en un espacio de avance y retroceso entre la potencia de lo nuevo y la adecuación a lo establecido. Entre las fuerzas de lo instituido y lo instituyente se van conformando nuevas institucionalidades. Es en el diálogo entre los procesos de subjetivación y la producción de subjetividad que se componen las subjetividades geoeco-históricas, dando forma a los instituidos situados que se visibilizan en las prácticas.



El discurso es una práctica social por antonomasia; por ello antes de analizar las modulaciones entre educación y TIC precisaremos el alcance de la significación que le otorgamos a la sigla TIC.

Tomaremos como definición de TIC la que el PNUD (2002) propuso en el *Informe sobre Desarrollo Humano Venezuela 2002*:

“Las TIC se conciben como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC) –constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional– y por las Tecnologías de la Información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces)” (PNUD, 2002: 1).

En el *Proyecto Pedagógico Ceibal*, en concordancia con la definición del PNUD se establece:

“La tecnología informática supone la integración de información en diferentes soportes simbólicos y en formatos nuevos, distintos a la linealidad propia del texto escrito. Estos formatos tecnológicos de expresión y comunicación de cultura no reemplazan a los ya existentes, sino que se agregan e integran expandiendo sus posibilidades” (Comisión de Educación, Plan Ceibal, 2007: 4).

Estas líneas dan cuenta de que en Uruguay en el marco del Plan Ceibal se maneja una perspectiva inclusiva de los desarrollos tecnológicos y el vínculo entre educación y tecnología concuerda con la definición propuesta.

En la SI las TIC facilitan para la educación el diálogo con dimensiones de lo singular, de lo significativamente vinculante, de la producción de conocimientos, de la circulación del poder y la integración de la dimensión compleja de la realidad.

En Uruguay la incorporación a la educación de los desarrollos en TIC a través del Proyecto Ceibal, en la modalidad 1 a 1, ha tenido la potencia de incluir explícitamente en la institución educativa las lógicas paradójales de lo diverso y de la complejidad, resignificando los procesos singulares, el entorno vincular, la potencia creativa, la relación con la información y el conocimiento, los procesos de investigación y producción de conocimiento, e incluso el despliegue



de los cuerpos, corriendo del centro de la escena el problema de la transmisión de información.

Sin desconocer los riesgos a los que hacen referencia otros autores, postulamos que hay más para ganar que para perder si continuamos en el camino de sostener la discusión epistemológica que demanda la incorporación de los desarrollos en TIC a la educación, sin intentar someterlos a los paradigmas de la modernidad. Si las TIC son utilizadas del mismo modo que los libros, entonces habremos perdido la oportunidad de generar visibilidad en torno a la acumulación significativa del debate epistémico tramitado hasta el momento a la interioridad de los entornos educativos.

En el marco de las escuelas, en el ámbito de las prácticas educativas tienen lugar otras didácticas y tecnologías acordes a los contextos actuales que cuentan con niveles de institucionalización que muestran las modificaciones institucionales y del sistema.

La institución educativa de la modernidad se ha visto afectada por las crisis sociales y políticas de la región y del mundo, los procesos de globalización del mercado, los adelantos tecnológicos, los desarrollos en física cuántica que propician lógicas de pensamiento abierto, los desarrollos en cibernética que, al decir de Piscitelli, propician una epistemología de la "vaguedad manejable" (Piscitelli, 1998), así como por los desarrollos en ciencias sociales, que han jaqueado el paradigma experimental de la ciencia positivista.

Todo ello da cuenta de un particular contexto geoeco-historizante con el que la institución educativa necesita dialogar, que debe ser visto como condición de posibilidad para la emergencia de nuevas prácticas educativas. La actual coyuntura es una ventana de oportunidad de la que Uruguay se apropia para augurar nuevas prácticas educativas que posibilitarán conceptualizar los cambios de la institución educativa moderna hacia una institución educativa abierta incluyendo a los técnicos, los gobernantes y los ciudadanos, todos sujetos de la educación implicados en las dimensiones ética, política, estética e ideológica.

Como sostiene Tiscar Lara:

"La educación sucede cada vez más fuera de los límites de las instituciones educativas y se expande por los escenarios no formales de ocios compartidos. La escuela, como instrumento





propio de la modernidad, está quedando obsoleta para asumir los retos de la cultura digital en una sociedad globalizada que muestra elementos muy distintos de aquella para la que fue diseñada. Esto genera que los ritmos impuestos en los currículos oficiales y las estructuras de gestión docente se conviertan en dinosaurios sin capacidad de reacción suficiente cuando las tecnologías digitales se filtran en el aula con una propuesta desafiante; nuevos contenidos, nuevas competencias, nuevos modelos de autoridad, fiabilidad y reputación en el acceso, elaboración y transmisión de contenidos” (Lara, 2010: 57).

