

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

La apropiación como herramienta para la creación de puentes hacia la participación social, educativa y cultural.

Sabogal, Mauricio.

Cita:

Sabogal, Mauricio (2019). *La apropiación como herramienta para la creación de puentes hacia la participación social, educativa y cultural. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/817>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/f3C>

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>.

LA APROPIACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA CREACIÓN DE PUENTES HACIA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL, EDUCATIVA Y CULTURAL

Sabogal, Mauricio
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Los re-diseños, reflexiones y re-configuraciones de las dinámicas en los ambientes de aprendizaje resultan imprescindibles, en el intento de que por medio de la construcción y apropiación de conocimientos se garantice una plena participación social, que trascienda límites físico-institucionales. Es por ello, que en el marco de tanto la preparación de la Tesis para la Maestría en Psicología Educacional de la UBA “Programas sociales y escuelas en la Villa 31 Bis de CABA: ¿pueden generar expansión de perspectivas mediante participación y acceso a oportunidades laborales y educativas?” como del Proyecto de Investigación UBA-UBACYT “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes.”, ellos, dirigidos por la Mg. Cristina Erausquin, el trabajo en red, las resoluciones conjuntas de problemas, las respuestas complejas ante la multiplicidad propia de los sujetos y el dialogo con los diferentes/emergentes contextos sociales, se delinean como estrategias para que la inclusión social, educativa y cultural trascienda discursos políticamente correctos y logre, mediante su desarrollo, la des-naturalización y la des-normalización de prácticas, discursos y lógicas, que -sustentan- el denominado fracaso escolar y la exclusión social/educativa.

Palabras clave

Apropiación - Participación - Lógicas de reconocimiento - Trayectorias

ABSTRACT

APPROPRIATION AS A TOOL FOR THE CREATION OF BRIDGES TOWARDS SOCIAL, EDUCATIONAL AND CULTURAL PARTICIPATION
In the attempt of guaranteeing a full social participation beyond physical-institutional limits by the construction and appropriation of knowledge, re-designs, reflections and re-configurations of the dynamics in learning environments are essential. Therefore, both in the framework of the preparation of the Thesis for the Master in Educational Psychology of the UBA “Social programs and schools in the Villa 31 Bis of CABA: can they generate expansion of perspectives through participation and access to job and educational opportunities?”, as of the UBA-UBACYT

Research Project “Participatory appropriation and construction of meanings in intervention practices for inclusion, quality and social bond: exchange and development of tools, knowledge and experiences among psychologists and other agents” (both directed by Master Cristina Erausquin), networking, joint problem solving, complex responses to the multiplicity of subjects and dialogue with different / emerging social contexts, are outlined as strategies for social, educational and cultural inclusion to transcend discourses politically correct and achieve, through its development, the de-naturalization and de-normalization of practices, discourses and logic, which -sustained- the so-called school failure and social / educational exclusion.

Key words

Appropriation - Participation - Recognition logics - Trajectories

Las presentes discusiones, conceptualizaciones y posicionamientos, representan, a modo *hologramático* (Morín, 1994), algunos de los recorridos teórico-experienciales, contextualizados en la preparación de la Tesis para la Maestría en Psicología Educacional de la UBA “Programas sociales y escuelas en la Villa 31 Bis de CABA: ¿pueden generar expansión de perspectivas mediante participación y acceso a oportunidades laborales y educativas?” y en el Proyecto de Investigación UBA-UBACYT “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes.”, ambos dirigidos por la Mg. Cristina Erausquin.

Siguiendo al enunciado anterior, se intentarán esbozar ciertas reflexiones -algunas de ellas extractos del marco teórico, fundamentado en los enfoques socio-histórico-culturales de Lev Vygotsky-, las cuales permiten abordar distintos relatos y experiencias de actores -docentes, preceptores, voluntarios, estudiantes- que constituyen y re-crean cotidianamente, uno de los posicionamientos claves de las investigaciones mencionadas y del presente documento, que remite a lo fundamental y necesarios que resultan, nuevos formatos escolares tanto formales como no formales, que intenten permanentemente alojar, comprender y acompañar el universo y multiverso de las trayectorias no sólo escolares sino vitales de los sujetos (Terigi, 2010).

Para ello, la transformación de paradigmas, supuestos y discursos, por lo tanto, también de prácticas o intervenciones que inclusive actualmente caracterizan a lo diferente o alternativo como *im-posibilidad*, *dificultad* o *resistencia*, es ineludible, ya que estas, al ser de naturaleza política (Baquero, 2016, 2014) traen aparejadas lógicas de etiquetamiento, que impactan directa o indirectamente en el sujeto y en sus trayectorias futuras (Terigi, 2014).

