

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Dispositivos de aprendizaje. Una apuesta a la participación desde la perspectiva contextualista y de derechos.

Alfonso, Jesica Mariana, Amoedo, María Julia, Cabrera, Myriam, Cama, Marina, Di Falco, Silvia y Mastandrea, Paula.

Cita:

Alfonso, Jesica Mariana, Amoedo, María Julia, Cabrera, Myriam, Cama, Marina, Di Falco, Silvia y Mastandrea, Paula (2021). *Dispositivos de aprendizaje. Una apuesta a la participación desde la perspectiva contextualista y de derechos. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/794>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/8fv>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DISPOSITIVOS DE APRENDIZAJE. UNA APUESTA A LA PARTICIPACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CONTEXTUALISTA Y DE DERECHOS

Alfonso, Jesica Mariana; Amoedo, María Julia; Cabrera, Myriam; Cama, Marina; Di Falco, Silvia; Mastandrea, Paula
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de elaboraciones teóricas, desarrolladas en el contexto de la Maestría en Psicología Educacional (UBA), sobre la relación de procesos cognitivos y dispositivos de aprendizaje en distintos medios de formalización de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Se analizan dichos dispositivos desde la perspectiva contextualista, articulando con los conceptos centrales de contexto cultural, actividad, participación y apropiación. El aprendizaje desde esta perspectiva constituye una actividad situada, que requiere del acompañamiento adulto para la progresiva autonomía en el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave

Disp. de aprendizaje - Participación - Contexto - Sujetos de derechos

ABSTRACT

LEARNING DEVICES. A WAGER ON PARTICIPATION FROM THE CONTEXTUALIST AND HUMAN RIGHTS PERSPECTIVE

This paper is part of a theoretical analysis developed in the context of study of the Master's degree in Educational Psychology (UBA) on the relation between cognitive processes and learning devices with different degrees of formalization for children and adolescents as subjects of human rights. These devices are analysed from a contextualist perspective, integrating central concepts like cultural context, activity, participation and appropriation. From this perspective, learning is a situated activity that requires adult guidance to gain progressive autonomy for the exercise of children and adolescents' rights.

Keywords

Learning devices - Participation - Context - Subjects of human rights

El presente escrito surge a partir del trabajo colaborativo realizado por un grupo de maestrandas sobre el análisis de distintos dispositivos de aprendizaje durante la cursada de la Maestría en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires).

A partir de conceptos centrales de la perspectiva contextualista, situacional e interaccionista en Psicología Educacional, se propone ampliar el análisis sobre la relación entre procesos cognitivos y dispositivos de aprendizaje en distintos medios de formalización que involucran a niños/as y adolescentes como sujetos de derecho. Asimismo, se busca reflexionar sobre las concepciones, intervenciones y propósitos de dichos dispositivos. Siguiendo a Engestrom (2001), se entiende al dispositivo de aprendizaje como un sistema de actividad colectivo, en el que la actividad de los sujetos en comunidad y su relación con el objeto de conocimiento a través de artefactos mediadores se constituye como unidad de análisis.

Para ello, se explicita la propuesta de la perspectiva contextualista para el análisis de dispositivos de aprendizaje y dos ejes fundamentales para pensar su puesta en marcha: participación y prácticas inclusivas, y procesos de apropiación e interacción dialógica.

La perspectiva contextualista para el análisis de dispositivos de aprendizaje

Desde la perspectiva sociocultural, se toma en cuenta el contexto de la interacción social para el abordaje del aprendizaje, considerando los artefactos culturales que se utilizan y que median dichas interacciones y sus prácticas (Elichiry, 2010). Esta perspectiva convoca a pensar en el contexto cultural en el que se inscriben las prácticas de aprendizaje, ya que estas no se pueden dar en el vacío, tornándose el contexto en una variable inherente a los procesos de aprendizaje y desarrollo (Nakache, 2004). Desde este enfoque, la actividad cognitiva se concibe como inescindible del contexto, por lo que requiere del análisis de los diversos contextos culturales que se entranan en esta actividad, y que con sus prácticas específicas posibilitan o inhiben, un desarrollo que también es específico. Es importante considerar que los niños, niñas y adolescentes que participan de situaciones de aprendizaje generalmente pertenecen a sectores con