Sin embargo, es importante señalar que la escuela –al menos la uruguaya– lenta pero progresivamente ha ido procesando transformaciones en sus prácticas.

Al principio, en los 80, las salas de informática fueron los primeros intentos de negociación entre las antiguas lógicas y la posibilidad de crear algo nuevo para la enseñanza y el aprendizaje. En ese primer encuentro las máquinas fueron montadas a los pupitres, forzando la tecnología a los paradigmas previamente instituidos.

El movimiento epistemológico que ha apoyado la implementación del modelo 1 a 1 en Uruguay se ha ido generando desde las políticas de gobierno y al interior del mismo sistema educativo. A ello se le sumó el entusiasmo y las interrogantes que los sujetos de la educación se formularon, motivados por la novedad y la creatividad que emerge del encuentro con las TIC en la vida cotidiana. La institucionalización de prácticas educativas concordantes con la inclusión de TIC muestra a la institución en movimiento generando otras modulaciones organizacionales en el sistema educativo.

Entre la amplia producción existente en el plano epistémico, señalamos las formulaciones alternativas al triángulo didáctico como la visibilización de estos movimientos: por una parte, la referencia a la metáfora del cuadrado sustituyendo la del triángulo en procura de incluir el contexto con igual relevancia que al estudiante, el docente y el conocimiento; por otra, las investigaciones de Violeta Guyot (1995) sobre las prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias, a partir de las que propone la complejización del triángulo didáctico bidimensional, incorporando la perspectiva tridimensional y la cualidad de densidad, incluyendo en la dimensión profundidad, el sistema social, el sistema educativo, la institución escolar y, por último, la práctica docente, transversalizada por tres ejes –a) teoría-



práctica, b) vida cotidiana y c) poder-saber-, matizados por las teorías de la subjetividad y por las teorías epistemológicas que sustentan las prácticas educativas de época.

Las propuestas dialógicas (Kaplún, 2005) se suman a la revolución epistemológica de la educación en la SI, esbozando la necesidad de concebir equipos de docentes para los procesos educativos en el marco de la inclusión de TIC a la escuela. Desde esta perspectiva se interroga el dispositivo del salón de clase de la modernidad, para pensarlo en un espacio de acción e implementación de redes disciplinares, pensando y elaborando los contenidos educativos con multiplicidad de lenguajes y densidades, redes de problema para facilitar el vínculo con el conocimiento, redes de estudiantes y escuelas.

Al respecto de este último plano referimos como ejemplo la experiencia del “Congreso Virtual”, realizada en 2010 entre estudiantes de 6º año de escuelas de la Ciudad de la Costa<sup>2</sup>.

Cuentan los protagonistas:

[Organizado por] “Docentes Dinamizadores de la Inspección de la Costa [Canelones] y de una serie Maestros y grupos de niños de diferentes Escuelas entre grupos de 6º año de escuelas de la Ciudad de la Costa [...]. El] objetivo estaba centrado en el tema biodiversidad, cuyos objetivos fueron generar un espacio interactivo entre niños; fortalecer contenidos curriculares, integrar escuelas de la zona e incentivar el uso educativo de las XO” (Campelo, Gesuele y Morales, 2011).

En relación a la participación en el Congreso

“En el mencionado congreso se participaba a través de un foro virtual, entendiendo por este aquel escenario de comunicación por internet donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas. Para hacer posible el foro y también para participar cobró relevancia el manejo de la XO como herramienta posibilitadora del desarrollo del foro. La característica asincrónica del foro fomentaba, al dilatar los momentos de participación, la reflexión y madurez de los mensajes, lo que también se potenciaba en el hecho de que los alumnos intervenían siempre como grupo y nunca en forma

---

<sup>2</sup> Tomamos la descripción de la experiencia de Campelo, Gesuele y Morales (2011).



individual. Este foro académico, definido en contraposición a los foros sociales o técnicos como un espacio en el que se priorizan los diálogos argumentativos y pragmáticos y se facilita la orientación hacia la indagación sobre los conceptos o temas puestos en discusión (Arango, 2004), fue la herramienta más adecuada para concretar los objetivos propuestos” (Campelo, Gesuele y Morales, 2011).