De este modo, los efectos que tienen las diversas vivencias en la construcción de subjetividad, sean positivas o negativas, resultan trascendentales, ya que se configuran -de modo indeleble- como marcas que alteran o modifican el curso mismo del transitar. Durante el transcurso de los diferentes momentos de la vida, las trayectorias se ven motorizadas por experiencias previas, que guían y abonan el camino hacia nuevos rumbos. A propósito, menciona Rogoff (1997), que “*cuando una persona actúa en base a su experiencia previa, su pasado se hace presente*”, así, “*las participaciones previas de las personas contribuyen al desarrollo del acontecimiento presente, preparándolo de antemano*” (p.122). Es por lo anterior que resulta de suma importancia la emergencia/implementación de nuevos formatos, espacios e intervenciones, que modifiquen los supuestos y paradigmas que sostienen las prácticas hegemónicas en el ámbito socioeducativo, y que re-producen objetivos y mandatos heredados de generación en generación (Bourdieu, Passeron, Melendres & Subirats, 1981).

En este sentido, los discursos docentes como “*los chicos no estudian*”, “*no entienden*”, “*no tienen interés en lo que aprenden*”, etc., que se deslizan desde determinadas escenas pedagógicas, se combinan con discursos de estudiantes depositados en actitudes de aburrimiento, ausencias, *desinterés*, generando, en esa conjugación, posiciones y barreras en las que la voz del -otro- no es capaz de encontrar un interlocutor capaz de leerlo y entenderlo, de modo que los *problemas del estudiante* se extienden del plano individual hacia el plano general-colectivo (Terigi, 2014) en el que todos los participantes están llamados a *hacer algo* (Corea, 2004).

Los esfuerzos para lograr prácticas socioeducativas plenas, trascienden los contenidos curriculares, y demandan esfuerzos para lograr enlazar *códigos* inter/generacionales *aparentemente* opuestos, así, posibilitando la comprensión de realidades y experiencias ajenas -por empatía-, lo cual es fundamental para poder llevar a cabo construcciones de sentido y *encuentro de las mentes* (Cazden, 2010), que posibiliten cambios en escenas socioeducativas cotidianas cargadas de mal/estar, enojo o angustia.

Respecto al enunciado anterior, sugiere Wertsch (1999), que algunos métodos, modelos o herramientas “*resultan ineficaces, pero conservan su predominio, aunque la razón original para usarlos ha desaparecido hace ya mucho tiempo*” (p.105). Es preciso mencionar que la escuela pública se establece como pilar fundamental del estado-burgués-moderno y, por lo tanto, el

tipo de subjetividad que produce está supeditado e íntimamente ligado al modelo que reproduce (Bourdieu & Passeron, 1981). De modo que si el sujeto es constituido por discursos que organizan la experiencia socio-cultural de un momento histórico determinado, subyace una contradicción en las premisas de la educación, ya que la institución pedagógica realiza intentos por alojar a un sujeto que no *existe* en la actualidad, que fue mutando de acuerdo a sus experiencias y vivencias, y que hoy no encuentra en -ese- tipo de escuela o dispositivo aquello que puede constituirlo y reconocerlo como sujeto de razón.

Si -este- reconocimiento no es visualizado en la escuela formal con sus horizontes y objetivos instaurados, y el sujeto supuesto no está condiciendo con el sujeto real de las prácticas educativas, es posible afirmar que se está produciendo en *otro* lugar, que se establece bajo *otros* supuestos y por lo tanto genera *otras* interpretaciones (Corea, 2004). En este punto es importante remarcar que todas las realidades y vivencias de sujetos que toleran prácticas de *estigmatización*, *vulnerabilización* y falta de acceso a derechos que mejoren la calidad de vida, son dedos que señalan e interpelan a todo un sistema social, educativo y cultural, indicando que algunas experiencias o formatos están agotados (Corea, 1995), siguiendo esta idea, señala una docente de un Programa Socioeducativo que funciona actualmente en la Villa 31, que “*más allá del deseo de terminar la escolaridad, o de pasar de grado; [...] le da otra vida, otra impronta al espacio, no es la marginación absoluta [...] entonces estas posibilidades también dignifican; no obstante sigue siendo precario, porque el Estado se hace cargo sólo los sueldos docentes, pero no la infraestructura, no los materiales...*”. Por ende, los desarrollos que puedan realizarse en el seno de las diferentes comunidades como los programas socioeducativos, no eximen de responsabilidad a las *autoridades político-educativas* tanto de brindar pleno acceso a realidades educativas, laborales y socioeconómicas, como de seguir sosteniendo la lógica de *desigualdad* (Duschatzky, 1999).

Los supuestos de los que se parte para intervenir y *desarrollar* son decisivos, en tanto organizan/garantizan el entorno adecuado y definen los discursos de determinados escenarios. De este modo, se producen acuerdos imaginarios implícitos que median la acción en la cual el sujeto está involucrado (Vigotsky, 1978, 1987; Rogoff, 1997; Wertsch, 1999; Smolka, 2010). Los imaginarios en los cuales se sustentan las *dificultades* socio-educativas contienen características que los dotan de sentido. Y definen los modos de operar, intervenir y actuar, de la misma manera que *lo hacen con* los nuevos formatos y espacios, que intentan alojar y habitar al sujeto con sus particularidades y realidades. Por lo tanto, si “*cambiaron radicalmente las condiciones culturales en las que se ejerce hoy la pedagogía.*” (Corea, 2004, p.4), es menester que los formatos educativos se adapten a esas mutaciones inexorables, las cuales, con toda su diversidad de experiencias, conferirán un sentido único a los ambientes de aprendizajes.

Los nuevos formatos escolares en los cuales los *determinantes duros* (Baquero, 2002, Trilla, 1985) encuentran miradas flexibles, las singularidades pueden caracterizarse como diversidades y los puntos de partida heterogéneos como *modos de hacer*, viabilizan procesos por los cuales “*se separa lo que habitualmente va unido y reúne lo que aparece naturalmente separado*” (Greco, 2013, p.187). Así, es posible que aquello que se caracteriza como *negativo* se logre invertir como capacidad o posibilidad, creando, a su paso, un mundo de otro mundo, el de la igualdad dentro del de la desigualdad (Greco, 2013).

Las presentes dinámicas sociales-educativas-culturales exponen actitudes (Corea, 2004), que se constituyen en roles y modelos de intervención tanto en dispositivos formales como no-formales, en el abordaje de las problemáticas *desigualdad, exclusión, estigmatización*, y al enmarcarlas como deterioros, se niega implícitamente que son consecuencias del sostenimiento en el tiempo de prácticas hegemónicas. Por consiguiente, la intervención toma forma de limitado asistencialismo, *reparando* los lugares o aspectos en los cuales es posible evidenciar la falla, generando dinámicas de “reparación del tejido allí donde se raja” (p.6). Es así que es posible leer, como único camino marcado, el permanecer en lo construido y conocido a cualquier precio, y el reforzar discursos propios del sistema en derrumbe; y entonces, ni los procesos reflexivos sobre la eficacia, ni la emergencia de reestructuración, tienen un lugar fértil en donde desarrollarse o generarse. Por ello, únicamente con la aparición de nuevas formas de llevar a cabo las dinámicas en ambientes socio-educativos, se lograrán reconocer las limitaciones de las prácticas anteriores. Pero se evidencia una latente resistencia a la transformación, a la implementación de medios y herramientas alternativas, para resolver las problemáticas más comunes y cotidianas de los sujetos sin reflexiones sobre el peso que en su construcción y en su uso tienen y han tenido el poder y la autoridad (Wertsch, 1999).

Prácticas participativas

Si bien, la participación en el *transitar* social y comunitario se da por implícita por *-ser parte-* de una sociedad ¿qué pasa cuando aquellas prácticas cotidianas y el acceso a los derechos como educación, trabajo o recreación son distanciados o alejados de los sujetos?, ¿por qué la *exclusión* de las posibilidades de participación cultural es generada o re-producida por los sistemas educativos?

En el recorrido narrativo y experiencial -mencionado al comenzar el presente documento- con docentes, referentes y colaboradores de diversos programas y actividades en el barrio de Retiro -Villa 31 y 31 Bis-, ha sido posible leer lógicas de reposicionamiento y resignificación no sólo de los roles propios, sino de su relación permanente y cotidiana con la comunidad, a fin de que por medio de la constante co-reflexión y revisión, determinadas prácticas generen en sí mismas transformaciones en los modos de hacer educación que trasciendan los límites institucionales

mediante la apropiación de realidades, espacios y conocimientos a fin de posibilitar prácticas educativas participativas.

Los distintos sentidos que pueden ser leídos en configuraciones participativas son constituidos por signos, los cuales al ser producidos siempre en relación con un -otro-, son parte -también- de construcciones históricas (Smolka, 2010), de las cuales todos los sujetos son partícipes, pero paradójicamente, no todos participan como protagonistas activos, por ende, la participación que no se da, tiene que ver directamente con los procesos que sí se dan y en la manera en la cual son desarrollados.