prácticas culturales específicas que pueden diferir de las propuestas de aprendizaje que se generen desde otros dispositivos, como el escolar. La noción de entramado (Cazden, 2010) supone la validación de creencias y saberes adquiridos en los contextos cotidianos, y el “hacer puente” para el acceso a nuevos conocimientos en otros escenarios específicos de aprendizaje. En esta línea, se pueden pensar a los dispositivos de aprendizaje como comunidades de práctica que enculturán a sus participantes en la adopción de un sistema de creencias, prácticas culturales y modelos discursivos determinados (Brown et al., 2001).

En este punto, es lícito preguntarse acerca de la noción de aprendizaje desde esta perspectiva. Lave plantea que existe una diferencia epistemológica entre:

una visión del conocimiento como un conjunto de entidades reales localizadas en las cabezas, y del aprendizaje como un proceso de internalización de esas entidades, versus una visión del conocimiento y el aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana (2001, pp. 24-25).

Desde el enfoque histórico cultural, el aprendizaje es una actividad situada que implica cambios en el conocimiento y las formas de participación y, en este sentido, no se lo puede situar en las cabezas, ni en los artefactos ni en el entorno, sino en las relaciones entre ellos (Lave, 2001).

En el mismo sentido, Cole y Engestrom (1993) afirman que “(...) el enfoque histórico-cultural de la cognición lleva a pensar su distribución entre las personas, los artefactos culturales y el tiempo” (p.47) y pueden por ello aportar a profundizar la reflexión sobre los dispositivos de aprendizaje como sistemas de actividad, a partir de esta relación que establecen entre cognición y actividad. Consideran que “la unidad de análisis natural para el estudio del comportamiento humano son los sistemas de actividad, entendidos como sistemas de relaciones históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado” (p. 33).

Así, desde el mencionado enfoque, la cognición humana resulta de la mediación instrumental, tradicionalmente representado en el triángulo fundamental de la mediación entre sujeto - objeto - medio (también mencionado como artefacto, remitiendo a la distinción en Vigotsky sobre herramientas y símbolos como dos aspectos del mismo fenómeno). A este triángulo mediacional básico se incorpora el tiempo y el carácter social, representado en el triángulo mediacional ampliado, al incluir las relaciones entre el individuo y la comunidad, las reglas y la división de tareas. De esta manera, postulan a los sistemas de actividad como unidad básica de análisis, al tiempo que muestran la institucionalización de las actividades como prácticas culturales (Cole y Engestrom, 1993). Por ello, el enfoque histórico cultural de la cognición ofrece un marco para analizar los modos que asumen las actividades en distintos dispositivos posibilitando la construcción de conocimientos y aprendizajes. La unidad de análisis de la actividad implica un abordaje multidimensional de

la enseñanza y el aprendizaje, no limitándose a los fenómenos dentro del aula.

En la misma línea, se puede pensar que los dispositivos de aprendizaje constituyen sistemas complejos. Siguiendo a García (2000) la noción de “sistema complejo” apunta a entender que la resultante del conjunto es más que la suma de las partes, y que el recorte de la realidad no puede ser descompuesto en sus partes de manera estrictamente delimitada, ni su funcionamiento explicado por adición del funcionamiento de sus componentes.

Desde esta concepción, es pertinente preguntarse por las formas de organización de los dispositivos (estratificación, interacción entre niveles, articulación interna), y por cómo evolucionan y sufren transformaciones en el tiempo (procesos de desequilibrios y reorganizaciones). García explicita que en un sistema complejo existe un constante movimiento de los elementos del sistema en relación a otros que están por fuera del mismo y funcionan como “condiciones del contorno del sistema”. Cuando estos movimientos o fluctuaciones tienen una pequeña escala se introducen pequeños cambios, pero cuando excede cierto umbral se produce una disrupción de la estructura (o no) en relación a las condiciones de estabilidad del sistema.