Los grupos participaron con las siguientes modalidades:

- a) como expositores: el grupo propone un tema-problema. A través del intercambio con otras clases reformula, agrega, repregunta;
- b) como participantes: sin proponer un tema de investigación, el grupo participa en las propuestas de otros ayudando en la búsqueda de información, en la solución de interrogantes, colaborando en la resolución de problemas, etcétera (Campelo, Gesuele y Morales, 2011).

Esta propuesta da cuenta de la perspectiva geoeco-histórica de la institución educativa. En ella se ven varios planos de novedad actuando en el ámbito escolar formal: equipo de docentes, redes comunicacionales, redes de estudiantes, redes de docentes, en un sistema que desde la centralidad organizacional habilita la singularidad de las propuestas.

Como esta hay otras experiencias novedosas al interior del sistema educativo uruguayo que aportan en la dirección de resignificar el vínculo entre escuela y sociedad, en tanto la escuela toma las preocupaciones/necesidades sociales aportándole la perspectiva dialógica y crítica necesaria para operar en el mundo desde el lugar de apropiación simbólica.

## Hallazgos de un estudio de caso

Profundizaremos ahora en algunos de los hallazgos realizados en el marco de un estudio de caso (Bañuls, 2011), que se constituye en un aporte para visibilizar desde la práctica educativa el movimiento de la institución educativa en Uruguay y las modulaciones entre sociedad, escuela y TIC.



La investigación se desarrolló en el transcurso de 2009 en una escuela pública de la Ciudad de la Costa, Canelones. El contexto del estudio fue dado por la llegada a la escuela del Plan Ceibal, coincidiendo con el último año de instalación logística a nivel nacional.

Interesa señalar que, al mismo tiempo, en el ámbito educativo uruguayo se procesan algunas reformulaciones programáticas de distinto alcance. Resaltamos como las más relevantes: la renovación de los programas escolares en Primaria y la propuesta y organización del Debate Educativo, proceso que se propuso un amplio debate nacional para aportar a la elaboración de lo que después fue la Ley General de Educación N° 18.437. A partir de esta ley general se instituye la transformación de institutos de formación docente hacia el Instituto Universitario de Educación (IUDE), dándole estatuto universitario a la profesión docente.

Elegimos para esta comunicación, y en continuidad con las señalizaciones anteriores, un ejemplo de práctica en la escuela (dimensión del emplazamiento) y otro producido en el marco del sistema (Inspección Técnica y Consejo de Educación Primaria).

### Del sistema

El diagnóstico indicaba que había que trabajar con los migrantes digitales primero, para mitigar los niveles de ansiedad frente a lo desconocido, me explicaba en una entrevista la entonces Directora General, Consejera de Educación Primaria, Magister Edith Moraes.

Pero la estrategia de acción derivada del diagnóstico que implicó recurrir al ordenamiento jerárquico a modo de cascada formativa después del primer año se evaluó negativamente.

Los niveles de inspección efectivamente estaban ocupados por migrantes digitales, pero por ello mismo se constituyeron en un obstáculo en lugar de un elemento dinamizador. Como migrantes digitales requerían unos tiempos de apropiación en el manejo de los recursos de la XO que no acompañaban los tiempos establecidos en el decreto de creación, N° 144/007, donde se establecía como fecha límite para la fase de implementación el año 2009.

Mostrando procesos de aprendizajes geoeco-historizantes que permiten operar de manera integral sobre las problemáticas, la



estrategia se reformuló. Así, por un lado, se reasignaron funciones a los docentes de aulas de Informática transformándolos en Dinamizadores Ceibal y, por otro, se asignó una partida de gasto para que cada escuela nombrara un maestro que, a contraturno, realizara la función de Maestro de Apoyo a Ceibal.

Este fue, entonces, un movimiento institucional que, apoyado en la centralidad (asignación de los recursos para lo mismo y para todas las escuelas por igual), privilegió lo local trasladando la capacidad de decisión a las direcciones de las escuelas para el nombramiento del Maestro de Apoyo. Al mismo tiempo la institución jerarquizada hace un viraje hacia la formación entre pares, habilitando líneas horizontales de empoderamiento.