La experiencia socio-educativa *debe* garantizar formas, modos, herramientas, estrategias, para que el -ser parte- activo sea *efectivizado*, en las posibilidades u oportunidades de transformación de las distintas comunidades. En este punto es posible mencionar otro extracto narrativo de la docente del Programa Socioeducativo, en donde señala que los diferentes espacios o actividades “*articulan con las escuelas, porque también pasaba eso, la escuela no se acercaba al barrio, y los padres no se acercaban a la escuela y ahí también empezaba el índice o de repitencia total o de abandono...*”. Desde este lugar parte la *insistencia* por resaltar lo significativo que resulta la interacción de las realidades cotidianas, sociales, comunitarias, en los distintos ambientes de aprendizaje, llevando a cabo resoluciones conjuntas de problemas (Erausquin, 2016), que trasciendan el espacio físico de las escuelas, e impacten inter-institucionalmente en espacios como la familia, el barrio o los pares.

Nuevas interacciones en escenarios socioeducativos

Resulta fundamental que las formas de participación e intervención se regeneren constantemente, involucrando estrategias que anticipen los mecanismos por los cuales se aborda la singularidad, la diversidad y la subjetividad de los sujetos. La conformación de equipos y el trabajo en red para abordar determinadas situaciones, emergen como necesarias. Al configurarse como formas de comunicación reflexiva inter-agencial (Erausquin, 2014), sus participantes resignifican tanto la organización, como las interacciones y el funcionamiento del dispositivo en el que la actividad se desarrolla. Los formatos escolares que rompen con determinismos y *determinantes -duros-* tienen en su conformación configuraciones en las que el aprendizaje *expansivo* (Engeström, 2001; Erausquin, 2014) ocurre en la medida en la cual todos los participantes tienen voz y voto en la negociación de esos cambios.

El aterrizaje de las anteriores remodelaciones y discusiones es posible en la visualización de redes que trascienden límites físicos e institucionales por medio de sistemas “*después-de-la-escuela*” (Yamazumi, 2009), citado en (Erausquin, 2017), que generan alteraciones en la realidad cotidiana, además “*vienen como a traer un atractivo bastante colorido [...] también los apoyos escolares y varios espacios en donde se remonta [...] a reconquistar la escuela [...] porque estos espacios además, conectan con el centro de salud y también conectan con come-*

dores o con donaciones...” (Docente Programa Socioeducativo de la Villa 31, 2019).

De este modo, la fecunda relación entre diferentes dispositivos, instituciones o instancias educativas posibilita *espacios híbridos* (Cazden, 2010), en los cuales se evidencian co-construcciones -que de otra manera no se generarían en un sentido pleno- para la resolución de situaciones problemáticas a través de trabajo colaborativo e intersectorial (Terigi, 2014), en cuanto a ello, comenta la docente mencionada que “*la relación [...] tendría que ser de acompañarse y de entender que lo que en un espacio no surge, charlarlo con el otro espacio, y si se está dando, empezar a ver la lógica, poder compartir experiencias, poder aplicar referencias que te van dando; esa me parece que sería la lógica, y no de competencia, o de desconfianza o enojo, como surge en algunos casos, sino de un aprovechamiento*”. Los espacios de resistencia, cuestionamientos, contradicciones, debates, experimentación, simbolización, aplicación en la comunidad, la empatía en/con el -otro y su implicancia social, permiten superar los -*encapsulamientos*- (Engeström, 1991) de la organización escolar y social (Erausquin, 2014) y motorizan procesos y sistemas abiertos de actividad social que potencien y garanticen la inclusión social, educativa y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Baquero, R. (2014). Notas sobre el aprendizaje escolar. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana”, IDEP-Corporación Magisterio. Bogotá.
- Baquero, R. (2016). De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. Maurizia D’Antoni, Victoria González y Wanda Rodríguez (coords) *Vygotski y su legado en la investigación en América latina*, San José: INIE-U. de Costa Rica.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cazden, C.B. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. In *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Ediciones Manantial.
- Corea, C. (1995). Pedagogía del aburrido. Revista palabras. Letra y cultura de la región N.E.A. N° 1, Buenos Aires.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido. *Escuelas destituidas, familias*.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
- Erausquin, C., Denegri, A., & Michele, J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos.
- Erausquin, C. (2014). “Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo”. Ficha publicaciones UBA y UNLP 2013.
- Erausquin, C. (2018). Aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas: experiencias de profesionales psico-educativos en formación. In *VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (La Plata, 2017).
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares (No. 37.062 (82)). Paidós.
- Dussel, I. (2014). Universidad Pedagógica, La educación en debate. *¿Qué es la Autoridad en la escuela?* LE MONDE diplomatique.
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. *Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php*.
- Greco, M.B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. *Buenos Aires: Homo Sapiens*.
- Greco, M.B. (2013). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de investigaciones*, 20, 167-171.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128.
- Smolka, A.B. (2010) “Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales” en N. Elichiry (comp) *aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Vygotsky, L. (1978). *Mente y sociedad*. Cambridge: Mass Universidad de Harvard.
- Vygotsky, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *La Habana: Editorial Científico-Técnica*, 456.
- Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Aique.