Entendemos que las intervenciones educativas, siempre ajustadas al ritmo y contexto institucional grupal, capitalizan estos movimientos de la experiencia (que se analizan como sistemas complejos) permitiendo fortalecer los procesos de construcción colectiva de conocimiento.

Participación y prácticas inclusivas

Arrúe *et al.* (2011) proponen la pregunta sobre el “para qué” de la participación, y se pone énfasis en la misma como un derecho. Si bien frecuentemente esta capacidad les había sido limitada a los/as niños/as, en la actualidad la Convención Internacional sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, a la que Argentina suscribe, propone que estos/as tienen derecho a expresar su opinión sobre asuntos que le competen en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Asimismo, postula que este es un derecho de igual importancia que el acceso a la educación, a la salud, y a la identidad. Las reflexiones de la autora nos llevan a pensar en la necesidad de tener presente siempre cuál es el propósito político-pedagógico de una propuesta educativa, y cómo concebimos al sujeto de dicha propuesta.

Existen prácticas con diferentes connotaciones en relación al grado de actividad y a la colaboración que puedan experimentar los/as participantes. Una participación auténtica contribuye a la formación de sociedades más democráticas que busquen soluciones a conflictos sobre la base del diálogo y el respeto de las posiciones contrarias. Tomar la palabra contribuye a que los/as niños/as y adolescentes se constituyan en sujetos de derechos a partir de la vivencia de participación activa: escuchar a otros/as, ser escuchados/as, reflexionar sobre temas de interés y preocupaciones en el marco de una construcción compartida. Un concepto que ayuda a echar luz sobre este tema es el de

participación real y simbólica (Sirvent, 2018). En la participación real se implica la necesidad de cambios profundos en las estructuras de poder y se da cuando los miembros de una institución o grupos influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de las decisiones. Su contracara es la participación simbólica, donde en este caso, los dispositivos podrían enmascarar la participación, haciendo un “como si”, sin lograr acceso al poder y cambios profundos en la propuesta por parte de quienes participan en ellos.

Para que los niños, niñas y adolescentes puedan adquirir autonomía personal plena a lo largo de su desarrollo es fundamental que participen de manera real y se responsabilicen sobre cuestiones que afectan a su vida cotidiana. Los espacios de participación deberían contemplar cierta progresión en las oportunidades que tengan los/as niños/as y adolescentes para expresarse en función de la edad o la etapa del desarrollo en la que se encuentren, siempre pensados como un desafío para los/as participantes.

La importancia de la participación también radica en que es a través de ella que se aprende, es decir, a partir de transitar por distintas prácticas en las que tendrá un papel central el sentido que se le dé a esa actividad. El aprendizaje siempre es en función de un acto de interpretación, de un sentido de la acción, no es un simple atributo de los sujetos, sino que “depende del modo de participación que tengamos o, en otras palabras, del sentido que nuestras acciones adquieren en una situación determinada.” (Arrúe *et al.*, 2011, p.6). Frente a una experiencia participativa, los/as participantes tienen que establecer conjuntamente las metas, el sentido y la manera en que van a organizarse. Esto implica a su vez, ir aprendiendo a valorar la diversidad y a trabajar con personas que tienen diferentes capacidades, culturas, edades, opiniones.

La participación es además uno de los ejes centrales para la construcción de una escuela inclusiva (Aizencang y Bendersky, 2013). El rol de las/os adultos para que esto sea posible implica que estén presentes desde un lugar comprometido, propiciando la horizontalidad, pero manteniendo la asimetría. Se trata de un/a adulto/a que acompaña, promueve la autonomía y fortalece los vínculos de confianza (Cornu, 2017). A su vez propone espacios para hacer con otros/as como una oportunidad subjetivante y donde se prioriza el lazo social, atendiendo la singularidad del sujeto junto con el colectivo.