### **Viñeta: Maestra de Apoyo**

Directora: *“Después de mayo [2009] viene la circular en la que dice que va a haber maestros de Apoyo al Ceibal y que tenemos que hacer esa invitación al plantel docente y los directores tienen que elegir al personal idóneo.”*

El perfil de la Maestra de Apoyo contemplaba facilidad para el manejo de TIC, disponibilidad a trabajar contraturno, habilidades para el trabajo en equipo.

En el transcurso del ejercicio del cargo recibirían cuatro meses de formación específica que tendrían que socializar en la escuela desde el rol de apoyo a los equipos docentes, no como replicadoras de información sino apoyando a los docentes en las actividades.

En 2009 se nombraron a nivel nacional 450 cargos de Maestros de Apoyo.

El salario para este cargo se asimiló al escalafón más bajo de la carrera docente y en diciembre los cargos habían cesado sin proponer una nueva estrategia de formación.

En la escuela donde se realizó el estudio de caso, el cargo de Maestra de Apoyo se formalizó de agosto a noviembre inclusive.



La Maestra de Apoyo del turno de la tarde se refirió al desempeño del cargo como una experiencia aprendizaje:

*Maestra de Apoyo: "Al agarrar el cargo de apoyo aunque lo agarré en agosto recién, creo que se amplió un montón la gama de opciones ahí, para trabajar didácticamente, porque tuvimos capacitación."*

*"Yo me siento bien con las computadoras, después que empecé como Maestra de Apoyo tuve como que algunas herramientitas más, no demasiado porque no nos formaron demasiado, pero ta, por mes tenemos dos, tres días de curso que mal o bien siempre me aportan algo, ta bueno, ahora me siento mucho más segura y como Maestra de Apoyo en realidad como que necesitaba porque..., como que voy de clase en clase y todo el mundo, en esta escuela y con mi compañera ha pasado lo mismo, todos nos han abierto las puertas de los salones lo más bien, no hemos tenido problemas porque el Maestro de Apoyo es un rol medio difícil de llevar, de repente con determinados profesionales que son medios celosos de su clase y que les cuesta abrir la puerta pero no acá no hemos tenido problemas, realmente como que ha habido una cabida, hemos sido bien recibidas."*

En la misma línea la Directora agrega:

*"la verdad es que este año fue sumamente positivo. Tuve dos maestras que son una joyita, primero que fueron muy bien aceptadas por todo el colectivo docente, compañeras que entraron en una postura de compañeras, se les abrió todas las puertas."*

El procesamiento que tuvo la propuesta de las Maestras de Apoyo, desde el sistema y el modo de incluirlo en la escuela, muestra la disposición al movimiento integrador y novedoso tanto desde el plano de las prácticas como de los espacios de decisión. Pero en los discursos y las decisiones se observan líneas de tensión:

- ✓ los cargos se ubicaron en el último escalafón de la carrera docente;
- ✓ la ausencia de proyección de la medida de capacitación en servicio generó inseguridades en la dirección y el equipo docente, dado que compartían consideraciones sobre la carencia formativa en los docentes;
- ✓ la designación directa de la dirección agilitó los procesos, fue eficiente y eficaz pero generó algunos niveles de rispidez en el equipo docente.



## Del aula: los pares como tutores

En el marco de la observación de aula registramos una práctica docente que la maestra nos presentó como tutoría, propuesta pedagógica que estaba institucionalizada en la escuela. Se trata de una experiencia de integración educativa entre educandos de 6° e Inicial.

Maestra: *“Tutorías porque son niños más grandes que van a ayudar...”*

La Directora presenta las tutorías indicando que consisten en *“traer a los niños de 5° y de 6° para que trabajen con Inicial que no tienen computadora, porque las computadoras se dan de 1° a 6°, entonces ellos vienen con sus computadoras y les enseñan, entonces forman grupos y un niño de 6° tiene tres niños de Inicial para trabajar en muchas cosas”<sup>3</sup>.*

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

Portanto, podemos decir que en esta práctica se observan movimientos integradores generados desde la dirección de la escuela. Refiriéndose a ello la Directora señaló:

*“desde el año pasado estoy diciéndole a las maestras: ‘articulen, trabajen en otras clases’ [...] En la tarde se hizo una articulación con todo el nivel inicial que fue cuatro años, cinco, 1° y 2°; entonces trabajaban en distintos proyectos y bueno, se iban cambiando los niños. La maestra siempre quedaba en la clase y los niños una vez a la semana se cambiaban, de acuerdo al nivel conceptual en que estaban iban a la clase. Entonces, bueno, esa articulación dio muchos resultados, cuando llegó el tema de las XO dijimos bueno, ¿por qué no 6° año trabaja con nivel inicial y los integran? Porque la idea es siempre la integración porque además, Inicial siempre tiene recreos en distintos horarios y todo, entonces queremos que ese pasaje [de la etapa inicial a la etapa de Primaria] sea lo menos traumática [...] Además da resultado, los niños trabajan con distintas personas, no solo con el maestro, se sienten más integrados, en los grandes la autoestima ha mejorado, porque son ellos los que enseñan a los chiquitos y les tienen una paciencia increíble. Fue muy buena esa experiencia.”*

---

3 En 2009 el Plan Ceibal aún no se implementaba en Educación Inicial.



La tutoría se planificaba articuladamente entre los estudiantes de 6º, su docente y la docente de Inicial, considerando cada vez lo trabajado en la instancia anterior.

En grupo discutían lo trabajado en la última instancia, lo que planteaba la docente de Inicial (quien recogía los efectos en el grupo de inicial de lo trabajado), las consideraciones y propuestas de la docente y las perspectivas. En suma, docentes y estudiantes evaluaban y planificaban la actividad.

En la evaluación y planificación se consideraban las habilidades y destrezas de los estudiantes de Inicial; la curiosidad, disponibilidad y/o indiferencia que les despertaba la XO; los intereses por género; y sus propias habilidades para enseñar a un estudiante de Inicial.

La actividad se desarrollaba en el salón de Inicial. Al ingresar los estudiantes de 6º eran alegremente recibidos y reconocidos por los de Inicial.

Se conformaban parejas o tríadas de tutorías que se mantenían en el transcurso del año considerando la empatía de los vínculos (este era, también, uno de los elementos que se tenía en cuenta a la hora de evaluar y planificar).

Recorriendo las parejas y tríadas se registraron diversos niveles de apropiación de las herramientas de la XO en las aplicaciones interesantes a los estudiantes de Inicial y a los estudiantes de 6º.

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

Se registró que en términos generales las chicas trabajaban con las niñas y los chicos con los niños. Las tareas más utilizadas fueron el rompecabezas y pintar.

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

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





Esta actividad propiciada desde los antecedentes de la escuela pero organizada en torno a la XO muestra una organización escolar por grupos de clases de fronteras porosas, que promueve la circulación de los roles y funciones en relación al saber y el enseñar, tanto entre docentes y estudiantes como entre estudiantes.

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

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

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

## Conclusiones

Parecería que las discusiones epistémicas que los docentes y el sistema van procesando disponen el campo para desarrollar prácticas educativas acordes a la SI. ¿O deberíamos concluir que las experiencias referidas en este artículo son prácticas excepcionales en el sistema educativo público de Uruguay?

Al inicio del artículo indicábamos que en la SI se generan condiciones para el advenimiento de subjetividades de la enunciación. El estudio de caso referido y los ejemplos en el sistema educativo considerados muestran a la institución educativa en movimiento, hacia funciones de docente, estudiante y autoridades con disposición a ocupar espacios de enunciación y construcción de saber y conocimiento, con metodologías cooperativas y en red, reconociendo en el rol docente la función referencial en relación al vínculo con el conocimiento y la institución educativa.

Respecto a las discusiones sobre 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 pueden establecerse dos niveles mutuamente determinantes: el de las políticas de Estado



y de gobierno, y el de la dimensión epistemológica. En una mutua determinación, ambos van conformando, dando forma, a la institución educativa uruguaya de cara a la SI.

Ambos niveles se encuentran en tensión desde la misma fundación de la educación moderna en Uruguay.

Las transformaciones en el sistema educativo están siendo la acumulación de décadas de debate epistemológico, de la instalación del nivel universitario para la formación docente, la aplicación de políticas públicas, de la promulgación de nuevas leyes y los procesos de apropiación colectivos respecto de los desarrollos telemáticos.

Todo ello en línea con la composición de subjetividades propias de la SI que incluye el dominio de las TIC.

Los momentos geoeco-históricos de procesamiento de modulaciones entre los desarrollos tecnológicos y los sujetos muestran las tensiones, marchas y contramarchas de los procesos. Poner el énfasis del movimiento hacia lo nuevo colabora con la producción de novedad.

La nueva institucionalización se negocia colectivamente pero aquellos que nos preocupamos por los contextos educativos tenemos la responsabilidad de visibilizar los movimientos sin dejar de ser críticos con los retrocesos.

## Referencias bibliográficas

- // AMBROSI, A., V. PEUGEOT y D. PIMIENTA (2005) "Hacia sociedades de saberes compartidos", en Ambrosi, Peugeot y Pimienta (coords.) (2005) *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*, C & F, <http://vecam.org/article697.html>; consulta: 21 de abril de 2011.
- // ARANGO, M. (2004) *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*, Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación Bogotá, <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-abril-2004/documentos/arango.pdf>; consulta: 29 de agosto de 2012.



- // BALAGUER, R. (comp.) (2010) *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*, Prentice Hall, Montevideo.
- // BAÑULS, G. (2011) *Una laptop por niño / OLPC en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: escuela 268, 6º año, turno simple; Ciudad de la Costa, Uruguay, 2009*. Tesis de Maestría.
- // BAÑULS, G., M. REGÍA y A. PROTESONI (2005) *Jugándonos en las prácticas*. Trabajo presentado en la Maestría Psicología y Educación. Inédito.
- // BAÑULS, G. y L. ZUFIAURRE (2005) "No se trata de saber sino de pensar: Producción de agenciamientos tecno ¿lógicos?", Ponencia presentada en las 1<sup>as</sup> Jornadas de Psicología Social Universitaria, Facultad de Psicología, UdelaR. Inédito.
- // BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.
- // CAMPELO, M., C. Gesuele y J. Morales (2011) *Análisis pedagógico-didáctico de una experiencia de incorporación de TIC: un congreso virtual... Repensando el papel de las TIC*. Trabajo presentado en el curso "Las tecnologías de la información y la comunicación, su incidencia en la construcción de subjetividades", a cargo del equipo docente Mag. Esther Angeriz, Mag. Gabriela Bañuls y Dra. Cristina Contera, en el marco del posgrado *Didáctica para la Enseñanza Primaria*, del IPES. Inédito.
- // CAMPOS FREIRE, F. (2008) "Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales", en *Revista Latina de Comunicación Social*, N° 63, Universidad de La Laguna, Tenerife, pp. 287-293. Disponible en: [http://www.ull.es/publicaciones/latina/\\_2008/23\\_34\\_Santiago/Francisco\\_Campos.html](http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html); consulta: 29 de agosto de 2012.
- // CASTELLS, M. (1999) *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, Alianza, México.
- // COMISIÓN DE EDUCACIÓN, PLAN CEIBAL (2007) *Proyecto Pedagógico Ceibal*. [http://www.dfpd.edu.uy/ifd/salto/1institucional/cei\\_proy.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/ifd/salto/1institucional/cei_proy.pdf); consulta: 20 de mayo de 2013.



- // DE CERTEAU, M. (1995) *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, Universidad Iberoamericana, México.
- // GUYOT, V., N. FIEZZI y M. VITARELLI (1995) "La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico", *Dossier del Seminario Enfoques pedagógicos*, Udelar, Montevideo, 2005.
- // KAPLÚN, G. (2005) *Aprender y enseñar en tiempos de Internet*, Cinterfor/OIT, Montevideo.
- // LARA, T. (2010) "Aprender a ser Ciudadano". En Balaguer (comp.) (2010) *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*, Prentice Hall, Montevideo; pp. 57-62.
- // MORIN, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Madrid.
- // PAPERT, S. (1995) *La máquina de los niños*, Paidós, Barcelona.
- // PISCITELLI, A. (1998) *Post/Televisión: Ecología de los medios en la era de Internet*, Paidós, Buenos Aires.
- // PNUD (2002) "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio del Desarrollo", *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano Venezuela 2002*, <http://78.46.95.73:8080/jspui/handle/123456789/707>; consulta: 29 de agosto de 2012.
- // RIFKIN, J. (2010) *La civilización empática*, Paidós, Madrid.



## ○●● Gabriela Bañuls

---

**Magister en Psicología y Educación.** Estudió Psicología en la Universidad de la República, privilegiando en su formación las líneas relacionadas al Psicoanálisis y la Psicología Social. Trabajó en instituciones de educación no formal primero, para luego dedicarse a la clínica y la docencia universitaria. Desde principios de los 90 se ha dedicado a estudiar los impactos del desarrollo de las TIC en la vida cotidiana. Orientó sus estudios de maestría hacia la educación, haciendo foco en la inclusión de TIC en la educación y sus efectos en la subjetividad. Orienta sus estudios de doctorado hacia la redefinición de la Institución Educativa en tiempos de la sociedad de la información. Es docente adjunta en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

---