Escuchar es una forma de comprometerse desde el mundo adulto a responder a las necesidades de los/as niños/as y poner atención a la palabra que enuncia cada participante (Aizencang y Bendersky, 2013). Se trata de sostener una escucha que da lugar a la alteridad porque está atento al discurso del otro/a y posibilita que el otro/a hable. Esta escucha y presencia activa por parte del adulto/a se constituye en garante de la participación de todos los niños y niñas, facilitando el proceso de intercambio. El rol de las y los adultos en dispositivos de participación implica ser garante de derechos. Desde este vínculo intergeneracional, estos/as son responsables de propiciar que la palabra circule,

en un clima de respeto y en un marco democrático y pluralista. Esto requiere dar la palabra para que cada uno/a formule sus propias preguntas y a su vez ser guía para que los/as niños/as resuelvan progresivamente sus dificultades (Núñez, 2003), desde el trabajo colaborativo que estos espacios posibilitan.

Asimismo, se requiere de un posicionamiento ético por parte de los/as adultos/as que se corra de las disfunciones y del determinismo que suele etiquetar a los/as niños/as y jóvenes como “sujeto-problema” cuando algo no opera de la manera esperada, proponiendo soluciones que apuesten por la invención de recursos para favorecer la participación plena de todos/as (Merieu, 2016).

Finalmente, es importante considerar que en las actividades que habilitan el intercambio el foco debe estar puesto en valorar la heterogeneidad de voces, desde la escucha y el debate, potenciando procesos colectivos que implican confrontar ideas y opiniones con otros/as, fomentando el lazo social. Los procesos de participación implican un ejercicio que conlleva un tiempo de desarrollo y práctica, que siempre implica tensiones. No obstante, es a través del aporte personal que los niños, niñas y adolescentes pueden otorgar significatividad a estas experiencias.

Procesos de Apropiación

Las prácticas que forman parte de los dispositivos de trabajo colaborativo y de participación, en tanto contextos culturales y entramados en el que se despliegan acciones y sentidos específicos para y con las infancias y adolescencias, pueden ser analizadas a partir del concepto de apropiación, en los términos propuestos por Smolka (2010). El mismo forma parte del debate en torno de la internalización, concepto central de la teoría histórico cultural formulada por Vigotsky para explicar el desarrollo y el aprendizaje, y constituye una de las tentativas más recientes para referirse a esta noción.

La noción de internalización se refiere al proceso de desarrollo y aprendizaje humano como incorporación de la cultura, como dominio de los modos culturales de actuar, pensar y relacionarse con los/as otros/as, consigo mismo, y aparece, de este modo, como contrario a una perspectiva naturalista o innatista (Smolka, 2010). No obstante, la mencionada autora también señala que, funcionando como una metáfora, tal constructo carga la imagen de dentro/fuera del organismo, sugiriendo una distancia, una diferencia, o aún, una oposición entre lo individual y lo social, como si lo individual no fuese, en su naturaleza, social, lo cual es una premisa básica en ese abordaje teórico.

Por este motivo el término “apropiación” supone cierto desplazamiento conceptual. Éste se basa en la concepción de mediación del signo en el desarrollo humano, en la importancia y en el estatuto teórico del signo en la teoría vigotskyana, y se relaciona principalmente con el problema de la significación. De este modo, el planteo de Smolka (2010) se basa en la tesis de Vigotsky sobre que las funciones mentales son relaciones sociales internalizadas, y se enfoca en las significaciones de la acción

humana y los sentidos de las prácticas considerando que:

1. Todas las acciones adquieren significados múltiples, sentidos múltiples y se transforman en prácticas significativas, en función de las posiciones y de los modos de participación que los sujetos establecen en sus interacciones.
2. Como sujetos, los individuos son afectados, de diferentes modos, por las muchas formas de producción de las cuales ellos participan, también de diferentes maneras. O sea, los sujetos son profundamente afectados por signos y sentidos producidos en las relaciones con otros/as.
3. La apropiación está relacionada con diferentes modos de participación en las prácticas sociales y a diferentes posibilidades de producción de sentido, que se dan en el marco de relaciones de poder. Siendo por ello una categoría relacional.

Podemos considerar que los dispositivos que habilitan el intercambio, el trabajo dialógico y la participación pueden pensarse en su potencia en tanto espacio que pone a trabajar y dialectiza los distintos sentidos que adquieren las acciones en los diversos contextos de participación de las infancias y las adolescencias. Y propicia, de este modo, la posibilidad de producción de sentidos ligados a la participación democrática y la construcción de ciudadanía. A su vez, en la medida en que el dispositivo se sostiene en el tiempo, permite la transformación de las acciones y sentidos que forman parte de las actividades en prácticas significativas. Tales prácticas son construidas en las relaciones con otros/as, en marcos de co-participación, y resultan en procesos de apropiación de formas de participación y convivencia democrática en virtud de las posiciones subjetivas y los modos de participación que se habilitan mediante las actividades conjuntas.

A modo de conclusión

La co-participación propiciada por los dispositivos de intercambio dialógico y participativo representa una oportunidad de aprendizaje y subjetivación a partir del entramado de lazos sociales dentro de esta práctica cultural específica (Aizencang y Bendersky, 2013).

Estas experiencias de trabajo colaborativo y donde la palabra circula, aparecen como situaciones innovadoras, que intentan ser cercanas a los/as estudiantes para motivarlos/as a participar de forma activa y creativa, promoviendo un sujeto libre, que pueda tomar la palabra para decidir y lograr su plena ciudadanía. Es decir, un ejercicio real de su participación.

Se advierte una apuesta fuerte del adulto/a en estas situaciones de aprendizaje (Zelmanovich, 2007) allí donde se proponen abrir y sostener la participación de niños, niñas y adolescentes en un dispositivo singular y situado, a partir de leer sujetos de derecho y entendiendo que toda práctica social es siempre política. Es una apuesta desde la función adulta que requiere implicación y confianza para crear las condiciones que favorezcan nuevos aprendizajes, porque las infancias y las adolescencias, en plural, no son naturales, sino que son una producción que depende de

la modalidad que adopte la función adulta, siempre inscrita en un marco social. En este sentido, estos dispositivos pueden ser pensados como un desafío, como sistemas complejos a analizar para reflexionar sobre los constantes giros que las/los adultos desarrollan en el diseño e implementación de las experiencias educativas.

Proponer dispositivos/actividades de interacción y participación se basa en un marco de derechos, pero generar, promover y sostener espacios de participación y apropiación de ciudadanía, redobla la apuesta y confianza a futuro en las infancias y adolescencias situadas, singulares y diversas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones. En *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan* (pp. 105-126). Manantial.
- Arrúe, C. Scavino, C., Grippo, L., Regatky, M. et. al. (2011). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación. Motivos y obstáculos a la hora de participar. En M. Ubal, X. Varón y P. Martinis (comps.) *Hacia una educación sin apellidos*. Psicolibros.
- Brown, A., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. y Campione, J. (2001). Conocimiento especializado distribuido en el aula. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 242-290). Amorrortu.
- Cazden C. (2010). Describiendo a las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Manantial.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 47-74). Amorrortu.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (coords). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (Capítulo III). Noveduc.
- Elichiry, N. (2010). El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 15-24). Manantial.
- Engestrom, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- García R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Gedisa.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chailkin, J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu
- Merieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta de los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa* (pp. 173-194). Manantial.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19-48). Gedisa.



- Sirvent, M. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29.
- Smolka, A.B. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41-60). Manantial.
- Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente.