

PsiDispa (CABA).

De aquí y de allá. Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva sociocultural (edición digital 1.09).

Cristina Erausquin, (comp.) y otros.

Cita:

Cristina Erausquin, (comp.) y otros (2017). *De aquí y de allá. Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva sociocultural (edición digital 1.09)*. CABA: PsiDispa.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/584>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/DSe>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

De aquí y de allá

2015

Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva sociocultural

Cristina Erasquin
Comp. y editora

perspectiva
psicología
cognitivo
lenguaje
pedagogía
Rivière
sociocultural
Vygotsky
Engeström
intervención

alumnos
educación
niños profesor
docentes
maestra aula
institución
equipos escuelas

diferencias
violencia
atención tensiones
diálogo
conflictos
necesidades
problemas



De aquí y de allá

Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva sociocultural

Autores:

Cristina Erausquin ✓

Claudia Verónica Glaz ✓

Tiffany May E. Riegert ✓

Marisol Martín Pavez ✓

Fabián Néstor Gómez ✓

Adriana Elena Torres ✓

Daniela A. Castillo Pérez ✓

María Mercedes Viola ✓

Mauricio Sabogal Rodríguez ✓

Patricia A. Enright ✓

Julieta Ruiz Fresquet ✓

Romina Delonuas ✓

María Celeste Jozami ✓

Ana E. Jaramillo Zambrano ✓

Karla C. Goyes Andrade ✓

Compiladora y editora:

Cristina Erausquin



De aquí y de allá
Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde
la perspectiva sociocultural

Cristina Erausquin ... [et al.] (*)

Compilado y editado por Cristina Erausquin – 1a ed.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PsiDispa, 2017

ISBN 978-987-42-5030-8

Libro digital, PDF (Serie lux viridis: Psicoeducadores en formación; 2015)
Archivo Digital: descarga

1. Psicología de la educación. 2. Escuela. 3. Inclusión. I. Erausquin, Cristina
II. Erausquin, Cristina, comp. CDD 370.15

Diseño de tapa: PsiDispa con www.wordle.net

Diseño interior y diagramación por PsiDispa: sidispa@gmail.com

(*) Autores de los capítulos:

Cristina Erausquin (#1 y #16); María Mercedes Viola (#15)

Mauricio Sabogal Rodríguez (#2);

Claudia Verónica Glaz(#3); Patricia A. Enright (#4);

Tiffany May E. Riegert (#5); Julieta Ruiz Fresquet (#6);

Marisol Martín Pavez (#7); Romina Delonuas (#8);

Fabián Gómez (#9); María Celeste Jozami (#10);

Adriana Elena Torres (#11); Ana E. Jaramillo Zambrano (#12);

Daniela A. Castillo Pérez (#13); Karla C. Goyes Andrade (#14);

©2017: Cristina Erausquin

ISBN 978-987-42-5030-8

Edición digital v1.09 publicada en agosto de 2017

La edición impresa está disponible en amazon.com con

ISBN: 978-987-42-5444-3

Hecho el depósito que dispone la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de forma alguna, ni por ningún medio, sea este electrónico, químico, mecánico, óptico, magnetofónico, xerográfico, ni ningún otro, sin la previa autorización escrita por parte del editor. Los infractores serán reprimidos con las penas que establece a estos fines el Código Penal.

Contenido

- 2** Dónde, cómo y qué
Cristina Erausquin (Ed.)
- 13** **1** Unidades de análisis
Cristina Erausquin (Argentina)
- 41** **2** Escenas y escenarios conflictivos en la escuela
Mauricio Sabogal Rodríguez (Colombia)
- 51** **3** Problemáticas en el aprendizaje de jóvenes y adultos
Claudia Verónica Glaz (Argentina)
- 64** **4** Acerca de contradicciones, tensiones y entramados
Patricia A. Enright (Argentina)

- 89** **5** Co-construcción en una clase de idioma extranjero
Tiffany May E. Riegert (Francia)
- 102** **6** Equipos Escolares
Julieta Ruiz Fresquet (Argentina)
- 116** **7** Arte y educación: construyendo la relación con otros
Marisol Martín Pavez (Chile)
- 128** **8** Vínculos conflictivos entre estudiantes
Romina Delonuas (Argentina)
- 144** **9** Repensando los conflictos entre profesores y alumnos
Fabián Gómez (Argentina)
- 162** **10** Silencio en la clase: caduco y absurdo
María Celeste Jozami (Argentina)
- 176** **11** Interacción y comunicación en la escuela
Adriana Elena Torres (Argentina)

- 12**
189 Psicología educacional en contextos de violencia
Ana Elizabeth Jaramillo Zambrano (Ecuador)
- 13**
202 La significación del aprendizaje entre pares
Daniela Amaru Castillo Pérez (Chile)
- 14**
215 Abordajes acerca del abandono de estudios universitarios
Karla Cristina Goyes Andrade (Ecuador)
- 15**
229 La psicología educacional en el marco de las prácticas áulicas
María Mercedes Viola (Argentina)
- 16**
248 ¿Cuál es el sentido de ser agente psico-educativo?
Cristina Erausquin (Argentina)
- 17**
258 L@s autor@s
- A**
270 Instrumento de Reflexión sobre la Práctica (I)
- B**
273 Instrumento de Reflexión sobre la Práctica (II)

Lista de figuras

1.1	Fragmento del cuento en imágenes <i>Zoom</i> de Itsvan Banyai	16
1.2	Triángulo mediacional: Primera Generación de la Teoría de la Actividad, Lev Vygotsky.	22
1.3	Triángulo mediacional expandido: Segunda Generación de la Teoría de la Actividad, Yrjo Engeström.	23
1.4	Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, Yrjo Engeström.	25
1.5	Unidades de Análisis diádicas y triádicas.	28
8.1	Modelo de la primera generación de la Teoría de la Actividad: explicando las fases de la Luna	135
8.2	Modelo de la segunda generación de la Teoría de la Actividad: las fases de la Luna en la escuela	136
8.3	Unidad análisis triádica, en donde el “Fútbol” se constituye como instrumento mediador.	140
12.1	El contexto como aquello que rodea. (Cole, 1999)	192

“

Mientras enseño continúo buscando, indagando.

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.

*Investigo para comprobar, comprobando interven-
go, interviniendo educo y me educo.*

*Investigando para conocer lo que aún no conozco y
comunicar o anunciar la novedad.*

”

Pablo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1996

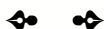
Dónde, cómo y qué

Presentación

Presento en este libro catorce revisiones y resignificaciones reflexivas sobre los materiales producidos por los autores, que en su carácter de Mastrandos de Psicología Educacional, en Formación, cohorte 2015, desarrollaron como conclusión de dos Seminarios, de los que soy la Docente Responsable¹.

Los trabajos seleccionados para participar en este libro son los que obtuvieron las mejores notas en los dos Seminarios, o en uno de ellos, según la evaluación realizada por el Comité de Profesores a lo largo del cuatrimestre.

La escritura de los capítulos fue realizada por los Mastrandos, mientras preparan sus Tesis de Maestría, casi un año después de que aprobaran los dos Seminarios mencionados.



Desde 2009 dicto dos Seminarios: Contribuciones de Teorías del Desarrollo, e Interacción y Comunicación Educativa, compartiendo ese espacio con especialistas en Perspectiva Psicogenética y Perspectiva Cognitiva, o en Perspectiva Psico-Lingüística y Formación Docente.

Tomo, como mi más directa responsabilidad en esos dos Seminarios, el desarrollo de los aportes de la Perspectiva Sociocultural.

¹Que son: (1) Contribuciones de Teorías del Desarrollo y (2) Interacción y Comunicación Educativa; ambos dictados durante el año 2015 como parte de la curricula de la Maestría en Psicología Educacional, Secretaría de Posgrado, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

En el marco de la construcción conjunta de herramientas para el análisis y resolución de problemas en la profesión psico-educativa, les propongo a los Mastrandos en Formación, cohorte tras cohorte desde 2009, que construyan una *narrativa* sobre una *experiencia* por ellos vivida en el ejercicio de un rol en un escenario educativo, la que denomino **Instrumento de Reflexión sobre la Práctica**.

A lo largo de esa narrativa los autores suelen desarrollar un primer tiempo de reflexión sobre lo vivido, pensando y sentido, lo de uno y lo del otro, lo personal, lo grupal, lo institucional, lo comunitario. Y luego despliegan la reflexión sobre una situación-problema, una intervención, herramientas y resultados.

Los Apéndices A y B, incluidos al final del libro, contienen las partes I y II del **Instrumento de Reflexión sobre la Práctica** que fue utilizado en los Seminarios, como base para los trabajos de reelaboración de la experiencia y aprendizaje expansivo. Los trabajos presentados fueron supervisados y evaluados al cierre de cada cursada,

Cuando tienen el Instrumento entre sus manos, o cuando empiezan a apropiarse de su sentido, de su significatividad, se implican en el segundo tiempo de la reflexión, que consiste en arrimarse a las grandes teorías del desarrollo y a las del lenguaje y la comunicación educativas, para juntarse, a veces para hibridarse, con la experiencia.

Desde siempre la propuesta es: *ánimate a ser quien haga dialogar a las teorías con las experiencias*.

Ánimate a construir categorías de análisis con los conceptos de una teoría construida en otro mundo y otra época, por gente genial.

Pero también ánimate a hacerle preguntas a la teoría de ayer desde la experiencia de hoy, y a la experiencia —siempre— desde las teorías de ayer y de hoy.

Hace poco un Maestrando dijo “*pero eso es forzar la teoría*”, y ello, que expresa un cuestionamiento totalmente válido, configura a su vez para mí —casi— un elogio de este método. Porque lo traduzco como que cada uno puede ser —es— *el artífice de la creación de un diálogo*.

Y como todo diálogo, tiene que introducir preguntas, resistencias, diferencias, novedad.

Más que forzar, yo creo que es hacer crecer las teorías para enriquecer la experiencia, construyendo puentes entre sentido y significado (Vygotsky, 1994), y entramando o hibridando lo cotidiano con

lo científico, lo emocional con lo cognitivo, lo pasado y lo futuro, lo imaginario y lo real.

Es *expandir* (Engeström, 1987-2001) el conocimiento más allá de su encapsulamiento des-contextualizado —en las escuelas, en las universidades, en las disciplinas, en las profesiones, en los trabajos—, cruzando fronteras, atando y desatando nudos, tejiendo y destejiendo tramas.



Comienza el trabajo compartido en la construcción de esta aventura, este libro, con mi reelaboración y acotamiento de un texto mucho más extenso que había construido originariamente con la co-autoría de Mercedes D'Arcangelo (2013), docente en Universidad Nacional de La Plata. (Ver la nota al pie de la página 14).

Este primer capítulo plantea la singularidad de las unidades de análisis sistémicas, genéticas, dialécticas e históricas: aporte crucial de Vygotsky y de los enfoques socioculturales e histórico-culturales contemporáneos inspirados en su pensamiento.

Son unidades de análisis que se configuran mediando la construcción de conocimientos para re-pensar los problemas que los agentes enfrentan en los escenarios educativos.

Y también se configuran como unidades de análisis mediando el diseño, la implementación y la evaluación de intervenciones con las que esos agentes intentan resolver dichos problemas. El cuento del Zoom y la metáfora que allí planteamos con él, para entramar perspectivas y posicionamientos de los agentes, identificando a la unidad de análisis como una sumatoria articulada de *recorte e implicación*.

Poniendo a la acción en el centro, sin invisibilizar los conflictos y tensiones que genera en el campo de fuerzas, y... decidir qué hacer con lo que emerge. Los campos de la investigación y la intervención se enlazan permanentemente en la producción de los Maestrandos, en este libro, y el entretejido genera nuevas oportunidades para pensar y sentir lo vivido.

Y la propuesta es, como siempre, plantearnos preguntas, problematizar, re-visibilizar a través de la reflexión sobre la propia práctica.

Para ir más allá de la demanda o crearla, para acompañar a la vez que interpelar, para trabajar con y entre los otros, con lo que pasa y lo que nos pasa. Aporte vygotkyano profundamente imbricado con la

posibilidad de la Psicología Educacional de salir fuera de sí, o por lo menos, de su destino en la profecía de la ciencia moderna, que ancló a esta disciplina en su aplicacionismo y en sus escisiones, y sobre todo, en sus reduccionismos “al individuo”. Para encontrarnos con las potencias de los sujetos y las tramas individuales y colectivas en que se insertan y se desarrollan sus “pasiones alegres”, al decir de Spinoza.

Y empezamos ahora a tratar de hallar —mientras lo construimos— el hilo que une catorce capítulos de Maestrandos, que desde diferentes regiones del planeta, diferentes disciplinas científicas y artísticas, diferentes roles en escenarios educativos, trabajan el relato de una experiencia, para re-visitarla en y entre otros actores y diferentes escenarios: los de antes y los de ahora, y por qué no, los de mañana.

Mauricio y una experiencia en Bogotá, Colombia, —él es de allí— en un colegio público, desde el rol de docente en segundo grado. El peso de los contextos familiar y escolar, entrelazándose para producir una exclusión, y el trabajo de tejer y destejer lo más posible para abrir intersticios difíciles a la inclusión.

El conflicto armado en Colombia se filtra en el horizonte de la urgencia y del desplazamiento de las prioridades. Un evento, el del “manoseo” a compañeras, de un alumno de 9 años, precipita una lucha de fuerzas de final previsto, pero con el narrador sosteniendo la utopía pedagógica de ayudar a integrar lo que una nación misma no podía.

Mauricio destacando la función de un orientador, de ser a la vez sensible a las necesidades de un alumno y sus derechos, como también a las necesidades y derechos de docentes y directivos, empoderando y co-diseñando ayudas, sin anular la contradicción.

Lugar de empatía y metabolización pedagógica, que el entonces docente, devenido relator, hoy Maestrando Psico-Educativo, elige ocupar en el fantástico viaje de tejer-destejer escenas para forjar oportunidades, en la complejidad. Es citado un profesor de educación física colombiano, como el relator, que trabajaba con sus alumnos la educación emocional, empoderándolos para la futura toma de decisiones en contextos difíciles.

Volviendo a Argentina, Claudia elabora su reflexión sobre una experiencia con adultos mayores en Programas de Educación Secundaria a Distancia, en una institución pública de la Ciudad de Buenos Aires, desde el rol de “facilitadora” pedagógica.

Su protagonista tiene 77 años y lo que resulta emblemático en la historia es el juego de fuerzas de la inclusión–exclusión oponiéndose con ahinco, y la ausencia de una ética dialógica de implicación, no sólo en ese espacio, pero también en ese espacio, como reflejo de la sociedad.

La ausencia de la confianza instituyente en los profesores, esa confianza capaz de generar a su vez confianza en adultos como en niños. El autoritarismo imperante en los dispositivos escolares, aun en los informales, aun en los creados para dar nuevas oportunidades de inclusión, aun con personas que ya sufrieron demasiado en sus encuentros con los escenarios escolares tradicionales, y necesitan grandes dosis de comprensión subjetivo–situacional.

La violencia silenciosa de la homogeneización de los aprendizajes es denunciada, y el enorme desafío de la construcción de inter-agencialidad emerge de la legitimidad del enojo por las oportunidades que se pierden por “las pequeñas diferencias”.

¿Cómo salir de esta situación? ¿Un *buzón de pelea*? ¿Entre quiénes?

También en Argentina, Patricia ofrece un trabajo elaborado en dos tiempos, desde su trabajo atento y capitalizado en los dos Seminarios, de una experiencia situada en el campo de la clínica psicopedagógica, primero, y luego en un entrelazamiento entre un dispositivo terapéutico y un dispositivo escolar de nivel inicial.

El protagonista es un niño, con problemas en su desarrollo, cuya historia nos enseña a aprender a trabajar interdisciplinariamente entre dos sistemas de actividad. El “no va a poder”, la integración o la inclusión, y la necesidad de problematizar y repensar la educabilidad de alguien en la encrucijada de una institución que no parece dispuesta a construir condiciones para ayudarlo a aprender, a partir de una certeza fundamental inicial que funciona como profecía.

La zona de desarrollo próximo, la apropiación participativa, la construcción de sentidos en la centralidad del enfoque de problema e intervención.

¿Cómo aprender a tomar parte y ser parte? ¿El niño, o todos los actores que intervienen en su desarrollo, incluso la relatora, incluso él mismo?

Luego desde su venir de Francia, una profesional suiza en Argentina, Tiffany, al momento del inicio de la Maestría, disfrutando y aprovechando conceptos, los nuestros y los de su propio bagaje, para dina-

mizar la reflexión sobre su experiencia con dos alumnas jóvenes adultas en clases particulares de francés que ella daba en Buenos Aires.

El intercambio entre pares, la co-construcción de entusiasmo y la apertura de potencialidades entre competencias diferentes. El valor de la diversidad, cuando progresa horizontalmente, y es recíproco, y la acción del docente en la operatoria que abre posibilidades no advertidas en el intercambio y en el aprender sobre uno desde el otro.

Aprendizaje colaborativo y cognición distribuida. El otro, como recurso para ir más allá del uno mismo en el que uno se está encorsetando. El rol de guía de la docente, pero en una “doble estimulación”, apuesta necesaria para disfrutar de la creatividad y la resistencia. Elegir aprender un idioma como un *juego serio*.

De regreso a Argentina en nuestro viaje por descubrir el hilo, un aire fresco mendocino, con una profesional de la Orientación, psicóloga, Julieta, que presenta su experiencia para compartirla. Es la escuela primaria y el comienzo de ella.

El trabajo en la co-construcción de oportunidades con la docente, para articular las ayudas de un primer grado en la transición necesaria de la trayectoria escolar, desde las experiencias “de uno a uno” del jardín de infantes.

La comunicación y las interacciones en el foco, nada está atomizado ni escindido, ni la mirada ni el debate, ni entre los niños, ni con los familiares, ni entre los profesionales de la educación, en el lenguaje de sus distintos roles y en el rol de sus lenguajes.

El trabajo es estratégico, desde el aula y fuera de ella, para compartir más allá de lo encasillado y no sujetarse a los estereotipos, para expandir y crecer en el entramado del desarrollo humano desde las culturas escolares y los interrogantes y posibilidades que plantean.

Luego sigue Marisol, nacida y formada en Chile, pero ahora en Vicente López, ciudad del conurbano bonaerense de zona norte, trabajando entre el arte y la educación, en la re-construcción de los vínculos, en una intersección también entre un Centro de Día y un Taller de Arte Mural y una escuela vespertina.

La protagonista es una joven de 32 años, en quien puede suponerse algún retraso y malestar acentuado en su desarrollo, a quien vemos en la tarea de despojarse de los estigmas de la discapacidad, la dependencia, la minusvalía, con la ayuda de un par.

Y el relato nos habla también de la necesidad de la relatora de ayudarla a ir más allá, en la construcción de la autonomía, negándose a responder a su demanda inmediata. Y un final feliz, lo que no es poco, con mucha gente aprendiendo de él.

Romina nos arrima, desde la ciudad de Moreno, en el oeste del conurbano bonaerense, su experiencia en una escuela pública de secundaria.

La gestión comunitaria, atravesando la institución educativa en sus propias entrañas, o cruzando las fronteras de sus propios muros, planea un evento de “fútbol callejero” para trabajar de un modo ecológico y colectivo, comunitario, la construcción de un marco de legalidad consensuada, un acuerdo de convivencia, pero desde un deporte-juego que se torna aprendizaje, construcción reflexiva de reglas en las que sepamos creer y a las que nos co-responsabilicemos de sostener.

Juego y zona de desarrollo próximo se ponen en juego, y sobre todo, un proyecto institucional, con etapas, planes y objetivos, revisiones y reelaboraciones, a corto y a largo plazo, asumido por todos y cada uno. Salir del encapsulamiento, hacia la construcción de nuevos instrumentos para la transformación del ambiente del desarrollo humano.

Fabián, un profesor de ciencias —matemática—, entre los argentinos y porteños, también psicólogo, fue docente de Psicología Educativa, devenido Maestrando, buscando los hitos y puntos de partida cruciales de nuevas pedagogías en el nivel superior, en la formación de formadores.

Experiencia en un prestigioso y progresista colegio de Ciudad de Buenos Aires, que acompaña trayectorias escolares desde Jardín hasta el Profesorado. Convicción de defender los derechos de los jóvenes adultos a un aprendizaje de cómo enseñar la ciencia y cómo aprender la ciencia y la historia de la educación, de modo que tenga sentido para ellos.

Para que ellos puedan a su vez generar esa experiencia en los estudiantes de la secundaria, por ejemplo, entre los cuales la “pelea por el sentido de la cosa” es palmo a palmo, y casi, hoy en día, se pierde, si sólo insistimos con viejas formas y fórmulas. No enseñarles pura teoría, sino que pueda palpase la significatividad de esos aprendizajes para su vida profesional futura.

El relator como favorecedor de diálogos, desde su implicación en la inclusión, hacia la *exteriorización* necesaria, que deje marcas en el sis-

tema, como para hacer posible un “currículum dialógico”. Diálogo tanto de alumnos como de profesores, para sostener la potencialidad de apropiarse recíprocamente de perspectivas diferentes para comprender, consensuar, negociar, en la trama articular de la construcción de profesionales docentes.

María Celeste, desde otra provincia argentina, Santa Fe, también ocupándose de la formación de formadores, en un curso taller sobre “el supervisor, en su función como orientador y referente pedagógico”.

Plantea el diseño de una secuencia didáctica, para definir entre todos “trayectoria educativa” a través de procesos de intercambio horizontales y asimétricos, y de retroalimentación y co-construcción permanente de un juego de herramientas.

Las idas y vueltas, los formatos propuestos, descubiertos y revisados, los andamiajes y las aperturas a descubrir, crear y re-crear, en una pedagogía que revise con los pedagogos, críticas y reformulaciones para acceder a novedades, y sobre todo, expresar, escuchar e incluir todas las voces.

Enseñanza y aprendizaje con y entre adultos, en escenarios formativos cruciales para el futuro de los aprendizajes de los que serán sus alumnos, en todos los niveles. Entramados, vivencias, en la resignificación de una ética dialógica.

Adriana, en Ciudad de Buenos Aires, analiza y reelabora una experiencia de un jardín de infantes de una Escuela de Educación Especial de gestión pública.

Trabajando como psicóloga en un equipo interdisciplinario, en la deconstrucción de una trama que puede precipitar la exclusión como fatalidad de una alumna de 3 años, que derivará en un abandono y fracaso predecible de su trayectoria escolar. Se destaca el trabajo inter-agencial entre la agente psico-educativa, la docente y la madre, generando diálogo y abriendo posibilidades de comprensión y apropiación recíprocas a través de la empatía.

Entramados de ayudas colaborativas y reflexiones compartidas sobre “dónde está la violencia”, más allá de polarizaciones, falsas antinomias, y encontrándose en el bien común buscado por todas. A través de puentes laboriosamente contruidos, que en un clima que podría tornarse opresivo y triste, comienza a hacer lugar para las “pasiones alegres”, que requieren de cierta clínica de lo situacional, artesanal, y

de la visibilidad creciente y revisión de una multiplicidad de perspectivas y posiciones.

Ana, desde Ambato, ciudad cordillerana de Ecuador, ofrece el relato de su experiencia, como psicóloga de una escuela privada católica de nivel primario, sobre su propio camino desde la psicología clínica a la psicología educacional, en contextos escolares atravesados por diferentes violencias.

El protagonista es un alumno de 6 años, atravesado por tensiones entre las necesidades familiares y las necesidades escolares. Un abordaje de consulta individual, en principio, que es re-contextualizado con los aportes de los enfoques socio-culturales, en el camino profesional construido para crear diálogo desde la implicación en la inclusión.

La reflexión sobre los contextos y su lugar en la historia, sobre las violencias relacionales y en plural, y sobre los tres planos de una “actividad sociocultural” tal como los enfoca Rogoff, se enriquecen con la conceptualización sobre “el papel de la escuela en la producción de subjetividad” y las instrumentalidades creadas y re-creadas para ello, a través de la experiencia y el aprendizaje inter-agencial.

Daniela, desde su propia historia de escolarización en Chile, transita aquí una experiencia laboral singular, mientras desarrolla estudios en la Maestría, en una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, en el rol de maestra integradora asignada a un alumno de 10 años con un trastorno del desarrollo.

Su trabajo es la deconstrucción, con la docente de grado, y con el niño, de su propio rol de maestra integradora, su problematización. Y la valoración y el logro de un trabajo, no sólo social sino también cognitivo, con un compañero de clase, en un genuino trabajo entre pares con el niño “integrado”, con intercambios discursivos de singular importancia para el aprendizaje ... de todos, y no sólo del alumno portador de un diagnóstico.

La idea de una *inclusión excluyente*, si hay un exceso de apoyo, si no se nutre el andamiaje de la confianza instituyente, si no se apoya la jugada en el riesgo de toda apuesta, si no alimenta el análisis del relato su núcleo de significación: ocupar el no-lugar de la transición.

Karla Cristina, también desde Ecuador, esta vez en la ciudad de Quito, habita una experiencia en una universidad privada, relativa al abandono de los estudios en el ciclo inicial, por parte de los estudiantes de una carrera.

La cuestión inter-agencial se nutre con la deconstrucción e interpelación de las expectativas de todos con relación al estudio universitario, y la significativa ausencia de interrogación sobre las de los estudiantes mismos que abandonan. La importancia de la apropiación-construcción de un proyecto vital personal, re-significada en el ingreso a un nuevo ámbito, la violencia de la indiferencia y la burocratización.

Y el aporte de la teoría de la actividad para ayudarnos a plantear preguntas: ¿quiénes aprenden?, ¿cómo? y ¿por qué?, ¿para qué?

En el proceso de sostén, re-significación y/o abandono de la trayectoria educativa universitaria, y por lo tanto, de otro tipo importante de Fracaso Escolar. Desesperanza o violencias, y el valor de intervenciones psicoeducativas frente a la masificación del “estudiante como número”.

El último relato, de María Mercedes, desde la Ciudad de Buenos Aires, hace un llamativo desarrollo de re-construcción de la significación de un problema, y de la intervención esperada en el mismo, en una escuela de gestión privada, confesional, de nivel secundario, con una interesante historia.

La importancia de replantear la heterogeneidad de las aulas, para construir genuina inclusión, desde el principio, y con todos los actores, que obliga a replantear el formato, a discutir las perspectivas “de fondo” de todos, en cualquier nivel de autoridad y/o de poder, y atravesar en su conjunto a la institución en su totalidad y complejidad, en sus contradicciones, tensiones y potencialidades.

Abordaje integral y proactivo del fracaso escolar como perspectiva, creando condiciones para transformarlo desde adentro, pero también desde afuera, con planificación, consideración de prioridades y fuerte conocimiento de lo que se trata cuando se habla de “ética dialógica e inclusiva de gestión”, que consensúa pero genera en todos impacto a la vez, comprometiéndose para y con un des-armar la profecía naturalizada.

El libro se cierra con unas reflexiones de mi autoría sobre la trama que une los relatos y sobre cómo podríamos entender los múltiples roles que tienen los agentes psico-educativos en las sociedades y tiempos en que hoy vivimos.

¿Deben ayudar, enseñar, asesorar, orientar, negociar, diagnosticar, intervenir?

¿Todas esas posibilidades o sólo alguna de ellas?

¿Cuál debería ser entonces su posicionamiento ético?

Más preguntas que respuestas, excepto la certeza de continuar este proyecto editorial con las nuevas generaciones de Maestrandos en Psicología Educacional.



Cristina Erausquin
Compiladora y editora
Buenos Aires, julio de 2017

Referencias

- Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research".
En: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engstrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction* Vol I, 243–259.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156
- Engeström, Y. (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Vygotsky, L. (1994) "The problem of the environment", en *The vygotsky reader*, ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner (pp. 338-354). Oxford: Blackwell, 1994.

CAPÍTULO 1

Unidades de análisis

Mediando la construcción de conocimientos e intervenciones, en escenarios educativos

Cristina Erausquin (Argentina)

“ *Por unidad entendemos un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto.*

Estas propiedades no se hallan distribuidas uniformemente entre sus partes constituyentes. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de la molécula y del movimiento molecular la clave para la explicación de las propiedades del agua.

Si alguien se interesara por saber por qué el agua extingue el fuego y analizara los elementos, se sorprendería al descubrir que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene el fuego.

A partir de estas propiedades de los elementos —sumadas— nunca podríamos explicar de forma comprensible las propiedades del conjunto.

”

Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, 1995

Cuando pensamos en problemas ligados al aprendizaje y desarrollo en el campo de la Psicología Educacional, surge necesariamente la cuestión de las unidades de análisis, planteada por Vygotsky (1995) en "Pensamiento y Lenguaje".

¿Por qué hacer foco en la cuestión de las unidades de análisis en el campo educativo?

¿Por qué ese tema cobra un valor relevante en el campo de la Psicología Educacional, que no es patrimonio tampoco exclusivo de los psicólogos que trabajan en escenarios educativos, sino de todos y cada uno de los que se identifican como agentes psico y socio educativos?

¿Qué sentido tendría introducir una reflexión puramente epistemológica en un campo en el cual estamos invitados más bien a pensar y re-plantear la intervención de agentes psico-educativos, y desde su ejercicio de muy diversos roles en el sistema educativo?

Puede tratarse del rol de orientadores y asesores de directivos, docentes, alumnos y familiares, o bien de otros roles como "acompañantes externos", agentes de salud escolar, profesionales de "servicios locales", docentes integradores, integrantes del equipo pedagógico en Centros Educativos Complementarios, por citar sólo algunos de un conjunto tan heterogéneo, polifónico como novedoso, que habitan algunos de los escenarios escolares y tramas inter-agenciales de hoy, tanto en nuestro país así como en otros del continente.

¿Pero, es que se trata de una reflexión solamente epistemológica, o alcanza dimensiones éticas, prácticas, políticas, vinculadas a la efectividad y a la potencia de la intervención en los problemas importantes para la vida, la salud y la educación de la gente?

Cuando el investigador aborda un fenómeno, cuando el agente psico-educativo realiza una intervención, lo hace sobre un recorte de

Nota de la autora: Este capítulo es producto de la reelaboración de material publicado como *Ficha de Cátedra* en las Facultades de Psicología UBA y UNLP para uso de las Cátedras de Psicología Educacional, ambas a cargo de Cristina Erasquin, y que también integrará el *Libro de Cátedra*, aprobado para la Convocatoria 2014 UNLP para ser publicado por la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edunlp) en agosto de 2017.

Se agradece especialmente a la Lic. en Psicología y Maestranda en Psicología Educacional UBA, Mercedes D'Arcangelo, por su aporte, en calidad de co-autora del trabajo original, denominado "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos" y su autorización para esta re-contextualización.

la problemática que aborda. Una problemática que está allí en el campo de indagación o intervención, pero que los agentes construyen a partir de sus modelos mentales de la situación (Rodrigo, 1997, 1999).

La unidad de análisis que el agente recorte orientará la intervención. También la intervención, si es *inter-agencial* (Engeström, 1997), si está atravesada por la *comunicación reflexiva* entre profesionales, con la intencionalidad de transformar y expandir sus prácticas, podrá ampliar, problematizar, revisar y enriquecer al recorte, y finalmente, transformará a la misma unidad de análisis del problema.

A modo de ejemplo, si el psicólogo educacional recorta el problema del fracaso escolar haciendo foco en el alumno, si su unidad de análisis es el "alumno, como un individuo que fracasa", entonces sus intervenciones estarán dirigidas a ese sujeto y las posibilidades que ese individuo tiene de revertir dicha trayectoria escolar.

Desconociendo —e invisibilizando así— el papel de la escuela en la construcción de un fracaso que, claro está, recae sobre el alumno, a pesar de no ser de su propiedad ni de su responsabilidad, y menos aun, visibilizando el papel de la escuela en la intervención transformadora del problema.

Al decir de Baquero (2002), desde una perspectiva contextualista, más que hablar de fracaso escolar, tendríamos que hablar de *fracaso de la escolarización*; de una escuela que no ha podido proveer las herramientas y los andamiajes necesarios para que ese alumno aprenda.

En el cuento "Zoom" de Itsvan Banyai¹, el autor muestra una serie de imágenes, como tomadas por el zoom de una cámara fotográfica, y donde a medida que la lente se aleja de la imagen inicial y pueden verse elementos del contexto antes velado, el observador se ve invitado a re-construir la situación, incluyendo aquellos datos que antes no tenía, y que ahora le permiten representarse la situación de manera más completa y acabada.

De la misma manera, el "zoom" que el psicólogo proyecte al construir la situación-problema, es decir, la unidad de análisis que ponga en juego en su recorte, le permitirá abordar la situación de formas muy diferentes.

Pero también en el cuento del Zoom —del cual presentamos la secuencia sintetizada en seis imágenes—, aparece la importancia del lu-

¹Zoom (Picture Puffins) por Itsvan Banyai. Publicado por Puffin Book, 1998.



Fig. 1.1 Fragmento del cuento en imágenes Zoom de Itsvan Banyai.
La flecha indica el cuadro al que se hace referencia en el texto.

gar desde el cual mira el observador, y aquello que el lugar, la posición, el rol que ocupa el observador, en el sistema de relaciones e interacciones, le posibilita, pero también le imposibilita —o le hace muy difícil— visibilizar.

Y también se expresa que ese lugar desde el cual miramos, no es sólo una perspectiva sino también un posicionamiento, es una *implicación*, y se necesitan nuevas miradas —como las que hay en la cuarta figura del Zoom de Itsvan Banyai—, que miren a los que miran, y a la relación entre los que miran y los que son mirados, e incluso que aprecien su pertenencia común a una comunidad social y societal (Chaiklin, en Chaiklin y Lave, 2001) localizada en un territorio, en un entorno, en un ambiente.

Traslademos esas ideas, de foco, recorte y amplitud de la mirada, y a la vez de implicación, a un sistema de interacciones que hace posible visibilidades e invisibiliza a la vez dimensiones e interacciones, y estaremos ubicando algunos de los desafíos y dilemas del agente psicoeducativo para delimitar y reconstruir problemas en torno al fracaso escolar, en pos de la intervención efectiva para lograr cambios y resoluciones de los mismos.

Entonces, las respuestas a las preguntas con que iniciamos el trabajo, surgen de manera casi inmediata: para pensar la intervención del psicólogo en la escuela, es necesario cuestionarnos previamente qué unidad de análisis pone en juego en su mirada sobre el problema, de qué manera recorta la problemática, y cómo está pensando su propia práctica, cómo la reelabora desde su implicación en lo que ocurre allí.

En relación a esto, investigaciones realizadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires (Erausquin, 2002a; Erausquin y Bur, 2017) sobre el trabajo de los psicólogos en las escuelas, identificaron las dificultades de dichos agentes para recortar objetos de análisis de lo educativo, con la puesta en juego de unidades de análisis diádicas en la construcción del problema y de la intervención, y con foco en el alumno individual.

Las intervenciones que de ello derivaban eran predominantemente *individuales y directas* —más focalizadas en alumnos que en docentes, directivos, padres—, y *reactivas*, dirigidas a un problema que ya había tenido lugar en el contexto de intervención, y que se había localizado, atribuido, asignado a un “alumno problema”, centradas más en la *salud* que en la *situación y la acción educativas*.

Esos hallazgos reafirman, a la vez que la dificultad, la apuesta, el desafío, y remarcan la necesidad de reflexionar acerca de las unidades de análisis que recortan diferentes agentes psicoeducativos y educativos a la hora de abordar el aprendizaje y el desarrollo en contexto escolar.

¿Qué es una unidad de análisis?

En “Pensamiento y Lenguaje”, Vygotsky (1995) introduce, para dar cuenta de las interacciones entre ambas actividades —el pensamiento y el lenguaje—, a las *unidades de análisis* como un concepto fértil para explicar las relaciones entre esos dos procesos.

Sostiene que antes de abordar el estudio de dichos fenómenos, es necesario replantear los recortes que los investigadores de la psicología han realizado, en el marco de la *escisión y reducción* del pensamiento moderno, que tiende a fragmentar las unidades dinámicas de la vida, y separar lo que, si bien heterogéneo, es en realidad indivisible aun en sus tensiones.

El problema, describe el autor, reside en que mientras algunos enfoques han abordado ambos fenómenos como si fuesen uno solo, desconociendo sus particularidades —teorías de *identificación* o de la *fusión*,— otros en cambio —teorías de *disyunción*, *segregación*, o *escisión*— los han tomado como fenómenos independientes y puros, abocándose al estudio del pensamiento o del lenguaje minuciosamente por separado, para pretender en un segundo momento intentar dar cuenta de sus relaciones.

Como se indica en el ejemplo de la molécula de agua citado al inicio de este capítulo, las propiedades de los elementos por separado no explican las propiedades del conjunto. En este caso, ejemplifica el autor, si quisiera explicar por qué el agua extingue el fuego, no podría hacerlo a partir de las propiedades de sus elementos por separado: el hidrógeno mantiene el fuego, mientras que el oxígeno lo aviva.

El problema entonces se plantea en estos términos: hallar una unidad de análisis que exprese las propiedades del fenómeno en estudio, sin vulnerar lo esencial del mismo.

En nuestro caso, un recorte de la realidad que sea tan abarcativo, que permita abordar determinado fenómeno sin vulnerarlo en sus propiedades, pero no tan amplio que no nos permita identificar la problemática en cuestión en su especificidad.

La unidad de análisis no es homogénea, sus componentes son diversos y heterogéneos, siendo la unidad irreductible a cada uno de los mismos por separado: sus propiedades derivan de la *relación* que entre ellos se establece.

Volviendo al ejemplo de la molécula de agua, sólo podemos explicar sus propiedades a partir de la relación que se establece entre el hidrógeno y el oxígeno, cuando ambos están unidos y conforman la molécula de agua.

¿Cómo trasladar esta cuestión, que Vygotsky introduce con tanta claridad en relación a estos temas, al fenómeno del aprendizaje y el desarrollo en contextos escolares?

¿Cuál será el recorte que posibilite abordar apropiadamente las características de los fenómenos que son objeto de análisis e intervención del agente profesional psico-educativo?

Unidades de análisis de los Enfoques Socioculturales para el aprendizaje y el desarrollo en escenarios educativos

Los enfoques socioculturales inspirados en la obra de Vygotsky han planteado como cuestión central la necesidad de revisar supuestos y criterios para definir las unidades de análisis para el estudio de los procesos de desarrollo y aprendizaje en escenarios educativos (Baquero, 2007).

Tal necesidad obedece al cambio de paradigma denominado “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002), operado en la cultura, entre maneras fundamentalmente distintas de concebir dichos procesos: aprendizaje y desarrollo (Baquero, 2002).

El aspecto central de este cambio es el quiebre de la concepción dominante de la modernidad, del individuo, y por lo tanto, su aprendizaje y desarrollo, como unidad sustantiva y autosostenida, con propiedades descriptibles y medibles con abstracción de los contextos.

Dicha concepción resultó solidaria de una filosofía de la *escisión* entre sujeto y objeto, entre individuo y sociedad, entre mente y cuerpo y entre emoción y cognición (Castorina y Baquero, 2005), que hoy necesitamos trascender colectiva y contemporáneamente.

En tal dirección, los *enfoques socioculturales* —aun considerando heterogeneidades y tensiones al interior de esa “unidad” de enfoques socioculturales entre los denominados “socioculturales” y los denominados “histórico-culturales” — han aportado un *modelo de unidades de análisis* (UA) que tiene especial interés en relación al abordaje de la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos educativos.

La adopción de la perspectiva de “unidades”, en lugar de aquella perspectiva que explicó la complejidad de los fenómenos a través de la concomitancia o correlación de elementos, variables, o factores, considerados como agregados o incidentes entre sí, es un aporte central del enfoque sociocultural en la explicación y comprensión de los procesos de la trama de aprendizaje-y-desarrollo.

En el propio proceso de pensamiento de Vygotsky a lo largo de su vida, aparecen diferentes unidades de análisis, propuestas por él para el estudio de los procesos que fueron objeto de su indagación, explicación e intervención en toda su fecunda obra. La unidad de análisis

de los “sistemas psicológicos” es relevante para superar perspectivas dicotómicas en Psicología, revelando relaciones interfuncionales de la conciencia.

La “acción mediada” o “doblemente mediada” —mediada por los otros humanos y por los instrumentos de mediación o artefactos culturales— es relevante al momento de estudiar la constitución y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

El “significado de la palabra” es central a la hora de profundizar los procesos del pensamiento verbal.

Y finalmente, la “vivencia”, en los últimos tiempos de la investigación y la vida de Vygotsky, resulta significativa al intentar capturar movimientos y tensiones entre cada sujeto y cada situación social de su desarrollo, movimientos que a la vez articulan emoción y cognición.

Ello ya en plena constitución, inacabada, de la Paidología, síntesis interdisciplinaria de la Psicología del Niño y la Pedagogía, que Vygotsky se propone construir, desde la intervención-indagación del desarrollo humano, en los últimos años de su vida.

Se trata de unidades de análisis para el enfoque de procesos psicológicos diferentes, que fueron objeto de estudio y objeto de intervención, a lo largo de su corta pero generadora historia, y que también se entrelazan progresivamente unas con otras, a lo largo de una historia dialéctica de re-significaciones, acentos y re-formulaciones, en su obra y en la de los enfoques socio-culturales contemporáneos inspirados en su pensamiento.

El enfoque no atomístico, *sistémico*, de su *abordaje genético* de los procesos psicológicos, pone en evidencia el vínculo inalienable entre

”... procesos naturales y culturales, biológicos y psicológicos, individuales y sociales, que una unidad de análisis debe estar en condiciones de atrapar, aun sin perder especificidad y eficacia en la explicación de procesos específicos.” (Baquero, en Castorina y Baquero, 2005)

La *perspectiva dialéctica* posibilita entender que la acción recíproca, la mutua interdependencia de los componentes de la UA no involucra la identidad de dichos componentes, ni su homogeneidad, ni siquiera la armonía entre los mismos.

Pensamiento y lenguaje no son la misma cosa, aunque se interpenetren en el desarrollo humano.

El sujeto de la acción, el otro mediador, y los instrumentos y artefactos de mediación tampoco son lo mismo, aunque se articulen en fuerte interdependencia, atravesada por contradicciones y tensiones, en la “acción mediada”.

Finalmente, *la perspectiva histórica* de la conceptualización de las UA, en los enfoques socioculturales, ubica y sitúa la temporalidad, la historicidad y el cambio de dichas unidades en la relación dinámica y temporal entre sus componentes.

La actividad como unidad de análisis

La propuesta de Vygotsky, L. (1988) introduce el papel de la *actividad doblemente mediada*, ponderando el rol de la cultura en el desarrollo de los procesos de conciencia, específicamente humanos.

Se trata entonces de una *unidad de análisis* superadora de dualismos sujeto–objeto: es la acción intersubjetiva, constitutiva de los procesos psicológicos superiores, mediada por herramientas materiales y simbólicas.

El sujeto es, en esencia, un sujeto de la cultura.

Como puntualizan Wertsch (1997) y Zinchenko (1997), la ventaja de la *acción* como UA es que puede ser tanto externa como interna, transforma y constituye, y puede ser realizada por grupos o por individuos, aplicándose tanto a procesos colectivos como individuales.

No necesita pues ser restringida por el reduccionismo individualista que caracterizó a la Psicología en la modernidad, ni ello significa que no posea una dimensión psicológica, ya que se está subrayando la acción humana significativa, la acción intencional, y no el mero “comportamiento” atomizado.

La “acción mediada” (Wertsch, 1997) o “mediada por instrumentos” (Zinchenko, 1997) es, pues, acción con significación, potencialmente capaz de interpretación comunicativa y de auto-interpretación, y por supuesto, también de malentendidos.

Tiene similaridad con la “péntada” de la “acción dramática” de Burke —al decir de Wertsch, 1999—:

“El concepto de drama de la péntada, implica acción más que movimiento, y la acción es dramática porque incluye conflicto, propósito, reflexión y elección.”

(Burke, citado en Wertsch, 1999)

La “péntada” abarca un acto, un escenario, un agente, una instrumentalidad o agencia y uno o más propósitos, lo que Wertsch recupera magistralmente en su análisis de la “tensión dialéctica irreductible entre el agente y los medios o instrumentos de mediación” (Wertsch, 1999).

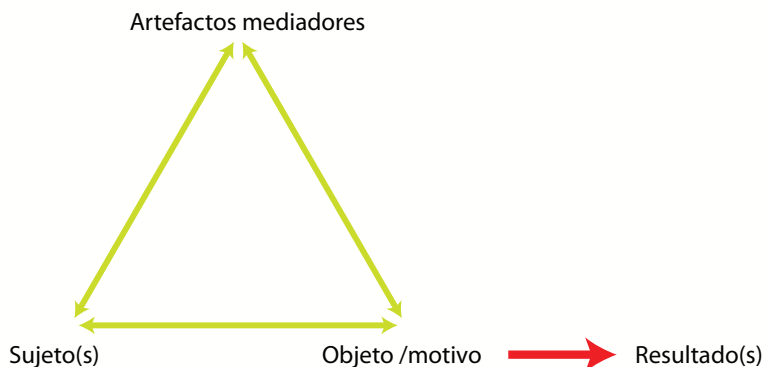


Fig. 1.2 Triángulo mediacional: Primera Generación de la Teoría de la Actividad, Lev Vygotsky.

Es así que su visión de la acción mediada es la de un concierto polifónico, interno y externo, multivocal y transformativo.

Dentro de este marco, el desarrollo de Engeström, Y., (1987) toma como punto de partida el *triángulo mediacional* planteado por Vygotsky, L., para complejizarlo y dar lugar a un *triángulo mediacional expandido*.

Esta herramienta, el *triángulo mediacional expandido*, constituye un modelo de la estructura básica de un sistema de actividad humano, en el que la actividad colectiva en su conjunto constituye la unidad de análisis.

El término *sujeto* refiere al individuo o grupo cuyo accionar es tomado como punto de vista del análisis y *objeto* es la materia prima de la acción o el espacio problemático (Engeström, 2001a) al que se dirige la actividad, mediada por *herramientas*, tanto materiales como simbólicas.

La *comunidad*, incluye a los individuos y/o grupos que comparten el mismo objeto. A su vez, las comunidades implican cierta *división del trabajo*, con la consecuente distribución negociada de tareas, poderes y responsabilidades entre quienes participan del sistema de actividad;

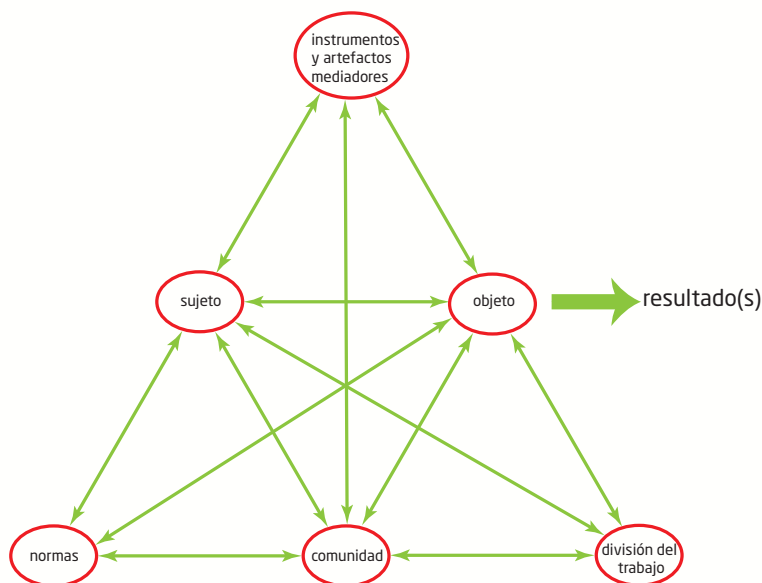


Fig. 1.3 Triángulo mediacional expandido: Segunda Generación de la Teoría de la Actividad, Yrjö Engeström.

y están sujetas a reglas, normas y convenciones explícitas e implícitas que regulan el hacer en el sistema de actividad.

Es importante recordar que Engeström (1991) construye ese esquema de UA, el *triángulo mediacional expandido*, en un trabajo denominado “Hacia la superación del encapsulamiento del aprendizaje escolar”, en el que señala:

”El proceso de escolarización parece fomentar la idea de que “su juego” es aprender reglas simbólicas de diferentes clases, sin que se suponga que haya continuidad entre lo que uno conoce fuera de la escuela y lo que uno aprende en ella.

Hay evidencia creciente de que no sólo la escolarización puede no contribuir de un modo directo al desempeño fuera de la escuela, sino además que ese conocimiento adquirido fuera de la escuela no es usado siempre para apoyar el aprendizaje escolar.

*La actividad escolar parece crecientemente aislada, **encapsulada**, en relación al resto de las cosas que hacemos.” (p.10).*

Distintos autores (Daniels, H. 2003; Cole & Engeström, Y., 2001, Engeström, 2001b) han señalado la necesidad de nuevos modelos y herramientas conceptuales para abordar los *sistemas de actividad como unidad de análisis en contextos de actividad específicos*; enfoques que permitan, a su vez, introducir la diversidad y la multiplicidad de voces como fuente de contradicciones que pueden, eventualmente, motorizar el cambio y desarrollo en los sistemas de actividad inter-actuales.

Se trata entonces de un modelo que abre nuevas posibilidades, y que el autor resume en cinco principios básicos de todo *sistema de actividad*, en la segunda generación de la Teoría de la Actividad, (Engeström, 2001a, 2001b):

1. El *sistema de actividad íntegro* constituye la unidad de de análisis.
2. Introduce la *multiplicidad* de voces: “*un sistema de actividad no es una unidad homogénea. Por el contrario, se compone de una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares*” (Engeström, 2001a: 83).

El modelo recupera la *multivocalidad* (Engeström, 2001a), el conflicto y las contradicciones inherentes al sistema de actividad.

3. Recupera la dimensión *histórica* —y por lo tanto construida— de las prácticas.
4. Brinda la oportunidad de pensar las *contradicciones como fuente de cambio y desarrollo*.
5. Abre camino a eventuales *transformaciones expansivas* a las que las contradicciones pueden dar lugar.

Las contradicciones son inherentes al sistema y no constituyen un elemento negativo.

Si bien pueden generar tensiones, también son potenciales motores de nuevas formas —nuevas reglas, división del trabajo, instrumentos de mediación novedosos— que los agentes pueden negociar y consensuar.

Por otra parte, según este marco de comprensión, en lo que se denominó *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*, Engeström

(2001b) plantea que no podemos pensar en un sistema de actividad aislado, encapsulado, sino en *dos sistemas de actividad en interacción* como *unidad mínima de análisis*, lo cual nos permite situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad (*intra-sistema*), sino también, aquellas que se generan *inter-sistemas*.

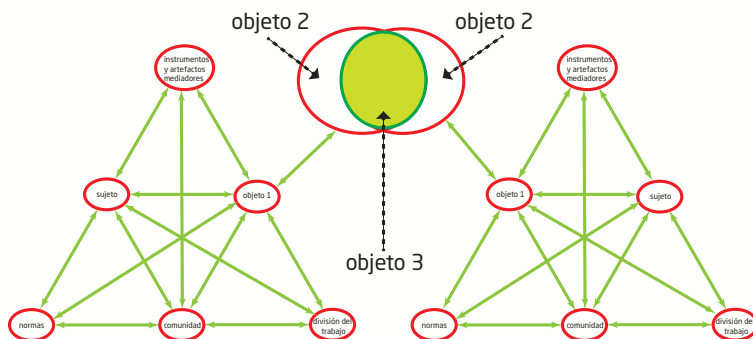


Fig. 1.4 Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, Yrjö Engeström.

¿Qué sucede cuando dos o más agentes, pertenecientes a diferentes sistemas de actividad dirigen su actividad a objetos u objetivos comunes?

¿Son estos objetos definidos de la misma manera?

¿Qué contradicciones se generan a partir de intervenciones de agentes que ponen en juego diferentes instrumentos mediadores con aparentemente el mismo —¿el mismo?— objetivo?

Pensemos como ejemplo en los diferentes sistemas de actividad que confluyen en el seno de lo escolar: escuela común, escuela especial, profesionales externos —psicólogos; psicopedagogos; fonoaudiólogos— que acompañan las trayectorias educativas de los alumnos, para señalar algunos de los más comunes.

Cada uno de estos sistemas, cuando su actividad se dirija a un mismo objeto u objetivo (un alumno con "necesidades educativas especiales"; por ejemplo), proveerá instrumentos diferentes, así como diferentes normas y reglas, y una división del trabajo particulares, lo cual inevitablemente será fuente de potenciales conflictos y tensiones inter-sistema entre las visibilidades e invisibilizaciones que en cada uno de ellos dominen.

Esta unidad de análisis se plantea como una herramienta potente para analizar las prácticas de los agentes profesionales y no profesionales en diferentes escenarios escolares, a la luz de su complejidad, integrando los diversos aspectos inter-institucionales, históricos, políticos y sociales que las atraviesan.

También podemos pensar, por ejemplo, en docentes y padres, con un mismo objetivo —¿el mismo?—, el aprendizaje y desarrollo del niño —hijo-alumno—, objetivándolo cada uno de ellos desde sus posiciones en diferentes sistemas —escuela y familia—.

La construcción de un problema

Analfabetismo, ausentismo, violencia en la escuela, atención a la diversidad ...

Muchas veces los psicólogos somos convocados por docentes y directivos en el ámbito educativo para el abordaje de estas y otras problemáticas.

Muchas otras veces, somos nosotros quienes nos adentramos en aulas y pasillos para intentar entender y abordar algunas de estas cuestiones a la hora de construir un problema de la institución o de un curso o clase en particular, con el fin de devolver una mirada diferente, que permita revertir o, siendo menos ambiciosos, destrabar algo de esas problemáticas.

En cada uno de estos casos, nos encontramos con dos cuestiones importantes: por un lado, aquello que los agentes psico-educativos *relatan* de la situación: "*este niño no aprende*"; "*este otro molesta*"; "*este grupo va muy lento*"; "*no encuentro estrategias para ayudarlos*."

Y por el otro, los datos que surgen de nuestra *observación* en el campo, los cuales pueden o no coincidir con la visión de los agentes.

Entonces, nos preguntamos:

- ¿de qué manera los agentes recortan la problemática en cuestión?,
- ¿a qué componentes le asignan el valor de causas de la misma?,
- ¿cuáles a su juicio son los efectos de esa problemática?,
- ¿qué unidades de análisis subyacen a dichos recortes?

Y, casi en un mismo movimiento:

¿de qué manera podríamos *expandir* dichas unidades de análisis aportando *nuestra* propia mirada, de manera tal que podamos dar cuenta de la situación de manera más adecuada, en su complejidad?

Un doble movimiento, de escucha y de re-construcción de los relatos de los agentes, a la luz de las herramientas con las que el agente psico-educativo cuenta; para el registro y para un nuevo armado de la situación, con el fin de construir conjuntamente una *nueva mirada*, que incluya elementos que los agentes involucrados no habían podido ver ni mirar, en un primer momento.

Una mirada que más que mirada es, potencialmente, una intervención, en la medida en que podrá abrir camino al diseño de nuevas herramientas: instrumentos mediadores antes no considerados; redistribución de espacios –reglas– en el aula; armado de proyectos y programas novedosos; inclusión de la comunidad; otra distribución de roles y tareas.

En este discurrir, nos arriesgarnos a decir, podríamos situar *algo* de la práctica del agente psico-educativo en los escenarios educativos formales e informales, y también en los espacios y tramas de interrelación entre ellos, y con organizaciones e instituciones de salud, justicia, desarrollo social.

En esta labor del agente psico-educativo, el *triángulo mediacional expandido* propuesto por Engeström (2001a), resulta un artefacto potente e iluminador, ya que nos permite capturar la actividad en contextos educativos.

Resulta una unidad de análisis lo suficientemente abarcativa como para dar cuenta de la problemática en situación, sin dejar afuera de ella aspectos relevantes de la misma, en resonancia con la mirada contextualista de los Enfoques Socioculturales.

¿Qué unidad de análisis se vislumbra entonces en el discurso de muchos docentes en relación al fracaso escolar en los distintos niveles educativos?

Podríamos identificar una *unidad de análisis diádica*: el **sujeto** que aprende y el **objeto** a ser aprendido.

Si el aprendizaje no ocurre de acuerdo a lo esperado, habrá que buscar las causas en alguna problemática propia del sujeto, incluyendo en este caso, al sujeto como emergente del contexto familiar-social en el que se encuentra inmerso.

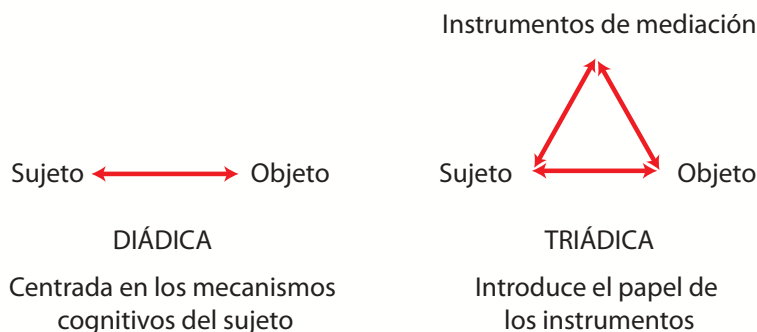


Fig. 1.5 Unidades de Análisis diádicas y triádicas.

No aparece aquí ninguna alusión al rol del docente como aquel que puede introducir **instrumentos mediadores** —novedosos, adaptados a las posibilidades del alumno—, para revertir o potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual daría cuenta de una *unidad de análisis triádica*.

En el plano de la conceptualización, la Unidad de Análisis piagetiana para el estudio de la inteligencia humana, el “esquema de acción”, compuesta por Sujeto y Objeto de Conocimiento (representada en la figura 1.5) como **diádica**, (Coll, 1988), produjo un interesante impacto en la pedagogía tradicional, ya que identificó —en un niño y más allá de la escuela— un sujeto activo, capaz de construir y transformar al objeto de conocimiento, al mismo tiempo que transformándose a sí mismo como *sujeto epistémico*.

Y ello produjo una interesante problematización de una didáctica de cuño más bien *conductista*, en la que un sujeto receptor, pasivo, era moldeado en sus comportamientos por un método de enseñanza que portaba un docente o adulto guía a través de un método, fundamentalmente de condicionamiento de comportamientos, de disciplinamiento de los cuerpos, en una condición totalmente asimétrica de “transmisión–adquisición”, unidireccional, y con ausencia de aparición de *novedad* —la denominada *educación como reproducción*—.

En ese caso, esta otra díada, en línea con lo que señalaron Baquero y Terigi (1996), era la de una “tabula rasa”, a ser llenada por un método —recompensas y castigos—, que promovía fijaciones e inhibiciones condicionantes de un “aprendizaje” disciplinador y homogeneizante.

Y ese era un método que portaba un docente en el dispositivo escolar.

El impacto de una diáda sobre la otra —la del modelo constructivista sobre la del modelo conductista del aprendizaje y la enseñanza— abrió el capítulo de las “tríadas pedagógicas” —como la del “sistema didáctico” de Chevallard, *docente/alumno/saber*—, y gradualmente, en la didáctica, se fue enfatizando la necesidad de ampliar las tríadas en relación al *sistema de enseñanza*, y a éste en relación el *sistema social* del cual forma parte.

Pensémosnos ahora como agentes psico-educativos trabajando en la escuela en la que se desempeñan docentes, que recortan una unidad de análisis diádica —en cualquiera de sus dos acepciones de “diádica”—, en su concepción del aprendizaje y del éxito y el fracaso académico.

¿Qué expansiones podríamos propiciar en el análisis de la situación que él recorta, utilizando el *triángulo mediacional expandido* (figura 1.3 en la página 23) del sistema de actividad como unidad de análisis?

¿Qué elementos no considerados por este docente podríamos incluir de manera que nos permitan una mirada más abarcativa y compleja, pero más abierta, y por lo tanto una intervención más efectiva, en la problemática del fracaso escolar?

Tomando como unidad de análisis el sistema de actividad, y situando en el lugar del “sujeto” al docente y el aprendizaje de los alumnos como “objetivo”, podemos abrir algunas preguntas que nos permitirían ayudar a *expandir* de algún modo su visión:

- ¿Qué **instrumentos mediadores** se ponen en juego en el aula para potenciar el proceso de aprendizaje?
- ¿Son éstos contradictorios, o favorecedores de “que los alumnos aprendan”?
- ¿Será necesaria la inclusión de nuevos artefactos, por ejemplo imágenes, cuentos, juegos, espacios de interacción entre pares, con el fin de potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo es la **división de tareas** entre los agentes: docentes; directivos; agentes psicoeducativos?
- ¿Existen espacios de co-construcción y reflexión sobre la propia práctica, que permitan intercambiar experiencias y herramientas?

- ¿Qué **reglas** regulan el hacer del docente y alumnos en el aula?
- ¿Existen espacios de interacción entre pares?
- ¿Qué forma adopta la interacción docente–alumnos?
- ¿Podríamos potenciar el proceso de aprendizaje, incluyendo de alguna forma novedosa a la **comunidad**, de manera tal que pudiese involucrarse de una manera significativa?

Sólo se trata de preguntas, pero que pueden eventualmente iluminar tensiones y contradicciones en lo que sucede en ese conjunto de interacciones en el aula, pensando a la misma como un sistema de actividad.

Contradicciones que, en la medida en que se visibilizan, abren camino a pensar nuevas formas de actividad, incluyendo aquellos elementos que antes habían sido ignorados.

Será este un camino de construcción y re–construcción continuo, en el que los agentes irán negociando, y tal vez co–construyendo en co–responsabilidad, nuevas formas de actividad.

Como bien señala Engeström (2001a y b), las contradicciones son inherentes al sistema, y cobran valor en la medida en que se constituyen en fuente de cambio y desarrollo y dan lugar a eventuales transformaciones expansivas.

Unidades de análisis para construir *sentidos* y *experiencias* en escenarios escolares

¿Qué nos aporta la categoría de *experiencia* a nuestra comprensión del aprendizaje escolar?

¿Cómo se vincula esta categoría a las *unidades de análisis* de los enfoques socioculturales del aprendizaje y el desarrollo?

¿Por qué sostenemos que el “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) también consiste en transformar el aprendizaje de un “experimento controlable y predecible”, en una “experiencia educativa”?

Tomaremos como referencia el aporte fundamental que ha brindado Jorge Larrosa (2003, 2004) a nuestra re–conceptualización contemporánea de *experiencia*, y a la posibilidad de pensar juntos si es posible y

cómo, la *experiencia educativa* y cuál es su *sentido* o *sentidos*. Veamos las notas que destaca el autor:

”Experiencia es... lo que nos pasa, no sólo lo que hacemos, no sólo lo que decimos, no sólo —inclusive— lo que reflexionamos sobre nuestras prácticas, no sólo lo que logramos cambiar...”

Experiencia no es sólo saber... sino sentir, no es sólo cognición, sino pasión, con todo lo que el término connota de deseo, impulso, amor, pero también de padecimiento, malestar. La experiencia no habla en el lenguaje de la razón pura, pero tampoco es irracional.”

La experiencia es subjetiva, intersubjetiva, y es también fundamentalmente situacional, contextualizada, singular. Es lo que soy, pero también lo que me pasa con y entre los otros, en tal o cual escenario o situación, en ese aquí y ahora.

El lenguaje de la experiencia no es el lenguaje de la ciencia, especialmente no el de la ciencia moderna, que la transformó en experimento.

Ya en la filosofía clásica la experiencia era entendida como un modo de conocimiento inferior, tal vez un punto de partida o inicio, cuando no un obstáculo para el verdadero conocimiento: era la distinción entre mundo sensible y mundo inteligible en Platón, como fue más tarde, entre *doxa* y *episteme*.

La experiencia es... aquello que cambia, la ciencia es el estudio de lo que es: lo inmutable, lo eterno.

La experiencia es de lo singular, la ciencia de lo universal.

La experiencia, siempre confusa, impura, demasiado ligada al tiempo y a las situaciones concretas, particulares, y a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, se opone a la ciencia de las ideas claras y distintas.

En la ciencia moderna, positivista, la experiencia fue —y aun es hoy— objetivada, homogeneizada, controlada, medida y fabricada, es decir, convertida en *experimento*.

La ciencia capturó la experiencia y pretendió elaborarla desde un punto de vista supuestamente objetivo, universal. Y sin embargo, la experiencia es siempre de alguien, en un aquí y ahora, provisional, sensible, corpórea.

En la ciencia social contemporánea, muchas corrientes de pensamiento han buscado encontrar modos de capturar, aprehender los sentidos de la *experiencia*, para poder respetar al fenómeno en su verdad,

en su lenguaje. Véase, sino, el énfasis de Jerome Bruner (1989) en la *narrativa*, como un modo de cognición que tiene sus propias formas, sus propias leyes, profundamente diferentes de las del pensamiento analítico de la razón moderna.

Es Jorge Larrosa (2003) quien, en el marco del desarrollo de una o varias disciplinas, cercano a la *filosofía de la educación*, nos convoca a volvernos sobre la experiencia de ser profesor o de ser alumno, o de ser agente psico-educativo u orientador escolar, de habitar un espacio escolar y preguntarnos si se le puede dar sentido a esa experiencia que vivimos, si nos podemos animar a enfrentar también el sin-sentido que hallamos cotidianamente en lo escolar.

Nos invita a transitar un campo de perplejidades y no de certezas.

Necesitamos sostener, dice Larrosa, la legitimidad de la categoría de *experiencia*, o aun mejor, del par *experiencia/sentido*, para hacernos posible pensar la educación de otra manera, con otras gramáticas y esquemas de pensamiento, y con —tal vez— otros efectos de sentido y de verdad.

Nos sentimos interpelados por las preguntas de Larrosa, por su propuesta, nos permitimos sentirla también en nuestras propias búsquedas de sentido.

¿Cómo plantear estas preguntas, cómo sentir esta inquietud, en el seno de un “régimen de trabajo”, el trabajo escolar (Baquero, Terigi, 1996), con sus aun reconocibles *determinantes duros* —obligatoriedad, gradualidad, simultaneidad, tiempos y espacios fijos, contenidos predeterminados, heteronomía de los alumnos, asimetría, realidades colectivas heterogéneas tratadas con uniformidad de métodos, ritmos, secuencias, metas—?

¿Por dónde circulará la *experiencia* del aprendizaje escolar y aun más allá, la *experiencia educativa a la que se le da sentido/s*, que es aprendizaje-y-enseñanza, que es convivencia-y-conflicto, que es complejidad subjetiva-situacional, y que, ante todo, tiene que hallarse precisamente *entre* el sujeto y el objeto, o más bien, entre el yo, el mí y la situación?

Un trabajo de desnaturalización y problematización (Freire, 2012) y un desafío, y más aun, si pretendemos hallar el sentido de la *experiencia educativa*, y también afrontar la falta de sentido que encontramos en muchas prácticas escolares.

Como indicara hace tiempo Perrenoud (1990), es necesario discernir que el *proyecto escolar* no es un proyecto de los niños, sino un proyecto *atribuido* a los niños, y que sin embargo, se actúa, en lo escolar, *como si* ellos lo hubieran creado para sí mismos y después fracasaran.

Ha sido *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta.

Y aunque sintamos legítima nuestra acción pedagógica sobre los niños y pensemos en la educación como un inalienable derecho de *todos*, debemos problematizar su *naturalización*.

La naturalización justificó el *encierro* —por su propio bien— de la niñez, no sólo en la escuela material concreta, sino en las categorías creadas para construir social y epistémicamente a esa niñez como heterónoma, dócil, inerte, que trueca obediencia a cambio de protección.

Que los derechos del niño a la educación no nos dejen olvidar ni desvirtuar el carácter político del proyecto escolar, que involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre su identidad —y que puede así, también decidir sobre esos derechos—.

Lo implicantia de esa “naturalización”, para nuestra disciplina, nuestra profesión psico-educativa y nuestro abordaje de lo escolar, es que a partir de ella hubo criterios de *educabilidad* legitimados por argumentaciones psicológicas, que juzgaron sobre la inteligencia, la salud mental, la normalidad de los sujetos, y que diferenciaron a los niños y niñas adaptables, normalizados, disciplinados de los que no, y determinaron los tratamientos especiales que requerirían estos últimos.

Como si la escuela fuera el contexto natural del desarrollo de niños y niñas, y no un proceso, históricamente construido, que decidió —e impuso— *cursos específicos de desarrollo infantil* (Baquero y Terigi, 1996).

Unidades de análisis para contrarrestar reduccionismos y aplicacionismos en Psicología

En un texto ya clásico de César Coll (1995), el autor examina cómo la Psicología Educativa se constituye a partir de la *aplicación* de los principios y explicaciones de la Psicología a la práctica educativa, pero sin adquirir una entidad propia —al inicio— como ámbito de conocimiento, constituyendo un *campo de aplicación* de conocimien-

tos psicológicos —producidos en psicología evolutiva, psicología del aprendizaje y psicología de las diferencias individuales—.

La unidireccionalidad de las relaciones cognoscitivas de *aplicación* entre Psicología y Educación; la división del trabajo — y la distribución del poder o autoridad científicos— entre la teoría (psicológica) y la práctica (educativa); la caracterización de la disciplina como “aplicada” en relación a una ciencia “básica” construida externamente al contexto educativo, caracterizaron a la Psicología Educacional en su matriz fundacional.

La pretensión moderna, positivista, de formular leyes y principios universales y generales sobre el comportamiento humano, y “aplicarlos” a situaciones y contextos profundamente diferentes de aquellos en los que se construyeron dichas leyes, son las notas que *configuraron históricamente un lugar para la Psicología y los Psicólogos con relación a los fenómenos educativos escolares*.

La *extrapolación* de conocimientos no requería re-problematizaciones o re-contextualizaciones, sino más bien producía una operacionalización “técnica” del saber psicológico, que también pretendía aplicarlo a la evaluación de las capacidades de los alumnos en contextos de escolarización.

Todo ello apuntaba, como *aplicacionismo*, a la cuestión epistémica, pero también a lo que preferimos denominar el carácter *estratégico* de la constitución del saber disciplinar de la Psicología Educacional (Guillain A., 1990), que es una cuestión política y ética.

Estratégico tiene aquí dos sentidos: por un lado, el saber psicoeducativo es un conjunto de procedimientos, categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos imprescindibles para la toma de decisiones educativas —o sea un medio para un fin—; y por el otro lado, dicho saber está constituido en función de la toma de dichas decisiones, *no es neutral* ni se configura al margen del *objetivo estratégico*: está constituido e inextricablemente unido a ese fin.

La Psicología Educacional es caracterizada por Coll (1995) como “disciplina puente”, apuntando a la necesidad de la bidireccionalidad de los movimientos constructivos y re-constructivos entre conocimientos y prácticas de los ámbitos psicológicos y educativos.

Se reconoce la necesidad y pertinencia de construir contextualizadamente conocimientos sobre los procesos psicológicos en situaciones escolares y educativas y se visualiza la necesidad de articular

inter–disciplinariamente los conocimientos psicológicos con los conocimientos que provienen de otras ciencias, a fin de abordar, sin reduccionismos, la complejidad de los fenómenos educativos (Coll, 1995).

¿Puede la Psicología Educativa enriquecer reflexiones individuales y colectivas sobre las prácticas educativas, e incluso, impulsar prácticas alternativas, frente a los desafíos de la inclusión y la diversidad en los escenarios educativos?

La *complejidad* del problema no exime del compromiso de afrontar el desafío y la implicación con esa potencialidad, que depende de la toma de conciencia del carácter “no neutral” de las producciones, de nuestro propio carácter situado como sujetos de la reflexión crítica, de nuestra propia constitución como sujetos “sujetados” a condiciones de visibilidad y enunciación, de nuestra implicación y participación en los dispositivos de formación y transmisión social y en la crisis de los mismos.

Un importante desafío, si queremos superar el falso dilema entre la inclusión y la calidad educativas, es reemplazar una lógica de “aplicación” por una lógica —o gramática— de la “implicación”.

Se trata de no abandonar la necesidad de conocer en profundidad marcos teóricos que la ciencia nos ha legado —parándonos sobre los hombros de los “titanes de la Psicología del Desarrollo: Piaget, Vygotsky y Freud”, al decir de Bruner (1989)— y por el contrario, apropiarnos de su *generatividad*, convirtiéndolos en herramientas de trabajo en la indagación y en la intervención en fenómenos educativos escolares.

Con todo lo que ello implica de re–contextualización y re–conceptualización; con lo que implica construir con los otros diferentes saberes, experiencias, prácticas, que pueden o no ser académicas, que pueden o no ser profesionales, que pueden o no ser psicológicas, y que, como afirman Frigerio y Diker, adquieren la cualidad de “interdisciplinadas”, en las “fronteras” de disciplinas diversas (2004).

La Psicología también ha necesitado “salir fuera de sí”, para visitar otras disciplinas, para “entramarse” con otros saberes de otras ciencias —antropología, sociología, economía, pedagogía, didáctica— y de la filosofía política, para volver a encontrarse en y con la educación, para co–construir modos de “ser parte” y “tomar parte” en las experiencias educativas.

Pero también, la especificidad disciplinaria de la Psicología Educativa sigue estando “en problemas”, sigue siendo necesario delimitarla, aun en medio de sus deconstrucciones: sigue siendo necesaria la definición, aunque provisoria, inacabada, de una identidad psico-educativa

En ese camino, las UA, especialmente las provenientes del esfuerzo constructivo de los enfoques socioculturales contemporáneos sustentados en el pensamiento de Vygotsky, han posibilitado atravesar la barrera de los “reduccionismos”, de esas posiciones que hicieron pensar a Vygotsky, en la segunda década del siglo XX (!), en la “crisis de la Psicología”.

La reducción de la explicación de todos los fenómenos a un solo principio, la escisión de las diferentes dimensiones de la complejidad de los fenómenos, la negativa a habilitar las prácticas del trabajo humano para que contribuyan históricamente a la tarea de construir no sólo conceptos sino categorías de análisis, limitaron, según Vygotsky, a la Psicología para participar en la transformación social del mundo que el ser humano necesita.

Nos comprometemos hoy en la construcción de prácticas y conceptos, que posibiliten superar la *reducción* de los fenómenos educativos escolares a elementos, variables, factores “incidentes” o “agregados”, que separen a los individuos de los otros individuos y de los vínculos entre ellos, con la cultura, entre sus escenarios vitales.

Así las Unidades de Análisis son una herramienta potente para ir más allá de tal reducción de los fenómenos educativos, reducción aplicada tanto “al sujeto”, donde por ejemplo el fracaso escolar es entendido como responsabilidad de un sujeto individual, en lugar de entenderlo como la relación entre un sujeto y una situación; como “del sujeto”, con el fracaso escolar vinculado sólo a la mente de un individuo, a su “cabeza”, a su inteligencia, a su dimensión conceptual o cognitiva, desvinculándolo de la emocionalidad, de los afectos, de la experiencia vital y su sentido (Baquero, 2007).

Finalmente, en esta última dirección, el enfoque de Vygotsky en “Pensamiento y Lenguaje” (1995), y en “El problema del ambiente” (1994), y su consideración de la “vivencia” en el texto mencionado en último término, como una genuina Unidad de Análisis —síntesis entre emoción y cognición, que vincula sujetos y situaciones sociales de desarrollo— ha resultado fundamental en relación a este otro “giro” no

reduccionista vinculado a la “experiencia”, y a la integración de emoción y cognición en el aprendizaje y la enseñanza escolares.

Como Vygotsky expresa en el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje*:

“ *La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre el intelecto y el afecto.*

La separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología.

El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva.

”

Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, 1934/1995: 342



Referencias

- Baquero, R. (2000) “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”, en Avendaño F. y Boggino, R. (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos. Tercera Epoca*. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R. (2007) “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes de lo escolar”. En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Bs Aires. Del estante.

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "La búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier *Apuntes pedagógicos*, Bs. As.: UTE/CETERA
- Bruner, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- Castorina, J.A. y Baquero, R. J. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Madrid
- Chaiklin, S. (2001) "Comprensión de la práctica científico-social de *Estudiar las prácticas*". En Chailin, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Edit.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Coll, C. (1988) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula", en *Piaget en la educación*. Buenos Aires, México, Paidós.
- Coll, C. (1995) "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research".
En: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction* Vol I, 243-259.
- Engeström, Y. (2001a) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

- Engeström, Y. (2001b) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press
- Erausquin, C. y Bur, R. (2017). (comps y edit.) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva socio-cultural*. ISBN 978-987-42-4584-7.
En: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin, C., Btsh, E., Bur, R., Cameán, S., Sulle, A., Ródenas, A. (2002) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas”. *IX Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA. Ficha CEP.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. (pp.47)
- Frigerio, G. y Diker, G. (coords.) (2004) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guillain, A. (1990) “La Psychologie de L’Education: 1870–1913. Politiques éducatives et strategies d’intervention”. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 1, 69–79.
- Larrosa, J. (2003) “Experiencia y pasión”. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology”. *Educational Psychology*, 29, pp. 137–148. 1994.

- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (comps.) *La Mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Crítica Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1994) ”The problem of the environment”, en *The vygotsky reader*, ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner (pp. 338-354). Oxford: Blackwell, 1994.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique Ediciones.
- Wertsch, J., Del Río, P. y Alvarez. A. (1997) “Estudios socioculturales: historia, acción y mediación” en Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La Mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Infancia y Aprendizaje
- Zinchenko, V. (1997) “La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro”, en Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La Mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Infancia y Aprendizaje

CAPÍTULO 2

Escenas y escenarios conflictivos en la escuela

¿Un puente para generar nuevos caminos y perspectivas complejas, o para repetir procesos educativos simplificadores?

Mauricio Sabogal Rodríguez (Colombia)

Ficha técnica

Temporalidad: Esta experiencia de desarrolló en el año 2014 entre los meses de febrero a junio.

Territorio: Bogotá, Colombia.

Escenario educativo: Colegio Público Distrital, localidad de Usme, Bogotá, Colombia.

Principales actores: estudiante, madre, Docente, Psicólogo, Coordinador, Directivas del Colegio.

Rol del relator: Docente de segundo grado.

Contextualización de una escena problemática

En una escuela primaria de la Ciudad de Bogotá, Colombia, se desarrolló una situación conflictiva entre un estudiante de segundo grado, las Directivas y Docentes de la escuela, y la madre del niño.

El contexto de la situación está ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia, localidad de Usme, estrato socioeconómico 2/6, en un Colegio Distrital.

En el aula donde aconteció el suceso estudiaban 36 niños y niñas de la localidad mencionada. Uno de ellos era Leandro, un niño afrodescendiente de nueve años, con una infancia marcada por el desplazamiento armado en la guerra de la ciudad del Chocó, al oeste del país.

La madre del niño trabajaba trece a catorce horas al día y dejaba a Leandro encargado a una niñera que lo cuidaba, le daba de comer y lo enviaba al colegio. El padre no vivía con ellos, y se encontraban un domingo cada quince días.

Es pertinente realizar en este punto un resumen de los comportamientos del niño:

- Al momento del almuerzo diario, el chico salía del salón a correr, a enfrentarse violentamente con los estudiantes de los demás cursos; en el restaurante tiraba la comida y la arrojaba en algunos casos a los otros participantes del comedor.
- El momento del recreo lo utilizaba como una situación propicia para perseguir a los estudiantes más chicos que él y a buscarle problema a los más grandes, no midiendo las consecuencias que estas acciones podrían generar.
- En el salón de clases la situación no era distinta. En cualquier momento, y dado que no prestaba atención a ninguna de las actividades que el Docente proponía, se levantaba del salón a buscarle juegos/problemas a los otros estudiantes, los que sí estaban dispuestos a aprender y a participar de las actividades; hasta tal punto que los mismos chicos le empezaron a tomar fastidio y al mismo tiempo miedo.
- Si no se le dejaba hacer lo que quisiera en el salón, se salía del mismo gritando, golpeando las sillas y las mesas, a dar vueltas por las instalaciones del centro educativo.

- Al poco tiempo de haberse ido el niño, el Coordinador Disciplinario volvía con Leandro y preguntaba qué había pasado, porque Leandro decía que el maestro lo había sacado de clase. Se le explicaba la situación real, que pasaba inadvertida, hasta que eso sucedió más de cinco veces seguidas.

Ese año Leandro era nuevo en el colegio, ya que hacía unos meses había tenido que dejar la escuela en donde antes estudiaba. Su familia había sido desplazada por el conflicto armado que aún se vive en algunos municipios de Colombia.

Pasó de estar en una escuela de no más de cien estudiantes a un mega-colegio con más de mil estudiantes, en tres jornadas distintas.

Había cursado grado cero y primer año —según la mamá—, pero no se tenían registros de calificaciones ni certificados estudiantiles que lo avalaran. Se empezó a dudar de la veracidad de esa información porque Leandro no sabía leer ni escribir.

Al conocerse esta situación fue planificada una intervención por un equipo interdisciplinar, conformado por el Psicólogo del colegio, el Coordinador Disciplinario, el Docente del curso de Leandro y el Coordinador de ciclo dos del colegio.

Sin embargo, como esta intervención tardó algunas semanas en implementarse, las Directivas del colegio se inclinaron a expulsar a Leandro del mismo y remitirlo al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)¹.

Estas decisiones se orientaron en pro de Leandro, de la integridad física y psicológica de él y de los demás estudiantes del colegio.

El último episodio que incidió en la decisión, sucedió en un recreo, en el cual unas chicas de tercero estaban jugando. Leandro se introdujo en el juego sin permiso alguno y las tocó —o manoseó—. La profesora del curso de esas chicas y los padres tuvieron una reunión urgente con las Directivas de la institución por la gravedad del caso.

¹El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar — ICBF, creado en 1968—, es la entidad del estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia. ICBF brinda atención a niños y niñas, adolescentes y familias, especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos.

La Entidad cuenta con 33 regionales y 206 centros zonales en todo el país, llegando a más de 8 millones de colombianos con sus programas y estrategias de atención.

Es pertinente mencionar los pasos y estrategias que el centro educativo había llevado a cabo anteriormente y que desembocaron en la decisión tomada.

En un principio se requirió que Leandro visitara al Psicólogo todos los días, teniendo como resultado que él se escapara del consultorio y corriera por todo el colegio agrediendo a los compañeros. Sucedió más de cuatro veces.

El Psicólogo trató de cumplir una función de *facilitador e intermedio*, entre la situación que el estudiante estaba viviendo y la perspectiva del Docente frente al caso específico, para así tratar de darle una posible solución sin involucrar a más actores.

Después de esas visitas al Psicólogo, se decidió llamar a la mamá, lo que hubo que intentar varias veces, porque no atendía el teléfono, o porque cuando lo hacía no tenía tiempo para ir al colegio. Después de más de dos semanas la mamá asistió a una reunión con su hijo, el Psicólogo, el Coordinador y el Docente.

La mamá explicó la situación de desplazamiento que estaban viviendo, contó que Leandro decía en su casa que en las clases nunca se hacía nada, que por eso nunca tenía tareas, y que los compañeros le pegaban siempre.

También explicó que estaba cansada de castigarlo y de pegarle, y que eso le daba igual a su hijo, quien siempre se presentaba, en las reuniones que teníamos con él en el centro educativo, como la víctima.

Después de levantar las actas respectivas, de firmar varios compromisos y de hacer los reportes necesarios, el centro educativo le sugirió a la mamá que inscribiera a Leandro en un colegio más pequeño, en donde tuviera una educación más personalizada.

Pero como esto sucedía por los meses de febrero y marzo, se le hacía difícil encontrar un colegio a esas alturas del año.

En esos momentos Leandro sólo asistía al colegio pocas veces por semana. Se buscó entonces como solución alternativa, que el chico estuviera en un grado inferior o en un grado superior, para analizar si su comportamiento cambiaba, obteniéndose el mismo resultado que se daba anteriormente.

Como finalmente las soluciones que se intentaban no funcionaban, tal como se mencionó previamente, se pasó el caso al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), para que hicieran un seguimien-

to más riguroso a la situación en pro del estudiante, su aprendizaje y desarrollo.

El ICBF tomó cartas en el asunto y el niño pronto dejó de asistir al colegio.

Mecanismos de interacción y comunicación entre los involucrados

Entre el Docente y el Psicólogo siempre se mantenía una frecuente comunicación, ya que era indispensable pensar en cada una de las acciones que pudieran modificar, o dar indicios de algún cambio en, el comportamiento o las actitudes de Leandro.

Es así que podemos delimitar los *tipos de ayudas* que existían en la interacción entre el Docente y Psicólogo, ya que *ocasionalmente* y en conversaciones informales, éste le brindaba ayudas y contenciones en situaciones que el Docente debía enfrentar y que le era difícil hacerlo de manera solitaria.

De todos modos, con el pasar del tiempo, no se pudo seguir abordando las problemáticas de manera *informal*.

Tuvieron que asumirse *compromisos institucionalizables*, en donde se definieron roles de participación, con objetivos trazados en pro de resolver la situación suscitada.

La actitud del Coordinador era un poco más radical, en el sentido de que lo que él necesitaba era que se solucionara el tema de manera rápida, expulsando al estudiante del colegio o no, pero que en cualquier caso los continuos episodios de violencia y agresividad no se siguieran repitiendo.

La interacción que él realizaba era en pro del bien común, es decir de todos los demás concurrentes al centro educativo. Participaba de las reuniones y brindaba soluciones que incitaban a la derivación del sujeto a otro centro más personalizado, en el que pudieran prestarle más atención al comportamiento presentado por Leandro.

En este punto es importante resaltar la *doble orientación*, —la de estar sensibles a las necesidades de los alumnos (Sánchez & García, 2013), pero también a la de los profesores (Erausquin, 2014)— que llevaba a cabo el Psicólogo a cargo. Esto es sumamente significativo, y se debe resaltar, ya que era posible escuchar y permanecer en un diálogo

constante con todos los actores de la situación vivenciada, para lograr encontrar una solución.

Es decir que para lograr darle una solución a estas problemáticas, que son frecuentes en los espacios áulicos y extra-áulicos, es pertinente *empoderar* tanto a los estudiantes como a los profesores, en una condición de *co-diseñadores de ayudas*, para que, en lugar de tratar de eliminar la tensión y la contradicción, sea posible dialogar con ellas y usarlas como modalidades y perspectivas diferentes y alternas.

Ese diálogo es muy importante, pero requiere escuchar sus voces, y si éstas no hablan ni pegan, ayudar a convertir su lucha en una lucha constructiva. Los golpes siempre tienen algún mensaje que hay que descubrir.

Pero si sólo se disciplina, si sólo se corrige su comportamiento o se lo sanciona, no es posible escuchar a los estudiantes.

Esa indagación sobre cuál es su mensaje, que no es necesariamente clínica, tiene una dosis importante de “metabolización pedagógica del conflicto” (Meirieu, 2008).

Dentro de este marco, es menester mencionar que las vivencias del caso se han dividido en dos.

En primer lugar destacamos la impotencia del Docente por no poder hacer nada más allá de los límites establecidos por el colegio y sus políticas internas, donde la meta era preservar el orden; ni tampoco influir para que la opción no fuera derivar al estudiante fuera del colegio, como fué la decisión que finalmente se tomó.

Impotencia, porque se podría haber desarrollado otra interacción: con la madre de Leandro, tal como se relató anteriormente, y también otro tipo de relación con los demás actores, extra-clase y dentro de la misma.

Se podría, en definitiva, hacer realidad otro tipo de pedagogía, que incluyera al niño con sus múltiples particularidades y singularidades.

En segundo lugar es posible encontrar una gran falencia en las relaciones de poder en las escuelas, donde priman los aspectos burocráticos y políticos, pero no tanto los sentimientos ni los malestares que los sujetos puedan padecer. Pienso que si se hubiera brindado otro tipo de interacción, en este caso el desenlace habría sido distinto.

En aquel momento, para el Psicólogo, los Coordinadores y las Directoras, fue un alivio la derivación realizada, puesto que de otra forma

se ponían en riesgo muchas cuestiones de orden disciplinario al mantener a Leandro dentro del centro educativo.

También es posible que la madre sintiera negligencia y pocas ganas de colaborar en este caso, puesto que siempre se le aconsejó que buscara centros más especializados y de trabajo individual para llevar a su hijo.

Es preciso decir que el aprendizaje que queda de esta situación es el de generar en el Docente, y también en los demás actores de la función educativa, un interés por la subjetividad de cada estudiante y dar adecuada importancia a sus raíces culturales, miedos, experiencias previas, deseos y particularidades.

Es que en realidad, son los estudiantes los actores principales de esta gran obra llamada educación.

Estas situaciones no sólo suceden solamente en contextos donde las necesidades básicas no son cubiertas en su totalidad, como es este caso. La dificultad para solucionar los problemas de una forma *dialógica* constituye una problemática que atraviesa la realidad escolar cotidiana, de punta a punta.

Nada de la sociedad es ajeno a la escuela, y nada de la escuela es ajeno a la sociedad (Greco, 2014). La autora menciona que las aulas también son *escenas* y *escenarios* en los que no sólo la obra educativa se representa, sino también la de miles de subjetividades y particularidades de los estudiantes y de los profesores.

Para modificar desde el micro-contexto los procesos de enseñanza-aprendizaje es menester pensar a las aulas como *entramados* en donde se *teje* el camino al conocimiento (Cazden, 2010). Esta idea describe con plenitud ese *fantástico viaje* en dos sentidos: hacia adelante y hacia atrás, en forma de espiral.

Aquel *encuentro de las mentes* que se pretende lograr es, en sí mismo, una de las finalidades de la educación, ya que entre los dos polos que se plantean (sujeto-objeto/estudiante-conocimiento), deben desplegarse matices, zonas de exploración, pasos hacia adelante y hacia atrás, los que configurarán el desarrollo de experiencias significativas.

Lecciones aprendidas

La pregunta a formular en este punto es ¿qué se debe hacer para prevenir y contener sucesos de tensión y contradicción?

En vez de esperar para castigar y controlar, debería existir una *educación emocional*, basada en la propia *vivencia y experiencia* que sea capaz de

“... articular la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural, ambiental que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, sus estancamientos, sus creaciones y sus transformaciones.”

(Vygotsky, 1994, en Erausquin, 2014)

Ello posibilitaría la articulación entre la emoción, que abarca todo aquello que no es posible objetivar ni formalizar, y la cognición, que encierra el analizar y poner una distancia prudente en aspectos cotidianos de la vida.

Y al articularlas, trabajar forjando modalidades en la resolución de problemas basadas en el respeto y la tolerancia. Desde las edades tempranas, surgen eventos en los que los sujetos se enfrentan a situaciones problemáticas comunes, y el dispositivo escolar no puede brindar un real y genuino camino a ello.

Puedo traer al diálogo el trabajo de Rodríguez (2013), que señala que la autonomía y la toma de decisiones son tan importantes en la etapa escolar, que se deben conformar desde allí, para poder lograr la construcción de un sujeto crítico, tolerante y dialogante con los diferentes puntos de vista y acciones que suceden a su alrededor.

En su trabajo citado Rodríguez relata cómo, mediante diálogos constantes con los estudiantes, los enfrentaba a ellos mismos con situaciones-problema y de tensión, para establecer un cierto tipo de experiencia previa, de modo que en un futuro, en la medida de lo posible, actuaran de manera similar.

Es por eso que es necesaria la implementación de actividades y tramas de contención, en las que situaciones como la de Leandro pudiesen ser tratadas sin una derivación y pasaje por diferentes disciplinas, sin que ninguna le brindase una real y significativa ayuda.

Aunque se intentó, no se hizo un genuino *Proceso de Resolución Conjunta de Problemas*, ayudando a comprender las bases reales de la situación, buscando cumplir las metas factibles y relevantes en el proceso de intervención.

Más allá de que la escuela está fundada con un gran nivel de integración e inclusión social, no está cumpliendo con brindar una educación basada en la integración de miradas y perspectivas diferentes.

Y aunque la brinde en cierto modo y medida, no se evidencia una calidad y permanencia educativa.

Los procesos que se llevaron a cabo estaban predestinados a que se excluyera a este estudiante del centro educativo, asumiendo situaciones como ésta con una visión simplista, reduccionista y disyuntiva.

Menciona Morín (2000), que en contraposición a esta visión, el diálogo, la conjunción, la recursividad, la implicación real y una visión compleja de los fenómenos, se constituyen los métodos por los cuales se puede llegar a propiciar un camino para aliviar estos puntos de tensión.

Abarcando el carácter multidimensional de toda realidad, sus contradicciones e incertidumbres, podríamos llegar a tener menos derivaciones y más espacios en los cuales trabajar casos-problema como los de Leandro, que suceden a diario en nuestras escuelas.

Son precisamente las conversaciones sobre estos paradigmas o puntos de tensión, las que crean nuevas *dialécticas dialógicas* (Erausquin, 2014, p. 7), en las que el enriquecimiento en la diversidad, la heterogeneidad de realidades culturales, su carga histórica y todos los matices que puedan existir en el medio de cada uno de ellos, co-configura el diseño y la construcción del propio desarrollo, invisibilizando y visibilizando a la vez, la mediación simbólica, en el marco de la cultura, de trayectorias y recorridos de generaciones pasadas.



Referencias

- Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- 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. Capítulo del *Libro de Cátedra, UNLP* aprobado en Convocatoria 2014, a publicar en 2017.

- Greco, M.B. (2014) Exploraciones en Psicología Educacional: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. En base al texto aparecido en *Anuario de Investigaciones*, vol. XX, tomo 1. Facultad de Psicología UBA. Material de Cátedra Psicología Educacional II 2014.
- Meirieu, P. (2008) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Morín, E. (2000) “El paradigma de la complejidad” En: *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Cap. 3.
- Rodríguez Lopez, J. (2013) “Toma de decisiones: aproximación al concepto de autonomía a través de la educación física” (pp. 24-46). *Revista Digital Universidad Pedagógica Nacional*, 1(13), ISSN: 2011-8201, Bogotá.
- Sánchez, E. y García, R. (2011) “Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar”, en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.
- Vygotsky, L. (1994) ”The problem of the environment”, en *The vygotsky reader*, ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner (pp. 338-354). Oxford: Blackwell, 1994.

CAPÍTULO 3

Problemáticas en el aprendizaje de jóvenes y adultos en la escuela secundaria

Más allá de la mirada individual: entramados para las intervenciones inter-agenciales e inter-sistémicas

Claudia Verónica Glaz (Argentina)

Ficha técnica

Temporalidad: La experiencia analizada se produjo entre marzo y abril del año 2016.

Territorio: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Escenario Educativo: Programa de Educación secundaria a distancia, de gestión estatal, con recursos semipresenciales optativos de apoyo al estudiante. Nivel Secundario, organizado en tres niveles, con exámenes finales trimestrales presenciales, dirigida

a población de jóvenes y adultos que necesitan comenzar, retomar o finalizar sus estudios secundarios.

Principales actores: estudiante, facilitadora pedagógica, profesor consultor, asesoras de alumnos, coordinadora de materia.

Rol del relator: docente facilitadora pedagógica. Acompañamiento y seguimiento pedagógico grupal e individual de las trayectorias de los estudiantes hacia la concreción de su proyecto de terminar la secundaria. Elaboración de estrategias psico-socio-educativas que favorezcan el armado de un entramado de sostén entre docentes y estudiantes y de los estudiantes entre sí para favorecer los aprendizajes.

Una alumna en problemas

En una secundaria a distancia para jóvenes y adultos, con encuentros presenciales optativos en grupos de estudio no obligatorios, coordinados por un facilitador pedagógico, ocurrió que una estudiante de 77 años me llamó por teléfono a la subsede donde trabajo, para decirme que había decidido abandonar su proyecto de terminar la secundaria.

La situación-problema y las sucesivas intervenciones se desarrollaron en varias sedes del Programa: en una subsede en un Centro Misionero en el barrio de Lugano (donde se realizan los encuentros del grupo de estudio con facilitador pedagógico), en la subsede de Flores (donde los estudiantes trabajan los contenidos que necesitan con profesores en consultorías), y en la sede central en el barrio de Villa Urquiza (donde hay presencia de profesores consultores de todas las materias, de coordinadores de materias y de asesores de alumnos).

La estudiante (D) tenía en ese momento 77 años, está jubilada pero aún trabaja algunas horas, hacía ya tres años que participaba del grupo de estudio, colaborando activamente para que sus compañeros no abandonen y con mucho entusiasmo para aprender los contenidos de las diferentes materias, pese a los temores que ella constantemente re-

fería que le suscitaban. Las materias que más la preocupaban eran las relativas a las Ciencias Exactas, más alejadas de sus conocimientos previos y más novedosas para ella, a diferencia de materias como Lengua o Cívica e Historia, que había aprobado con ocho, nueve y diez.

Tensiones entre actores educativos y desafíos

Los problemas en la comunicación con el profesor de Biología, y con la coordinadora de esa materia, ya eran sumamente complicados tanto para facilitadores como para estudiantes. Entre profesores y facilitadores hay una larga historia de tensiones y recelos en cuanto a la pertinencia de las intervenciones en el acompañamiento pedagógico.

Las intervenciones de los facilitadores consisten, por ejemplo, en explicar algunos temas, leyendo junto a los estudiantes los textos y andamiando su comprensión. Y son muchas veces significadas por los profesores como "que nos metemos con los contenidos" y que "les hacemos los trabajos". En cuanto a los estudiantes, muchos se han quejado de recibir un trato antipático, poco paciente, de éste y de otros profesores, y que la materia era "imposible de entender" y muy extensa.

Gran cantidad de estudiantes debían rendir tres veces Biología, para aprobarla con seis.

La interacción y la comunicación con la coordinadora eran difíciles por las mismas razones que con el profesor. Con las asesoras de alumnos, que no forman grupos de estudio, sino que trabajan con "casos especiales en la sede central", la comunicación era escasa.

La comunicación entre asesoras, profesor y coordinadora era más habitual y fluida (trabajan en la misma sede), y compartían los mismos criterios de oposición a la gestión de la coordinación del Programa.

Mi comunicación con la estudiante era muy productiva, ya que ella es una de las más activas participantes en la propuesta de "estudiar con otros". Explicita sus dudas y dificultades, ayuda a hacer circular los escasos materiales de estudio y comparte con sus compañeros y docentes sus experiencias positivas y negativas. Es y se siente parte de un colectivo y promueve esa vivencia en los demás.

D. —la estudiante— me llamó un lunes diciendo que abandonaba. Al indagar más, me enteré de que había ido ese mismo día a una consultoría de Biología, en la que el profesor había pasado más de media

hora "retándola" por no respetar una correlatividad en su inscripción a materias. Asimismo, le había dicho también que el tiempo que restaba para el examen (tres semanas) no le iba a ser suficiente para avanzar, porque se encontraba en la Unidad 1 y no iba a lograr preparar la materia.

La estudiante no pudo mostrar las pocas actividades que había completado, sólo un punto del trabajo práctico obligatorio, y el profesor le preguntó, al ver algunas marcas que yo le había hecho en la hoja como orientación (palabras clave y números de página como referencia), quién le había hecho el trabajo. La estudiante le dijo que "ella es grande como para que le hagan los trabajos" y que yo la ayudaba.

Al salir de la consultoría, me llamó para decirme que abandonaba.

Hablé con ella, le pedí que se acercara personalmente al encuentro del viernes y que me diera tiempo para pensar alternativas. A partir de ese momento, comencé a pensar las intervenciones posibles para que D. no dejara de estudiar y pudiera además continuar sintiéndose más segura para atreverse con las materias que más la atemorizan.

El miércoles (día en que trabajo en la sede central) pensé en hablar con el profesor de la materia pero luego recordé las tensiones que existen entre facilitadores y profesores de Biología y lo frustrantes que habían sido los intentos anteriores de trabajo conjunto, así como la reticencia a mis sugerencias, que habían sido en otras oportunidades consideradas intromisiones en la enseñanza de los contenidos.

Decidí hablar con las asesoras de alumnos que tienen más "llegada" a los docentes y no trabajan con grupos sino en forma individual con algunos "casos", y por lo tanto con menos tensiones y disputas con los profesores.

Les informé sobre algunos datos de la biografía escolar y personal de la estudiante, en especial, el sufrimiento que le causan las situaciones de asimetría y arbitrariedad. Situaciones que le recuerdan a su padre policía y de quien ella habla con mucho rencor porque le impidió estudiar.

Las dos asesoras de materias y yo pensamos juntas cómo intervenir: ¿cómo hacer que otro profesor de la materia se acerque a la estudiante para que pueda continuar y sentirse revalorizada?

Acordamos que las asesoras hablarían con la coordinadora de la materia para presentarle el "caso". Se le diría que la estudiante se desanimó

y que una llamada de ella era importante para que continúe estudiando.

Les sugerí que le mencionen (sabiendo de antemano que habitualmente propone, ante diversas problemáticas de aprendizaje de su materia, parcializar la evaluación por unidades) que piense un modo de alivianar la situación de examen a una señora tan mayor. Las asesoras hablaron con la coordinadora y acordaron la llamada, un encuentro personalizado con la estudiante y un examen oral de las unidades que la estudiante llegara a preparar.

El viernes D. vino al encuentro del grupo y me contó muy contenta que la habían llamado, que fue al encuentro con la coordinadora de materia, y que le ofrecieron parcializar el examen.

También me dijo que estaba muy indignada con el profesor, por lo que le expliqué que seguramente se trata de un profesor muy tradicional, que no pudo dejar de lado el supuesto problema de correlatividad, la falta de tiempo para preparar el examen y el enojo por mis andamiajes, por ser un hombre de pensamiento rígido y normativista.

Finalmente la estudiante rindió la Unidad 1 en Abril y continuó preparando las demás unidades para el examen de Junio junto con las primeras del primer nivel de Matemática.

Análisis de la experiencia

El análisis parte de situar dicha experiencia desde una perspectiva situacional del aprendizaje.

Desde esa perspectiva, los procesos cognitivos están distribuidos socialmente, no se consideran localizados únicamente en una mente individual y las experiencias se analizan desplazando la mirada *desde los sujetos* hacia los *sistemas de interacción y actividad humana*:

Para repensar las interacciones, intervenciones y posibles expansiones de la situación problema voy a recurrir a los aportes de:

- Erausquin C., acerca de las situaciones de violencias en las escuelas (2011),
- Mercer N. (1995) y Cazden C.(1991) y sus conceptualizaciones sobre el discurso en el aula y el habla de profesores y alumnos, y

- Engeström Y. (2001) y su propuesta de Tercera Generación de los sistemas de actividad como unidad de análisis: dos sistemas (como mínimo) en interacción.

Violencias silenciosas en las escuelas

La experiencia relatada no incluye violencia explícita, física (del estilo de las que se multiplican en imágenes repetidas de adolescentes portando armas o padres golpeando a las maestras a la salida de la escuela) en el ámbito de la institución educativa, sino que se trata de lo que podría caracterizarse como un episodio de maltrato del profesor hacia la estudiante.

Es una escena de violencia por pretensión de homogeneización de los aprendizajes, con la consecuente exclusión e invisibilización de las diferencias.

Esta es una violencia mucho más silenciosa, que puede pasar desapercibida y hasta llegar a enmarcarse (desde una perspectiva del aprendizaje como necesariamente individual), como una intervención necesaria para que la estudiante entienda “que debe hacer ella sus cosas, sin ayuda, sin que le hagan las actividades”.

En su artículo sobre violencias en las escuelas, Erausquin (2011) cita a Kaplan (2006), quien afirma que:

*“Se entiende a las violencias como **cualidades relacionales**, y como tales, deben ser visualizadas siempre en contexto”, y señala luego que “Las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades sociales, que poseen importantes consecuencias personales y relacionales”.*

Un análisis que posibilite la reflexión de los agentes que intervinieron, contribuyendo a un *aprendizaje expansivo*, no puede entonces centrarse en las figuras de víctima y victimario, en una relación diádica de profesor a estudiante, des-entramada del sistema del que es parte.

Estas conceptualizaciones nos ayudan a pensar entonces la situación, tomando sus elementos e interrelaciones para analizar lo sucedido y plantear líneas de acción tendientes a:

- La construcción de redes de inter-agencialidad para el sostén y la expresión de las múltiples voces de todos los actores.
- La construcción de una mirada multi-dimensional que incluya el contexto, la historia y la inserción del problema en la trama psicosocial e intersubjetiva.
- Acompañar la co-responsabilización de profesores y orientadores en la apropiación y construcción de nuevos saberes y acciones en el terreno de la intervención educativa (Erausquin, 2014).

Discursos que obstaculizan y favorecen el aprendizaje

Cazden (1991) sostiene que el discurso observable en el aula afecta al proceso mental inobservable de cada participante, y por ello mismo afecta también al conjunto de los que aprenden.

El *discurso como andamiaje*, el discurso como un soporte visible, audible y retirable, es un modelo instruccional que, si bien circunscribe a la adquisición de lo dado, permite a cada aprendiz funcionar en su Zona de Desarrollo Próximo, haciendo al principio con ayuda lo que más adelante podrá hacer por sí solo.

Las preguntas se centran más en la primera parte de la secuencia IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación), ya que son elementos esenciales para la construcción de la mayoría de los andamiajes, porque dirigen la atención mental hacia las características de la tarea.

Retomando la experiencia relatada, pueden pensarse las intervenciones directas con la estudiante, que fui desarrollando en nuestras lecturas compartidas de la guía y la resolución de trabajos prácticos, como *andamiajes* sostenidos en preguntas, como por ejemplo las preguntas informativas *quién, cómo, dónde, qué, cuándo* para tantear, explorar anticipar la información siguiente.

Sin embargo, a partir del relato de la estudiante, las preguntas del profesor no se encuadran dentro de esta categorización, ya que apuntan a evaluar el conocimiento o desconocimiento de los contenidos y los modos de organización del estudio apoyándose en la secuencia IRE.

Estos intercambios “puramente evaluatorios”, con un tono afectivo que no ayuda a una retroalimentación positiva, producen y reproducen una vivencia desagradable en la estudiante, quien reacciona con angustia y se autoexcluye al querer abandonar su proyecto de terminar la secundaria.

En el *discurso como reconceptualización*, la atención se centra en la tercera parte de los intercambios de la secuencia IRE, que, lejos de lo que se le atribuye habitualmente, o sea, dar un veredicto de corrección o incorrección de la respuesta, su utilidad es la de inducir en el aprendiz un nuevo modo de reconceptualizar y recontextualizar los fenómenos en discusión.

Cazden (op.cit., 1991) relaciona estas intervenciones expansivas con las que hacen los padres de niños pequeños al completar las estructuras gramaticales faltantes en las expresiones “telegráficas” de sus hijos, así como las que hacen los docentes cuando “reconceptualizan círculos como ruedas o ruedas como círculos”.

Es necesario destacar que tanto la metáfora del discurso como andamiaje como la del discurso como reconceptualización “suscitan importantes cuestiones como son las diferencias maestro-alumnos en edad y cultura, el tono afectivo de la respuesta y los valores”.

Al respecto, la autora advierte que esas diferencias pueden levantar grandes barreras, si los docentes “no intentan entender el entendimiento del aprendiz” y que “la reconceptualización debería añadir significados alternativos, pero sin negar la validez a los significados que los estudiantes aportan a la escuela”. (Cazden, p. 131 y 132, 1991)

Mercer (1995) sostiene, por su parte, que la conversación puede ser utilizada para guiar la construcción del conocimiento y que una teoría que sirva tanto a los investigadores como a los profesores debería explicar:

- la forma en que se utiliza el lenguaje para crear conocimiento y comprensiones compartidas,
- la forma en la que la gente ayuda a otras personas a aprender, y
- los propósitos y naturaleza especiales de la educación formal.

Las conversaciones a través de las cuales las personas intentan enseñar y aprender tienen características especiales. Y una característica

principal en relación con la experiencia que se analiza, es la de reflejar las historias culturales de las escuelas como instituciones sociales y las responsabilidades que los profesores y estudiantes tienen en ellas.

La teoría sociocultural de Mercer (1995) define a la conversación como la herramienta o instrumento que se utiliza para construir el conocimiento:

"... es un proceso social e histórico, la conversación genera un contexto y una continuidad propios, (...) el conocimiento que se crea trae consigo reminiscencias de las conversaciones en que fue generado".

Las conversaciones crean sus propios contextos. Los contextos mentales compartidos son contextos de significados compartidos, en un escenario sociocultural específico, en el cual los significados y las reglas del discurso educativo son compartidos.

Desde este punto de vista, en la experiencia relatada, encontramos dos tipos de conversaciones que emergen de una problemática institucional que necesariamente influye en los procesos de aprendizaje.

Por un lado, encontramos las conversaciones en las que el discurso puede pensarse como andamiaje y reconceptualización, convergentes con un sistema de actividad, el conformado por facilitadores y estudiantes en las subseces barriales (y en ocasiones algunos asesores de alumnos y profesores consultores en subseces).

Y por el otro lado, encontramos las conversaciones en las cuales las brechas de cultura, valores y tono afectivo configuran discursos e inferencias que no validan las habilidades para aprender de los estudiantes. Estas últimas emergen de otro sistema de actividad, el que conforman docentes consultores y coordinadores de materias.

Dos sistemas de actividad: ¿Cómo lograr un producto en común?

Engeström (2001) expande el triángulo vygotskyano del sistema de actividad (sujeto–objeto–instrumentos de mediación), al incluir los elementos colectivos del sistema.

En la segunda generación de la teoría de la actividad, se representan la comunidad, las reglas y la división del trabajo y se destaca la importancia de analizar las interacciones y conflictos. De este modo, se hace posible examinar los sistemas de actividad en los que toman

parte y son parte los sujetos, en el macro-nivel de lo colectivo y de la comunidad, sin centrarse en el recorte del micro-nivel de los agentes individuales o de las relaciones diádicas.

Engeström (2001) formula la *tercera generación de la teoría de la actividad*, para desarrollar herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes.

Toma así a dos sistemas de actividad, como unidad mínima de análisis para estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter-sistemas de actividad.

En la experiencia analizada, se pueden tomar dos sistemas, profesores/ coordinadores de materia y facilitadores pedagógicos, los cuales a simple vista se presentan institucionalmente como uno solo: el Programa de Secundaria a Distancia.

El objeto, con el que ambos sistemas parecen trabajar, no es sin embargo el mismo: los aprendizajes de los adultos que anhelan terminar la secundaria. Qué es aprendizaje, cómo y por qué medios se logra, cuáles son los propósitos de la actividad, no conforman significados compartidos por los agentes, ni tampoco hay un diálogo abierto sobre el tema.

Esto conduce a varios problemas, ya que al intentar evitar el conflicto entre paradigmas, lo que sucede es que se agudizan las contradicciones y tensiones, que terminan afectando a los estudiantes pero también a los trabajadores del programa. Ambos quedan atrapados en redes de enojos y rumores antes que en redes de inter-agencialidad, que serían necesarias como sostén efectivo de las trayectorias escolares discontinuas y a veces tortuosas de los estudiantes.

¿Cómo “salir” de esta situación?

Propiciar el encuentro entre quienes ocupan distintos roles docentes en la institución, con el fin de discutir situaciones problema reales, podría ayudar en la co construcción colaborativa y el intercambio de puntos de vista.

En la actualidad, la mayoría de las veces en que los profesores consultores van a las subsedes barriales, estas soluciones creativas se hacen posibles en alguna medida. Casi todos los profesores que han trabajado o trabajan con facilitadores han cambiado bastante algunas de sus intervenciones, al menos en el espacio de las subsedes.

Desde mi parecer, una intervención para expandir los aprendizajes de los agentes de ambos sistemas debería estar orientada a:

1. Desarmar formas de organización del trabajo encapsuladas.

Para ello sería preciso que la supervisión (como co-visión) de las tareas y las decisiones sea un componente por igual del trabajo cotidiano de todos los agentes docentes (profesores, consultores, facilitadores, asesores de alumnos). Probablemente, en un primer momento, esta decisión tenga que venir “desde arriba”, es decir tenga que ser impuesta por las autoridades del Programa.

Ello seguramente generará algún rechazo, pero, si da lugar a intercambios dialógicos, explicitaciones y reconceptualizaciones que permitan pensar desde diferentes ópticas los problemas, tal vez posibilite atreverse a probar nuevas estrategias y a registrar tantos éxitos como fracasos, y podría con el tiempo *internalizarse* como una nueva forma de trabajo.

2. Promover espacios de trabajo conjuntos, periódicos y sostenidos en el tiempo (como por ejemplo jornadas institucionales o encuentros bimensuales), destinados no sólo a pensar situaciones problema resueltas o por resolver sino a co construir productos conjuntos como materiales de consulta (no protocolos sino guías posibles de acción).

También a compartir eventos especiales como la visualización conjunta de películas o la lectura y discusión de materiales pedagógicos y psico-educativos, propuestos en forma rotativa por los distintos sectores y materias.

A su vez, también podría darse espacio a expresiones culturales tanto de alumnos como de los distintos docentes, ya que hay muchos alumnos que son músicos, escritores, artesanos, actores y también hay docentes que disfrutan de hobbies como la arquería (tal es el caso del docente de Biología de la experiencia analizada) o publican libros, y podrían presentarlos y compartirlos.

También serían necesarias otras acciones, tendientes a establecer articulaciones con otros sistemas de actividad externos al Programa:

1. Invitar a especialistas en las problemáticas generales del Programa (aprendizaje en adultos, formas de evaluación, inclusión psico-socio-educativa) y específicas de las materias y sus dominios de conocimiento.
2. Invitar a presentar sus propuestas a los agentes de otros Programas Socioeducativos que se dirigen a la misma población, como por ejemplo la Dirección de Orientación al Estudiante, los Centros de Formación Profesional, los Programas que atienden a Madres y Padres Adolescentes.

No debería quedar por fuera la habilitación de canales para que las voces de los alumnos puedan ser escuchadas.

Tal vez la posibilidad de un buzón anónimo que recoja quejas, sugerencias y preguntas, con respecto a los vínculos con los docentes, pueda ser una buena idea, ya que es poco probable que (al menos al principio) los estudiantes visibilicen abiertamente las situaciones de maltrato, ya que en su mayoría son muy renuentes a hacerlo o se culpabilizan por lo sucedido. Estos escritos deberían ser re-trabajados en las reuniones conjuntas entre sectores, para discutir y diseñar otras intervenciones posibles.

En definitiva, no existen las soluciones mágicas, pero sí hay interacciones que tienen la posibilidad de potenciarse en desmedro de las que acentúan la reproducción de lo peor del sistema, como las prácticas excluyentes que funcionan como profecías autocumplidas del fracaso de los estudiantes y de los docentes.



Referencias

- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Derek, E. y Mercer, N. (1994) *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, cap 4, Madrid: Paidós.

- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156
- Erausquin, C. (2011) "Violencias en la escuela: un desafío para los psicólogos educacionales. Más allá del foco en el individuo, la perspectiva socio-histórico-cultural". *Revista del Colegio de Psicólogos Distrito XI de Pcia. de Bs. As. La Plata*.
- Erausquin, C. (2014) "La teoría de la actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de Psicólogos en escenarios educativos". *Revista Segunda Época de la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata*.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. España: Editorial Paidós

CAPÍTULO 4

Acerca de contradicciones, tensiones y entramados

Tramos (y tramas) iniciales de una historia

Patricia A. Enright (Argentina)

Ficha técnica

Temporalidad: La intervención se sitúa en los primeros tiempos del ciclo lectivo 2012. La experiencia que se relata en sus inicios continúa más allá –y más acá– de esos tiempos.

Territorio: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Escenario Educativo: Nivel Inicial de una escuela privada.

Principales actores: Dispositivo clínico terapéutico y dispositivo escolar, éste con sus equipos de dirección, de integración, docentes de sala y de apoyo a la integración.

Rol del relator: A cargo del tratamiento psicopedagógico de quien llamaremos Fabricio, un niño con problemas en su desarrollo.

Relato de una experiencia

El relato de esta experiencia se refiere a Fabricio, y su inserción en el *primer espacio escolar* del Jardín. En su recorrido intentará ir revelando la necesidad de entender al *trabajo interdisciplinario* como inherente a *nuestras prácticas con la infancia*, situándolo como *condición* para entrometernos en *la complejidad de sus problemas*.

Para ello, partamos por situar que este escrito irá tomando forma a la luz de *una perspectiva* clínica en el contexto de la *práctica psicopedagógica* en la que se despliega *el aprender de un niño pequeño con problemas en su desarrollo*.

Desde el lugar de psicopedagoga de Fabricio, a poco de iniciados mis encuentros con él y, por lo tanto, sin haber participado de las vicisitudes de la búsqueda de escuela, se precipita la necesidad de *poner a trabajar* lo que aparece como una *imposición escolar*: desde el Jardín en el que los papás deciden inscribirlo, se sanciona como condición *sine-que-non* para su ingreso, el acompañamiento de una *maestra integradora* desde el primer día y a tiempo completo.

Se trata de la primera experiencia escolar de Fabricio, en sala de dos años de un colegio privado de los autodenominados *integradores*, que sitúa esto como requisito en tanto se trata de un niño portador del Síndrome de Down. No hubo evaluación, no hubo pregunta al equipo terapéutico, no hubo siquiera cruce con Fabricio por algún pasillo... Sino la certeza de que “*este niño solo no va a poder*”, que se traduce en una *indicación* y que los padres toman sin cuestionar, agobiados por lo que fuera la búsqueda y la dificultad de encontrar una *vacante* para quien —todo pareciera indicar— tiene como únicos destinos escolares posibles *la integración con maestra integradora* o el destierro del sistema de escuela común.

El abordaje clínico con los padres y el niño apuntaba a armar un reconocimiento de *sus problemas* sin desconocer sus potencias y potencialidades, de modo de no dejarlo atrapado en un *único destino*, anticipado desde su etiqueta diagnóstica.

En este marco, la intervención escolar genera un efecto devastador en los padres: desde su *síndrome*, ya se supone y se sanciona su imposibilidad de ser *como otros* —como uno entre otros— en su sala de dos, aún cuando todo indicaba que este niño hubiera podido circular sin inconvenientes por ella.

Se introduce así un obstáculo que, en el dispositivo clínico, se configura como *problema*. Problema que se genera por los efectos que *una norma de carácter universal* —por lo menos para esta escuela, que no es la única— produce en *un niño en singular*, en un momento particular de su desarrollo: aquel en que se comienza a jugar su desprendimiento del entorno familiar para salir al mundo comunitario / social, encontrarse con lo que éste tiene para decirle y decir acerca de él, y —por si fuera poco— inaugurar y fundar su *lugar de alumno*.

Problema, en fin, que es efecto del desencuentro entre los discursos inherentes a dos dispositivos diferentes (el escolar y el clínico), y que abre y motoriza una *intervención específica* que deberá atravesarlos y ponerlos en tensión para construir alguna *otra* alternativa para este niño.

La intervención apuntará —en principio— a generar *una pregunta* allí donde *no la había*, en pos de abrir cierta opción que arme diferencia en relación a un *designio único* para Fabricio. Para ello, resultaba importante poder trabajar este obstáculo previamente al inicio del ciclo escolar, de modo de construir un escenario que fuera claro para él y para su grupo, *de entrada* al encuadre de la sala.

Y así fue. Atravesando la puerta de la escuela, el discurso terapéutico se confrontó con el del equipo integrador y directivo en un espacio de trabajo que se orientó a situar y revisar esta *decisión* que se había planteado *por fuera* de la singularidad de Fabricio.

Las entrevistas apuntaron a poder escucharlos —y escucharnos— en la lectura particular sobre la situación, en los motivos que justificaban esta primera intervención de la escuela y en sus representaciones acerca de este niño, así como a analizar la posibilidad y los modos de *problematizarlos*.

A partir de allí, en encuentros específicos, nos abocamos con la maestra de sala y la maestra integradora a diseñar las formas de participación de una y otra en el proceso escolar de Fabricio. Apuntando a no obturar la construcción de un lugar “*como uno más, entre otros*”, sus movimientos de incipiente autonomía, y el armado del lazo social en

su grupo de pares. *Ello*, poniendo *en cuestión* la certeza de la necesidad a *tiempo completo* y a *presencia exclusiva* de la figura pensada para *su* integración.

Las consiguientes entrevistas con los padres apuntaron a situar estos recorridos que se fueron delineando desde el trabajo con el Jardín, a maniobrar con sus resonancias en ellos y a compartir aquellas líneas de acción construidas conjuntamente.

¿Cuáles fueron las *estrategias* de intervención? Puesta a reconstruirlas, puedo sintetizarlas en *escuchar, generar preguntas y buscar negociar*. No se trataba de oponer certeza a certeza, o de cuestionar sin intentar entender los motivos que llevaron al Jardín a tal indicación. Tampoco de anular una estrategia que ya había sido anticipada a los padres como necesaria y gestionada por ellos para contar con esa opción. De allí que fuera necesario escuchar lo específico de un discurso que me trasciende (el escolar) y de *problematizarlo* a partir de los obstáculos que se leían desde el ámbito clínico.

¿Cuáles fueron los *resultados*? El más inmediato, acordar con la intervención de una *maestra integradora*, pero con una presencia ajustada a las que podían anticiparse como necesidades de Fabricio, compartida con un niño de otra sala y relativizada a días y momentos en particular.

Ello incluyó reflexionar y consensuar los movimientos de esta figura, como subordinada a los de la maestra de sala, operando más como pareja pedagógica de la docente que como soporte del niño en estos tiempos en los que —entre otras cosas— resultaba fundamental apuntalar sus primeros movimientos de autonomía. Una presencia *ortopédica* hubiera resultado claramente iatrogénica¹.

¿Cuáles resultaron los *aprendizajes*?

A punto de concluir, es justo destacar aquí lo que significó mi *propio* aprendizaje. Para ello, recaigo en lo que me resultó —en los inicios del trabajo con este niño— una intromisión *incalculada* por lo *impredecible* en el ámbito clínico: aquella que se genera desde un discurso que se define por *sus diferencias* con él. Reconociéndola como obstáculo —no suprimiéndola o desestimándola— sólo fue posible salir del con-

¹**Nota del editor:** Iatrogenia es un daño en la salud, causado o provocado involuntariamente por algún profesional vinculado a las ciencias de la salud.

secuente *malestar*, con un trabajo que *es interdisciplinario* cuando la especificidad de lo escolar entra en escena.

A ello se dedicarán las reflexiones que siguen. A profundizar en este juego de diferencias y en lo que se hace con ellas cuando lo que se juega *es el destino de un niño*.

1 Análisis de una experiencia, parte 1: Reflexiones desde las contribuciones de las teorías del desarrollo

Acerca de las tensiones entre dos mundos contextuales: el clínico y el escolar

La tensión que se origina en el contexto clínico a partir de la intervención normativa de la escuela sólo puede explicarse por las *diferencias*, aquellas que remiten a la especificidad de uno y de otro contexto.

La necesidad de problematizar una operación que aparece *naturalizada* desde el dispositivo escolar —naturalizada para todos los niños portadores del Síndrome de Down— requiere hacer entrar en diálogo a dos sistemas de actividad, “*sistemas de relaciones, históricamente condicionados entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizados*” (Cole y Engeström, 2001:33). Y que, como tales, podemos pensar como *comunidades de práctica*² que se definen por formas de organización, de división de trabajo (distribución de tareas y responsabilidades) y uso de tiempos y espacios que les son propios y con las cuales los sujetos se relacionan por toda la serie de artefactos mediadores y por sus reglas (normas y sanciones)³.

²Tomo aquí la concepción de Rodrigo, M. J., Correa, N (1999:77) respecto a que “*tanto la casa como la escuela constituyen comunidades de práctica o escenarios socio-culturales definidos como entornos espacio-temporales que contienen personas con intenciones y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida de las mismas*”. Idea en la que incluyo al ámbito del “espacio clínico”.

³Cole (1999) y Cole y Engeström (2001) ofrecen el modelo del “*triángulo fundamental de la mediación ampliado*”, incluyendo a la vez que complejizando el “*triángulo clásico de la mediación*” propuesto por los psicólogos cultural-históricos rusos (sujeto, mediador, objeto). Plantean que, si bien éste aporta una fundamental descripción de los condicionamientos estructurales de la cognición humana individual, no da cuen-

Orientados por distintos propósitos, consultorio y escuela, serán generadores de tipos particulares de aprendizaje y producirán a *sus sujetos*: alumnos/ pacientes.

En rigor, siguiendo a Engeström (1996), entender ambos contextos como sistemas de actividad implica vincularlos a “*las nociones de historicidad, orientación hacia el objeto y naturaleza colectiva de la actividad humana*” (p. 11)⁴.

E implica reconocer su carácter de *formaciones complejas*, recayendo en que *dentro de ellos y entre ellos* el equilibrio es una excepción, y que son esas tensiones y esas perturbaciones las que motorizarán los cambios y darán lugar a las innovaciones, las transiciones y las reorganizaciones. (Cole y Engeström, 2001)

Analizar las prácticas escolares en términos de *actividad* (Terigi y Baquero, 1996) nos impone situar la especificidad de un contexto fuertemente condicionado por *determinantes duros* que —según los autores— tienen como efecto producir cursos particulares del desarrollo infantil, propios de la modernidad y en el marco de un proyecto político y social que se le impone a los niños.

Así, —precisarán, acudiendo a Fernández Enguita— “*había que inventar algo y se inventó la escuela, se crearon escuelas donde no las había, se reformaron las existentes y se metió por la fuerza a toda la población infantil en ellas*” (p. 2).

El dispositivo escolar, con su organización graduada, simultánea, obligatoria y con una particular organización espacio-temporal, ...*no debe hacernos olvidar que la razón de ser de la escolarización es el logro de rendimientos relativamente homogéneos sobre una población relativamente heterogénea.* (Terigi y Baquero, 1996:5).

En el marco de esta *razón de ser*, el terreno sobre el que opera la acción docente es el grupo (de la clase, de la sala), como terreno de operaciones que resulta la superficie de contraste de *una población en*

ta de la naturaleza colectiva de las actividades humanas o del sistema de actividad, resultando un modelo abstracto e individual.

⁴En Cole M. (1999), el autor hace referencia a la representación de *la mediación ampliada* de “*triángulos interconectados*” precisando: “En la teoría de la actividad resumida en esta figura, **los contextos son sistemas de actividad**. El *subsistema asociado con las relaciones sujeto-mediador-objeto existe como tal sólo en relación con los otros elementos del sistema. Este enfoque del contexto es completamente relacional.*” (pp. 133, el resaltado es mío).

tanto colectivo sobre la que se ejecuta la medición de las individualidades.

El grupo se concibe en su efecto homogeneizador y en él se contrastan —*sustancializándose*— las diferencias individuales. Y se resuelve el modo de operar con ellas, a saber: expulsarlas, anularlas o disimularlas, en pos de una pretendida universalidad. La presencia de una docente de apoyo a la integración a tiempo completo tendería, las más de las veces y en el caso de Fabricio, a concretar alguna de estas operaciones: anular o disimular los des-tiempos, los des-fasajes, las desigualdades, en pos de que el niño no desentone en la estructura y la dinámica grupal.

Se produce allí *un recorte* de lo individual —un “tijeretazo” me atrevería a aventurar— de un niño que se presume como unidad separada del contexto, desgajándolo de entrada del *entramado* que le daría lugar y sentido singular a los *efectos de su síndrome* y que, en rigor, lo produce como alumno. Y tanto es así, que se impone una indicación —que, podríamos arriesgar, se generaliza a “los Down”— sin conocer a Fabricio ni al grupo de pares ni a la docente: vale recordar que se la exige seis meses antes de comenzar las clases y que se trata de la primera sala del nivel inicial.

“La mirada se dirige a los procesos que se desvían de lo esperable y tiende a primar lo que los separa de los demás.” (Erausquin, 2015:3).

Lejos se está —desde la lectura de la escuela— de reconocer lo inseparable, lo mutuamente constituyente de los procesos personales, interpersonales y comunitarios para explicar el desarrollo humano (Rogoff, B., 1997). Y de reconocer que los otros seres humanos tienen un papel decisivo en la formación de la capacidad cognitiva humana, de tal modo que el contenido y el proceso de pensamiento *están distribuidos entre los individuos y, a la vez, encerrados en ellos* (Cole y Engeström, 2001).

En todo caso, aquellos obstáculos que condicionan a Fabricio/ portador de un Síndrome en su aprender, no se *producen* independientemente de los contextos por los que transita, sino que serán *producto y productor* —cual *hebra y tejido* en la metáfora de la *trama*— *en y con otros* y en la especificidad de cada uno de ellos.

”Una concepción social e interactiva del aprendizaje como proceso que tracciona y promueve el desarrollo remite a un modo de entender diferente las “diferencias” y su interacción en la relación con otros...

*Será una interpretación que **no desconsidera el impacto de características personales intelectuales y emocionales en la emergencia de una dificultad, pero atiende al mismo tiempo a las expectativas y acciones de los sistemas de los que forma parte dicha dificultad en su aparición, mantenimiento o transformación.**”*

(Erausquin, 2015:4, el resaltado es mío).

Intentando profundizar en estas afirmaciones, quiero detenerme en algunos conceptos que —a mi entender— dan cuenta de *esta otra interpretación posible acerca de las diferencias*, cuyos efectos hubieran sido muy otros en los modos de resolver la inserción de Fabricio en su escolaridad.

En primer lugar, acudiré a aquellos que se remontan a los primeros desarrollos de la Psicología cultural–histórica, encarnados, fundamentalmente, en la figura en Lev Vygotsky.

*”Nosotros postulamos que lo que crea **la zona de desarrollo próximo** es un rasgo esencial de aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.*”

(Vygotsky, 1988:138, la negrita es mía).

Vygotsky, ocupado en ese momento de su conceptualización, en aquello que concierne a *la evaluación de las funciones mentales superiores*, sitúa lo restringido que resulta la lectura de los procesos “que ya se han completado”, centrada en un niño resolviendo un determinado problema por sí solo, respecto a focalizarla en aquellos que “se hallan en estado de formación” y que se hacen evidentes cuando lo resuelve bajo la guía o en colaboración con otros. No obstante, planteará el autor, existen *limitaciones*.

”...el niño siempre puede hacer más en colaboración de lo que puede hacer por sí solo. Debemos añadir la condición de que no puede hacer

infinitamente más. Lo que la colaboración aporta a la actuación del niño se circunscribe a unos límites determinados por el estado de su desarrollo y por su potencia intelectual.” (Vygotsky, citado en Daniels, 2003:95).

Y también insisten otras limitaciones del lado de la *naturaleza del apoyo* en la Zona de Desarrollo Próximo: en ese contexto de interacción intersubjetiva en el que el niño construye su propio sistema de sentido personal, “*los significados y los valores del cuidador canalizan y limitan las posibilidades para el interés y la interacción*”. (Valsiner, citado en Daniels, 2003:96).

El niño, su Zona de Desarrollo Próximo, las potencialidades y los límites, las interacciones en el grupo, el docente con sus *significados y valores ...*, son algunas de las dimensiones que tornan tan complejo y contradictorio el proceso de inclusión. Sólo su *lectura dialéctica* arriesgaría a aproximar cierta dilucidación, y permitiría acercar ciertas pistas para una intervención orientada por la *singularidad de un niño en su contexto*.

Alertemos, junto con Cazden (2010) que “...*es cierto, que algunos estudiantes pueden sacar el mayor provecho de cualquier tipo de instrucción (...) pero, por muchas razones, no todos los estudiantes son tan exitosos*”. (p.76).

De aquellos *otros estudiantes* es acerca de quienes estamos intentando dar cuenta, enfatizando en la necesidad de poner en valor aquello que pueden portar en sus *mochilas virtuales* para aportar a un *entramado* “*orientado hacia un todo rico y coherente, cualitativamente muy diferente y mucho más significativo que la suma de hebras separadas*” (p.73).

Y, esto obliga a revisar los supuestos acerca de su *inadecuación* si no coinciden exactamente con *lo esperable*, según los cánones normativos con los que suele moverse la escuela para validar los aprendizajes.

Acerca de tensiones conceptuales: la participación, la apropiación, la internalización...

Desde una perspectiva post-vygotskyana, B. Rogoff (1997) entiende el desarrollo cognitivo en términos de la *apropiación a través de la participación guiada en un sistema de aprendizaje*, en el que la partici-

pación es, al mismo tiempo, un proceso que conjuga los planos individual, interpersonal y comunitario.

Es en el *proceso de la participación* que el individuo *cambia para involucrarse en la situación* y en esa *apropiación* transforma la dirección de los acontecimientos, impactando así en todos los planos.

Es así que una persona que participa en una actividad *es parte* de esa actividad y no puede separarse de ella: se ponen en cuestión, desde esta concepción, las fronteras y las respuestas dualistas respecto de las dimensiones en juego⁵.

Para la autora, la *apropiación participativa* se centra en el plano individual de análisis de la actividad socio-cultural, focalizando en las transformaciones del individuo a través de su participación en actividades culturales. La apropiación es, en sí misma, *implicación* en el proceso de participación y producirá cambios que lo prepararán para tomar parte de otras actividades semejantes.

Y también es —con toda la contundencia del verbo— *conversión* y no adquisición⁶.

Promover esa *conversión* que deviene de la genuina *apropiación*, es uno de los ejes de la intervención clínica en el campo de los niños pequeños con problemas en su desarrollo. Hacia ello se orienta *generar una demanda* para que se sitúen en un lugar de “aprendices”, desde el que se habiliten a dominar y a hacer propias las significaciones cultu-

⁵Rogoff B. (1997) retoma el énfasis planteado por Vygotsky en los papeles interrelacionados del individuo y el mundo social en el desarrollo micro-genético/ontogenético/socio-cultural y filogenético. En ese marco, *la actividad* o *el acontecimiento* como unidades de análisis son entendidos en tanto relaciones entre individuo, entorno social y cultural en el que cada uno está implícito en la definición del otro: ninguno existe separadamente sino que se juegan contribuciones activas y dinámicas de los individuos, de los otros miembros del grupo y de los materiales y tradiciones históricas y sus transformaciones.

⁶Desde un planteo que no soslaya la complejidad, Rogoff B. (1997) sitúa al concepto de *apropiación* como superador del de *internalización* planteado por Vygotsky, a su entender, generalizado y reducido desde distintas versiones posteriores a “*un conducto que lleva pedazos de conocimientos o destrezas desde el exterior a un depósito interno*”, y en el que se opera una separación en dos tiempos, social e individual.

Por el contrario, “*la misma participación activa de los niños es el proceso por el cual ganan experiencia en una actividad: el proceso es el producto*” y de allí que *el tiempo sea inherente a los acontecimientos “el presente se extiende a través del pasado y del futuro y no puede ser separado de ellos”*.

rales, las prácticas y destrezas que hacen a su tránsito por la infancia, y con un manejo lo más autónomo posible.

“Doy a las palabras “*ser humano*” el sentido de “*ser autónomo*”, me permitirá coronar bellamente esta idea C. Castoriadis (1993:97).

En este marco, el desprendimiento del ámbito familiar hacia la conquista de un espacio comunitario como es el Jardín de Infantes, cobra una significación de *fundamento* —fundando su escolaridad—. Y las experiencias inherentes a tal proceso no son sin efectos en él, en sus padres y en su destino de alumno.

Podremos, entonces, dimensionar el impacto de las *sospechas* que recaen en Fabricio —e, insisto, sin conocerlo— acerca de su incapacidad para apropiarse de los instrumentos que la *Sala de dos* le puede ofrecer, en lo que éstas cuestionan acerca de su potencia y de su movimiento hacia la autonomía.

Esto es lo que se pone en juego en este primer tránsito del niño por un contexto que *debería alojarlo* para que cierto tipo de aprendizajes (*los escolares*) les sean posibles de dominar y de apropiar.

Se pone en juego su posibilidad o su imposibilidad de empezar a construir un lugar en el que —estaría bueno apostar— sus acciones pudieran llegar a tener *poder y autoridad* con y entre los otros (Werstsch, 1998).

Lugar que se construirá en la singularidad de una trama y no más allá o más acá de ella. Lugar que —desde mi lectura como su terapeuta— aparece fundamental habilitar, intentando conmover aquella certeza expresada en una normativa escolar que lo pone en riesgo de vacilar o de quedar inhabilitado.

” *Conmoverla, para trastocarla en un problema, que sea también de la escuela y que, para ello, tendrá que ser re-definido, co-construido, en un punto de partida fundamental en la convergencia a lograr gradualmente ...*”

(Erausquin, C., 2015: 9)

Valdrá la pena el intento. Fundamentalmente, por Fabricio ...

Pero —en rigor— *no sólo por él.*

2 Análisis de una experiencia, parte 2: Reflexiones sobre los vínculos entre Fabricio y la escuela; desde la perspectiva de la interacción y la comunicación educativas

Fabricio, su interacción y comunicación en la Sala: acerca de “ser parte”

“... de la convergencia a lograr gradualmente.”

Hacia ella apostaban los sendos encuentros en el Jardín que incluyeron a la maestra de sala y a la docente integradora, en los que buscamos diseñar formas de participación de una y otra en el proceso escolar del niño, apuntando a no obturar la construcción de un lugar “*como uno más, entre otros*”, sus movimientos de incipiente autonomía y el armado del lazo social en su grupo de pares.

Y me detengo aquí, para intentar adentrarme en el escenario y focalizar en el niño y la actividad con él, pedagógica y participativa, como parte del proceso de interacción y comunicación educativa. Complicado el desafío, contando con que se trata de un niño de tres años ingresando a su primera salita de jardín con *un pensar, un hacer y un participar incipientes*, en pleno proceso de comenzar a *tornárseles propios*, en lo que significan su progresivo desprendimiento del otro y del contexto inmediato⁷.

Los movimientos de las docentes respecto a los *primeros movimientos* de Fabricio en su primera experiencia en el jardín, aparecían como un tema crucial.

Ante el hecho consumado de la presencia de una figura que actuara como integradora, lo que se imponía como imperativo era trabajar conjuntamente con el dispositivo escolar acerca de *los modos* de esa presencia. Modos que no obstaculizaran sino que promovieran la posibilidad de construir un *lugar común* en la comunidad de alumnos de

⁷Preciso y profundizo esta afirmación retomando a Sánchez Medina J. (1999:169) en su observación acerca de la participación del compañero (par) en la *introducción del niño en el plano de actuación a nivel simbólico de la tarea*. En ella, refiere a la **apropiación** de las respuestas que previamente le ofrecía el otro y en la que “*podemos encontrar la génesis del uso individual del lenguaje y de la función intelectual del mismo*”.

su sala, contexto configurado con *esos* maestros en la especificidad de *esa* institución escolar.

Por tanto, en este momento inaugural, lo que preocupaba desde la lectura clínica, no se centraba en el *estilo discursivo en la sala* —*no obstante haya sido un aspecto que nos convocó a trabajar conjuntamente más temprano que tarde*—, sino en que el niño pudiera ser incluido en tal discurso, atravesado y conformado por él, en tanto parte de un genuino *entramado* con sus pares y sus docentes⁸.

Fabricio estaba en condiciones de habitarlo.

Aunque con un lenguaje limitado en *su habla*⁹, la intencionalidad comunicativa con la que utilizaba sus incipientes recursos era clara. Como también lo eran sus esfuerzos por superar las restricciones de los modos senso-motores en la interacción con el mundo, introduciéndose en el universo simbólico.

Necesitaba que le hablaran, que lo escuchasen, que lo esperaran, que lo introdujeran en la dinámica propia de, que le propusieran y lo habilitaran a las mismas actividades que los demás y, para ello, su docente, su integradora y sus pares necesitaban confiar en sus respectivas potencias —las propias, la del niño— para demandarle, ofrecerle y esperar en consecuencia.

Necesitaba ser incluido, decíamos, en su Sala y en su discurso: zona de comunicaciones interindividuales en la que los niños *atraviesan con y son atravesados* por las palabras dichas ...

“... discurso observable en el aula que afecta el inobservable proceso mental de cada uno de los participantes y, por ello, a la naturaleza de lo que todos aprenden, y que deja al descubierto el difícil terreno de las relaciones entre pensamiento y lenguaje”. (Cazden, 1991:113)

Sánchez Medina (1999:116), internándose en el estudio del habla egocéntrica en tanto “*puente entre habla social y habla interior, entre lenguaje y pensamiento*”, se ha ocupado de verificar lo que significan

⁸*Entramado* (Cazden C., 2010), metáfora del encuentro entre niveles y tipos de conocimiento como actividad potencial de generación de conocimiento, que supone un aspecto de la intermediación cultural.

⁹Junto con C. Cazden (1991) situó al habla como *utilización del lenguaje en la interacción social*.

las intervenciones de los compañeros en el uso y la funcionalidad cognitiva del habla y su relación con las transformaciones de las acciones hacia “*formas sofisticadas de resolver las tareas*”.

Así, se podría concluir junto con él y con N. Mercer (1997) que el conocimiento es una *posesión conjunta y social*, que no puede ser concebido solamente *como algo que se encuentra en la cabeza de cada individuo* y en el que el lenguaje —en tanto forma social del pensamiento— es el medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente.

Desde esta perspectiva, las aulas (las Salas) son “*lugares característicos donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión*”, en la que los niños se desarrollan en tanto *inter-pensadores*. (Mercer, 1997:17)

Que ello significara también para Fabricio nos convocaba —nos desafiaba— a pensar y diseñar conjuntamente los movimientos de todos los actores involucrados. Para que fuera posible habilitar y proteger este lugar en tanto *su Sala*, es que nos introdujimos desde la extranjería de la clínica en el dispositivo escolar, buscando abrir una interacción dialógica entre los distintos saberes involucrados¹⁰.

Fabricio, su interacción y comunicación en la Sala: acerca de los “discursos” en juego

Referíamos en el apartado anterior al discurso inclusivo en —a la inclusión de Fabricio en el discurso común—, en tanto las *palabras de todos* también les fueran dirigidas y demandadas apostando —junto con C. Cazden (1991)— por su *potencial valor cognoscitivo* y por su instituyente valor subjetivo.

Inspirada en los desarrollos de la autora, centrándome aquí en aquel concepto que recupera de J. Bruner y re-contextualiza, refiriéndose al

¹⁰Me dediqué a plantear previamente (en la Parte 1) relaciones de los dispositivos clínico y escolar como sistemas de actividad. Quiero agregar y precisar al respecto que “*las instituciones en las que se desarrollan las prácticas crean sistemas de actividad colectivos que no pueden ser reducidos a una sumatoria de acciones individuales. Un sistema de actividad tampoco es homogéneo y se compone de múltiples voces y puntos de vista y contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores*” (Erausquin C., Dome, C., López A., Confeggi, X., 2013:3). Acerca de las particularidades institucionales de aquella institución que concierne a esta experiencia con Fabricio, voy a detenerme en un posterior apartado de este capítulo.

andamiaje como discurso, puedo re-situar las modalidades de intervención que diseñamos en nuestros encuentros interdisciplinarios, pensando en la introducción de la maestra integradora en la sala.

Ya revisada la carga temporal —reducidos los días y horas semanales respecto al tiempo completo exigido inicialmente, y compartido el esfuerzo con la integración de un niño de otra sala— el modo de acompañamiento fue pensado en términos de apoyo ajustable y temporal en el que el papel del adulto “*se autodestruye gradualmente conforme disminuye la necesidad y aumenta la capacidad del niño*” (Cazden, C., 1991:114).

Desafío nada simple ni fácil: se requiere de un encuentro y un trabajo entre las docentes (la del grupo todo y aquella que tiene a su cargo el apoyo a la integración), en el que puedan lidiar con sus respectivos narcisismos sin dejar de sostener sus funciones específicas, viéndoselas con la paradoja de que el destino de una integración debería resultar siempre en un progresivo repliegue que concluya en la *autodestrucción*¹¹.

La paradoja es que el éxito de tal estrategia, de tal presencia que *andamia*, se verifica inexorablemente en que desemboque en su posibilidad de inutilizarse.

Para ello, se “*requiere que el adulto sea sensible a la competencia del niño en la tarea: la responsabilidad se cede a medida que se ve que el niño puede arreglárselas solo*” (Mercer N., 1997:87). Modelo de interacción andamiada, formato de *enseñanza recíproca*, que debería dar lugar a significados alternativos *a jugarse* entre las maestras tanto como entre ellas y Fabricio, en un ambiente que lo aloje y lo habilite para aprender —*armando lazos*— en su *grupo de pares*¹².

¹¹ Coinciden en señalar lo trabajoso de este encuentro que involucra a *agentes profesionales que se incorporan en las escuelas con nuevos roles*, maestra integradora en este caso, Erausquin C., Dome, C., López A., Confeggi, X. (2013:11). En los resultados de su investigación darán cuenta que “*las tensiones, contradicciones y conflictos con el cuerpo institucional de la escuela o con los propios docentes son más frecuentes ...* Más allá de los esfuerzos puestos en crear espacios de negociación, la mayoría no logra articular criterios y *construcciones con los actores permanentes del sistema escolar, docentes y directivos*”.

¹² Enseñanza recíproca es la forma de instrucción que se diseña según el modelo de andamiaje. Se trata de un sistema de aprendizaje en cooperación. En su marco, *el principiante va responsabilizándose cada vez más de la tarea que tiene entre manos*.

”... *el armado del lazo social en su grupo de pares. Aquel en que se lo instituye como un alumno más. Y en el que se juega el discurso entre iguales.*

Aprender unos de otros a través de las palabras, valorizando su impacto subjetivo y cognitivo y teniendo en cuenta que los niños pequeños sacan más provecho de actividades en las que el lenguaje se refiere a objetos concretos y en las que deben adoptarse decisiones concretas sobre acciones reales. (C. Cazden, 1991:138)

La autora nos ofrece argumentos para abogar por la inserción — con ajustado y discreto *apoyo externo*— de Fabricio: es maravillosa la potencia que el colectivo infantil puede generar en el niño y la que él puede retribuirle, porque, en el sentido en que lo planteamos y en este momento de la historia, él *está en la misma* que los otros, si se trata de construir significados compartidos. Y en el Jardín¹³, en la escuela —sabemos— se trata de eso...

Los discursos que atraviesan las Salas de dos años responden a esa lógica que tan claramente acabo de situar con C. Cazden (1991). Es decir, la que da cuenta de los niños pequeños y de su necesidad de referenciarse en el contexto perceptible e inmediato, en apoyaturas figurativas, en acciones concretas.

Las primeras formas y funciones del lenguaje dan cuenta de ese trabajoso proceso de descontextualización con el que deben lidiar. En el *tiempo compartido*, en las narraciones, en las tareas consignadas, en

Me atrevo a hacer jugar esta metáfora —más allá del ambiente de aprendizaje que genere en el aula— a la enseñanza que se produce en el intercambio entre los maestros y que puede verificarse en las aulas en las que resulta posible el diálogo entre los saberes acerca “de lo común” y “de lo especial” que porta cada docente y que se *entrama* —o *debería entramarse*— ante un proceso de integración.

¹³El que estemos hablando de una sala de dos años en el Nivel Inicial no es un detalle: ofrece un margen de trabajo y de maniobra que se va restringiendo, se va opacando a medida que el nivel primario es un horizonte cada vez más cercano. Y en un *estilo institucional* (Zimmerman, M., 2009:184) que tiende a atenerse sin cuestionamientos a los cánones fundacionales de la escuela moderna, esto se verifica con mayor virulencia.

Es en función de ese perfil institucional de homogeneidad que la maestra integradora aparece como condición “sine que non” para *integrar* cualquier diferencia que pueda portar un niño con un problema en su desarrollo. Y no tanto por lo que pueda suceder en estos primeros tiempos del Nivel Inicial sino por lo que puede venir después.

los rincones de juegos... los objetos y las imágenes arman soporte a un lenguaje que comienza a ser utilizado como una herramienta y como *forma social del pensamiento*, en pleno proceso de *desplazamiento referencial*, es decir, de ir convirtiéndose en *acción semiótica* que no refiere a lo presente sino a lo ausente (Mercer, 1997, Rivière A., 1999)

En este marco,

“... la esencia del concepto de andamiaje tal y como Bruner lo utilizaba, es la intervención sensible de un profesor para ayudar al progreso de un alumno que está activamente implicado en una tarea específica pero que no es muy capaz de realizar solo.” (Mercer, 1997:87)

El resaltado —que es mío y no del autor— resulta clave para diseñar y entender los movimientos de la maestra integradora, ya que sitúa las pautas del cuándo, el cómo y el cuánto de su intervención en de modo de promover, sostener y proteger esa trama vincular con los pares en la que se constituye el niño como *un alumno más*.

Pensada como parte de una *pareja pedagógica* que funciona como andamiaje¹⁴, su presencia física se sitúa en el grupo y no en la ortopedia del “cuerpo a cuerpo” con el niño.

Evaluando la pertinencia de las ayudas específicas —y no prescritas uniformemente— en función de sus necesidades y en pos de favorecer la construcción y la apropiación de aquellas respuestas que aparezcan obstaculizadas y que sólo podrán dimensionarse como tales en el entramado singular de su Sala. Serán aquellas respuestas que *Fabricio no es muy capaz de lograr solo*. Y sólo aquellas...

”En ese sentido, la apropiación no es tanto una cuestión de pose, de propiedad o aún de dominio individualmente alcanzados sino que es, esencialmente, una cuestión de pertenecer y de participar en las prácticas sociales. En esas prácticas el sujeto (...) no existe antes o independiente del otro sino que se hace, se constituye, en las relaciones significativas.” (Smolka, 2010:56).

¹⁴N. Mercer (1997) plantea sus recaudos respecto al uso del concepto de andamiaje transpolado de su versión original (J. Bruner) enfatizando en la necesidad de que sea reinterpretado y adaptado al aula. Así “*aprender con andamiaje en el colegio puede consistir en ayudar a los estudiantes a aplicar marcos de referencia que sólo adquieren parcialmente y que no tienen experiencia en aplicar. Y puede ser un proceso que implique a más de dos personas*” (p. 87).

Vuelvo a coincidir con Mercer (1997): para que Fabricio pueda ir *apropiándose* de lo que se tiene que apropiarse en su Jardín, se requiere de una *sensible* —además de cuidadosa e inteligente— *intervención* de sus docentes.

Acerca de las tensiones interdisciplinarias y la construcción de otras comunicaciones e interacciones

Me detengo en las vicisitudes de *la interacción y comunicación* que se juegan en la experiencia que estoy relatando, particularmente en aquellas que precedieron a la intervención y aquellas asociadas al momento en que ésta se concreta.

Respecto a tales vicisitudes, lo que se evidencia en un primer momento —aquel en el que se presenta a los padres la exigencia de una maestra integradora a tiempo completo como condición para el ingreso de Fabricio, un niño portador del Síndrome de Down, a de dos años del Nivel Inicial— toma un carácter de *mandato* que resulta un obstáculo para generar un movimiento de interacción y comunicación genuinos con la escuela.

Podríamos situar como un segundo momento aquel en el que se intenta bordear tal obstáculo, habilitando —desde el dispositivo clínico— un espacio de *comunicación e interacción* con la escuela, en el marco de un encuentro interdisciplinario.

A partir de ese *cruce de fronteras* —aquellas que bordean y configuran a dos dispositivos con lógicas y funciones específicas—, proyectado desde *una pregunta* que se dirige al Jardín y que busca poner en cuestión la certeza inicial, se promueven y sostienen encuentros pensados como marco de un trabajo entre disciplinas, en el que lo escolar interviene con su lectura disciplinar específica.

Poner en cuestión la certeza inicial ...

Para ello, era necesario irrumpir en una *lógica institucional* que no presentaba fisuras: desde ella, la integración de cualquier diferencia que porte cualquier niño que pretenda el ingreso, trae de la mano (y se mueve de la mano) de la figura de la docente integradora.

No era mi interés —ni lo es aquí, en lo que pretendo con estas líneas— contraponer, desde un cuestionamiento arrasador, una otra afirmación absoluta y universal, sino abrir la alternativa de dar lugar a la singularidad de un niño para pensar en la singularidad de una estrategia. Para ello, el paso inicial que se hubiera pretendido y que parecería resultar obvio y de sentido común desde el dispositivo escolar hubiera sido ... darse la oportunidad de conocer a Fabricio.

Evitado el paso, des-oído el niño, primó un estilo institucional en el que se impone una modalidad escolar con una estructura *compleja*¹⁵ y un nivel interactivo con un encuadre *fuerte*:

“... en el que el transmisor regula explícitamente las características distintivas del principio interactivo y situacional que constituye el contexto de comunicación, estableciendo qué se considera comunicación legítima en la relación pedagógica y, en consecuencia, qué prácticas se consideran legítimas.” (Bernstein, citado en Daniels, 2003:193)

Elegida por los papás de Fabricio como una institución en la cual confiaban para la escolarización de su hijo, y que, a su vez, les daba la alternativa de una vacante posible para iniciar su Jardín, se trataba de una interlocución que era necesario reconocer como tal.

Se imponía habilitar un proceso de interacción y comunicación, irrumpiendo en el acabado silencio escolar desde la extranjería del dispositivo clínico, de modo de cuestionar —desde esa misma intromisión— los conocimientos existentes y la práctica aceptada.

Trastocar el silencio —al que condena la incuestionable afirmación— en pluralidad de voces, interrogar la certeza y transformarla en *un problema* que “... *tendrá que ser re-definido, co-construido, en un punto de partida fundamental en la convergencia a lograr gradualmente...*” (Erausquin, C., 2015: 9).

Para ello, no podía quedar por fuera el análisis de la modalidad *escolar*, *aquella que “describe y posiciona las prácticas discursivas, interactivas y de organización de la institución”*, alertada de la necesidad de

¹⁵El nivel estructural se analiza en función de la división social del trabajo. Esta es compleja cuando hay una serie de enseñantes, alumnos y materias especializadas y es relativamente simple cuando hay una reducción en la especialización de los mismos (Daniels H., 2003:191).

no infravalorar los efectos institucionales en las creencias y prácticas y —en definitiva— en la *formación social de la mente*. (Daniels, 2003).

No podemos desconocer que el *discurso pedagógico* se plantea como *incrustado, creado por la fusión de los discursos educativo y regulador*. Los modos de concebir las competencias que los alumnos deben adquirir y sus formas de transmisión —engarzadas en valores, creencias, actitudes, tradiciones, historias propias de cada escuela— muestran su impacto en el contexto pedagógico de encuentro entre los enseñantes y los alumnos¹⁶(Bernstein, citado por Daniels, 2003:196).

Las diferencias de lecturas que se jugaban en los dispositivos clínico y escolar, la divergencia en las formas de entender la inserción de un niño en su primera experiencia formal y extra-familiar, en los modos de concebir a la infancia en su aprender, y de entender sus problemas en el desarrollo, debían interpelarse mutuamente y ponerse a trabajar.

Resultaba absolutamente necesario no subsumir ningún discurso en el otro —ni suprimir, ni expulsar—, en tanto referidos a diferentes contextos por los cuales el niño debe transitar y en los cuales habrá de “entramar” sus aprendizajes, como tampoco pretender armonizarlos en un entendimiento integrado y totalizador.

Se trataba de vérnoslas con ese movimiento entre tensiones y contradicciones, arriesgándonos a habilitar y habitar —transformando y transformándonos— *dialécticas dialógicas* que “*no pueden ser de aplicación prescriptiva ni definitivamente sintetizadoras, sino de implicación, co-construidas y desarrolladas a través del enriquecimiento por apropiación recíproca de las diversas y heterogéneas potencias y realidades culturales, interpersonales y personales que habitan un escenario educativo*”. (Erausquin C., 2013:6).

Inspirados en los modelos que propone Y. Engeström (citado en Daniels., 2003:198), la búsqueda —para nada modesta— tenía como

¹⁶Preciso esta idea con sendas referencias a H. Daniels (2003:243). Respecto a las escuelas como “*instituciones organizadas donde surgen unas formas específicas de práctica pedagógica. Son instituciones que dan lugar a la producción de artefactos culturales específicos que median en el proceso de enseñanza-aprendizaje como las formaciones curriculares y sus modalidades asociadas de práctica y discurso de carácter pedagógico*”. Y la que refiere al discurso pedagógico “*como uno de los medios de mediación básicos en la educación*” que ameritan una discusión acerca de sus modalidades y estructura.

horizonte el acercarse a un *encuentro inter-profesional* basado en la *comunicación*¹⁷.

No obstante, el primer movimiento hacia la escuela apuntó a romper los *papeles prescritos* según su estructura fuertemente coordinada en pos de aquella definida por la cooperación, en la que

“... los actores se centran en un problema compartido, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas y acordadas, sin cuestionar el guión: las tradiciones asumidas tácitamente y/o las reglas oficiales dadas para abordar el problema no se cuestionan.”
(Daniels, 2003:198)

Tratándose de una institución escolar, los límites que se imponían desde estas reglas y tradiciones a nuestra intervención —que no era sino externa a ella— nos aconsejaban movimientos cuidadosos, respetuosos y progresivos, que no perdieran el horizonte de *la comunicación reflexiva*, pero que pudieran tomarse el trabajo —de interacción y comunicación interdisciplinaria— de construirla, como un *“...proceso que se despliega en episodios, que se va construyendo en la experiencia compartida ...”* (Erausquin C., 2013:3).

Las preguntas respecto a la inclusión de Fabricio, los modalidades y las estrategias, *el cómo y el cuándo de su implementación*, debían trastocarse de *inquietud clínica* a *problema compartido, co-construido en y junto con* el dispositivo escolar, y comprometiendo en cuerpo y alma —fundamentalmente— a las figuras docentes que tendrían a su cargo la escolarización del niño, pensadas ellas como *objetivos y agentes de cambio*.

El desafío que las convocaba a volver su mirada hacia Fabricio, lugar vacío que no sutura en un déficit que lo explica, opacidad en la que se juegan sentidos propios, que interpelan la pretendida transparencia de las categorías y respuestas universales y preestablecidas. Volver su

¹⁷Tomo aquí como marcos de referencia los tres niveles de las relaciones epistemológicas sujeto-objeto-sujeto que, en formas específicas de actividad multiprofesional (estructuras de inter-agencialidad) propone Engeström.

Ellos son los de coordinación, cooperación y comunicación. Este último, *resultaría una apuesta en “donde los actores se centran en reconceptualizar su propia organización e interacción en relación con sus objetos y objetivos compartidos”, poniéndose en juego la reflexión sobre la acción y no sólo en la acción.* (Daniels H., 2003 y Erausquin C., 2014)

mirada hacia un niño que —como todos, como cada uno— ha de movilizarlas, involucrarlas e implicarlas en su subjetividad, experiencia, sentidos personales, emoción, corporalidad, identidad y compromiso ético y moral.

Mirada que debe reconocerlo como parte de esa trama que constituyen *sus alumnos* y que es configurada por su saber *propio e* irremplazable: saber docente que es menester valorar y legitimar —desde todos los actores involucrados con el escenario educativo— en la búsqueda por *lograr una negociación con la nueva realidad*, de modo de convertirla en *fuerza de creación de la práctica innovadora*. (Erausquin C., 2013:2).

De ahí lo fundamental que resultaba la generación de un *trabajo interdisciplinario*.

Al interior de los territorios disciplinares que encorsetan a los distintos campos de intervención clínica vinculados con la infancia, se desenmascara su propia insuficiencia para dar respuesta a la complejidad de las problemáticas que les son inherentes: la salida de ese atrapamiento es *la proyección* más allá de sus fronteras. En este caso, recurriendo al saber disciplinar que detenta el dispositivo escolar.

Será —entonces— desde el cuestionamiento de *la práctica consagrada*, que resultará posible la apertura de una brecha por la que se entrometa una pregunta. Interrogación que requerirá, para *su respuesta*, romper con el *encapsulamiento* de disciplinas académicas operando en aislamiento y generar redes de sistemas de actividad en interacción que impulsen una *expansión del aprendizaje*.

Expansión del aprendizaje que se produce progresivamente hasta formar un movimiento colectivo o un nuevo sistema. (Engeström, 2001). Y que resulta en un *aprendizaje transformador*, que se despliega como un

”... proceso gradual que va de lo abstracto a lo concreto a través de acciones específicas y que puede resultar subterráneo, con efectos cognitivos que pueden no ser inmediatamente registrados...” (Erausquin C., 2014:12-15)

Acerca de un cierre (arbitrario, provisorio...)

Este escrito pretendió recuperar lo que fue la experiencia inaugural de un trabajo que nos entusiasma seguir sosteniendo con la escuela de Fabricio —actualmente finalizando su Nivel Inicial— a partir de los interrogantes que se renuevan y que nos siguen movilizando al encuentro.

¿Lo que sentimos...? Las contradicciones, la tensión, el placer de encontrar en el trabajo desde/con las diferencias que portan *otros discursos* a los propios límites pero, también, a la posibilidad de bordearlos sostenidos en la potencia de un pensar y un hacer compartidos.

De la mano de Fabricio, nos inmiscuimos en los primeros tramos de *su historia escolar*. Historia escolar de un niño con problemas en su desarrollo cuyo trayecto *marcará* su destino de alumno y cuya singularidad no dejará de impactar en el devenir de su grupo, en las prácticas de sus docentes, en las experiencias de las instituciones por las que transita...

Primeros tramos de un entramado que se viene configurando desde aquel trabajo inaugural *entre* dispositivo clínico y escuela, *con efectos cognitivos que podrán no ser inmediatamente registrados* —nos advertía Erausquin, C. (2014)— pero que dejarán su impronta en esta historia y en aquellas por venir.

Valió la pena el intento. Fundamentalmente por Fabricio.

Pero —en rigor— *no sólo por él*.



Referencias

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "La búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier *Apuntes pedagógicos*, Bs. As.: UTE/CETERA
- Castoriadis, C. (1993) "Psicoanálisis y política" en *El mundo fragmentado*, Uruguay: Editorial Altamira
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.

- Cole, M. (1999) "Poner la cultura en el centro". En Cole M., *Psicología cultural*. Morata. Madrid.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156
- Erausquin, C. (2013) *Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Etica profesional dialógica en el campo psico-educativo*. Ficha publicaciones UBA y UNLP 2013.
- Erausquin, C. (2014) "La teoría de la actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de Psicólogos en escenarios educativos". *Revista Segunda Época de la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata*.
- Erausquin, C. (2015) "Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas." Ficha de Cátedra Psicología Educacional, Universidad de Buenos Aires. Id. Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., (2013) "Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores." En Erausquin, C. y Bur R., (comp.) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*, Bs.As.: Proyecto Editorial, pp. 84-92
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. España: Editorial Paidós
- Rivière, A. (1999/2003) "Desarrollo y educación: El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano". En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) Ángel Rivière *Obras Escogidas*. Vol III (pp.203-242).

- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana. (Versión digital)
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (comps.) *La Mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Sánchez Medina, J. A. (1999) "Habla egocéntrica y desarrollo de las acciones mentales." En Sánchez Medina J. A., *Pensamiento y lenguaje. Habla egocéntrica y regulación de las acciones*. Madrid: Miño y Dávila Editores
- Smolka, A.L.B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales." En Elichiry N. E. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica, Grijalbo.
- Wertsch, J. (1998) "Propiedades de la acción mediada". En Wertsch, J., *La mente en acción*, Buenos Aires: Editorial Aique.
- Zimmerman, M. (2009) "Las teorías psicológicas y el campo educativo, una relación en debate". En Elichiry N. (comp.) *Dónde y cómo se aprende. Temas de Psicología Educativa*, Buenos Aires: Eudeba.

CAPÍTULO 5

Co–construcción en una clase de idioma extranjero

De la insatisfacción al desarrollo ¿Que hacer para que se anime en hablar en francés?

Tiffany May E. Riegert (Francia)

Ficha técnica

Temporalidad: Las clases con Silvana tuvieron lugar desde el 25 de julio 2014 hasta el 31 de agosto 2015. María cursó del 2 de febrero al 7 de marzo 2015. La clase conjunta duró 1:30" el 20 de febrero 2015.

Territorio: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Escenario Educativo: Clases particulares de francés para extranjeros entre 4 y 50 años, tanto principiantes como avanzados, en un escenario de educación informal

Principales actores: Dos de mis alumnas, Silvana (27 años) y María (28 años).

Rol del relator: Docente de francés para extranjeros.

Entre 2013 y 2015, yo daba clases particulares de francés para extranjeros a alumnos de 4 a 50+ años en Buenos Aires, Argentina. Después de 4 meses de clases regulares con Silvana, detecté que ella se animaba menos para hablar en francés, aunque progresaba en el dominio del idioma. Había una tensión entre su comprensión del idioma y su uso.

¿Qué hacer para que se anime Silvana hablar en francés?

Propuse a Silvana y a otra alumna de edad similar, María, unirse en una clase, con el objetivo de que intercambien para enriquecer sus aprendizajes.

Una discontinuidad en el proceso de aprendizaje

Después de 4 meses de clases regulares, detecté que Silvana se animaba menos que lo que esperaba para hablar en francés. Había llegado a un nivel de dominio, con el cual entendía bastante, pero no hacía el esfuerzo de hablar en francés.

No quería frustrarse en el ejercicio de compartir sus pensamientos; entonces, cuando quería compartir una idea que le parecía compleja para decirla en francés cambiaba por el castellano. Ni siquiera trataba de encontrar una manera de expresarla en francés. Allí se marcó la diferencia entre su comprensión del idioma y su utilización.

Luego de 2 meses, sentí insatisfacción ante no verla/escucharla hablar más en francés. Había una tensión entre su comprensión del idioma y su uso. Es lo que inició el cuestionamiento de mi práctica.

¿Como hacer para que mi alumna, Silvana, hable más en francés?

Perfil complementario

En cambio, otra de mis alumnos, María, tenía a veces problemas de comprensión, pero se animaba a comunicar igual y manejaba el expresarse.

Desde mi observación, Silvana y María tenían aptitudes y actitudes complementarias en cuanto a la práctica del idioma francés; entonces

propuse que se reunieran las dos alumnas para una clase. Aunque era una propuesta mía, la decisión, en cierta manera, fue conjunta.

Hablé con las dos alumnas separadamente, para presentarles la opción de cursar en par, y dejé a cada una la posibilidad de aceptar o no la propuesta.

Mi objetivo al poner a Silvana y María en contacto, era mostrarle a una y a la otra los beneficios de los comportamientos de cada una en el aprendizaje del idioma, y en particular, animar a Silvana a hablar de manera más voluntaria o activa.

Que ambas recuperaran el sentido del aprendizaje de un idioma, en relación a compartir algo con el otro, o que el otro lo comparta con uno, despertar o enriquecer intereses y saberes propios con los del otro.

Participación y apropiación

Mi propuesta tomó su origen en un paradigma mío: que es importante ponerse en situación de conversación para progresar en el aprendizaje de un idioma.

También veía que le podría ser útil a Silvana ponerse en situación de conversación con otra persona distinta que conmigo, para salir de su *zona de confort*.

“El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos se producen a través de su participación en prácticas culturales y de un proceso de mutua apropiación entre ellos y la cultura” (Rogoff, 1997).

Cognición distribuida

Salomon (2001) retoma la noción de inteligencia distribuida de Pea y propone considerar la cognición humana como distribuida “*mas allá del ámbito del organismo propio*”: la cognición se distribuye entre personas pero también se apoya en el entorno, en medios simbólicos y artefactos. Por ejemplo, los conocimientos de Silvana en francés no solamente residen en su persona, sino también en sus cuadernos y apuntes.

La cognición distribuida es un concepto más amplio del desarrollo humano. Más allá de la perspectiva piagetiana que pone enfoque en la asimilación, acomodación y adaptación al ambiente, las personas

pueden también elegir interactuar sobre sus entornos físicos y sociales, para apoyar la cognición. La relación entre la persona y el entorno social y cultural implica que cada uno participa en la definición del otro.

En este caso concreto la propuesta educativa es fortalecer a la alumna para que construya su propio entorno para evolucionar, que Silvana hable en francés para compartir ideas y pensamientos.

Persona-recurso

En términos de herramientas, utilicé una "persona-recurso". María era un ejemplo de alguien que quiere expresarse y hacerse entender con el vocabulario que tiene, aunque sea haciendo frases simples. Tenía características opuestas, o complementarias, como prefiero decir, a Silvana.

Pensaba que sería más eficiente que Silvana viera a una persona expresarse así, que solamente yo le propusiera actuar así.

Clase de francés e interacción entre Silvana y María

- Le propuse a Silvana juntarse con otra alumna con nivel complementario, en particular, con el propósito de hablar, en una clase de recuperación, explicándole que, desde mi punto de vista, sería un entrenamiento interesante para ella, para conversar.
- Preparé material para que las dos alumnas puedan enriquecer el vocabulario de la otra. El material trataba dos temas distintos, uno ya conocido por una y el otro por la otra.
- Durante la sesión, las invité a presentarse para entrar en contacto.
- Completé la tarea presentando los puntos fuertes de cada una a la otra.

Trabajar con la "discapacidad secundaria"

"El objetivo es centrarse en las fortalezas generando formas alternativas." (Daniels, 2009; Vygotsky, 1998).

La discapacidad secundaria es descrita como una alteración de funciones psicológicas superiores debido a actitudes y factores sociales:

“... es el ambiente el que no desarrolla capacidad para favorecer el desarrollo a través del uso de instrumentos de mediación alternativos para alcanzar el significado.” (Daniels, 2009; Vygotsky, 1998).

En el caso de Silvana, lo que tomo del concepto es el enfoque social para proponer actuar sobre el contexto.

La propuesta es basarse en las fortalezas para reforzar hasta superar bloqueos o barreras sociales y favorecer el desarrollo con instrumentos de mediación alternativos. También aporta algo en lo genuino de la comunicación y el valor de la diferencia como atractivo.

Cuando una tenía una pregunta que hacer, yo preguntaba a la otra si podía contestar, y así intercambiaron durante la sesión: todo en francés. Después completaba yo o hacia un resumen, si era necesario apoyándome en libros o fuentes de internet.

Estructuras inter-agencialidad

La inter-agencialidad es una forma de intervención para alterar el contexto sociocultural de la educación

“... mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares... (para) potenciar el pensamiento colectivo.” (Daniels, 2003).

Engeström (1997) distingue tres niveles de inter-agencialidad: coordinación, cooperación y comunicación.

En la coordinación los actores tienen roles prescritos y objetivos distintos, mientras el guión consolida la actividad. Por ejemplo, al principio de la clase con Silvana y María, ellas tomaron el rol de alumnas, con objetivo de aprender el francés con expectativas personales distintas, y yo tenía el rol de docente para guiar la clase.

En la cooperación, los actores comparten un problema en el marco de un guión preestablecido y no discutible, intentan compartir objetivos y resolver problemas de manera negociada.

Volviendo al escenario de la clase, experimentamos este nivel cuando había ejercicios y preguntas precisas. Al querer resolver el ejercicio

o la comprensión de un texto, Silvana y María intercambiaron entre ellas y conmigo. Yo mantuve mi rol de guía.

En la comunicación reflexiva:

“.. los actores reconceptualizan su propia organización e interacción, problematizan los objetos de la actividad, el guión preestablecido y la interacción entre los diferentes actores y agentes.

La formación de estructuras inter-agenciales de la comunicación reflexiva promueve la revisión de las bases del funcionamiento y sentido del dispositivo académico para habilitar y hacer posible genuinas experiencias educativas.” (Erausquin, 2013).

Sin embargo, aunque invité las alumnas a compartir sus comentarios y propuestas de desarrollo, me pareció que durante la clase conjunta con Silvana y María no habíamos abordado el nivel de comunicación reflexiva. Supongo que tiene que ver, en parte, con la duración de la interacción, ya que no fué tan prolongada.

Doble estimulación y apropiación participativa

Silvana y María conversaron con ánimo y de manera voluntaria durante la sesión.

Y aunque a veces Silvana necesitaba que le recordara que podía (que tenía los recursos) para expresar lo que quería decir en francés, ella sigue animándose a hablar cuando seguimos con clases particulares.

En cuanto a María, dejó de seguir las clases poco tiempo después, por un tema de horario y propuesta, y entonces no pude observar el cambio.

Atribuyo los resultados de la experiencia al proceso de doble estimulación (Vygotsky, 1988) y apropiación participativa (Rogoff, 1997).

Según Vygotsky, en el desarrollo cultural cada función aparece dos veces: primero entre personas a nivel social, y después la apropiación se hace a nivel individual:

”Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos.” (Vygotsky, 1988).

El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos se producen a través de su participación en prácticas culturales y de un proceso de mutua apropiación entre ellos y la cultura (Rogoff, 1997). El aprendizaje se concibe

así como práctica situada en una comunidad y puede definirse como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. (Baquero, 2002)

Para mí fué significativa esa experiencia, porque observé rápidamente un cambio en la actitud de Silvana y particularmente en sus esfuerzos para hablar y en preparar los ejercicios de una sesión a la otra. Desde mi punto de observación, le fue funcional.

Luego entendí que lo que le hizo bien a Silvana fue estar en otra posición que la de aprendiz: en posición de colaboradora.

Se intervino sobre la motivación de Silvana y creo que se le ayudó a saltar al nivel siguiente, porque siguió haciendo más esfuerzos para expresarse en francés. Y también yo aprendí como podía enseñarle a Silvana de una manera más eficaz, más adaptada a ella.

En cuanto a María, no pude observar un cambio porque dejó de cursar poco tiempo después (por razones de horarios y presupuesto), y por eso elegí enfocarme aquí en el caso de Silvana.

El rol de guía

Por mi parte sentí que tenía un rol de mediador y de guía. Aun más que cuando enseñé el idioma en clases particulares. También sentí que estaba preparada para improvisar, es decir para adaptarme a las preguntas que podían surgir durante la clase.

Newman, Griffin y Cole (1989), en otro experimento-experiencia, describen la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como zona de construcción y ponen foco en la co-construcción.

El papel del docente en la co-construcción va más allá de decir al alumno qué tiene que hacer.

El docente participa de manera tan activa como lo hace el alumno: mientras el alumno construye el concepto, el docente construye la comprensión del alumno que se desarrolla. Lo estimula con preguntas, a veces propone con gestos. El docente trata de entender lo que el alumno entiende y cómo lo entiende, para completar su comprensión.

El alumno no tiene comprensión completa hasta que se apropie del concepto.

A través de esa experiencia he aprendido a poner en contacto conocimientos complementarios para que beneficien a más de una perso-

na, y que sea enriquecedor para “todos”. También ví que la propuesta sirvió para mejorar la dinámica de la sesión.

Para mí también era un desafío y lo aproveché para renovar mi programa. Quiero incluir más juegos en mis clases.

También, aprendí a aceptar que el alumno me pueda enseñar, que no es mostrar una debilidad, sino que valoriza el alumno y potencia la relación/actividad de aprendizaje.

“Así como no se puede aprender a nadar quedándose en la orilla, sino que es preciso tirarse al agua -aun sin saber nadar-, es lo mismo para aprender cualquier cosa: la adquisición del conocimiento sólo es posible haciéndolo, es decir, adquiriéndolo”. (Vygotsky, 1926).

Desarrollo con el aprendizaje de un idioma

Como corolario de mi propio aprendizaje, podría proponer más sesiones grupales para estimular a los alumnos. Aunque no sean regulares, sino solo de vez en cuando, permitiría a los alumnos entrenarse en situaciones de intercambio.

También creo que sería beneficioso proponer más juegos para el desarrollo y aprendizaje del “yo-niño”, que crece y se desarrolla con el nuevo idioma.

Tengo la sensación-idea de que cuando uno empieza a aprender un idioma, es como hacer nacer a un nuevo “yo-niño” que se desarrolla con el aprendizaje del idioma. Hay algo ahí de tener la “edad del idioma”, porque cuando uno aprende un idioma, de una cierta manera, tiene que volver a pasar por los procesos del desarrollo cognitivo del niño. Y la influencia del juego en el desarrollo es enorme.

“En el juego se realizan los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.” (Vygotsky, 1988).

Por extensión, creo que esto se aplica también al aprendizaje de un idioma.

También, me interesó pensar el caso desde la Teoría de la Actividad de Engeström. Engeström (2001a) propone que:

“... un ciclo expansivo empieza con un cuestionamiento por parte de individuos de la práctica aceptada.

El conflicto y el cuestionamiento o la insatisfacción son fundamentales para su noción del desarrollo; según el, de ellos surge la transformación de la práctica”. (Engeström, 2001a).

Hacia 7 meses que daba clases a Silvana y sentía una insatisfacción al no verla/escucharla hablar más en francés. Había una tensión entre su comprensión del idioma y su uso. Es lo que inicio mi cuestionamiento de mi práctica.

¿Cómo hacer para que mi alumna Silvana hable más en francés?

Retomando el caso a la luz de los principios de la teoría de la actividad y como aprendizaje por expansión según Engeström (2001a):

1. La unidad de análisis es un “sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado hacia objetos, considerado en el contexto de sus relaciones de red con otros sistemas de actividad.” (Ver la tabla 5.1 en la página 98.)

2. Multivocalidad.

La división del trabajo crea múltiples posiciones para los participantes. En nuestro caso, cada una (Silvana, María y yo) trae su vocabulario, su dominio del idioma francés, su experiencia, su sistema de actividad, lo que les/nos permite desempeñar a su vez el papel de aprendiz o de docente según la temática.

3. Historicidad.

Los sistemas de actividad se conforman y se transforman durante largos periodos de tiempo.

El análisis del problema de Silvana lo pude hacer yo en relación con la historia de Silvana, es decir observando el sistema de aprendizaje de Silvana durante los meses que habíamos cursado juntas.

4. Papel fundamental de las contradicciones como fuentes de cambio y de desarrollo.

Fue mi insatisfacción al observar el desarrollo de Silvana lo que inició mi cuestionamiento, y me animó a replantear mi sistema

Tabla 5.1 Unidades de análisis de la situación–problema.

	Unidad de análisis 1 Actividad de Silvana	Unidad de análisis 2 Actividad de María	Unidad de análisis 3 Actividad mía (Tiffany)
Sujetos	Silvana	María	Silvana y María
Artefactos mediadores: instrumentos, herramientas	Material físico: computadora, libro en pdf, ejercicios	Material físico: computadora, libro en pdf, ejercicios	Material físico: computadora, libro en pdf, ejercicios
Normas, reglas	Juego. El programa que preparé para la clase Yo, como guía	Juego. El programa que preparé para la clase Yo, como guía	Juego. El programa que preparé para la clase Yo, como guía
Objetos	Hablar más en francés	Adquirir vocabulario	Que intercambien para enriquecer sus aprendizajes

de enseñanza. Observaba una tensión entre su comprensión del idioma y su uso en el momento de hablar.

En el rol de docente tenía un poder y responsabilidad mayor sobre el contexto social. Era responsable de generar las mejores condiciones posibles y proponer instrumentos de mediación adaptados a mis alumnos.

Para promover el diálogo y el intercambio, introduje un nuevo elemento: María, otra alumna que tenía un nivel complementario desde mi observación.

Esperaba que, al poner a las alumnas en relación, algún elemento antiguo del sistema de Silvana "chocara" con la nueva configuración y generara perturbaciones e intentos innovadores hacia un cambio de la actividad o comportamiento de Silvana.

5. Posibilidad de transformación expansiva en los sistemas de actividad: *cuestionamiento hasta replantear objeto y motivo, para un horizonte de posibilidades más amplio.*

Cambié mi manera de abordar las clases con Silvana. Ahora es más una dinámica colaborativa en la cual cada una puede enseñar algo a la otra, donde la relación es bi-direccional.

Por otro lado, observo que Silvana "se juega" más, se anima a hablar en francés y hace los ejercicios de preparación de una clase a la otra.

También propongo más juegos durante las clases, como ponernos en situación, imaginar que estamos en Francia, que cada uno tiene un rol específico y tiene que redactar para una revista, o hacer una entrevista.

Me gustaría seguir proponiendo clases grupales de vez en cuando, para estimular a los alumnos.

"Un ciclo completo de transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad." (Engeström, 2001b).

Desde la Psicología Cognitiva

La psicología cognitiva estudia las funciones mentales del ser humano como son la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, la inteligencia, el razonamiento y la resolución de problemas.

También propone un abordaje de la mente enfocada en el tratamiento de la información y los estados mentales, y así considera a la memoria o al razonamiento como procesos activos, implicando módulos especializados que permiten seleccionar, organizar, construir y producir información.

Podríamos decir que mi abordaje de la situación de Silvana fué hecho de manera empírica, desde lo cognitivo-comportamental. Quería influir sobre su comportamiento para inducir un cambio en su modo de pensar.

Bandura et alt. (1990) proponen facilitar el cambio cognitivo con experiencias.

Para ello propuse primero a una alumna juntarse con otra, y luego durante la clase las invité a participar, a exponer y ponerse en situación de juego.



Referencias

- Bandura A. y Walters R. (1990) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Buenos Aires: Alianza Universidad.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos. Tercera Epoca*. Vol XXIV, Nros 97-98, pp. 57-75. México.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Daniels, H. (2009) "Vygotsky and inclusion." En P. Hick, R. Kershner & P. Farrell, *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice* (pp. 24-37). London: Routledge.
- Engeström, Y. (2001a) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

- Engeström, Y. (2001b) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) "Coordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press
- Erausquin, C. (2013) "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos." *Revista de Psicología Segunda Época* (13), 173-197. Editorial UNLP.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989) *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (comps.) *La Mente socio cultural*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Salomon, G. (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires.: Amorrortu.
- Vygotsky, L. (1926) *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: AIQUE 2005.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México:Crítica Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.
- Vygotsky, L. (1998) *The Collected Works of L.S. Vygotsky; Volume 2: The fundamentals of defectology*. New York: Plenum Press.

CAPÍTULO 6

Equipos Escolares

Construyendo alternativas a partir del compromiso colectivo

Julieta Ruiz Fresquet (Argentina)

Ficha técnica

Temporalidad: La experiencia escogida fue compartida en el año 2015 por profesionales del Departamento de Orientación, equipo directivo, docentes, alumnos y familias del primer grado de primaria.

Territorio: Provincia de Mendoza, Argentina.

Escenario Educativo: Escuela primaria, privada, laica.

Principales actores: Profesionales del Departamento de Orientación, equipo directivo, docentes, alumnos y familias.

Rol del relator: Quien escribe es parte del equipo de Orientación y se desempeña como psicóloga, principalmente en tareas relacionadas a las interacciones grupales, los acompañamientos de docentes, equipos y familias.

Una experiencia para compartir

Al finalizar el periodo diagnóstico de su primer grado, los niños y niñas experimentaron un cambio de maestra, situación que no era extraña para ellos, ya que en el Nivel Inicial se sucedieron varios docentes por razones diversas.

Pero la falta de continuidad de una persona referente que los acompañe y contenga trajo consigo una serie de desafíos que se relatarán a continuación.

La docente que inicia su tarea con este grupo, plantea al equipo directivo las dificultades para trabajar con ellos. Destaca que los alumnos y alumnas “no se quedan sentados”, “hablan todo el tiempo”, “se agreden”, “no responden a las consignas” del docente. Ante esto el equipo directivo recurre al Departamento de Orientación para abordar la problemática en equipo.

Es importante, para contextualizar esta demanda, saber que los parámetros y expectativas institucionales apuntan a un trabajo en el aula “ordenado” desde el punto de vista tradicional —filas de bancos, pizarra al frente, silencio, cada uno quieto en su lugar—, y con exigencias académicas elevadas que se miden a través de evaluaciones, principalmente escritas, en las que se relevan los contenidos aprendidos.

A ello se suman las características y la historia del grupo que en años anteriores tuvo diferentes docentes, poca continuidad de estrategias implementadas, y la estigmatización de alumnos con “dificultades atencionales y conductuales”.

Los estilos comunicacionales de esos alumnos tenían que ver con la descarga motora y con expresiones de inquietud y ansiedad, generando situaciones conflictivas con sus pares y docentes. En general se escuchaba un bullicio permanente en el salón, con interacciones poco fluidas, escasez de escucha atenta y poco diálogo.

También es preciso tener en cuenta las cualidades de la docente, quien se iniciaba en la escuela con un ciclo comenzado y cuyas estrategias no generaban los cambios esperados. Generalmente sus acercamientos al equipo directivo o al de orientación se basaban en la queja y se mostraba, al principio, poco flexible ante las sugerencias que se le brindaban.

Las familias de estos niños y niñas tienen aspectos generales en común, como algunas dificultades a la hora de colocar límites, poca par-

ticipación en las dinámicas escolares, y que muchos de los adultos referentes pasan poco tiempo con los niños por situaciones laborales.

El mismo equipo de orientación ya había ensayado algunas estrategias en años anteriores, pero sin resultados, sumando así otra pieza para entender esta situación.

Con lo antes descrito como punto de partida, y la necesidad explicitada por la docente, el equipo de orientación se reunió para organizar los datos sobre años anteriores y las acciones que se habían realizado con más o menos éxito.

A partir de ahí, se coordinaron algunos encuentros y observaciones para redefinir la demanda inicial y trabajar en conjunto por un abordaje que posibilitara cambios positivos.

Redefiniendo en equipo

La primera acción que se realizó fue la de generar un encuentro entre docente, directivos y equipo de orientación, para evaluar la situación en equipo.

Esto rompió con la polarización de las instancias de interacción y comunicación que venían sucediendo en la modalidad de “uno a uno”.

Es posible que fuera esto el puntapié inicial para el cambio: empezar por las formas en las que estábamos comunicándonos.

En ese momento y en otros que le sucedieron, se plantearon diferentes posturas, acuerdos y desacuerdos, incluyendo algunas manifestaciones de descarga emocional por parte de la docente, alcanzando finalmente un plan de acción tentativo del cual todos éramos parte.

Se observó al grupo clase en distintos momentos, para ahondar en las necesidades observadas, reconocer las fortalezas y las situaciones en las cuales se alcanzaban los objetivos esperados. A partir de la evaluación inicial de la situación, desde el ángulo de cada uno de los participantes, se plantearon posibles alternativas de acción que fueron discutidas y definidas claramente para poder implementarlas y evaluar sus resultados.

Luego convocamos a las familias para que conocieran la situación que nos preocupaba y para compartir cómo veían ellos a los niños, qué esperaban que ocurriera, cómo estaban dispuestos a colaborar.

Expresaron que ellos veían a sus hijos desmotivados y nerviosos, que les costaba comprender sus tareas y que hablaban poco de lo que ocurría en la escuela.

Se buscó transmitir algunos de los criterios que se tendrían en cuenta para las futuras intervenciones, para que pudieran acompañar desde el hogar las estrategias que se llevarían a cabo en la escuela. En este aspecto, se abrieron las puertas a canales de comunicación con familias que antes no se acercaban a la escuela y que se comprometieron con el desafío planteado.

Se buscó redefinir la demanda, poniendo en primer plano las dificultades en la forma en la que nos comunicábamos y vinculábamos con los demás. De esta manera evitamos responsabilizar de la situación al grupo de niños y niñas.

Fue de esta forma que comenzaron a implementarse las estrategias acordadas, realizando un seguimiento de las mismas.

Se emplearon herramientas vinculadas a la dimensión conductual, como momentos de relajación, compartir experiencias escogidas por los niños para ensayar la escucha atenta y orden al hablar. Y también se utilizaron otras que apuntaban a la dimensión relacional, como organizarlos en mesas de trabajo con compañeros que tal vez no conocían a fondo, para crear lazos afectivos y fomentar una identidad grupal.

Desde lo pedagógico, docentes y psicopedagogos, principalmente, realizaron algunas modificaciones para lograr aprendizajes más efectivos y con mayor sentido para los alumnos.

Se impulsó a la docente a aumentar su compromiso afectivo con los alumnos, a compartir instancias de juego y de trabajos conjuntos para favorecer el vínculo docente-alumno y así ser ubicada por los niños en un lugar de referente.

Algo entonces comenzó a moverse de nuevas maneras, se observaron cambios en los modos de expresión de los niños. Algunos buscaban momentos más íntimos para comentar lo que les pasaba, en el clima general disminuyó el bullicio sin escucha, y se observaron, con mayor frecuencia, momentos de diálogos grupales donde primaba la atención al otro.

El trabajo en equipo de los adultos permitió una comunicación más fluida, la confirmación de la mirada del otro, el debate, las decisiones conjuntas, fortaleciendo las prácticas de cada uno y brindando un

marco de referencia que se trasladó a la seguridad personal y a la disminución de la ansiedad.

Asimismo, estas instancias resultaron contenedoras en lo emocional y ofrecieron un apoyo a quienes, muchas veces, son los menos acompañados en ese sentido: los docentes.

Retomando lo anterior, *todos aprendimos* a escucharnos, a trabajar en equipo, a acompañarnos desde lo afectivo, a buscar alternativas a nuestras formas habituales (y poco mediadas por la reflexión) de comunicarnos con los demás.

Lo importante fue reconocer que, para alcanzar cambios en los grupos de niños, es prioridad comenzar a revisar y reflexionar sobre las acciones de los adultos que compartimos el día a día con ellos.

La comunicación y las interacciones en el foco

Como se puede apreciar, esta experiencia implica a muchos actores institucionales en interacción, quienes vivencian esta situación de diferentes formas y la expresan, asimismo, de modo singular y también colectivo.

Cada una de las personas involucradas participó de diversas maneras en el proceso de análisis de la situación problemática, en la construcción de estrategias para abordarla y en el seguimiento de la misma, implicándose en una tarea conjunta de resolución de conflictos.

Por razones ligadas a la clarificación de algunas ideas, a lo largo de este trabajo, se realizará una selección de categorías para reflexionar sobre este sistema complejo. Es preciso no olvidar el movimiento continuo que se da en las relaciones entre sus protagonistas, así como el atravesamiento del contexto, y de diferentes situaciones que se suceden constantemente en el ámbito educativo.

El lenguaje como eje

Así como el lenguaje es el protagonista de todas las instancias de interacción y comunicación entre los seres humanos, también ocupará ese lugar en la situación escogida...

En primer lugar, se intenta establecer aquí una noción más o menos compartida por los expertos de tan discutido concepto. En este sentido, se ha investigado al lenguaje desde diversas ciencias y puntos de vista a lo largo de la historia, causando un gran interés en la comunidad

científica por su complejidad y relevancia en la vida cotidiana de todas las personas.

De allí surge la dificultad de hallar una conceptualización a la que todos adhieran de forma unánime. Sin embargo, se elige retomar algunos caracteres comunes, descritos por Belinchón, Igoa y Rivière (1998) en relación al lenguaje. Los autores describen las siguientes regularidades:

- El lenguaje es un sistema de unidades (signos) cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural. La esencia de esta estructura es el sistema de signos que permite representar diferentes objetos o aspectos de la realidad diferentes a ellos mismos. El lenguaje es entonces mediador entre significantes y significados.
- La adquisición y uso de un lenguaje posibilita formas peculiares y específicas de relación y acción sobre el medio. Es así como posibilita la interacción social, la comunicación, la expresión de diferentes emociones y apreciaciones de la realidad. Se lo puede pensar como mediador simbólico a través del cual se puede accionar en la interacción con otros.
- El lenguaje se materializa en, y da lugar a formas concretas de conducta. El comportamiento de emitir o recibir mensajes empleando el lenguaje se realiza a través de comportamientos, de actividades de producción y comprensión de parte de los participantes. Estas últimas, al combinarse, se denominan conversación.

Estas características básicas del lenguaje se ponen en juego constantemente en el quehacer de docentes, directivos, alumnos, equipos de orientación, padres. Se transforma entonces en la herramienta básica para delimitar algo como problema, para analizarlo y buscar posibles alternativas de acción.

En la experiencia compartida, se podía observar cómo, en un principio, la conversación no aparecía, hasta que la docente consideró que la situación que experimentaba en el aula era insostenible. A través del diálogo, de la interacción, se comenzó a pensar en la situación desde otros puntos de vista (construidos conjuntamente) y se reinterpretaron algunos aspectos de la problemática.

Lo interesante es que, mientras se desarrollaban encuentros para conversar sobre esto, cada uno de los que participábamos también experimentábamos, como lo describe Vygotsky (1934) actividades lingüísticas intrapersonales, a través del habla interna, ligando continuamente pensamiento-lenguaje y lo que luego se manifestaba a través de nuestras conductas.

Las instancias compartidas posibilitaron también la confirmación del otro a través de la escucha y del lenguaje no verbal. Este es un aspecto relevante en este caso, ya que en muchas oportunidades se tiende a proponer soluciones sin realmente escuchar a los demás, o bien desestimar su preocupación o su accionar.

Tomando como punto de partida estas consideraciones generales, se procurará a continuación profundizar acerca del rol de los distintos actores institucionales que formamos parte de este trabajo.

La posición del equipo de orientación

El equipo de orientación tiene un posicionamiento vinculado a las intervenciones sistémicas y contextualizadas, procurando evitar el etiquetamiento de los alumnos como portadores de problemas y buscando comprender las situaciones como desafíos en toda su complejidad.

Como se puede observar en la descripción de la situación elegida, el trabajo en equipo es fundamental, no sólo entre los profesionales que integramos el departamento de orientación, sino con el conjunto de las personas involucradas.

Esta forma de trabajo posibilita una corresponsabilidad entre los participantes y una construcción y apropiación de aprendizajes durante el proceso (Erausquin, 2014).

Asimismo, se generaron, en el transcurso de este abordaje, distintas dificultades y tensiones, algunas que pudieron saldarse y otras que permanecieron en el tiempo, y que son esperables en toda relación entre personas.

Las emociones que se experimentan ante el desafío de resolver algo que es considerado negativo, se ponen en juego en la dinámica interpersonal y en ese sentido, muchas veces resultó prioritario trabajar con ellas antes de continuar focalizando las características más superficiales de la problemática.

En este sentido, la ansiedad, el enojo y la angustia con frecuencia inundaban a la docente, acompañando este sentir con frustración en relación a sus expectativas.

A través del diálogo, logramos explicitar esto que ocurría, compartir los miedos que experimentábamos nosotros al encarar estas situaciones y naturalizar la vivencia de todas estas emociones con el fin de poder trabajarlas en equipo y personalmente.

Este tipo de abordaje, que no sólo es cognitivo sino también relacional, permite profundizar en lo emocional y motivacional, creando una nueva vivencia de la situación que preocupa y abriendo oportunidades para aunar voluntades en pos de un objetivo compartido y valorado (Erausquin, 2014).

Así se observa una doble posición del departamento de orientación:

“Por un lado se trata de ayudar a convertir las preocupaciones del profesor (o del director, o del equipo directivo) en problemas compartidos capaces de generar metas factibles.

Por el otro, y como medio para alcanzar este primer objetivo, se trata de ayudar a crear una relación de trabajo conjunto y por tanto canalizar ese torrente de quejas, aspiraciones, sentimientos comunes y valores, hacia una estructura más ordenada y contenida, que permita avanzar juntos en alguna intervención transformadora.” (Erausquin, 2014, pág 4)

Estas tareas implican un proceso de trabajo, que en este caso llevó tiempo y esfuerzo por parte de todos los que nos comprometimos con ello. Lo destacable es cómo, a partir de este tipo de posturas, el trabajo en equipo genera resultados prolongados y se mantiene en el tiempo también el compromiso por continuar realizando un seguimiento e intervenciones (en caso de que fuera necesario) de forma colectiva.

Otra tarea que se realizó en este caso, tiene que ver con el trabajo sobre la tendencia a individualizar las problemáticas, tomando a ciertos alumnos como chivo expiatorio de situaciones mucho más complejas.

Esto no sólo ocurría al principio con el equipo docente y directivo, sino también con las familias, que se acercaban a la institución pidiendo que se “tomaran medidas” con niños determinados.

No damos por finalizada esta tarea, ya que nos encontramos con que estas posturas tienden a mantenerse con fuerza, incluso cuando

se ha trabajado mucho sobre ellas. Muchas veces mutan a otras formas de comunicar lo mismo: pasamos de “la manzana podrida” a “prefiero que mi hijo no se siente con él/ella”, o se esconden y brotan en los momentos en los que surgen nuevos conflictos.

El juicio categorizador en general se centra en el déficit y eso repercute directamente en la forma de ver e interactuar con los demás (Erausquin, 2014), generando verdaderos obstáculos para la integración, la resolución de conflictos y la convivencia escolar, así como en la valoración personal de los niños y su seguridad sobre sí mismos.

Para concluir, se puede aseverar que el trabajo sobre este tipo de encasillamientos es continuo y requiere del esfuerzo de todos para poder revertirse a lo largo del tiempo y generar aprendizajes en los más pequeños, que se alejen de esas miradas estigmatizantes y fragmentadas de los demás.

Si bien es tarea de todos, desde el equipo de orientación aumentamos nuestra predisposición y nos esforzamos para generar cambios en este sentido.

Construir en el aula

Tomando como punto de partida el trabajo relacional que se llevó a cabo junto a la docente y directivos, se construyeron diferentes estrategias para abordar en el contexto áulico la situación planteada.

Algunos de los objetivos de las mismas tenían que ver con el intercambio afectivo entre los miembros del grupo, incluida la docente, otros tenían relación con las formas de interactuar con los demás y la posibilidad de escuchar a otros y atender a sus necesidades e ideas fortaleciendo así su empatía.

Se incorporaron instancias de diálogo en las que los niños contaban cómo se sentían o distintos tipos de experiencias que les resultaban relevantes, la docente también participaba aportando sobre sus propias emociones y vivencias. Este intercambio, que a veces se realizaba de forma grupal, guiado y alentado por la maestra, comenzó a sucederse de forma espontánea entre los pares y también con los adultos referentes.

Esto puede vincularse con el “tiempo compartido” al que se refiere Cazden (1991), en el que se propicia la creación de textos orales propios en los que se expresan vivencias personales y que tienen una

connotación especial para quien los relata. De esta manera, se incluye en el aula aquello que sucede fuera de ella.

Sin embargo, en general ésta resulta la única instancia en la que esto sucede dentro de la escuela. Por ello, para integrar realmente estas vivencias a los aprendizajes escolares, se comenzó a trabajar con esos relatos no sólo de manera informal sino también en el marco de la currícula, integrándolos principalmente, en el área de Lengua, donde las producciones escritas, las preguntas de la docente, los textos de lectura seleccionados giraban sobre esto.

Se buscó así incorporarlo, para también comparar y comenzar a modificar situaciones, cambiar finales, contar historias entre varios...

Fue así como se logró optimizar la escucha de los demás, motivar a los alumnos, mejorar sus estrategias para armar textos orales y escritos con coherencia, mejorar las respuestas a las preguntas de la docente, ya que se sentían a gusto explicando con sus palabras lo que comprendían o no de las distintas tareas propuestas...

Vale aclarar que todas las producciones eran acordes a la edad de los niños y muchas veces recibían colaboración de adultos dentro y fuera de la escuela.

De cierta manera, se reconceptualizó la forma de trabajo en el aula, generando intercambios recíprocos entre la docente y sus alumnos, con las familias y entre los pares. El proceso cotidiano de construcción de conocimientos posibilitó la apropiación de estos por parte de niños y adultos (Cazden, 1991).

Junto a la docente, se trabajó mucho en el lugar que ocupamos cuando trabajamos con los niños y el lugar que posibilitamos para que ocupen los más pequeños. Su apertura, su corrimiento de las estrategias pedagógicas tradicionales y las clases magistrales, abrió las puertas a muchos cambios a su alrededor y en ella misma.

Buscamos siempre potenciar la reflexión sobre las propias prácticas, colaborando con el desarrollo de una conciencia crítica de nuestro quehacer diario y permitiendo una nueva mirada sobre lo que se experimenta (Mercer, 1997).

Convivir en el aula

La convivencia no se caracteriza por la quietud y la inexistencia de conflictos, sino por la intensidad y el movimiento propio del afecto, del

vínculo entre personas diferentes (Skliar, 2008). En este sentido, entra en juego lo diverso y lo complejo de compartir espacios y tiempos, subjetivarse, socializarse, y en el marco escolar, apropiarse de conocimientos y prácticas.

El cuestionamiento por la convivencia surge ante la ruptura del modelo tradicional de educación unidireccional en la que se pretendía unificar, controlar y medir.

La premisa en la que se apoyaba esta estructura era la de la normalidad, es decir, la idea de que ciertas cualidades personales, cognitivas, comportamentales y afectivas eran las adecuadas en un momento determinado de la vida, y aquellas que se alejaban de la norma eran consideradas deficitarias o directamente problemáticas. Por otro lado, se buscaba regular los cuerpos mediante una disciplina rígida y ligada a los castigos y sanciones y a un rol pasivo de los alumnos.

En ese contexto, la psicología contribuía captando los alumnos derivados de las escuelas para ser evaluados, y eran tratados en busca de que pudiesen alcanzar el nivel esperado (Baquero, 2009) o, en el caso contrario, insertarse en alguna escuela especial.

En el presente, se ha avanzado hacia la comprensión de lo heterogéneo, no sólo en cuanto a los procesos cognitivos de los sujetos y sus modos de vincularse entre ellos y con los docentes, sino también en cuanto al impacto que tiene la escolarización en cada uno de ellos, y la diversidad cultural que se puede observar claramente en este ámbito (Baquero, 2009; Rockwell, 2010).

Resulta interesante retomar algunos aportes de Vygotsky para repensar estos temas: por un lado, la idea de que la escuela es un espacio cultural que debe posibilitar a los alumnos acceder a diferentes tipos de conocimiento, principalmente el conocimiento científico. La participación en actividades conjuntas, el rol activo del niño o niña, permiten la apropiación de estos saberes y prácticas y los distinguen a unos de otros en cuanto al tiempo y las formas de lograrlo. El adulto debe mediar con la finalidad de alcanzar la potencialidad de cada uno (Aizencang, 2004).

Volviendo a la situación compartida en esta oportunidad, la búsqueda de una participación activa y de una revisión en las prácticas de los adultos fue un punto de discusión desde un principio.

Especialmente porque la docente no conocía las particularidades de la escuela y a varias personas del equipo les resultaba algo difícil apro-

piarse de algunas prácticas que tenían que ver con un rol activo de los niños y niñas y con un acompañamiento menos punitivo de lo conductual.

Finalmente, se logró tener en cuenta la diversidad en el aula y promover la motivación y participación de todos, generando también resultados en la apropiación de conocimientos.

La familia

Además del trabajo con las familias, como ya se mencionó previamente, se destacó la necesidad de correr los riesgos del etiquetamiento y señalamiento de niños como problemáticos o generadores de los conflictos grupales.

Se enfatizó la importancia del aprendizaje entre pares, de las oportunidades que se generaban al compartir sus conocimientos y al construirlos con otros, se logró reafirmar la idea de que todos tienen algo que puede ayudar a los demás a superarse, que no sólo los adultos traccionan los aprendizajes.

Estas nociones de zona de desarrollo próximo y andamiaje no se trabajaron como contenidos teóricos sino desde las experiencias de los padres y las que podíamos aportar desde la escuela, logrando que se comprendiera la idea de Vygotsky (1934) de viabilizar el fortalecimiento del niño a través de una guía que colaborará con que éste pueda realizar algo que por sí solo aún no logra. También la categoría de andamiaje de Bruner (1987), que suma a esto una planificación de ese acompañamiento y una retirada progresiva del mismo con el fin de aumentar la autonomía para desarrollar dicha tarea.

Se procuró un acercamiento entre las familias y la escuela, en busca de mayor participación y compromiso. Para lograrlo, se invitó a las familias a algunos encuentros en los que conversamos acerca de las metas que se trabajarían desde la institución y la necesidad de contar con su apoyo y colaboración.

Se incorporaron actividades para realizar en casa que iban más allá de las clásicas tareas de repaso de operaciones matemáticas y ortografía.

Se buscó implicarlos emocionalmente con el proceso escolar de sus hijos a través de historias compartidas, anécdotas familiares, fotografías, dibujos en familia, búsqueda de material para trabajar en el aula,

que luego volvía a casa transformado por los niños y regresaba luego con nuevos aportes a la escuela...

Notas finales

Para concluir quisiera retomar lo relevante que resultó, para lograr cambios favorables, el trabajo en equipo con docentes, directivos y familias.

Entre todos pudimos optimizar el clima en el cual cada uno de esos niños se desarrolla día a día, en el cual comparten gran parte de su tiempo y espacio, y deben aprender no sólo contenidos sino también a convivir con los demás.

En este sentido se tuvo en cuenta la importancia del abordaje de las vivencias, es decir, de la experiencia y la cognición como partes indivisibles de nuestro procesamiento psíquico, de nuestro actuar, es decir, de nuestro ser en el mundo.

El lugar que ocuparon las emociones y, sobre todo, el diálogo y la escucha del otro, como confirmación de aquel que tiene algo para decir que es valorado, fueron primordiales para alcanzar nuestros objetivos.

El lenguaje fue entonces el catalizador de estos cambios, expresado de múltiples formas y significado individual y colectivamente a lo largo de todo el periodo escolar, y esperamos que más allá de este también...



Referencias

- Aizencang, N. (2004) "La psicología de Vygotsky y las prácticas educativas: algunos conceptos que constituyen y contribuyen." En N. E. Elichiry, *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa* (pp. 139-148). Buenos Aires: Manantial.
- Baquero, R. (2009) "Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema" *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2), 263-280.
- Belinchón, M., Igoa, J., & Rivière, A. (1998) "El concepto del lenguaje." En M. Belinchón, J. M. Igoa, & A. Rivière, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (págs. 17-54). Madrid: Trotta.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Cole, M. (1999) "Capítulo V: Poner la cultura en el centro". En *Psicología cultural* (págs. 113-137). Madrid: Morata.
- Erausquin, C. (2011) "Violencias en la escuela: un desafío para los psicólogos educacionales. Más allá del foco en el individuo, la perspectiva socio-histórico-cultural". *Revista del Colegio de Psicólogos Distrito XI de Pcia. de Bs. As.* La Plata.
- Erausquin, C. (2014) *Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo*. Buenos Aires: Ficha publicaciones UBA y UNLP.
- Greco, M. B. (2009) "Versiones sobre la autoridad. Ejercicios en tiempos de transformación." *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (págs. 291-292). Buenos Aires: Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. España: Editorial Paidós
- Rockwell, E. (2010) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En N. E. Elichiry (Comp)., *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (págs. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Skliar, C. (2008) "Estos jóvenes de ahora". Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y error*(34), 13-37.
- Vygotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje* (1993 ed.). Madrid: Visor.

CAPÍTULO 7

Arte y educación: construyendo la relación con otros

Aprendizajes significativos en torno a la
Pintura mural colectiva

Marisol Martín Pavez (Chile)

Ficha técnica

Temporalidad: Septiembre de 2015.

Territorio: Vicente López, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Escenario Educativo: Escuela privada (alumnos de secundaria) en conjunto con Centro de Día (jóvenes y adultos).

Principales actores: Docentes y jóvenes concurrentes al Centro de Día.

Rol del relator: Docente del grupo de Mural encargada de coordinar la actividad conjunta entre ambas instituciones educativas (Escuela privada y Centro de Día).

En un taller de arte

Al adentrarnos en el terreno educacional vemos que todos y cada uno de nosotros comprendemos la relación con el mundo —y más específicamente con el aprendizaje— de modos diferentes. Por esto es que resulta pertinente dar a conocer a continuación una situación educativa que habilita el descubrimiento de aquellos procesos que subyacen a cada sujeto, y que sin duda requieren de nuestro acompañamiento para sacarlos a la luz.

La situación que se dará a conocer, transcurre en un espacio de trabajo de taller de Arte Mural al que asisten alumnos adultos concurrentes de un Centro de Día de la Provincia de Buenos Aires.

Dicho taller se desarrolla en diferentes espacios. Tiene un carácter móvil, ya que se lleva a cabo mediante la visita de dichos concurrentes a diferentes espacios educativos, con el objeto de promover la construcción colectiva de murales en los espacios visitados. La actividad promueve la realización de un mural mediante la participación del grupo de jóvenes y sus dos docentes, en conjunto con los alumnos/as de la institución visitada que deseen participar.

En esta oportunidad, la actividad se llevó a cabo al interior de una escuela común de gestión privada, que previamente convocó a este grupo de sujetos para que llevaran a cabo la pintura de un mural en una de las paredes del patio del establecimiento.

La situación que se expondrá, tiene relación con el estado de malestar por el que atravesó una de las integrantes de este grupo de Mural mientras se desarrollaba la actividad. Para efectos del relato, la joven será llamada Carolina.

Carolina es una joven de 32 años diagnosticada con Síndrome de Down, y a diferencia de lo que la representación de dicha condición nos habitúa, esta joven, al igual que muchos otros/as, desarrolla las tareas asignadas indistintamente a su condición.

Carolina realiza un excelente trabajo durante las jornadas de pintura mural, pero en ocasiones demanda constantemente la atención de las docentes a cargo. Cabe señalar que el trabajo de pintura mural se desarrolla desde lo colectivo y cada participante colabora en la creación desde sus posibilidades. En este sentido, la joven responde muy bien a las consignas específicas, pero en ocasiones su personali-

dad tiende al egocentrismo, con lo cual demanda la constante escucha y atención de las profesoras a cargo (dos docentes, incluyéndome).

La situación que merece nuestro análisis ocurrió mientras se pintaba el mural.

Desde el inicio de la actividad, Carolina mostró la necesidad de llamar la atención, lo que no le impidió trabajar pero, la hacía parecer un tanto malhumorada y demandante. En un momento, y luego de no obtener la respuesta inmediata de una de sus docentes con respecto a una duda sobre la actividad (la inquietud tenía relación con la zona y el color que debía pintar sobre la pared), se encaprichó y no quiso dirigir más la palabra a sus docentes. En mi caso, intenté hablar con ella pero no obtuve más respuesta que un *“ya está, dejá!”*.

El enojo y empecinamiento de Carolina provocó en ella el deseo de tratar de resolver su duda por sus propios medios, con tal de no tener que dirigir ni una sola palabra a sus docentes.

Cuando sucedió esta situación Carolina contaba por lo menos con dos años trabajando con el grupo de mural. En un comienzo, le resultaba bastante difícil el trabajo en equipo, y se mostraba bastante reacia al contacto y relación con los otros jóvenes que participaban de manera eventual (como los alumnos de las escuelas a las que se visitaba para pintar).

Sin embargo, con el paso del tiempo, Carolina fue involucrándose y disfrutando cada vez más de la actividad, lo que permitió que comenzara a dejar de lado su tendencia hacia el egocentrismo. De esta forma fue como empezó a disfrutar y a relacionarse cada vez más con los diferentes grupos de personas que participaban en cada mural que realizaba.

Pero a pesar de esto y más allá de su propia personalidad, de carácter fuerte, hay algo que tiene que ver con la condición de Carolina y es que ella en ocasiones requiere/ demanda un poco más de atención que los demás. En este sentido, las docentes (me incluyo) debemos estar constantemente mediando entre la atención que ella realmente necesita y la atención que en ocasiones es más cercana a un capricho.

En esta última oportunidad en que Carolina se molestó con ambas docentes y no quiso dirigirles la palabra, ello me generó en un comienzo cierta incomodidad, debido a que, por la constante necesidad de la joven de ser el centro de atención, se dificultaba el trabajo de todo el grupo.

El poder de la cooperación

Luego de acercarme para intentar conversar con ella y al ver que esto no estaba teniendo resultados, tomé la decisión de darle su espacio y dejarla con su intención de resolver la tarea por sus propios medios.

Así fue como Carolina primero tomó el boceto (dibujo sobre papel que contiene el esquema general para ser desarrollado en el mural sobre la pared) del mural y comenzó a mirarlo mientras hablaba consigo misma en voz alta a modo de susurro, para buscar la correspondencia del color que estaba en el boceto y que debía ubicar sobre una zona de la pared. Y como no lograba comprender la correspondencia entre lo que estaba en el dibujo y lo que debía pintar en la pared decidió pedir ayuda a una compañera y amiga (también integrante del grupo de Mural del Centro de Día).

Entre ambas, intentaron primero entender la tarea y luego resolverla. Y como no obtenían las respuestas esperadas por sus propios medios, la amiga de Carolina decide acercarse a consultar a una de las docentes. Antes dicha consulta, la docente le indica qué es lo que tiene que observar para llegar a comprender el color que debe asignar a cada lugar.

Después de esto, Carolina y su amiga comienzan nuevamente a pensar juntas cómo resolver la tarea.

Cabe mencionar que, en ese momento, mi posición como docente pintora participante del grupo, me permitía observar sin problema lo que hacía Carolina, y claramente se podía reconocer que Carolina paso a paso se abría camino hacia un nuevo aprendizaje.

Luego de un tiempo de observación, análisis y discusión entre ambas jóvenes en torno a la tarea, comenzaron a mirar el boceto y a discutir con relación a las zonas y los colores que debían traspasar a la pared, “*no, es verde, no, es azul, esa parte es amarilla...*”, decían mientras conversaban.

Y fue mediante la observación, diálogo e intercambio continuo entre ambas que luego de un rato lograron identificar los colores correspondientes a las zonas que Carolina debía pintar sobre la pared. Ella, luego de ver que había resuelto su inquietud, se mostró muy contenta al haber completado el desafío que ella misma se había autoimpuesto, desde el momento en que se negó a recibir ayuda de sus docentes.

Y claramente su felicidad estaba teñida por el orgullo de reconocerse como alguien que podía resolver una tarea, ahora sin la necesidad de pedir la ayuda de sus docentes.

Después de haber disfrutado observando esta secuencia, me acerqué a Carolina para felicitarla por lo que había logrado, y ella ya de mejor humor me sonrió.

Le comenté que si las docentes no respondían inmediatamente a todas sus demandas no era porque no le prestaran atención, sino porque al ser un grupo tan grande de trabajo (35 personas aproximadamente pintando a la vez sobre la pared), hay mayor tiempo de espera que cuando somos un grupo más pequeño trabajando.

Luego, entre risas y ya con nuestra relación restablecida nuevamente, mientras ambas pintábamos, me tomé el atrevimiento de decirle algo así como “... *no seas chinchuda Caro!!*”, y ella sonrió.

El Sujeto, un Instrumento, la Comunidad

Con la experiencia de Carolina, podemos comprender cómo es posible re-significar una situación, que en principio surge como un conflicto, pero al ser abordada con detenimiento, se transforma en una oportunidad de aprendizaje.

Es importante aclarar que al posicionarnos desde la teoría socio-histórica y la psicología cultural, la unidad de análisis comprende no sólo al sujeto en solitario, sino también al escenario donde transcurre la actividad y a los diferentes actores que la componen.

Es por esto que no se considera sólo lo que ocurre en la mente de Carolina, sino que se intentan comprender las acciones internas y externas que la llevaron a resolver la tarea en un contexto determinado.

Cabe aclarar que desde este análisis no se considera a Carolina como una mera receptora pasiva de estímulos externos. Por el contrario, se la considera como un sujeto activo dentro de un proceso de transformación y reorganización de los instrumentos suministrados por la cultura, de modo de lograr el pasaje de lo externo a lo interno (Castorina, 2013).

Si revisamos la situación, podremos ver que Carolina decide realizar una tarea por sus propios medios, habilitándose entonces dentro de la dinámica grupal un espacio para dicho desafío cognitivo. En este caso, el desafío consistía en comprender el pasaje de las zonas de color del

boceto hacia las zonas de color del mural, lo que implicaba un nivel de abstracción mucho mayor para llegar a comprender las relaciones de tamaño y espacio (entre el pequeño formato en papel y un gran formato sobre pared).

Esto implicaba un desafío cognitivo al que Carolina no se había enfrentado en oportunidades anteriores, en soledad.

Para llevar a cabo la desafiante tarea, era necesario que Carolina atravesara por un proceso de transformación cognitiva, lo que significaba reconocer en ella las posibilidades a desarrollar por sobre los conocimientos ya existentes.

Desde mi posicionamiento como docente participante en la actividad, la mirada estaba puesta sobre lo que podría llegar a lograr Carolina. De esta forma, como menciona Vygotsky (2009), la atención estaba puesta en aquellas funciones que aún no habían madurado, pero que tal vez con el tiempo podrían llegar a madurar.

Por otra parte, si nos detenemos en el momento en que Carolina toma el boceto e intenta comprender el pasaje de zona color boceto-zona color pared, es cuando se puede observar que ella comienza a desplegar una serie de diálogos hacia sí misma en voz alta a modo de susurro.

Y es que el uso de este instrumento mediador (boceto), que contenía hasta entonces una serie de signos difíciles de descifrar para la joven, generaron en ella la necesidad de desplegar este lenguaje egocéntrico para ayudar a organizar su tarea. En este caso, el uso del instrumento mediador no fue suficiente para llevar a cabo la tarea.

Por esto Carolina tuvo que recurrir al uso del lenguaje egocéntrico, lo que se puede atribuir al nivel de dificultad que implicaba la tarea. Y es que al aumentar la complejidad de la tarea, aumenta también la producción de dicho lenguaje, debido a que el sujeto no puede solucionar el problema mediante el uso directo del instrumento mediador (Vygotsky, 2009).

Ya con el boceto en las manos, Carolina primero intenta resolver la tarea por sus propios medios y no lo consigue, por lo que decide recurrir a su compañera, la que a su vez recurre a la docente. En este proceso mediante el cual la alumna solicita ayuda de un par con mayor conocimiento, hace que converjan los saberes de los diferentes actores (Carolina/Compañera/Docente).

Un proceso de transformación

Carolina comienza a transitar por una nueva forma de desarrollo.

El tránsito por aquella zona de desarrollo real, que se encontraba determinada por lo que la alumna podía hacer de manera independiente y la zona de desarrollo potencial, determinada por la resolución de la tarea con la ayuda de otro más capaz (Vygotsky, 2009), es lo que permitió a Carolina encontrar la respuesta a sus preguntas.

El aprendizaje de Carolina consistió entonces en la internalización progresiva de los instrumentos mediadores propios de la cultura, en las interacciones sociales y en sus acciones internas (Castorina, 2013). Por otra parte, cabe señalar la importancia del espacio compartido de trabajo, en el cual el intercambio con los otros y con la cultura constituyen a los sujetos como portadores de continuos aprendizajes.

Es por esto que resulta necesario dejar de pensar que las interacciones humanas educacionalmente significativas, son sólo portadores abstractos de estructuras cognitivas, sino que por el contrario, las personas desarrollan una variedad de relaciones interpersonales a lo largo de una actividad compartida en un contexto determinado (Elichiry, 2010).

Resulta pertinente ampliar la unidad de análisis, para enriquecer más aún la experiencia educativa anteriormente expuesta.

Para ello, es necesario considerar el contexto y por ende el entramado relacional que atraviesa la actividad. Y para profundizar en los aspectos que aparecen como significativos, al momento de considerar una situación de aprendizaje desde la actividad conjunta, ya no es posible considerar de forma escindida la relación ambiente-individuo, docente-alumno, ni tampoco podemos escapar a su conjunción, ya que en la multiplicidad de interrelaciones es que suceden los procesos de aprendizaje.

Considerar la actividad como unidad de análisis, es entonces pensar en la convergencia de los diferentes actores que constituyen un espacio educativo. Según Rogoff (1997) es comprender las relaciones dinámicas de los individuos, de los otros, de los materiales y de las tradiciones históricas que permiten la implicancia de los sujetos con la cultura y con los otros.

Y al ser esta una actividad artística pensada desde lo colectivo, no podemos dejar de lado justamente los sentidos y transformaciones que

surgen a partir de las relaciones con los otros en actividad. En este sentido, resulta necesario atender a la singularidad de los sujetos pero en el marco de lo colectivo.

Este *giro relacional* nos permite reconocer las contribuciones de los diferentes actores que hacen a una situación educativa, desplazando la atención sobre aquellos paradigmas que situaban al docente en el lugar de supremacía y a los alumnos como sujetos aislados y receptores pasivos del conocimiento.

De esta forma, la dimensión del aprendizaje no sólo estará comprendida por la relación unidireccional docente-alumno, sino que contemplará la relación multidireccional entre quienes conforman el sistema de actividad.

Por tanto, la educación pensada como artefacto cultural no portará las marcas homogeneizadoras que desvinculan de sentido y significado a los diferentes actores del sistema educativo.

En el caso de Carolina, al inicio reconocimos una situación, que en primera instancia podríamos identificar como un “conflicto” dentro del espacio de trabajo, pero en la medida que transcurre y es mirada con mayor detenimiento, se transforma en una situación significativa de aprendizaje.

La pregunta que nos hacemos ahora es ¿para quién resultó significativa dicha situación?

¿Para Carolina, para su compañera, para las docentes, para todos aquellos que formaron parte del espacio de trabajo?

Inicialmente y a partir de nuestro rol como agentes educativos, debemos considerar que nuestra atención debe centrarse en contribuir a los procesos de desarrollo de los alumnos/as, y en este sentido, tal vez el principal salto cognitivo asociado a un nuevo conocimiento lo experimentó Carolina. Pero no por esto, desconoceremos los alcances significativos que pudo haber tenido para el conjunto de participantes en la actividad.

En el conflicto de la situación descrita podemos reconocer, no tan sólo una irrupción en medio de la calma, sino que podemos identificar un espacio que habilita a la producción de nuevos significados.

Lo que nos abre a pensar que un sistema de actividad es una formación compleja, en la que el equilibrio es una excepción, y las tensiones o perturbaciones sirven como motor hacia el cambio (Engeström y Cole, 1993). En este caso, la participación en una actividad que conjuga

lo artístico y lo grupal, plantea ciertos desafíos cognitivos propios de la interacción entre: los materiales, los otros y el espacio de trabajo.

En este interjuego entre lo material y lo social, gestado desde lo cooperativo, se posibilita el desarrollo de procesos psicológicos superiores, los que desde nuestra perspectiva sólo pueden ser concebidos mediante la participación de los sujetos en actividades compartidas con otros (Baquero, 2013).

Por otra parte, al identificar una situación conflictiva, resulta necesario reconocer también la temporalidad y espacialidad en la que acontece. La portación de sentidos y significados para quien es parte dicha situación, estará ligada al contexto específico en que se desarrolle la actividad. Lo que nos permite reflexionar sobre la importancia del contexto específico en que transcurre la actividad y la multiplicidad de roles y situaciones que surgen de ésta.

Desde un enfoque interaccionista, no podemos reconocer el contexto como algo determinante, ni como un espacio —dentro del que se ubica a alguien—, sino que se considera como las relaciones concretas históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas (Lave, 2001).

De esta forma, la idea de contexto desplaza el imaginario del aula como un único lugar habilitado para la producción de conocimientos, y antepone una noción que reivindica la idea de que cada contexto puede llegar a producir aprendizajes específicos y diferenciados en función de sus características propias (Grippol L., Scavino C., Arrúe C., 2010).

Es entonces en el contexto en que se despliega la actividad, y mediante el uso de la pintura mural como artefacto mediador, que se evidencia en Carolina un aprendizaje significativo. Pero estos procesos de transformación no surgen de manera espontánea, sino que, según Rogoff (1997), son producto del sistema de implicación mutua surgida entre los individuos, que se comunican mediante una actividad culturalmente significativa (proceso al que reconoce como *participación guiada*).

Al reconocer este concepto dentro del marco de la actividad como evento sociocultural, no podemos dejar de pensar en el término de *apropiación participativa*, al que también hace mención la autora y que representa claramente el proceso que vivenció Carolina.

Un final feliz

Las categorías mencionadas nos permiten identificar el desarrollo de Carolina a lo largo de la actividad, y también nos remiten a los orígenes de la teoría socio-histórica, que comprende los procesos de internalización, pudiendo establecer que:

“La mirada psicoeducativa articula la contemporaneidad del pensamiento de Vygotsky con el crecimiento de una lógica de implicación y transformación de situaciones, a partir de su problematización, análisis y toma de conciencia, desde el escenario de la acción y la experiencia compartida.” (Erausquin, 2010)

Cabe señalar que en el caso de la actividad artística planteada, se piensa a la misma no como aquella disciplina propia de aquellos que poseen la “habilidad, don o talento”.

En ocasiones, la complejidad del acto creativo conduce a falsas representaciones, que muestran la creación como algo excepcional o extraordinario (Vygotsky, 2003).

Pero, de acuerdo al relato que pone como protagonista a Carolina, podemos reconocer el acto creativo no sólo en aquellos que poseen el talento o la habilidad, sino considerar a la actividad artística como una disciplina que desde un intercambio colectivo permite el acceso al conocimiento.

De esta forma, se de-construye la expresión y la interpretación artísticas como categorías innatas y particulares de cada sujeto, y se abre paso a la posibilidad de que sean aprendidas en el seno de una cultura (Elichiry, 2015).

Como cierre, quisiera mencionar que la convergencia de grupos humanos a partir de una actividad compartida, habilita los procesos de transformación y construcción de sentido en los participantes.

El acercamiento hacia una actividad colectiva implica sin duda una relación con los instrumentos, con el espacio y con los otros. Dichas relaciones, pensadas como situaciones dinámicas y en constante cambio, posibilitan el encuentro de subjetividades. Es entonces a partir de las interacciones presentes en un contexto determinado, que podemos considerar a los mismos como espacios formadores y creadores de posibilidades.

El análisis realizado pone de manifiesto la importancia de considerar el desarrollo de los sujetos desde una mirada que reconoce al aprendizaje como un acto situado, que se nutre en la dinámica relacional con los otros. Es por esto que el caso presentado es más que una actitud aislada en un marco catalogado como "conflictivo", sino que es la puerta hacia el reconocimiento de las dinámicas sociales que hacen a la construcción de conocimientos.

Y si pensamos al aprendizaje constituido desde lo interaccional, no podemos desconocer el valor de la diversidad, y esto —como menciona Skliar (2015)— no situando lo diverso como lo extraño, desde un "ellos", sino por el contrario, considerándolo desde un "nosotros".

Hoy podemos observar a Carolina realizando la misma tarea sin ayuda de otra persona, pero en aquel momento se desconocía el alcance que dicha zona podría tener para el desarrollo de la joven.

Entonces, se pensó dicha actividad como una instancia que podría habilitar el trabajo sobre las funciones aún en desarrollo, y que por motivos propios a la subjetividad de cada sujeto, aún no se encontraban consolidadas (Baquero, 2013).



Referencias

- Baquero, R. (2013) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Editorial AIQUE. Buenos Aires.
- Castorina, J. (2013) *Piaget- Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Elichiry, N. (2010) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- Elichiry, N. (2015) *Comunidad de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.

- Erausquin, C. (2010) "Adolescencias y Escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros". *Revista de Psicología-Segunda época*, vol. 11 (pp. 59-81), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata
- Gripo, L.; Scavino, C. y Arrúe, C. (2010) "¿De qué hablamos cuando decimos educación no formal? Repensando políticas y prácticas educativas entre dos orillas." *Primer encuentro Rioplatense sobre educación no formal*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Lave, J., Chaiklin, S. (2001) *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (comps.) *La Mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Skliar, C., Téllez, M. (2015) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Vygotsky, L. (2003) *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Nuestra América. Argentina.
- Vygotsky, L. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Buenos Aires.

CAPÍTULO 8

Vínculos conflictivos entre estudiantes

Intervenciones y aprendizaje como producto de contextos de interacción y construcción compartida del conocimiento

Romina Delonuas (Argentina)

Ficha técnica

Temporalidad: segundo cuatrimestre del año 2008.

Territorio: ciudad de Moreno, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Escenario Educativo: escuela pública de gestión estatal, nivel secundario.

Principales actores: alumnos y sus familias, docentes, directivos.

Rol del relator: Intervine como docente.

Nota de la autora: Mi especial agradecimiento a Graciela Frigerio, especialista en Educación, autora de numerosos artículos y libros. En su obra se encuentra una novedosa y rica propuesta de articulación entre la subjetividad y la institución educativa. Este capítulo es producto de su confianza puesta en mí, de su insistencia y amistad.

La situación–problema

La intervención psicoeducativa que se detallará a continuación adopta un modelo de programa contextualizado y dirigido a todos los agentes de la comunidad educativa. (Álvarez y Bisquerra, 1996, 1997 y 1998)

Por ello es ecológico, sistémico, grupal, y reactivo, pues parte de una problemática ya identificada, siendo la finalidad del mismo el enriquecimiento y potenciación de la comunidad mencionada en la Ficha Técnica.

La herramienta utilizada por los colegas, y quien suscribe, fue el diálogo abierto. El objetivo fué escuchar a los alumnos y registrar lo que iba sucediendo, preparando los encuentros para poder elaborar y acordar comportamientos y reglas del juego en conjunto con los estudiantes, hablar con sus familias acerca del proyecto y sus objetivos pedagógicos, y coordinar acciones con los profesores.

Las actividades fueron planificadas, racionales, continuas y proactivas. Un orientador favoreció la intervención de otros mediadores.

El proyecto inició a partir de las necesidades de los sujetos de la comunidad escolar, detectadas por ellos mismos (Erausquin, 2015). Surgió como modo de abordar una situación problemática en una escuela pública de gestión estatal, de nivel secundario, en la zona oeste del conurbano bonaerense, ciudad de Moreno.

A partir de situaciones de violencia recurrentes entre los estudiantes, los profesores de distintas áreas, directivos, y preceptores, coordinados por los profesores de Educación física, llevamos a cabo un proyecto que, a pesar de la problemática, culminaría con el encuentro de todos los estudiantes realizando una misma actividad, sin distinción de género, edad o turno al cual pertenecían, con el objetivo de generar un vínculo entre quienes no lo había y modificar aquellos conflictivos.

La hipótesis que subyacía a la hora de pensar esta intervención y considerando que es el diálogo abierto la herramienta fundamental de todos los agentes socio–educativos comprometidos, fué que este modo relacional que se manifestaba, estos vínculos entre los estudiantes, devenían de la falta de interés por un proyecto personal, el desinterés y/o descreimiento por la educación —lo cual también era/es compartido por muchas familias—, la falta de comunicación entre las actores institucionales y el entorno familiar.

También sumaba la cantidad de horas libres de los alumnos por la inasistencia de profesores, los días sin clases por problemas de infraestructura, y los paros de los trabajadores (docentes y auxiliares) que reclamaban condiciones laborales dignas¹.

Todo ello, producto de una situación socio-económica que condicionaba fuertemente y que se vió cristalizada en una oferta precaria por parte de la institución educativa, que debe dar respuestas simultáneamente a las diversas problemáticas que se suscitan a diario “intramuros”, donde debemos primar a sujetos —estudiantes— constituyendo subjetivamente, y reconocer a la escuela como el lugar de oferta de objetos sustitutivos por excelencia (Karol, 1999), para que ellos puedan potenciar y complejizar su psiquismo.

Se podría haber abordado la problemática de violencia mencionada mediante las variadas prácticas convencionales que tiene una institución educativa, todas centradas en corregir los “déficits” que se manifiestan, por ejemplo, sancionando a quienes nos muestran que la escuela como institución no está pudiendo dar respuestas a los conflictos del siglo XXI.

Entre otras modalidades, la suspensión de los alumnos involucrados en las situaciones de violencia o la reducción de horarios, modalidades donde se instruye a través de la imposición de reglas, sanciones y normas que sólo buscan solucionar el conflicto intramuros.

Otra posibilidad era explorar soluciones alternativas, orientadas a la integración de los estudiantes, contemplando sus diversas trayectorias individuales y familiares, entramadas por una multiplicidad de otras relaciones —familiares, simbólicas, educativas, de género—, que requieren todas ellas ser comprendidas y abordadas.

Optando por la solución alternativa, y entendiendo que para ello existía la necesidad de crear triangulaciones en el interior de la institución educativa, (Frigerio, 1995), resultó necesario colocar en uno de los vértices de la relación alumno—docente, el objeto de conocimiento.

En este caso, fue la elección de un juego, **Fútbol Callejero**, el objeto de conocimiento ubicado en lugar de terceridad.

¹**Nota del editor:** el lector debe tener presente que se está relatando una situación ocurrida en el año 2008.

El juego

El juego es una actividad que, enraizada en el mundo, construye una ficción que se diferencia de la vida corriente (Vygotsky, 1934). Y la construye, cambiando el significado de la acción y del objeto de la misma, sin desconocer las reglas de significado que el contexto les atribuye. Suspende los significados que impone el contexto inmediato, al decir de Rivière (2002), creativamente, diseñando un nuevo escenario en el cual la ficción puede resultar real.

Por eso, el juego crea “zonas de desarrollo próximo” en el niño --¿y en el adulto?—.

Las crea porque, en el juego, puede el niño ser una cabeza más alta de lo que es en realidad, siendo el juego el artífice de la creación de un nuevo contexto de significación: por eso el juego es “cosa seria” para él. Es la creación de un escenario de libertad (Erausquin, 2013).

El Fútbol Callejero tiene una metodología particular, que lo diferencia del fútbol tradicional: con el fin de alcanzar objetivos sociales, de transformación individual y colectiva, los equipos son mixtos, no participan árbitros, y no se gana sólo haciendo más goles, sino que se obtiene la victoria por puntos que se pueden cosechar tanto por goles convertidos como por respeto a las reglas que los mismos participantes acordaron previo a cada encuentro.

Cada partido se divide en tres etapas.

En la primera, los equipos establecen las reglas de juego en conjunto y de manera consensuada; en la segunda, se juega el partido propiamente dicho y en la tercera etapa todos los jugadores dialogan sobre el desarrollo del juego y si se respetaron las reglas que se habían acordado mutuamente.

Durante las tres etapas un mediador participa facilitando el diálogo y la interacción entre los equipos, pero sin intervenir ni regular la partida.

El proyecto

El proyecto institucional también se dividió en tres etapas:

- **actividades previas:** dialogar sobre las características de este juego, la construcción de nuevas reglas, pensar acerca de los acuerdos;

- **actividades durante** el desarrollo de la jornada de encuentro en sí misma: el armado de los equipos con los estudiantes presentes, la coordinación entre los profesores que dirigían los equipos, la rotación de los mismos de acuerdo a los resultados; y
- **la actividad de cierre**, donde se hizo una mirada retrospectiva sobre lo acaecido en las distintas etapas del proyecto: cómo se sintieron los participantes, qué sensaciones previas tuvieron, cómo se sintieron después de haber compartido con el otro.

Los resultados

Los resultados fueron favorables: se lograron mejorar los vínculos entre los alumnos.

No fue una tarea con un “cierre definitivo”, sino parte de un proceso que debía continuarse. Para ello fue necesario buscar una solución que contemplara las características de sus sujetos en contexto, la participación y el compromiso de todos los actores involucrados que hicieron posible la continuidad del proyecto.

Posteriormente al encuentro se percibió la gratificación de muchos de los actores que formaron parte de la experiencia, por haber sido sujetos activos y críticos durante la misma, reconociendo al conflicto como algo necesario para la vida, para la conciencia de las diferencias, para la transformación de las etiquetas y para interpelar la corresponsabilidad social que tenemos como ciudadanos como parte de un colectivo social.

Particularmente nos resultó interesante cuestionarnos, entre colegas, acerca de la posición ética que toda intervención profesional conlleva (Ferrero, A., 2012), interpelando nuestra responsabilidad social con respecto a la problemática, lo cual también enriqueció la experiencia.

Y la posibilidad de dar un tiempo en las planificaciones escolares a las representaciones sociales que subyacen en los vínculos, reflexionar sobre cómo las etiquetas se transforman en el prisma desde el cual se percibe al sujeto, desdeñando otras potencias y posiciones del mismo en diferentes relaciones y contextos.

Es decir, repensar la mirada, como normalizadora, y como ejercicio de poder sobre el otro (Benasayag, M. y Schmit, G., 2010).

La tarea del agente psicoeducativo, requiere un trabajo reflexivo sobre uno mismo, en el cual debe apartarse, despegarse, suspender el juicio categorizador y el prisma desde el cual vemos o pretendemos ver la esencia del otro en su déficit, — y aun cuando parezca legitimarnos en ello la ciencia y sus clasificaciones—.

Ello será condición necesaria para ayudar luego a los sujetos “etiquetados” y a sus familias a des-pegarse de las etiquetas que conformaron sus identidades —por el peso social de las representaciones sociales cristalizadas— y lanzarse a nuevas apuestas por su potencialidad y libertad, a emanciparse y emanciparnos, mientras se ayuda a crear condiciones para construir conjuntamente con otros, y en interacciones oxigenadas, nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje (Erausquin, 2013).

Esta mirada es insoslayable al momento de pensar en prácticas educativas, para que los docentes se hagan sensibles a armar entramados entre sí, con los alumnos, con los padres. Donde se puedan tender puentes y cruzar fronteras, rompiendo el aislamiento del trabajo escolar, y llevando el mismo a una pedagogía participativa (Southwell, M., y Storino, S., 2007).

Aportes de la Psicología Sociocultural

Pensando el recorte establecido en la problemática citada en el instrumento de reflexión, y los aportes de la Psicología Socio Histórica, se puede visualizar que esa intervención fue posible como resultado de la construcción de los agentes allí presentes a partir de los modelos mentales de la situación (Rodrigo, 1997, 1999).

Y la intervención, esa actividad significativa que tiene como función primordial la comunicación, tomó en cuenta como unidad de análisis los problemas de violencia manifestados en las relaciones entre alumnos, como vínculos que devienen de una precariedad en la constitución de la subjetividad y emergentes de una situación social mucho más compleja.

Esta unidad de análisis expresó las propiedades del conjunto, sin vulnerar lo esencial de la misma. La unidad de análisis, integrada por componentes diversos y heterogéneos, es a su vez una unidad irreducible a cada uno de los mismos.

Partiendo desde una perspectiva contextualista, pensamos en la *institución* como un espacio donde estas modalidades de relacionarse se cristalizan, y a nosotros —los docentes, los psicólogos educacionales— nos posibilitan proveerles herramientas, que en contacto con otros, generan el desdoblamiento, permitido por la internalización de los instrumentos de relación entre personas, promoviendo conciencia, y cuestionando la estructura semántica de la misma, las “formas de unidad” como categorías y conceptos. Utilizando a la *palabra* como la herramienta semiótica más poderosa en el contacto social y la regulación interhumana de la conducta.

Esta conceptualización sitúa la temporalidad, la historicidad, el cambio de dichas unidades y la relación dinámica entre sus componentes y enunciación, en nuestra implicación y participación, —*tomando parte y siendo parte*— de dispositivos de formación y actuación profesional.

Como puntualizan Wertsch (1997) y Zinchenko (1997), la ventaja de la *acción* como Unidad de Análisis, es que puede ser tanto externa como interna, transforma a la vez que constituye, y puede ser realizada por grupos, grandes o pequeños, o por individuos, aplicándose tanto a procesos colectivos como individuales.

La acción mediada (Wertsch, 1997) o mediada por instrumentos (Zinchenko, 1997) es, pues, acción con significación, potencialmente capaz de interpretación comunicativa y de auto-interpretación, y por supuesto, también de malentendidos.

Es así que su visión de la acción mediada es la de un concierto polifónico, interno y externo, multivocal y transformativo.

Perspectiva del “aprendizaje por expansión” de Engeström.

Modelos de la primera, segunda y tercera generación de la Teoría de la Actividad.

Para el desarrollo del modelo de segunda generación de la Teoría de la Actividad, Yrjo Engeström (1987, 2001) parte del triángulo mediacional utilizado por Vygotsky (1934b). En la figura 8.1, se reproduce el ejemplo dado por Engeström (1991, fig. 1) del Modelo de la prime-

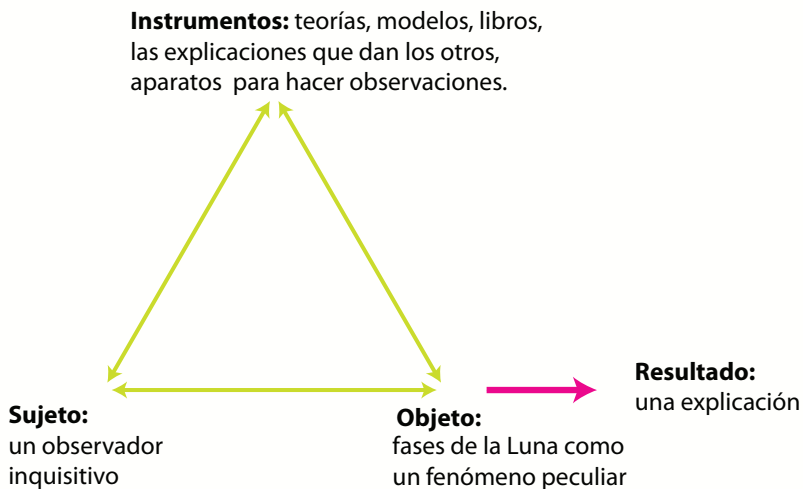


Fig. 8.1 Modelo de la primera generación de la Teoría de la Actividad, en donde se muestra el ejemplo dado por Engeström (1991, fig. 1) de las "acciones usuales para encontrar una explicación a las fases de la Luna."

ra generación de la Teoría de la Actividad para ilustrar las "acciones usuales para encontrar una explicación a las fases de la Luna."

Enriqueciendo este Modelo para representar la acción mediada, se da lugar a un *triángulo mediacional expandido*, que es la representación multitriádica del "sistema de actividad" como unidad de análisis apropiada para el estudio del aprendizaje escolar.

En la figura 8.2, reproducida de Engeström (1991, fig. 4), se expande el Modelo de Vygotsky mostrando ahora el modelo tradicional de enseñanza que tiene la escuela para estudiar las fases de la Luna. Engeström lo utiliza como un ejemplo del encapsulamiento de la enseñanza escolar.

Esta herramienta configura un modelo de la estructura básica de un sistema de actividad humano, en el que la actividad colectiva en su conjunto constituye la unidad de análisis.

El término *Sujeto* refiere al individuo o grupo cuyo accionar es tomado como punto de vista del análisis y *Objeto*, a la "materia prima" — "espacio problemático" — (Engeström, 2001) a la que se dirige la actividad, la que es mediada por *Herramientas* materiales y simbólicas.

La *Comunidad*, incluye a los individuos y/o grupos que compartan el mismo objeto.

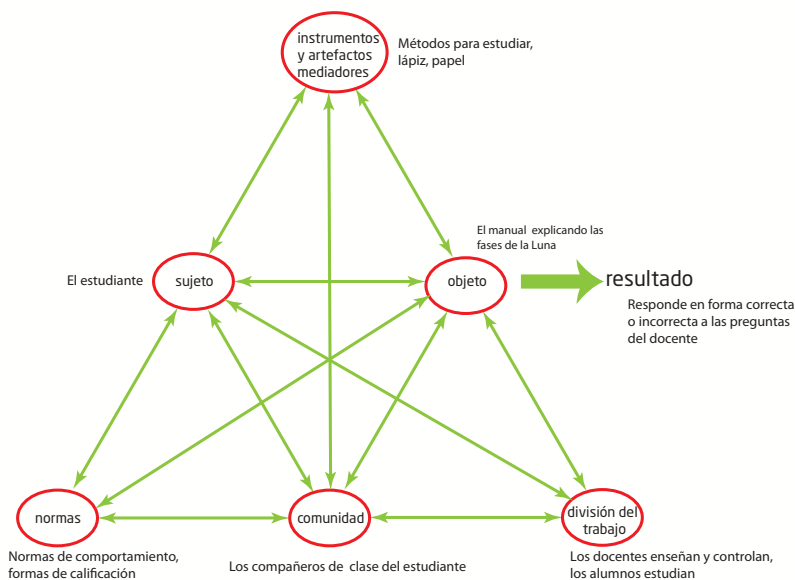


Fig. 8.2 Modelo de la segunda generación de la Teoría de la Actividad. Expansión de la figura 8.1 mostrando ahora el modelo tradicional de enseñanza que tiene la escuela para estudiar las fases de la Luna, como un ejemplo del encapsulamiento de la enseñanza escolar. (Engeström, 1991, fig. 4).

A su vez, las comunidades implican cierta *División del Trabajo*, con la consecuente distribución negociada de tareas, poderes y responsabilidades entre quienes participan del sistema de actividad.

Las actividades están sujetas a *Normas*, reglas y convenciones, explícitas e implícitas, que regulan el hacer en el sistema de actividad.

Es importante recordar que Engeström, cuando presenta este esquema representativo de la Unidad de Análisis, el triángulo mediacional expandido, en su trabajo denominado “Hacia la superación del encapsulamiento del aprendizaje escolar” (1991), señala:

“

El proceso de escolarización parece fomentar la idea de que “su juego” es aprender reglas simbólicas de diferentes clases, sin que se suponga que haya continuidad entre lo que uno conoce fuera de la escuela y lo que uno aprende en ella.

Hay evidencia creciente de que no sólo la escolarización

puede no contribuir de un modo directo al desempeño fuera de la escuela, sino además que ese conocimiento adquirido fuera de la escuela no es usado siempre para apoyar el aprendizaje escolar.

*La actividad escolar parece crecientemente aislada, **encapsulada**, en relación al resto de las cosas que hacemos.* ”

Y. Engeström, *Hacia la superación del encapsulamiento del aprendizaje escolar*, (1991, p.10)

Distintos autores (Daniels, H. 2001; Engeström, Y. 2001) han señalado la necesidad de nuevos modelos y herramientas conceptuales para abordar los *sistemas de actividad como unidad de análisis en contextos de actividad específicos*; enfoques que permitan también introducir la diversidad, la multiplicidad de voces como fuente de contradicciones que podrían, eventualmente, motorizar el cambio y desarrollo en el o los sistemas de actividad inter-actuales.

En este marco de comprensión, en lo que se denominó *Tercera generación de la Teoría de la Actividad*, Engeström (2001) plantea que no podemos pensar en un único sistema de actividad aislado, encapsulado, sino que se requieren al menos *dos sistemas de actividad en interacción como unidad mínima de análisis*, lo cual nos permitiría situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad —*intra-sistema*—, sino también, aquellas que se generan *inter-sistemas*. (Ver la figura 1.4, en la página 25 de este libro.)

En la experiencia reelaborada en el instrumento de reflexión, fue necesario establecer encuentros de los participantes en el proyecto, previos a la jornada que se iba a realizar con los estudiantes, para que frente a la problemática observada, y como agentes “*tomando parte*” y “*siendo parte*”, definiéramos los objetos y objetivos en común, con el fin de establecer con qué instrumentos mediadores abordaríamos el problema e intervendríamos en la trayectoria escolar de estos estudiantes.

Entendiendo por “problema” aquello que sucede, que está allí y tiene una existencia concreta en el campo, como la violencia que se manifestaba entre los alumnos; mientras el “recorte del problema” refiere a una visión singular, una construcción particular a la hora de definir y abordar dicho problema.

Desde este lugar, debíamos escucharnos, para aunar los criterios necesarios para progresar.

La unidad de análisis inter-sistema o inter-agencial aparece como una herramienta potente para analizar, a la luz de su complejidad, las prácticas de los agentes en el “cruce de fronteras” (Engeström, 2001) de los diferentes escenarios institucionales, integrando los diversos aspectos inter-institucionales, históricos, políticos y sociales que las atraviesan.

La figura 1.4 mencionada, con la que Engeström (2001) representa la Unidad de Análisis en la Tercera generación de la Teoría de la Actividad resulta un artefacto potente e iluminador que nos permite capturar la actividad en contextos educativos y especialmente en contextos en los que es posible, en principio, imaginar un cambio.

Desde una perspectiva contextualista, se sitúa a los *alumnos en problemas*, siendo que el problema está lejos de pertenecerle al alumno.

El problema se constituye como el resultado de la interacción entre un alumno y las características y recursos que provienen, o no, del contexto escolar e indudablemente también de otros contextos, apostando a que todos pueden ser educables durante su trayectoria escolar (Baquero, 2000) y revertir o potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual daría cuenta de una unidad de análisis triádica.

Reflexiones finales

Desde la perspectiva antes mencionada, cada taller llevado a cabo previo al encuentro de “Fútbol Callejero” se podría considerar como un “tiempo compartido” en donde se da un tipo particular de comunicación, una conversación informal, que podría realizarse en el aula o en cualquier espacio de la institución educativa.

En la experiencia narrada, y pensando en la resolución conjunta del problema, se amplió la invitación a la familia de los adolescentes para “mostrar y contar las noticias” y “alguna experiencia personal”.

Ese “tiempo compartido” es para los alumnos un momento para crear textos orales propios y hablar sobre temas de propia elección, y no sólo responder al docente, narrando experiencias extraescolares.

Utilizando la función declarativa del lenguaje —el discurso, según Rivière (1998)—, función propia del ser humano que nos permite mostrar, significar y comprender.

Teniendo en cuenta que la interacción entre pares favorece la construcción de la inteligencia (Boggino, 2004), la escuela es un contexto único en el cual los niños pueden invertir roles interaccionales, como darse y cumplir directivas, preguntarse, contestarse ...

Lo hacen entre iguales y con el mismo contenido escolar, siendo una oportunidad para que la organización social (escolar) practique actitudes positivas hacia las diferencias (diversidad).

En este sentido, es importante la familiaridad del docente en el "tiempo compartido", porque ayuda a interpretar, facilita la comunicación mutua, permite conocer la historia narrada, promueve el acercamiento y la sensibilidad.

A los agentes educativos esta estrategia les permite ayudar a los que ayudan a aprender: co—construyendo acciones y conocimiento (Erausquin, 2014), comprender la complejidad y las "diferencias" culturales en las narraciones en lugar de sancionar las "deficiencias"; saber y poder "escuchar", "releer" y "conversar" antes de reaccionar.

El docente así posicionado logra reconceptualizar el discurso, basado ahora en la "enseñanza recíproca", que lo ayuda a lograr la comprensión para permitir la elaboración de respuestas similares en el futuro, que utiliza estrategias interactivas —buenas preguntas, trabajo interpretativo contextualizado, respuestas de comprensión y progreso de los alumnos—, y tiene en cuenta las distintas edades y culturas para "entender" el "entendimiento" del niño.

Que la cultura del niño forme parte de la del adulto: "qué" y "cómo" piensan, su visión del mundo, su sistema de lenguaje.

El adulto tiene un tono afectivo: la respuesta del adulto hace "expansiones", tomando la concepción del niño como alternativa, en lugar de hacer "correcciones" en donde toma las concepciones del niño como errores.

En las intervenciones subyacen los valores: *reconceptualización vs. imposición autoritaria*. Añade significados alternativos a los aportes de los niños, sin negar su validez.

El aprendizaje como práctica social se produce en contextos de interacción. Esta interacción determina la eficacia del resultado de aprendizaje y propicia la construcción compartida de conocimientos.

Con una unidad de análisis triádica (figura 8.3) en donde participan el alumno, el docente y el saber/instrumento, este último ha sido

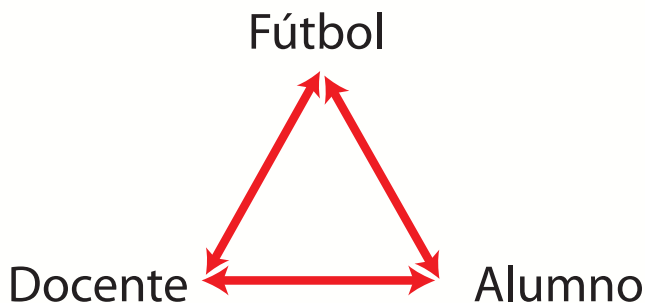


Fig. 8.3 Unidad análisis triádica, en donde el "Fútbol" se constituye como instrumento mediador.

expresado mediante un juego (fútbol), actividad creadora que contribuye a re-crear y transformar el presente.

Los niños recrean la realidad a través de los juegos, edificando con ella nuevas realidades acordes con sus intereses y necesidades.

“

El juego es una actividad que construye una ficción que se diferencia de la vida corriente.

Involucra repetición pero no determinación: abre camino a lo incierto.

Juego que genera orden y tensión, auto-regulación, auto-dominio, en el que alguien se somete voluntariamente a las propias reglas, reglas que se han convertido en deseo.

”

Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, pp.72, 1934



Referencias

- Baquero, R. (2000) “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”, en Avendaño y Boggino (comps) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario. Homo Sapiens.
- Baquero, R. y Limón, M. (2000), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bernal, UNQ.

- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Ética y etiqueta”. En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bisquerra Alzina, R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*, Barcelona, Barcanova.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (1987) “Learning by Expanding: An Activity–Theoretical Approach to Developmental Research”.
En: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engstrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction* Vol I, 243–259.
- Engeström, Y. (2001) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Erausquin, C. (2014) “Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento”. *Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los “verdaderos conceptos”, la “vivencia” y el “juego” en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa*. Ficha publicaciones UBA y UNLP.
- Erausquin, C. (2015) “Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas.” Ficha de Cátedra Psicología Educacional, Universidad de Buenos Aires. Id. Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin, C. y D’Arcangelo, M. (2013) “Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos”. Ficha de Cátedra Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata).

- Ferrero, A. (2012) “Ética y Deontología Profesional en Psicología” Conferencia dictada en *Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- Frigerio, G. (1995) ”Utopías organizadoras de futuro para viejos y nuevos soñadores”. En: Silvia Schlemenson (Comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.
- Karol, M. (1999) ” La constitución subjetiva del niño”. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Sandra Carli (comps.). Santillana, Buenos Aires.
- Leontyev, [Leontiev], A.N. (1981) *Problems of the Development of the Mind*. (Trans. M. Kopylova). Moscow: Progress Publishers.
- Movimiento de Fútbol Callejero. Secretaría Ejecutiva: Fundación para el Desarrollo – FuDe.
- Riviére, A (1999) “Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano”. En *Obras escogidas*. Visor. Madrid. 2002
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana. (Versión digitalizada)
- Southwell, M, Storino, S. (2007) *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Buenos Aires. UNLP, CONICET, FLACSO
- Vygotsky, L. (1934a) *Pensamiento y lenguaje*. Caps. 1 y 7. Madrid. Visor. 1993.
- Vygotsky, L. (1934b) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación” y “El papel del juego en el desarrollo del niño”, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- Wertsch, J; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) (1997) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Zinchenko, V. (1997) “La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro”, en Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La Mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Infancia y Aprendizaje

CAPÍTULO 9

Repensando los conflictos entre profesores y alumnos

Un ejemplo de andamiaje de un sistema de Actividad en un
Profesorado de Ciencias

Fabián Gómez (Argentina)

Ficha técnica

Temporalidad: El episodio relatado tuvo lugar entre los años 2010 y 2011. No se puede precisar fechas con demasiado detalle debido a las características del mismo y de las intervenciones realizadas.

Territorio: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Escenario Educativo: Profesorado de nivel superior, no universitario.

Principales actores: Alumnos, directivos, coordinador del Área, docentes, integrantes del Consejo Consultivo.

Rol del relator: Docente del curso de ingreso, quien funcionó como facilitador de vías de comunicación entre los diferentes actores del problema: alumnos, docentes y directivos.

Introduciendo una historia

En un profesorado de ciencias, los alumnos que cursaban el primer año de estudios se quejaron de las clases que daba una profesora de didáctica y pretendían que renunciara a sus horas. Comentaban que los contenidos eran irrelevantes y repetitivos, denunciaban su maltrato y lo poco didáctico de su estilo como docente.

Daba dos materias anuales y en dos años distintos y, según los alumnos, los contenidos en ambas eran muy similares. Muchos alumnos que iniciaban sus estudios, advertidos de esta cuestión, pedían cursar con otro docente y como resultado de esto había comisiones sobrepobladas y otras sin alumnos.

A pesar de que nunca se había pedido mediante una nota la renuncia de la docente, se conocía la situación y se había instalado institucionalmente la idea de lo “insufrible” que eran esas materias y esa docente, de tal manera que se constituía un círculo de realimentación que reforzaba la imagen negativa de todo.

La situación llegó a un punto extremo, en el que los alumnos me preguntaron si yo podía “hacer algo”. Este reclamo llegó a mí debido a que los alumnos me conocían por haber sido su profesor en el curso de ingreso.

Traté de calmar un poco los ánimos y dar curso a la petición, sugiriendo que elevaran una nota al coordinador del trayecto de formación general, y a través de éste al Rector y al Consejo Consultivo de la institución. El hecho de haber dado curso a la petición, a través de un escrito, generó cierta calma, a la espera de cambios.

Posteriormente conversé con el coordinador y le propuse que habláramos con la docente.

Lo hicimos, y yo le sugerí a la docente que utilizara una bibliografía más específica, y que tratara de ubicar la materia en función del contexto en el que los futuros docentes iban a desempeñarse. El coor-

dinador a su vez propuso la posibilidad de que los alumnos cursasen esas materias con una menor carga horaria.

Como resultado de esta propuesta, se decidió que las materias, que en principio eran anuales y se cursaban durante todo el año, se cursaran en un solo cuatrimestre, y que durante el otro cuatrimestre los alumnos pudiesen realizar un trabajo de campo con asistencia de la docente. Esa última intervención la decidieron el Rector y el Consejo Consultivo del profesorado.

Mis objetivos eran dar curso a un reclamo que yo mismo consideraba legítimo, y que la materia pudiese ser mejor aprovechada por los alumnos.

La intervención que yo realicé fue, en un principio, sobre los alumnos, al escucharlos y darles elementos para que pudiesen encausar su inquietud y malestar; y posteriormente, sobre el coordinador del trayecto y sobre la docente, a los que les hice sugerencias sobre la modificación de los programas.

Creo que de este modo se lograron establecer vías de comunicación y diálogo entre todos los participantes del conflicto.

Los resultados fueron buenos, porque generaron cambios permanentes en la estructura de la materia, en sus contenidos y en su modalidad de cursada.

Mejoró también la actitud de la docente hacia los alumnos, que al principio los había desestimado. Los alumnos, por su parte, mejoraron su disposición general hacia la materia. Aunque algunas quejas continuaron posteriormente, todo se desarrolló dentro de límites tolerables y resolubles.

Habría sido interesante que la docente, y los otros docentes que también formaban parte del trayecto de práctica y formación general, realizaran la planificación conjunta y coordinada de las materias que lo conforman, pero ésto no pudo lograrse.

Reflexiones iniciales

Barbara Rogoff (1997) observa que la investigación evolutiva ha centrado su atención o bien en el individuo o bien en el ambiente. Se piensa por un lado en individuos aislados analizando, por ejemplo, cómo los adultos enseñan o cómo los alumnos aprenden. Se entiende al alumno, al docente y al ambiente como entidades separadas.

Vygotsky fue quizás el primer psicólogo que puso el acento en la interrelación del sujeto y el mundo social. Retomando lo trabajado por este autor, Michael Cole (1999) analiza el concepto de contexto y plantea que existen por lo menos dos acepciones del término. Una remite a la idea de contexto como *aquello que rodea*. Así el escenario es uno y los actores son otros, pero el primero funcionaría como un simple decorado para que los segundos den su espectáculo.

Sin embargo también nos dice:

"Al buscar usos del término contexto que eviten las dificultades del contexto como aquello que rodea, he encontrado útil volver a la raíz latina del término, con-texere, que significa "entrelazar"."

Un sentido similar lo da el Oxford English Dictionary, que se refiere al contexto como "el todo conectado que da coherencia a sus partes" (Cole 1999, p.128).

Según esta segunda acepción, el contexto no es solamente lo que rodea sino que tiene relaciones de inherencia con lo que acontece y sus actores. En el relato considerado, podemos pensar a la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) como una suerte de "atributo subjetivo" (Baquero, 2006). Así el hecho de que el aprendizaje de los contenidos sea interesante o relevante compete estrictamente a los intereses individuales de los-as alumnos-as y sus capacidades.

Otra posibilidad es entender la Zona de Desarrollo Próximo como un *sistema de interacción social*. Esta forma de ver la enseñanza, si bien permite observar que el resultado del conflicto está en la interacción subjetiva y no en un problema visto individualmente, no supera el encapsulamiento al que lo confina.

Otra posibilidad, más interesante, es entender la ZDP como *el juego de relaciones intersubjetivas que se dan en un sistema abierto de actividad*.

Esta mirada permite considerar la permeabilidad que todo sistema tiene y sus posibilidades de ser transformado. Así es posible pensar en modalidades de intervención que produzcan transformaciones en los modos de enseñanza y su proyección en los futuros docentes, considerando la posibilidad de interrelacionar distintos sistemas de actividad.

En tal sentido, se pueden generar posibilidades de transformación en la zona de construcción del conocimiento, produciendo nuevas posibilidades de diálogo.

¿Pueden pensarse como Intervenciones Psico-Educativas las acciones descritas en el relato?

Siempre resulta difícil ubicar una intervención psicoeducativa, ya que la realidad suele exceder las posibilidades de clasificación de una serie de acontecimientos que se suceden en una institución.

Lo cierto es que el relato presentado podría haber tenido finales distintos, dependiendo de las modalidades de accionar que prevalecen en una institución y quizás independientemente de la voluntad de alguna de las personas involucradas en la misma.

Con esto se quiere significar que una *intervención psicoeducativa* no prospera a contrapelo del conjunto de valores que operan como dominantes en el imaginario de la institución en la que tiene lugar. Es ingenuo pensar que existe la posibilidad de una intervención de carácter fundamentalmente individual, porque la trama institucional se imbrica con la subjetividad de sus protagonistas y opera más allá de las posibilidades de sus actores.

En este caso, podría haber acontecido como acción principal el mejor disciplinamiento de los alumnos que elevaron su queja, o bien pedirle a la profesora que simplemente cambie su actitud, impidiéndose la transformación del formato de las materias que se dan y sus contenidos.

De este modo se hubiese dado una intervención circunscripta a sujetos aislados.

La idea del *Modelo constructivista de asesoramiento*, planteado por Erausquin (2011), está en coincidencia con la intervención propuesta, dado que se contrapone a una mirada reduccionista.

Abre el camino a pensar formas de intervención más imaginativas, basadas en un enfoque de la educación y del desarrollo constructivista, interaccionista y con anclaje en el contexto en el que tiene lugar.

La intervención que surge en la narración intenta ubicarse como un proyecto conjunto de generación de niveles cada vez más altos de autonomía en los sujetos, porque abre caminos al diálogo. Los impulsa a actuar de manera comprometida y participativa.

Propone no partir de una mirada idealizada de los-as docentes o de los-as alumnos-as, permitiendo una acción gradual transformadora de las concepciones operantes.

Al mismo tiempo, al expandir su mirada al cuestionamiento del formato de los diseños curriculares, favorece la búsqueda de sentido de los aprendizajes, fomenta la relación interactiva entre los sujetos y de ellos con el objeto de conocimiento.

El buen desarrollo de los–as futuros docentes como profesionales de la educación, implica tomar decisiones que eviten miradas prescriptivas y generalizadoras, y por lo tanto se hace necesario pensar en los intereses y necesidades que surjan en contexto.

La idea que emana de la intervención que se narra en el instrumento de reflexión, está en línea con De Charms (1968), que define “intervenir” como “entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos”.

De este modo se diluye el concepto de causalidad lineal, evitando una mirada reduccionista enfocada en fenómenos discretos.

Por el contrario, se apela a una perspectiva proactiva sostenida en el tiempo y abre canales de participación de forma cooperativa. Otras modalidades de intervención que no tengan en consideración lo dicho, generan la sospecha de que todas las dificultades inevitablemente volverían a surgir.

Así, en cambio, es evidente que para explicar los conflictos suscitados e intervenir efectivamente, debe pensarse en una unidad de análisis que dé cuenta más ampliamente de los elementos que intervienen en el aprendizaje.

Desde este lugar, Baquero (1996) propone considerar a la categoría de *actividad* como unidad de análisis de éstos procesos, como se muestra a continuación.

La unidad de análisis

En la figura 1.3 (página 23 de este libro), puede pensarse a un sujeto, (o más de uno), que interviene(n) en el sistema en función de unos objetivos, considerando los instrumentos disponibles.

La división de tareas está establecida pensando en los roles que tienen los alumnos–as y la docente.

La comunidad en su conjunto establece un sentido acabado de lo que es considerado relevante o accesorio, y en definitiva tiene su expresión en el consejo consultivo como su representante, a través de la

posibilidad de transformación del formato de la materia. No debe dejar de considerarse que éste es un recorte de una realidad compleja que intenta ser modelizada desde una perspectiva definida.

Podría considerarse una unidad de análisis mayor aún, pensando que existen otros sistemas de actividad que se intersectan con el mencionado y se influyen mutuamente.

La teoría de la actividad histórico-cultural se fue transformando y complejizando desde los primeros escritos de Vygotsky hasta la fecha.

La *Tercera generación de la Teoría de la Actividad* (Engeström, 2001) toma dos sistemas de actividad interactuando como su unidad de análisis mínima. (Ver la figura 1.4 en la página 25.)

Esta unidad de análisis, en su complejidad, tiene por finalidad centrar la mirada en la solución de un problema que ha sido recortado a través de la *expansión* de los límites de la frontera establecida como campo de acción.

Ello nos invita a centrar los esfuerzos de investigación sobre los desafíos y posibilidades del *aprendizaje entre sistemas distintos*, que interactúan simultáneamente.

Pensándolo en función del relato, esta unidad de análisis permite en primera instancia pensar qué otras instituciones de similares características a la mencionada (profesorados y diferentes institutos terciarios de enseñanza), podrían pasar por situaciones similares a las descritas, debido a una falta de contextualización de los temas que se tratan, o a la propuesta de lecturas extensas de cuestiones que no los convocan.

Por otro lado, algunos-as alumnos-as de los profesorados tienden a pensar en las materias de formación general como un relleno, y no advierten que el objetivo fundamental de las instituciones de enseñanza es formar docentes y no solamente personas que conocen una disciplina.

Esta característica se observa más frecuentemente en carreras de profesorado de ciencias “duras”.

Tal como Engeström plantea (2001), las instituciones educativas son sistemas de actividad abiertos, con múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. Por lo tanto existirán diferentes fuentes de *tensión* en función de las distintas posturas que surjan.

Son necesarias la innovación y la negociación entre partes.

Los sistemas de actividad se desplazan a través de ciclos relativamente largos de transformaciones cualitativas. En algunos casos, esto

conlleva un esfuerzo colectivo y deliberado por el cambio, en función de las negociaciones que surgen.

Así como lo propone Engeström en su ejemplo, el objeto/objetivo se desplaza de un estado inicial o otro no pensado.

En nuestro ejemplo, dos (o más de dos) sistemas de actividad que comparten un mismo objetivo (la formación de profesores) intercambian información y dialogan acerca de los problemas que tienen en común, proponiendo y discutiendo soluciones en torno a esos problemas. (Ver la figura 1.4 en la página 25.)

El objeto/objetivo de la actividad es un *blanco móvil*, que no se reduce a metas conscientes a corto plazo.

¿Instrumentos de Mediación o Artefactos Culturales?

¿Qué papel ocupan en la experiencia educativa?

James Wertsch (1999) caracteriza a la acción mediada y la considera una unidad de análisis adecuada para dar cuenta de procesos que involucran la acción humana.

Al plantear una tensión irreductible entre el agente y sus instrumentos, habla de una concepción dialéctica entre ellos, mostrando que no pueden pensarse por separado. Ya que al posibilitar la acción, la restringen a la vez que la condicionan.

Este concepto se emparenta con la categoría de Zona Desarrollo Próximo de Vygotsky, que se pone de manifiesto en las características de la relación con los otros, y en la aparición de una potencialidad distinta en los sujetos como emergente de la relación.

Onrubia J. (1997) propone como modalidad de intervención la *creación de zonas distintas de desarrollo próximo* para intervenir en ellas. Es decir, dar espacio a la multiplicidad de instrumentos en la construcción del conocimiento con los otros, permitiendo múltiples direcciones de desarrollo posible.

En el caso presentado, las expectativas mayores de las intervenciones que tuvieron lugar se dieron al pensar a los alumnos no tanto como tales, sino más bien como *profesionales en formación* (Erausquin et al., 2005), y por lo tanto *activos* en el proceso.

En tal sentido, ellos están en condiciones de decidir, junto con la docente, qué contenidos se hace necesario estudiar, más allá de la bibliografía prescripta como obligatoria.

Los modos de habitar el aula pueden ser pensados como *instrumentos de mediación* y también como *artefactos culturales*.

Cuando Wertsch habla de instrumentos, no se remite sólo a objetos de la realidad, sino también a construcciones culturales. Este aspecto es desarrollado también por M. Cole (1999), que hace hincapié en la dimensión histórica y cultural de los instrumentos de mediación. Toma la idea de *artefacto*, estableciendo distintos niveles entre ellos, según lo propuesto por Wartofsky (1973, en Cole 1999).

M. Cole dice que ordinariamente se piensa en un artefacto como un objeto material, asimilándolo a la categoría de herramienta, pero que viendo las cosas así se limitan las posibilidades de análisis de la realidad cultural humana.

Propone entonces definir los artefactos apelando a la tradición hegeliano-marxista, que los considera simultáneamente ideales y materiales.

Según Wartofsky, se pueden distinguir tres niveles de artefactos:

1. **Artefactos primarios:** son los que se emplean directamente en la producción, como materia transformada por la actividad humana (como ejemplos presentes en esta narrativa, podemos pensar en libros, computadoras y conexiones a internet, cañones y retroproyectors. También las sillas y escritorios).
2. **Artefactos secundarios:** Representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que los utilizan (por ejemplo, valores, normas y códigos con los que los actores se comunican e interactúan en el espacio del aula.)

En particular los modos de ubicar las sillas y los escritorios y cómo habitan el salón los participantes de la clase.

La modalidad de evaluación y la frecuencia de las reuniones, pueden ser pensadas en este caso también como artefactos secundarios.

3. **Artefactos terciarios:** Constituyen una esfera de actividad no práctica o de “juego más libre”.

Wartofsky las asocia con las obras de arte, pero Cole generaliza su concepción a los *esquemas* y *guiones*, como la noción de contexto, mediación y actividad.

Esta mirada permite un significado diferente para el concepto de contexto: no es sólo lo que rodea, el recipiente en el cual la persona es incluida como contenido, ni sólo lo que atraviesa —la trama invisible de la institución—; sino fundamentalmente lo que entrelaza, es decir, el producto de una co-construcción personal-cultural de un entorno, que las personas contribuyen a construir al atravesar su propia constitución.

Es el modo en que todos los componentes situacionales se articulan entre sí en el caso de la narrativa, y posibilitan u obstaculizan las intervenciones posibles frente a los problemas que surgen.

¿Interiorización, Exteriorización y/o Apropiación?

Un análisis ingenuo cuya unidad de análisis privilegia lo individual y no toma al contexto como inherente, considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en una institución son instancias obligatorias que deben ser aceptadas pasivamente por sus participantes.

Los docentes enseñan aquello que se encuentra en la currícula, los alumnos “asimilan” esos conceptos y finalmente los repiten sin que jamás se constituya una genuina “apropiación”, en el sentido en que Rogoff (1997) y Smolka (2010) lo proponen.

Esta situación es tanto más grave cuando se supone que esos contenidos son (o deberían ser) relevantes en función de una futura práctica profesional docente, como es el caso narrado.

El uso de la actividad (Engeström, 1987) como unidad de análisis, permite reformular la relación entre el individuo y el desarrollo social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro, lo que permite la apertura de nuevos sentidos en una práctica cultural.

Sería deseable que la profesora a la que se hace referencia en la narrativa, pensase la enseñanza como un proceso de participación guiada.

Este concepto al que alude Rogoff (1997) pone énfasis en el plano interpersonal.

Es cierto que quien forma un docente tiene una doble responsabilidad. Ésta se encuentra en primera instancia con aquel al que forma y también con aquellos futuros alumnos de esos futuros docentes.

“Lo que se enseña” debe ser pensado en esa dirección y todo parecía indicar que la docente tomaba más en cuenta la reproducción de textos que una genuina “apropiación participativa” de los temas que éstos proponen. Más aun si se tiene en cuenta que algunas de las lecturas propuestas hacían referencia a Vygotsky y a Ausubel.

La participación guiada a la que hace referencia Rogoff no incluye solamente facilitación de la participación en ciertas actividades, sino también la restricción o la canalización indirecta de las actividades en las que la gente participa. Eso se da a través de la construcción de un sentido compartido de la experiencia.

La significatividad de la experiencia que tiene lugar al cursar una materia puede ocurrir independientemente de la sanción que lo califica como apropiado, adecuado y pertinente. En el decir de Smolka (2010):

“Por lo tanto, entre lo propio (suyo) y lo “pertinente” (adecuado al otro) parece haber una tensión que hace de la apropiación una categoría esencialmente relacional.”

Respecto al término *apropiación*, Rogoff establece una diferencia respecto del concepto de interiorización en Vygotsky.

Mientras que en éste, la *ley de doble formación* supone una separación entre el momento interpersonal y el intrapersonal, para la autora, los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Esta diferenciación abre a pensar en qué consiste la llamada “transmisión” de los contenidos de la enseñanza.

Smolka se pregunta qué es lo que los educadores no son capaces de ver cuando una acción educativa fracasa. Y a continuación responde que la propuesta es no poner el foco fundamental en la mediación de las acciones en cuanto tales, cuando algo se enseña, sino en la significación que se construye en el juego de relaciones que se establecen en el acto de enseñar.

Observa además una no coincidencia entre los significados del término *apropiación*, que en el caso de nuestra narración cobra especial relevancia debido al cuestionamiento del sentido de la memorización

de ciertos saberes, teniendo en cuenta también cómo es vivido ese espacio en el que la “transmisión” tiene lugar.

Varios sentidos es posible considerar respecto a la apropiación.

En el primero, ésta aparecería como algo externo al sujeto, algo que debe importarse; en el segundo, algo que ha de ajustarse a las características del nuevo propietario pero conservando el carácter heterónimo de quien recibe el conocimiento.

La acepción que se propone como superadora es la de “apropiación participativa”, como propiciadora de un nuevo sentido posible compartido, y apunta al surgimiento de educadores autónomos, aquellos que construyen activamente su objeto de conocimiento.

Articulando sentidos y significados

Daniels (2008) menciona que “los individuos construyen sus propios sentidos de los significados socialmente disponibles”.

En la narrativa surge implícitamente, por parte de los alumnos, la pregunta por el sentido de aquello que se propone como tarea, más allá de su significación social, ya que ellos lo visualizan desde el comienzo divorciado de lo que consideran su futura práctica.

Es decir que no advierten un “ensamble” o una integración de los temas vistos, con las tareas que ellos consideran que serán relevantes en su futuro quehacer.

Desde la obra de Vygotsky, se entiende por *sentido* —de un texto, de un conjunto de tareas, de una comunicación realizada—, aquello que representa la parte ligada al contexto de la comunicación (relación sintagmática) y al propio contexto del que se habla.

El *significado*, también desde esa perspectiva, es aquello que hace referencia al aspecto descontextualizado del lenguaje, libre de condicionamientos establecidos por una situación particular, y por lo tanto de naturaleza conceptual. El significado permite la reflexión abstracta sobre los conceptos.

El ejemplo muestra cómo estas dos palabras apelan a construcciones culturales que intercambian su equivalencia, en tanto su valor último está dado en términos de las relaciones de poder que se establecen en el sistema social de referencia desde el cual se interpreta.

Es decir que un grupo social que establece un sentido diferente a un conjunto de acciones, intenta cambiar su significación. Desde este

ejemplo puede verse cómo opera la noción de *política de representación* a la que hace referencia Hugh Mehan (2001).

Aquellas temáticas que los/as alumnos/as visualizaban como carente de sentido son las que supuestamente deberían interrogarse en el currículum.

Esta contradicción parte indudablemente del modo en que se estudian ciertos autores en los profesorados: se repiten textos y temas en la enseñanza, en gran medida porque no hay una vocación por profundizar o articular conceptos.

En el capítulo 6 de *Pensamiento y Lenguaje* (Vygotsky, 1995), leemos:

“¿Qué sucede en la mente infantil cuando recibe los conceptos científicos que se le enseñan en la escuela?”

¿Cuál es la relación entre la asimilación de la información y el desarrollo interno del concepto científico en la conciencia del niño?”

Podemos preguntarnos lo mismo en función de las relaciones que se establecen entre la información que se les brinda a los alumnos/as y su desarrollo como futuro profesional.

“Al elaborar su lento camino, un concepto cotidiano despeja la trayectoria para el concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos elementales y más primitivos de un concepto, que le otorgan cuerpo y vitalidad.

Los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado.

Los conceptos científicos descienden hacia los conceptos espontáneos, y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos.” (Vygotsky, 1995)

La integración de los conceptos que se estudian académicamente se desarrolla significativamente sólo si están en relación con las vivencias del sujeto en su realidad cotidiana.

Por eso, el formato de las prácticas sólo contribuye a la formación de los estudiantes del profesorado en la medida en que éstos las ven en directa relación con el hacer.

¿Será posible un Curriculum Dialógico en una institución educativa como ésta?

¿Qué nos enseña la experiencia?

La escuela como institución es un emergente de la sociedad en la que vivimos, y desde esa mirada está sujeta a las mismas contradicciones que ella padece.

Por consiguiente la transformación de la escuela tiene una relación de doble implicación, en mayor o menor medida, con las posibilidades de transformación de la sociedad en que vivimos.

Responder la pregunta en esos términos nos lleva a pensar que nada se puede hacer mientras la sociedad transite por el mismo rumbo, o nos impulsa vanamente hacia ilusiones utópicas.

Una mirada que quiebre ese falso dilema se ubicaría en pensar en la realización de pequeñas acciones transformadoras en los escenarios que transitamos, teniendo en cuenta los límites que esta visión puede tener.

Quizás sea posible pensar un *curriculum dialógico*. Podemos acompañar esta reflexión retomando las palabras de Smolka (2010, p.49):

” De hecho, ¿quién evalúa?

¿Quién decide sobre la pertinencia de la apropiación de acciones, de prácticas, de conocimientos?

¿Y desde qué posición?

La evaluación y validación de las acciones proceden de un otro autorizado (anónimo generalizado o empírico).”

En el caso narrado, quienes determinan los programas curriculares son esos seres anónimos a los que hace referencia Smolka, que frecuentemente privilegian una mirada sesgada por intereses propios o burocráticos, por encima de las necesidades o intereses que surgen en los destinatarios de las acciones educativas.

Si desde las mismas instituciones educativas se propicia una flexibilización del curriculum como un marco de posibilidad, son ellas las que quiebran la lógica de inercia de la que todos se quejan poniendo el acento en la multiplicidad de posibilidades.

Por otro lado, se hace necesario retomar la pregunta de Vygotsky acerca del origen de los *intereses* en el proceso adolescente para poder plantear posibles direcciones en la construcción de un curriculum dialógico.

Esa pregunta es especialmente vigente en una sociedad que, por un lado, seduce al consumo y por otro, sanciona con privaciones a quien no cumple sus mandatos.

En esa misma línea Benasayag (2010, p. 31) dice:

“Esta sociedad oscila permanentemente entre dos tentaciones: la de la coerción y la de la seducción mercantil.

De esta forma algunos docentes intentan a veces ganarse la atención de sus alumnos mediante técnicas y astucias de seducción, ya que parece inadmisibile la misma idea de decir Me tienes que escuchar y respetar simplemente porque yo soy responsable de esta relación.

En nombre de esta supuesta libertad individual, el alumno o el joven adopta el papel del cliente que acepta o rechaza lo que el adulto vendedor le propone. Y cuando esta estrategia fracasa, el único recurso es la coerción, la fuerza bruta.”

Es que la idea de un curriculum dialógico no está en línea con una mirada mercantilista, sino que plantea una posibilidad de *participación guiada*, según menciona Rogoff.

Por cierto es ingenuo pensar que una *apropiación participativa* transcurra tranquilamente y sin resistencias.

Bonnie Litowitz (citado en Erausquin, 2010, p. 23) interroga:

“¿Por qué pensar siempre al alumno y al docente, o a la madre y el niño, tan espontánea y “naturalmente” motivados para la “apropiación mutua, que a su vez es tan felizmente productora de un pasaje y delegación de competencias/poder de uno a otro?”

*Si la apropiación implica **identificación**, y la identificación implica “ocupar el lugar del otro”, “asesinarlo” simbólicamente “para ocupar su lugar en la cultura” (Winnicott, 1972), ¿por qué no va a manifestarse también la apropiación cognitiva en el rehusamiento a seguir la dirección que dicho otro pretende imprimir a mi conducta?*

Si quiero seguir al padre y al docente para obtener su poder, ¿por qué no resistirle y apropiarme de ese poder ya?”

Quizás esa mirada pueda ser superada a través de una síntesis dialógica:

“

A través del diálogo, el profesor-de-los-estudiantes y los estudiantes-del-profesor cesan de existir y un nuevo término emerge: profesor-estudiantes con estudiantes-profesor.

El maestro no es más meramente el que enseña, sino alguien que es él mismo enseñado en el diálogo con los estudiantes, que a su vez mientras son enseñados también enseñan. Ellos se tornan conjuntamente responsables por el proceso en el cual todos crecen.

”

Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1981



Referencias

- Baquero, R. (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en *Revista Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "La búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier *Apuntes pedagógicos*, Bs. As.: UTE/CETERA
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) "La crisis dentro de la crisis". En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1995) "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Daniels, H. (2008) "Vygotsky and inclusion" en Hick, Kershner and Farrell (eds.) *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice*. London: Routledge. "Vygotsky y la inclusión" (Traducción de M.Larripa).
- De Charms, R. (1968) *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156
- Erausquin, C. (2010) "Adolescencias y Escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros". *Revista de Psicología-Segunda época*, vol. 11 (pp. 59-81), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; González, D. (2005) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación' sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad." *XII Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Mehan, H. (2001) "Un estudio de caso en la política de la representación". En Chaiklin S. y Lave J.(comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (comps.) *La Mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Smolka, A.L.B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales", en Elichiry N. E. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Vygotsky, L. (1991) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Grijalbo, México, Cap. 4. Vygotsky Lev (1988) *Obras Escogidas*. Madrid. Editorial Visor.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona. Ed. Paidós.

Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ed. Paidós.

Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique (Cap. 2)

Wertsch, J.; Del Río, P. y Alvarez, A. (1997) "Estudios socioculturales: historia, acción y mediación." En Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

CAPÍTULO 10

Silencio en la clase: caduco y absurdo

Resonancia de la teoría educativa en la esfera de la
deontología docente

María Celeste Jozami (Argentina)

Ficha técnica

Temporalidad: Junio 2015, Marzo-Diciembre 2015.

Territorio: Santa Fe, Argentina.

Escenario educativo: Instituto "Martha Zerbini", AMSAFE-La Capital (Asociación del Magisterio de Santa Fe). Educación Superior no universitario, no formal, de actualización. Curso: *"El supervisor asesor, orientador y referente pedagógico"* (4ta. Edición)

Principales actores: Alumnos, docentes directores, aspirantes a supervisión, supervisores y Profesores: psicóloga y profesora de Lengua y Literatura en rol asesor.

Rol del relator: autor del escrito, diseñador de secuencia didáctica y asesor en la trama de la experiencia comentada.

Introducción

El desarrollo aquí presente pretende extender luz sobre algunas prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje con adultos, que pueden ser de interés y referencia para los lectores.

Lo intenta, exhibiendo esclarecimientos en torno a un caso concreto de intervención didáctica. En función de su encuentro con las conceptualizaciones disponibles, muestra aciertos, desaciertos y nuevas preguntas en referencia a esta escena educativa.

Este escrito tiene como objetivo último, poner en valor a la comunicación e interacción entre alumnos y docentes, sosteniendo la obsolescencia y el absurdo de una disciplina áulica que suponga *silencio en la clase*.

Lo hace, como expresamos arriba, a partir de teorizaciones sobre la comunicación y la interacción, que en diálogo con la enseñanza y el aprendizaje, resuenan con un planteo deontológico, que reclama una re-fundación renovada del deber ser docente.

El Caso

En el marco de una formación virtual de actualización docente, en la que me desempeñaba como tutora de actividades de taller, solicité a los alumnos-profesores, aspirantes al cargo de supervisión, construir una definición de trayectoria educativa.

Esta consigna se inscribía en una secuencia didáctica, que pretendía acompañar la construcción de un proyecto socioeducativo contextualizado, articulado y sostenible, que los estudiantes en tanto futuros supervisores pudiesen fundamentar teórica y metodológicamente.

Esa cadena de tareas pautadas comenzaba con una primera instancia, en la que directores y supervisores (educandos) habían sido convocados a escribir, en un foro, cuáles eran los problemas que más los inquietaban, perturbaban e interpelaban.

Había sido diseñada y configurada por la pareja pedagógica que integrábamos ambas docentes que oficiábamos de coordinadores de taller, inspirándonos para ello en previos acuerdos con todo el equipo de profesores, responsables de los módulos teóricos.

A través de la primer gran parte de estas postas didácticas, se pretendía alcanzar razonamientos y sus modos de generarlos, tanto como identificar y/o construir ideas en torno a ciertos factores o categorías,

a considerar e hilar, a la hora de configurar un plan de gestión socio-educativo. Cada producción se adicionaba molecularmente a una gran configuración dinámica que detallaría operaciones, roles, objetivos para un trabajo de prevención y/o intervención sobre una problemática específica elegida por el estudiante.

Congruente con esto la labor de definición de trayectoria se indicaba en este marco de tareas: “Desde las conceptualizaciones” del módulo 2 y teniendo en cuenta las resoluciones de la consigna 2:

1. explicita en qué y con qué condiciones ingresan las poblaciones de alumnos de la(s) escuela(s) que estás(n) considerando en su proyecto de gestión de supervisión en construcción, en términos de dotaciones intelectuales, afectivas, simbólicas, sociales y de hábitos relativos al oficio (condiciones de aprendizaje);
2. explicita en qué y con qué condiciones son recibidas las poblaciones de alumnos de la(s) escuela(s) que estás(n) considerando en tu proyecto de gestión de supervisión en construcción, en términos de: dotaciones edilicias, vinculares y vinculantes, simbólicas, sociales y de estrategias didácticas y pedagógicas relativas al oficio de los docentes (condiciones de educabilidad);
3. construya una definición sintética, integrada, real y contextualizada de trayectoria escolar satisfactoria para la/s escuela/s que estás/n considerando en su proyecto de gestión de supervisión en construcción.

A los fines de este escrito, conviene precisar que el trabajo de los alumnos, en el marco didáctico descripto, fue sostenido desde el taller, a través de una metodología personalizada de razonamientos con los alumnos, previamente planificada y acordada con el equipo completo.

Pese a la flexibilidad e individualización de los procesos de apuntalamiento de las elucubraciones de cada estudiante, los educandos manifestaron dificultades en sus ensayos de escritura.

Algunos, para sostener una elucubración sistemática, otros para progresar de un discurso descriptivo y/o de opinión a una definición; algunos para poder identificar los tipos de contenidos básicos que estructuran una enunciación de esas características, y otros para asumir

el propio posicionamiento político que se juega en esa declaración a nivel de decisiones de gestión escolar.

Esos obstáculos fueron excluyentes o combinados en los distintos casos y se presentaron materializados en:

1. limitaciones para poder progresar de ejemplificaciones conocidas de axiomas y otras definiciones, a la definición de una definición, de modo de poder acceder a la lógica de su construcción por la comprensión de su finalidad y análisis de su estructura;
2. impedimentos para organizar elementos y elegir adecuadamente su enunciación y articulación, de modo de poder disponer, integrar y orientar los conceptos que se identificaban relativos en el marco de una definición; y
3. necesidad de promover espacios de decisión política y teórica desde la elección de conceptos claves como estructurantes de las cualidades específicas de la idea de trayectoria educativa.

Frente a estos inconvenientes, con la intención de acompañar, promover y facilitar la construcción autónoma de la definición de trayectoria, hube alcanzado algunos recursos de andamiaje, en vistas de los procesamientos del alumno, la consideración de sus hallazgos y fortalezas y en función de acuerdos con mi compañera, encargada del taller de la formación.

Orientada a facilitar la tarea, acerqué estas nuevas herramientas a partir de renovadas tareas:

1. establecer una definición;
2. listar los elementos que podría incluir una definición de trayectoria educativa;
3. listar los requisitos que permitirían construir una definición completa de trayectoria educativa.

Nótese, en línea con los propósitos de este escrito, que las acciones de apuntalamiento eran intervenciones y eran diálogos compartidos y constantes en torno a las fortalezas y debilidades en el proceso de

construcción de la definición de trayectoria y en relación a producciones intermedias. Se cernían sobre la advertencia de que las diferencias en los desempeños se anidan y se resuelven sobre el vínculo, y las dificultades son de él y se libran en él.

Por eso, intervine sobre la actividad, articulándole estas instancias de apoyo y promoción de los aprendizajes, entendiendo que el acondicionamiento didáctico es un arma central para la generación de condiciones de aprendizaje¹.

En otro orden de cosas, consideremos que, en lo operativo, esta parte de la secuencia y también las intervenciones atinentes a la resolución de la posta que nos ocupa, estaba confinada a desarrollarse, en un recurso en moodle², de nombre “DIARIO”. Este supone una suerte de borrador de visualización común, entre alumno y profesor, especialmente acondicionado en lo técnico y didáctico, para favorecer y estimular re–escrituras y co–construcciones.

Así, los intercambios se realizaban en distintos momentos según la cercanía del alumno al propósito, la construcción de una definición debidamente elaborada (coherencia, cohesión, género discursivo) en lo formal y lo suficientemente representativa de las ideas que el futuro supervisor venía desarrollando en el marco de su propia trayectoria en el espacio de las aulas virtuales del curso en cuestión.

Vale aclarar que algunos apoyos se brindaban en una única oportunidad, porque bastaba con un único intercambio a modo de devolución para que el alumno estuviera en condiciones de pasar a la siguiente consigna, en tanto todas estaban encadenadas y multirreferenciales, al modo de sistema de postas.

En otras ocasiones, se producían hasta 5 devoluciones; esto también dependía de la intensidad del trabajo de los alumnos en el aula.

Estas suponían, en adición, en complementariedad, en sucesión o en alternancia, los siguientes pasos por parte del docente:

¹No es del sujeto la diversidad, ni tampoco, el error ni el fracaso. Así, es absolutamente obtuso intentar “cambiar” a los alumnos, cuando el cambio es en, por y para el aprendizaje. Es preciso tener en cuenta, que se trata de profesionales de la educación (en este caso), con cúmulo de saberes por validar, integrar y ayudar a reconfigurar en vista de una trayectoria de formación y ejercicio, que merece ser reconocida y que exige ser considerada a la hora de diseñar formación para formadores.

²Software para la gestión de cursos que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea.

1. Comprensión cognitiva y empatía en relación a la experiencia de resolución de la consigna de parte del alumno, lo que suponía poder analizar qué y cómo estaba pensando y en torno a qué elementos centrales potencialmente podría continuar con el delineamiento de su definición.
2. Identificación, análisis y puesta a consideración de las fortalezas y debilidades del ensayo de escritura en relación a la construcción de la definición.
3. Sugerencias para la construcción y evaluación de andamiajes adecuados y necesarios.
4. Disposición de los andamiajes según hipótesis de dificultad.
 - Para la estrategia de “definir una definición” transcribíamos una sistematización de definiciones de diversos autores en torno a la temática como producto y como operación cognoscitiva.
 - Para la estrategia de “listar los elementos que podría incluir una definición de trayectoria educativa”, descomponíamos esas definiciones en ítems de unidades a considerar y cotejamos con las teorizaciones más resonantes en torno a la temática de las trayectorias;
 - Para la estrategia de “listar los requisitos que permitirían construir una definición completa de trayectoria educativa” re-construimos esas definiciones de definiciones, indicando operaciones articuladas de pensamiento y elaboración, a la luz también de las teorizaciones más resonantes en torno a la temática de las trayectorias.
5. Retroalimentación del proceso por adición, complementariedad, sucesión y/o alternancia entre las acciones.

En una minoría exigua de casos, hubo que recurrir al andamiaje modélico en el que la lista de requisitos, de acuerdo a la lógica explicitada de confección, se reconvirtió en una frase pre-hecha donde las nociones fundamentales ya identificadas por el alumno se ubicaran, de acuerdo a su criterio, llenando la línea de puntos.

Finalmente, es nuclear para este desarrollo, dejar indicado que para haber ideado estas ayudas, creímos oportuno cruzar teorías referidas a los procesos cognoscitivos y sus procesos intervinientes y conceptualizaciones en relación a las trayectorias.

Apostábamos a lograr así una real articulación entre teoría-práctica y método-contenido, reproduciendo la imbricación de ambas dimensiones cognitiva-cognoscitiva, estructural/estructurante y dinámica, inherentes a la didáctica del sistema de postas.

Considerando el impacto diferencial de los apoyos brindados, lo explicamos en su momento, en función de la expectativa propia sobre los andamiajes y sobre las potencialidades de los alumnos y sus saberes de oficio.

También prestando atención a la habilidad docente de interponer un andamiaje o varios, según las necesidades de acompañamiento del proceso de pensamiento, construcción y enunciación que se evidenciaba en los intentos. Incluso, a la variedad de estos andamiajes, que aunque de un mismo tipo de opciones, eran diferentes entre sí y por eso, inclusivos.

Desarrollo

Educar es construir desde lo “familiar” para “desbloquear” lo extraño. La garantía de aprendizaje genuino y desarrollo subjetivo, estriba en la existencia de tejidos híbridos. Así las habilitaciones de relación entre significados y sentidos, equivalen a la promoción de oportunidades de construcción de conocimiento y cultura.

Estas no son sino por la comunicación, que tiene como función educativa completar, recrear, delinear y acercar contextos de significados, en aras del discurso docente.

Para poder hacerlo, se vuelve imprescindible entender lo que el alumno entiende, habitar su universo de significado para poder realizar inferencias cognoscitivas e interpelar el contexto del otro, el propio y el común para avanzar a una comprensión compartida y de nivel superior (Cazden, 1991, 2010); (Erausquin, 2014).

Completar, recrear, delinear y acercar contextos de significados, requiere como prerrequisito haber podido *“crear un clima de aceptación y reconocimiento entre los participantes del encuentro, para que el tejer y destejer no sea vivido como una amenaza personal ...”*.

Habilitar relaciones entre significados y sentidos, implica entonces, necesariamente que los aprendices tengan la sensación de ser escuchados, comprendidos y valorados. Con todo, la promoción de oportunidades de construcción de conocimiento y cultura supone facilitar en los estudiantes la experiencia de descubrir *“razones y creencias que sostengan motivacional, volitiva y cognitivamente el proceso de intervención.”*

De nuevo, es insoslayable la consideración del otro como otro, de sus significados. Es sólo por y en comunicación, que la participación de lo diverso, por lo común, se vuelve posible y he ahí, su indisociable función educativa, que permite que desde lo conocido se aprehenda lo nuevo (id.,1991) (id., 2014).

Podrán apreciar ustedes que en la mayoría de las situaciones de aprendizaje involucradas en el proceso de formación que arriba describíamos, hemos desplegado la comunicación en, por y para el cumplimiento de la función educativa y por su función educativa.

Por su función educativa, en particular, lo hemos hecho cuando dispusimos intervenciones de asesoramiento; en ellas nos concentraremos.

Su distinción atiende a que las interacciones que las introdujeron y sostuvieron adquirieron destacables dimensiones reflexivas, de mutuo entendimiento. Recapitulaban y cuestionaban las tareas y sus productos hacia atrás y hacia adelante y fluctuaban en direcciones diversas y niveles de abstracción disímiles continuamente.

Alumnos y tutores nos vimos analizando y realizando antiguas conversaciones o las actuales, intentando comprender consignas o su articulación, o ideas prístinas o su inserción en un árbol mayor y en definición.

Es real que toda propuesta didáctica planteada en el marco o según el modo dialéctico dialógico, permite a los alumnos posicionarse frente al nuevo entramado de las enseñanzas y reconstruir el de los propios aprendizajes.

No obstante, de acuerdo a lo arriba expresado, el proceso de construcción e instrumentación de los andamiajes, por exhibir el esfuerzo direccionado y decidido de estudiantes y talleristas por alcanzar comprensiones cabales, nos es especialmente útil para cumplir con el cometido de este texto.

Que los lectores puedan evaluar sus prácticas desde la óptica de los aciertos, desaciertos y preguntas que nos hacemos y se hacen, durante el diálogo con este escrito.

Acordemos que desde el habla social y pasando por el habla interna, el que aprende toma contacto con sus resonancias vitales y transita desde el conocimiento profundo de los significados culturales hacia el encuentro con la intención y la libertad, con su identidad en construcción.

Es por la transición de la conversación social al pensamiento, que se anclan los sentidos, parte más contextualizada y singular del significado, exhibiendo la inextricable relación entre pensamiento y lenguaje, que es *tan dialéctica y dialógica* como la experiencia personal-cultural del aprender (Cazden, 1991, 2010), (Erausquin, 2014).

A la luz de estos conceptos y sus relaciones, los invitamos a revisar el aspecto central del discurso educativo como conducta, que es el alumno, y el acuerdo de nuestra propuesta comunicacional con su destinatario en situación de aprendizaje. A analizarlo como intervención, como portador de instrucción y transmisor pero muy especialmente, como herramienta del asesoramiento.

En este sentido, Sánchez y R. García (2011) indican que

“Los orientadores tienen que ser sensibles a las necesidades de los alumnos, de modo de valorar cuáles serán las ayudas potencialmente relevantes para ellos, pero también estar atentos a lo que necesitan los profesores para que puedan hacerlas suyas.”

A propósito de esto, algunos alumnos acusaron que nuestras intervenciones eran demasiado pautadas mientras nosotros creíamos que esto morigeraría la sensación de incertidumbre y los animaría a expresar sus propias convicciones políticas y ciertas adhesiones teóricas, que intentábamos, guía por medio, ayudar a disponer como matrices de un plan de gestión y supervisión concreto, factible en el futuro y sobre todo, con cariz subjetivo.

Incluso, entendimos auspicioso insistir en los diálogos que transmitían la información, en torno a las referencias metodológicas que se precisaban para estructurar esta ingeniería y articular adhesiones, convicciones, indecisiones en su interior.

No obstante, ahora apreciamos que nuestras percepciones merecían ajustes que llevaran a su mejor expresión lo intuido o lo dictado por la experticia docente.

Como profesores precisábamos información sobre el alumno y su trayectoria, un diálogo enriquecido y una intención discursiva aguda, que permita disponer esos andamiajes en aras de una comunicación educativa, cuya función generativa fuera por sobre la instruccional o de transmisión, que las asumiera y las resignificara. A este aspecto, dirige su interpelación el texto aquí presente (Cazden, 1991), (Erasquin, 2014).

Sostenemos que la función generativa es la más noble y álgida del discurso, y en ella se juega el compromiso ético de la educación.

La enseñanza generosa es la de la imposibilidad freudiana, es la que subjetiva, la que se atreve a dialogar con las marcas subjetivas. Es que, como sentencia Cazden (1991), no hay razonamiento sin emoción ni aprendizaje, sin afecto ni implicación personal.

Lo generativo se construye y se identifica con un diálogo que ayuda a posicionarse singularmente frente a lo enseñado, a armar configuraciones únicas de aprendizajes y hallar especiales significados para la consigna y la metaconsigna, siempre enlazados con sentidos personales.

Se trata de la función que concretamente, y en este caso, ayuda a comprender la naturaleza del problema y su relevancia para la resolución de consigna, la formulación del proyecto de gestión o la práctica futura. Función que privilegiamos cuando por medio del lenguaje y en el lenguaje, en la experiencia compartida, intentamos componer un discurso educativo especialmente orientado a disponerse como y disponer de acondicionamientos de significados, más que a instruir desde las propuestas directas de los contenidos, o la presentación de nuevos artilugios culturales, para que por transmisión, los primeros sean construidos (id.,1991), (id.,2014).

Advirtamos que algunas de nuestras intervenciones en el caso, daban cuenta de una comunicación prescriptiva y de apuntalamiento modélico, con lo cual el sistema analítico de representaciones que presentifica el lenguaje quedaba reducido a la comprensión de consignas, en vez de consagrado a la auto-regulación y autocontrol que supone el trabajo creativo, por y en el lenguaje, de las representaciones mentales.

Con esto, nuevamente, la función generativa de la comunicación, quedaba relegada. Otras, por el contrario, patentizaban que el intercambio diádico formalizado y explícito que preveía el curso, estaba centrado en la interpretación y comprensión, por parte de los asesores, de los modos de pensamiento y escritura (*o la inversa, o escritura-pensamiento*) desarrollado por los estudiantes, situación que exigía, en reciprocidad, que los educandos también realizaran lecturas y escrituras, cognitivas y metacognitivas.

Era posible participar de los razonamientos del otro, gracias al valor instrumental que el propio lenguaje posee, de ser predictivo y explicativo. A sendos interlocutores nos era dable comprender ideas mediante preposiciones y alcanzar a interpretar intenciones, infiriendo significados.

Era realmente emocionante sentir, en tarea de tutoría, que el lenguaje con su discreción, abstracción y arbitrariedad, condicionaba la expresión de la idea, pero que aún frente a esas limitaciones, éramos capaces de figurarnos como asesoras y mover a los docentes a buscar nuevos sentidos, para que nuevos significados pudiesen ponerse al servicio y con ellos, unidades capaces de expresar y compartir los primeros.

Defender, muchas veces a costa de insistentes negociaciones de significados, y cuotas de incomodidad consecuentes, los entramados primeros, incipientes, iniciales, solventes, parciales, que lograban los propios alumnos y en los que se podrían apreciar reales adhesiones subjetivas, era la forma de poner en acto una comunicación generativa y simultáneamente, garantizar un aprendizaje genuino (Wertsch, 2007), (Rivière, 1998), (Belinchón y otros, 1998).

Propusimos, con todo, un discurso escolar tan impregnado de la función educativa, que se entendiera como denominador común, omnipresente y múltiple, de todas las experiencias-acontecimientos en términos de Baquero y otros (2008).

La función constructiva de los objetos culturales por el lenguaje, es una de sus notas específicas, tanto como la producción y transmisión de conocimientos, pero creemos, sostenidos en este escrito y encumbrados en esta experiencia, que debe ser la primera la que estructure y dirija a las demás.

Los discursos escolares no pueden construirse en función de una sola de sus metas; al integrarlas y concebirlas como arriba proponía-

mos, además de economizar tiempo, se rellena de sentido la tarea de enseñar y aprender.

Pensemos que el lenguaje explica socio-históricamente el pensamiento, y el conocimiento por ende, y también materialmente. Que se precisa de estructuras lingüísticas como soportes de otras profundas, codificadas y compuestas a base de relaciones conceptuales, para avanzar en la esfera del saber.

Denunciamos que, en definitiva, una educación disciplinaria y enciclopedista redundante en un conocimiento dogmático y reproductivo, fácil de olvidar y revelado un lenguaje mezquino, estrangulado, asfixiado, de uso meramente instrumental.

Es que cuando lo generativo del diálogo no se presentifica, se obtura lo creativo del pensamiento, lo emancipador de la educación, lo democrático del conocimiento, lo singular de la persona del educando.

Así afirmamos que el disciplinamiento por el silencio, es absurdo, niega la educación en sí misma y desautoriza, en su caducidad, los aportes de las teorías psicológicas al aprendizaje, la subjetivación y la construcción de cultura. Son estas dos situaciones coyunturales las que ponen en la agenda ética de la educación, el silencio y el diálogo (Vygotsky, 1934), (Rivière, 1998), (Belinchón y otros, 1998).

Vale reparar en que, cuando arriba decíamos que las conceptualizaciones disponibles resuenan en términos deontológicos para los docentes, estábamos amparándonos en las relaciones antes expuestas tanto como en que, según Vygotsky (1994), la

“.. vivencia articula el desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural, ambiental que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones.”

Es por el discurso que hacemos de una situación una situación social y por él incluso, que la significamos como un contexto o entramado promotor de otros nuevos significados.

Por esto, en referencia al caso, no podemos ser indiferentes a las vivencias no satisfactorias de los alumnos ni a las propias, que identificamos como preocupaciones.

A las vivencias de los estudiantes, que hemos señalado como las que hubiésemos querido prevenir, ligadas a frustración en reescrituras, o al

cumplimiento automático de la consigna cuando se proponía un modelo de definición como recurso de andamiaje.

Vivencias propias, incluso, que anteriormente habíamos citado como de sobrecarga. Vivencias que posiblemente alentamos desde el desconocimiento de la función propositiva del lenguaje y de las potencias de su relación con las demás, tanto como de lo que es necesario hacer y saber para disponer andamiajes (Erausquin, 2014).

Conclusión

En este estado de cosas concluimos que al deber ser del docente le compete la formación continua, el diálogo permanente y el pensamiento enriquecido, por ser productor de cultura y responsable principal de la construcción habilitada de conocimiento.

Le compete entrar en conversación con las teorías que aportan a su práctica y que, entre otras cosas, resuenan por el lenguaje, y en su apelación, como recurso imprescindible y omnipresente, para que sea posible la subjetivación, el desarrollo y el aprendizaje.

En definitiva, sentenciamos que una docencia actualizada y con sentido, es aquella comprometida con la comunicación e interacción constante y plural con sus estudiantes y mundos de significados.



Referencias

- Belinchón, M., Igoa, J. M. y Rivière A. (1998) *Psicología del Lenguaje, Investigación y Teoría*. Madrid: Ed. Trotta. Caps. 4, 5.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- 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.

- Sánchez, E. y García, R. (2011) “Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar”, en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Rivière, A. (1998) “Pensamiento y habla: la concepción semiótica de la conciencia y la génesis, estructura y función del lenguaje interno”, en *La psicología de Vygotsky*. Visor, Madrid. Cap. 12
- Vygotsky, L. (1934) *Pensamiento y Lenguaje*, en L. Vygotsky, *Obras escogidas*, T. II. Madrid: Visor. 1993. Cap. 1.
- Vygotsky, L. (1994) ”The problem of the environment”, en *The vygotsky reader*, ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner (pp. 338-354). Oxford: Blackwell, 1994.
- Wertsch, J. (2007) “Mediation”, en Daniels H., Cole M. & Wertsch J. Cap. 7. *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press. 2007. pp. 178–192. Traducción Cristina Erausquin, “Mediación”, 2014.

CAPÍTULO 11

Interacción y comunicación en la escuela

Desenredando conflictos de la trama escolar
hacia una escuela más inclusiva

Adriana Elena Torres (Argentina)

Ficha técnica

Temporalidad: Durante el año 2012.

Territorio: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Escenario educativo: Jardín de Infantes en una Escuela de Educación Especial de gestión pública.

Principales actores: alumna, a quién llamaremos Ema, su familia, docentes, equipo directivo, equipo interdisciplinario.

Rol del relator: Psicóloga interviniente como parte del equipo interdisciplinario.

La situación ambiental

La siguiente situación se desarrolla en una Escuela de Educación Especial de gestión pública, donde me encuentro interviniendo como miembro de un equipo interdisciplinario.

El problema se presenta con una alumna de Nivel Inicial, de 3 años de edad, que ingresa al Jardín en el mes de mayo. En este relato la llamaremos Ema.

Según refiere su madre durante una primera entrevista, la niña padece un déficit auditivo y tiene numerosos estudios médicos pendientes, entre ellos algunos en relación a su vista, su estómago, y su aparente “desconexión” en la relación con los otros.

Su única familia son su mamá y su tía (quien vive en el interior del país). Su mamá refiere haberse recuperado recientemente de una adicción a las drogas. Ambas viven en una habitación, de la cual, la madre refiere, están prontas a mudarse porque deben meses de alquiler.

La asistencia de la niña a la escuela es muy irregular. Desde la institución se llama reiteradas veces a su madre y no se obtiene respuesta.

Los primeros pasos

La trabajadora social se acerca al domicilio en diversas oportunidades para saber los motivos de las inasistencias de la niña al jardín, y encuentra en la mayoría de las ocasiones que la madre está durmiendo.

La habitación en la que viven se encuentra averiada y con falta de limpieza. Se intenta ubicar a la tía de la niña para ponerla en conocimiento de la situación, y pedirle colaboración al respecto, si esto fuera posible, pero no se logra dar con ella.

Luego de cada visita de la trabajadora social, se suceden períodos de asistencia de la niña a la escuela.

Se orienta a la mamá para que realice los trámites necesarios para percibir las ayudas económicas que le correspondieren por la situación de salud de su hija, así como un subsidio habitacional.

Se consiguen turnos médicos en el hospital de la zona para la niña. Se comienza a construir una red de trabajo con los profesionales de la salud. Se orienta a la madre para buscar asistencia médica también para ella. La trabajadora social acompaña a la familia en cada visita médica de la menor.

La situación de la niña es difícil, tanto respecto de su salud, como del contexto familiar.

Interacción y comunicación dentro de la escuela

Pero la problemática que hace necesaria la intervención no tiene que ver con la compleja realidad de Ema, sino con el malestar en el grupo de docentes que trabajan con ella y su familia.

Sucede que cuando la niña asiste al jardín su madre no respeta horarios, ni de entrada, ni de salida. Cada día ella relata una versión diferente acerca de su situación, y plantea que si se le exige demasiado entregará a la niña a alguna institución.

Sus modos hacia las docentes no son adecuados.

Las maestras insisten con las “cuestiones de encuadre escolar” y comienzan a plantear una presunción de maltrato de la madre hacia la niña, manifestando su inquietud frente a ella y a otras familias de la comunidad educativa. Sostienen que en aquellas ocasiones en las que llegan tarde no se las debería dejar ingresar a la escuela.

Nos es necesario entonces realizar un trabajo con el grupo docente para intentar visibilizar los malestares que circulan en el grupo, los cuales evidentemente son causados por diversos motivos, pero finalmente recaen en la niña.

Se conforma en este caso un equipo interdisciplinario, integrado por una Asistente Social, una Psicopedagoga y una Psicóloga (esta autora), trabajando conjuntamente con el grupo directivo, integrado por una directora, una vicedirectora, y una secretaria.

Al conversar con ellos, se advierte que nos encontramos ante una problemática preexistente.

Comenzamos a reconstruir entonces la historia de las interacciones entre los actores intervinientes, más puntualmente en este caso, de la relación y el flujo de comunicación entre el grupo directivo, el equipo interdisciplinario y el grupo docente.

Desde hacía tiempo se había estado trabajando en la escuela para crear y sostener vías y espacios de comunicación entre los diferentes actores, puesto que la falta de comunicación con los docentes había sido motivo de malestar en diversas ocasiones anteriores.

A partir de allí se advirtió una actitud en el grupo docente desde la cual, por un lado, reclamaban ser considerados a la hora de tomar

decisiones acerca de sus alumnos, y por el otro, cuando eran convocados para ello, se remitían a esperar que definan las cuestiones los directivos.

Al mismo tiempo, se venía trabajando en pos de lograr mayor flexibilidad en el grupo docente respecto del cumplimiento de las normas escolares en general.

En particular en relación a los horarios de entrada y salida, y al uso y control del cuaderno de comunicados; teniendo en cuenta que muchas familias vienen de lejos, de sectores desfavorecidos, los cuales no siempre encuentran fácil traslado ni acceso a la escuela.

Luego de un tiempo de trabajo del equipo interdisciplinario, la tensión entre los docentes y la mamá de la niña, así como con el equipo interdisciplinario y el grupo directivo, comienza a ceder.

A partir de allí, se logra visibilizar la situación de vulnerabilidad de Ema y la importancia del espacio escolar para ella, lo cual es de una seriedad tal que excede a la dificultad en el cumplimiento de las normas escolares.

La circulación de la comunicación entre cada uno de los actores permite el intercambio de puntos de vista en el ámbito del equipo interdisciplinario, y brinda la oportunidad de empoderarse a los actores intervinientes, sobre todo a los docentes.

Finalmente, la situación de vulnerabilidad en la cual se encuentra Ema amerita a que se realice una presentación a la defensoría.

Para ello se trabaja conjuntamente con el equipo de salud que atiende a la niña. La mera noticia sobre la presentación realizada provoca un cambio de actitud en la madre, quien comienza a contar con la escuela como un espacio de ayuda.

La situación de Ema dentro de nuestro marco teórico

La situación presentada conlleva una problemática de violencia que podríamos pensarla tanto respecto del plano familiar (el vínculo entre la madre y la niña), como en lo que respecta al modo de comunicación entre la madre y los actores escolares.

Como se mencionó al describir la situación, la mamá de la niña alumna de la escuela, no se dirigía de forma adecuada a los docentes.

Se manifestaba agresiva, altanera. En ocasiones, las docentes manifestaban presuponer que también tendría esta actitud para con su hija. Sobre todo, cuando la veían llegar apurada “llevándola como barrilete”, como ellas planteaban, pasado el horario de ingreso, o cuando la niña llegaba con algún raspón o lastimadura.

Tal como sostienen Erausquin, Dome, y otros (2010), la escuela no puede quedar ajena a la problemática de violencia, dado que ésta no puede considerarse por fuera de ella, así como tampoco causada exclusivamente por ella. Es parte del *entramado*. En tal caso de lo que se trata es de poder pensar cómo el lenguaje, o la complicación en relación al lenguaje, dan paso a formas de violencia simbólica.

Se podría pensar que el modo de intervención del equipo en este caso es de “trabajo en equipo”, tomando en cuenta la agrupación que hacen las autoras antes citadas.

El equipo habla desde un “nosotros”, intenta cierto descentramiento del problema, se encuentra implicado pero puede tomar cierta distancia.

Si bien se intenta comenzar a trabajar incluyendo las voces de todos los actores involucrados en el problema, como docentes, familia, y personal directivo, y se comienza a hacer lazo con otras instituciones, es la organización piramidal de la institución lo que termina obstruyendo el camino hacia una intervención aproximada al “trabajo en consulta”.

Lo que se intenta explicar, es que, finalmente, en muchas situaciones que se suscitan con esta familia, surgen resoluciones que son definidas casi unilateralmente por el grupo directivo.

Si bien podría parecer que se había comenzado a desatar el nudo del conflicto, en la realidad no se fueron construyendo nuevos modos de trabajo conjuntos ni tampoco recursos para comenzar a leer con otra lente próximas situaciones.

En la situación presentada, los docentes entienden que es la madre de la niña quien se maneja con violencia, por tanto, la violencia proviene “de afuera”.

Así también, les resulta violento el hecho de que las decisiones se tomen siempre desde los directivos, y/o el equipo interdisciplinario, y no se las consensúe con ellos. Teniendo en cuenta la organización institucional nada de esto resultaría del todo equivocado.

Pero podríamos agregar que también la actitud que los docentes terminan tomando frente a esta familia, hablando en voz alta sobre las

llegadas tarde, sobre presunciones de “violencia” delante de ellos y de otros padres, así como el hecho de que no quisieran permitirles el ingreso, resulta una cuestión que también debe ser tenida en cuenta en el análisis.

Así es como podemos empezar a visualizar que, en el circuito de las comunicaciones, se van alimentando violencias y gestando otras.

Kaplan (2009) sostiene que la violencia sólo puede ubicarse en un sistema de relaciones sociales donde ésta cobra sentido, en un “*entre*”, y no en una persona. No se trata de una cualidad propia, de un “*gen*”, dice la autora, que haga a las personas violentas, sino de una cuestión que se sucede en la relación.

Bruner (1999) sostiene que nuestras interacciones con los otros están mediadas por nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan las otras mentes. Se trata de las llamadas “pedagogías populares”.

De allí la advertencia que hace el autor, acerca de que, si pretendemos teorizar en la práctica educativa, primero tendremos que vérnoslas con las teorías populares que tienen los agentes educativos acerca de su tarea, de cómo se enseña y cómo aprenden los niños, entre otras cuestiones. Serán estas teorías las que primeramente deberemos confrontar, al proponernos un trabajo de reflexión, análisis y construcción de nuevas conclusiones respecto de la tarea.

De este modo, podemos pensar que esta familia tiene sus propias ideas acerca de lo que **es** una escuela, acerca de lo que la escuela **debería hacer** y acerca de **cómo aprende** su hija.

Los docentes sostienen su propia teoría acerca de lo que es un alumno, qué necesita para aprender, cómo debería ser su familia.

Según lo manifiestan, ubican como fundamental el respeto por el encuadre institucional, y así también, interpretan que la madre, al transgredirlo, les falta el respeto a ellos. Lo toman como una cuestión personal, sin poder tomar distancia y hacer una lectura de la situación en la cual se encuentran inmersos.

La madre de la niña por su parte, da por sentado que la escuela tiene obligación de alojar a su hija en cualquier horario y circunstancia, sin pedirle nada, ni pretender intervenir en ninguna cuestión del tipo familiar.

El equipo de conducción entiende que el grupo docente debería acatar las decisiones tomadas por él y por el equipo interdisciplinario, y

que debería priorizar el derecho a la educación de Ema por sobre todas las cosas.

El equipo interdisciplinario de orientación escolar coincide en este último punto, pero intenta comprender el malestar que se genera en el grupo docente, así como la difícil situación de esta familia, al tiempo que supone que debe intervenir logrando una solución final al problema, dejando en conformidad a todos los actores involucrados, lo cual no siempre es posible, no siempre sucede. Y no es inesperado que así sea.

Podría continuarse desarrollando supuestos de los actores, al menos, los que se pueden inferir desde el material de sus discursos.

Rivière (1992) plantea que el lenguaje tiene diferentes funciones, y que en primer lugar, actúa sobre los mundos internos de las personas, sobre sus contextos cognitivos, es decir, su primera función es modificar los mundos mentales.

Los usuarios del lenguaje saben que, al utilizarlo, actúan sobre el mundo interno de sus interlocutores, y que ellos tienen esa capacidad también, es decir que, siempre hay una intencionalidad (aunque no siempre consciente) de uno y otro lado de influir en el mundo mental del otro.

Agrega Rivière (1992) que saber usar el lenguaje es más que conocer cómo está conformado, es decir, es más que conocer su estructura gramatical, semántica y fonológica.

También es necesario poner en juego el sentido común y ciertas inferencias acerca del mundo interno del interlocutor para saber usarlo. Esto resulta interesante para pensar conjuntamente con docentes y directivos, en relación a los modos de comunicarse con la mamá de la niña.

Para empezar a pensar que, posiblemente en ocasiones, esta mamá no logre adecuar su discurso a lo que la escuela ameritaría, y sobre todo, a como los docentes esperarían que lo hiciera. Pero quizás, en otras, tenga intenciones más explícitas, como generar cierta inquietud o alboroto mediante el modo de dirigirse a los actores educativos, para manifestarse y provocar ciertos efectos en los otros.

Así también, el discurso de los actores escolares hacia esta mamá, pretende tener un efecto respecto de sus actitudes para la escolaridad de la niña.

Continuando con la reflexión sobre la situación de Ema, destacamos durante el trabajo en el equipo la importancia de su asistencia a la escuela.

No sólo es necesario mencionar que al negarle la entrada a la escuela se estaría vulnerando su derecho a la educación, sino también la posibilidad de desarrollar un lenguaje.

Sucede que la niña padece diversas cuestiones de salud, tal como se mencionó en el relato de la situación, pero sobre todo aún no ha desarrollado un lenguaje, debido a un déficit auditivo, y también debido a cierta dificultad que tiene para sostener la mirada hacia los otros y la atención conjunta.

Se puede así pensar, que hasta el momento, su ámbito familiar y cotidiano no ha sido el espacio propicio para que la niña desarrolle un lenguaje.

La escuela, por su parte, le ofrece la posibilidad de adquirir la Lengua de Señas. En relación a esto, podemos decir que la niña podría construir el lenguaje en un contexto, en relación con la cultura, y su desarrollo cultural se dará primero a nivel interpsicológico y luego a nivel intrapsicológico.

Rivière (op.cit) sostiene que lo fundamental del lenguaje es adquirido por los niños aproximadamente entre el año de vida y la edad escolar, y que durante ese período, pueden adquirir con gran facilidad la lengua en la que se encuentren inmersos.

La propuesta de brindar a Ema la posibilidad de adquirir la Lengua de Señas, conjuntamente con la lengua oral, a la edad de tres años, no puede ser pasada por alto.

Esta etapa es a la que el autor llama “fase crítica” de la construcción del lenguaje, en la cual éste se comporta como un “órgano mental”. Este período se encuentra dentro de otro mayor, al que el autor llama “período crítico de desarrollo simbólico” (el cual, como plantea Piaget con la función simbólica, incluye también la imagen mental, la imitación diferida, el dibujo y el juego).

La situación de Ema coincide con lo expresado por Rivière, en tanto se encuentra comprometida en relación a todo el plano simbólico, y dentro de ello, el lenguaje. Tal como el autor sostiene, el lenguaje tiene dos caras: una mira hacia la naturaleza, desde la cual esta niña se encontraría complicada, y otra hacia la cultura, sobre la cual la escuela tiene mucho por hacer.

Rivière (1992) plantea que el monólogo del niño se convierte en el lenguaje interior; luego, no desaparece.

El lenguaje egocéntrico tiene su origen en la función social de la comunicación, surge con la comunicación social del niño, y cumple una función autorreguladora. La falta de ello podíamos reconocerla cuando la mamá de Ema describía situaciones en las cuales la niña demuestra no tener autocontrol.

Desde luego que sabemos que muchas de las situaciones que vivencia, y las circunstancias familiares en las que se encuentra, son desfavorables y la dejan en situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, podemos ubicar que muchas veces Ema no cuenta con herramientas para tranquilizarse. Se desplaza de un lado a otro, busca cobijo en los adultos que encuentra a su paso, grita sin motivo y sin parar. Cabe aclarar también que, si bien son actitudes que podrían manifestarse en la escuela, no se suscitan con tanta gravedad ni frecuencia como relata su madre que sucede en el ámbito familiar.

Mercer (1997), por su parte, retoma la idea de Vygotsky sobre la influencia que el lenguaje tiene sobre la estructura del pensamiento, así como la de que el desarrollo cognitivo es un proceso social y comunicativo.

Precisamente, plantea que Vygotsky sostiene que el desarrollo de cada niño está determinado en parte por las circunstancias en las que se dan sus aprendizajes y por el papel que cumplen los otros involucrados en ese proceso.

Allí, puntualmente, se refiere a que los logros de un alumno, en la escuela, no tienen sólo que ver con las capacidades que el niño trae consigo de forma innata, sino también con la efectividad de la comunicación entre él y sus maestros. Resulta interesante preguntarnos, entonces, si este grupo de docentes entiende a los aprendizajes de este modo.

Posiblemente, si reconociesen el valor de la comunicación y del intercambio de la niña con otros adultos y pares, entenderían la importancia de que permaneciese en la escuela, en lugar de quedarse su casa, o estar en la calle.

Precisamente, el andamiaje, ese modo de apoyo cognitivo que el adulto puede brindar al niño, es por medio del diálogo. Es audible y visible, ajustable y temporal.

Sostiene Mercer (op.cit.) que este concepto presenta una metáfora de la implicación activa y sensible de un maestro en el aprendizaje de su alumno, y los plantea a ambos como participantes activos en la construcción de conocimiento.

A partir de ello, podemos pensar que este encuentro entre docente y alumno puede no darse de forma tan fructífera si el docente, como en este caso que estamos analizando, no está del todo disponible, en tanto está “tomado” por otras situaciones: las incomodidades en cuanto a la circulación de la comunicación, la forma que adquiere la toma de decisiones en la institución y el difícil vínculo con la mamá de la niña.

Mercer (op.cit.) insiste en plantear que la educación no reside en tener experiencias de manipulación de objetos o materiales, sino que gran parte de esta actividad consiste en utilizar el lenguaje: representar ideas, interpretar experiencias, formular problemas y resolverlos.

Es decir que a través de las conversaciones con los otros significativos, construimos formas de uso del lenguaje que nos permiten formar nuestros pensamientos, las cuales se convierten en marco de referencia a partir del cual nos es posible recontextualizar nuestras experiencias.

Hasta ahora no hemos mencionado la importancia de la posibilidad del encuentro con pares que la escuela le brinda a Ema.

Cazden (1991) plantea que la interacción con pares en la escuela cobra una importancia especial, a diferencia de esta misma interacción en otros contextos, dado que en la escuela se comparten los saberes escolares, se generan situaciones en las cuales puede ser necesario ayudar a un compañero, que resulta menos experto en alguna cuestión.

La conversación entre pares les permite invertir los roles, y favorece a la organización escolar, en tanto se establece un espacio propicio para aceptar las diferencias, los distintos puntos de vista, superando el tradicional trabajo individual.

La autora mencionada destaca la modalidad de interacción entre pares, además, porque la que se da entre docentes y alumnos suele resultar esquemática y estructurada. Sucede que entre docente y alumno se suele llevar a cabo la secuencia IRE (Inicio/interrogación, Respuesta, Evaluación) como la forma de diálogo más usual en el aula, en la cual es el docente el que tiene el control de los turnos y da la palabra a uno y a otro.

Estos diálogos, que suelen ser premeditadamente orientados por el docente hacia finalidades educativas, no son espontáneos ni ingenuos.

Se trata de formatos que los alumnos terminan aprendiendo, modos de conversar propios del contexto escolar.

Conllevan por lo tanto artificialidad, y responden, en definitiva, a la finalidad normalizadora de la escuela, desde la cual los alumnos hablan cuando lo indica o habilita el docente, responden a sus preguntas, respetan turnos de forma ordenada y dan cuenta de haber aprendido los contenidos que el docente se propuso enseñar.

En el caso de Ema se trata entonces de la posibilidad del encuentro con otros niños, que también atraviesan el proceso de construcción de su Lengua de Señas, escenario comunicativo que la niña no encontraría fuera de este contexto.

Reflexiones que convocó la situación

Todo lo aquí mencionado responde al necesario análisis de los elementos con los cuales se dieron los conflictos entre Ema, su familia y la escuela.

Resulta importante destacar el “*entre*”, dado que las dificultades se ubicaron en las relaciones entre los actores y no en las personas.

El trabajo realizado se propuso invitar a la reflexión a todo equipo de trabajo escolar, partiendo de la base de que se trataba de una trama de la cual eran parte todos los actores que la conforman, con sus aciertos y también con sus dificultades.

De las intervenciones realizadas, algunas dieron sus frutos y otras necesitaron de mayor tiempo y trabajo, así como el planteo de otros abordajes.

Resulta interesante destacar que la clave para comenzar a desanudar el conflicto fue la interpelación al grupo de docentes por los modos de comunicación habituales entre el grupo directivo, el interdisciplinario y ellos ellos mismos.

Esto fue inspirado en el aporte de Engeström (1992) acerca de la historización y la recuperación de la memoria organizacional. El autor sostiene que el sistema de actividad tiene posibilidad de aprender de la experiencia, de su pasado, y de ese modo generar “ciclos expansivos”, transformaciones, que dan lugar a que el mismo sistema pueda problematizarse y re-diseñarse.

Incluir la dimensión de la historia de las relaciones entre los diversos grupos de trabajo en la escuela fue una de las pocas acciones que

perduraron en los docentes, así como en el grupo directivo, que comenzaron a preguntarse por el modo histórico de hacer respecto de otras cuestiones, y a interrogarlo.

Finalizamos este trabajo con las palabras de Meirieu, quien plantea:

“Una real educación inclusiva tiene en cuenta las diferencias individuales, a cada uno lo que necesita, partiendo desde donde está y acompañándolo en el desarrollo de su singularidad, a la vez que construye ciudadanía, lo integra al colectivo.” (Meirieu, 2013)

Pensando en Ema, la educación inclusiva no sólo implica atender a su déficit auditivo, o sus complicaciones orgánicas, intentando brindarle la posibilidad de atención médica y de una lengua alternativa a la oral, sino que implica también intentar entender las circunstancias socio-económicas y particularmente familiares en las que se encuentra, procurando que la escuela se presente como una oportunidad de un nuevo horizonte para ella y su familia.



Referencias

- Bruner, J. (1999) "Pedagogía popular", en: *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Cazden, C. (1991) "La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos". *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction* Vol I, 243–259.
- Engeström Y. Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Middleton D. y Edwards D. (comps.,1992) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires: Paidós.

- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, S. X., & Robles López, N. L. (2011) "Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas." En *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII, Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2009) "Las violencias en la escuela desde adentro". *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Meirieu, P. (2013) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. España: Editorial Paidós
- Rivière, A. (1985) *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- Rivière, A. (1992) "Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional." En M. Belinchón, J.M. Igoa & A. Rivière, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, 181-234.

CAPÍTULO 12

Psicología educacional en contextos de violencia

Estudio de caso desde la Teoría Histórico–Cultural de la
Actividad y desde la Teoría del Evento o Actividad
Sociocultural

Ana Elizabeth Jaramillo Zambrano (Ecuador)

Ficha técnica

Temporalidad: Mes de septiembre de 2014. El abordaje del caso fue entre los meses noviembre de 2014 hasta febrero de 2015.

Territorio: Ambato, ciudad situada en un valle de la cordillera Occidental en el centro de Ecuador.

Escenario educativo: Escuela privada –católica–, nivel de educación primario.

Principales actores: Directora, psicóloga, profesora, alumno y su madre.

Rol del relator: Psicóloga de la escuela.

Antecedentes

Se trata de un niño de seis años de edad, al que llamaremos José Luis, que se ponía nervioso al momento de dar lecciones orales frente a su profesora y sus compañeros.

Se pidió la intervención al Departamento de Consejería Estudiantil de la escuela, quien procedió a analizar el sistema familiar y escolar de José Luis.

Se encontró que la profesora es poco paciente y tiende a alzar la voz, generando inseguridad en el pequeño. Su mamá es agresiva e inestable emocionalmente, tiende a agredir al niño cuando éste obtiene bajas calificaciones.

José Luis es hijo único y proviene de un hogar que si bien está legalmente estructurado, está emocionalmente desestructurado. Su madre es poco tolerante a las bajas calificaciones. Su padre trabaja todo el día y casi no se tiene referencia de él en el ámbito escolar. La madre afirma que su esposo es responsable con su hijo en lo económico, pero a quién *"le toca criarlo"* es a ella.

Socialmente José Luis responde favorablemente, interactúa con sus compañeros y juega sin agresiones. Pero su profesora grita mucho, generando angustia en José Luis cuando rinde las lecciones orales. La profesora ha decidido darle nuevas oportunidades para recuperar sus calificaciones en los recesos, lo cual lo ayuda, pues en ausencia de sus compañeros siente más confianza. De lo contrario se bloquea y no puede continuar.

El abordaje del caso fue solicitado por la directora del plantel, junto con la docente y la psicóloga.

El recorte del problema que orientó esta decisión fue que el niño se veía expuesto a mucha tensión emocional durante sus lecciones orales, por lo que su actividad académica se veía frustrada, y tampoco recibía apoyo del entorno familiar. Se decide entonces trabajar tanto sobre el sistema escolar y como el familiar.

Los objetivos eran disminuir la tensión emocional de José Luis, mejorar su seguridad básica, trabajando directamente con la maestra en estrategias de enseñanza, y en conjunto con su madre en estrategias de crianza y relación con su hijo.

Las acciones de intervención en la escuela se desarrollaron en un ambiente propicio para la descarga emocional de José Luis. Dicha des-

carga se realizaba mediante actividades lúdicas, como lanzar una pelota, juegos con actividad física y visualización por medio de la lectura de cuentos.

Una vez terminadas las actividades de descarga, se procedía a brindarle contención emocional a José Luis, para que se sintiera acompañado en este proceso.

Trabajamos así la seguridad básica sobre la base de actividades lúdicas, para que José Luis pueda tomar conciencia de que es capaz de responder asertivamente en una tarea indicada.

A la par de estas intervenciones, se le demostraba a la profesora las ventajas de emplear actividades lúdicas y participativas en grupo con todos sus estudiantes.

Al mismo tiempo se trabajaba con la madre de José Luis en orientación, para que pueda relacionarse de mejor manera con su hijo.

Los resultados que se obtuvieron con José Luis fueron positivos, y al mismo tiempo ayudamos a la maestra a generar nuevas técnicas para la enseñanza a sus estudiantes.

La madre mejoró la relación con su hijo, haciendo que el pequeño confíe más en ella. Todo esto generó una seguridad básica en José Luis que le permitió rendir de mejor manera sus lecciones orales.

De psicóloga clínica a psicóloga educacional en un contexto violento y subjetividad

El estudiante proviene de un contexto violento, que define su subjetividad y desarrolla su personalidad en la comunidad en la que se desenvuelve. El niño es el centro de muchos niveles que conforman su contexto y que van determinando su situación académica actual.

Para Dewey el contexto se define como “la situación entera, el fondo, o el ambiente pertinente a un acontecimiento particular”, y el ambiente se define como “algo que rodea”.

La situación entera y aquello que rodea se mezclan en una misma definición (Citado en Cole, 1999, p. 126).

*“La noción de contexto como **aquello que rodea** se suele representar como un conjunto de círculos concéntricos que representan **niveles de contexto** diferentes.*

*El enfoque del psicólogo se hace generalmente sobre la unidad que está en el centro, a la que es posible referirse como una tarea o actividad en la que los individuos se ocupan*⁹
 (Cole, 1999, p. 127). Ver la figura 12.1.

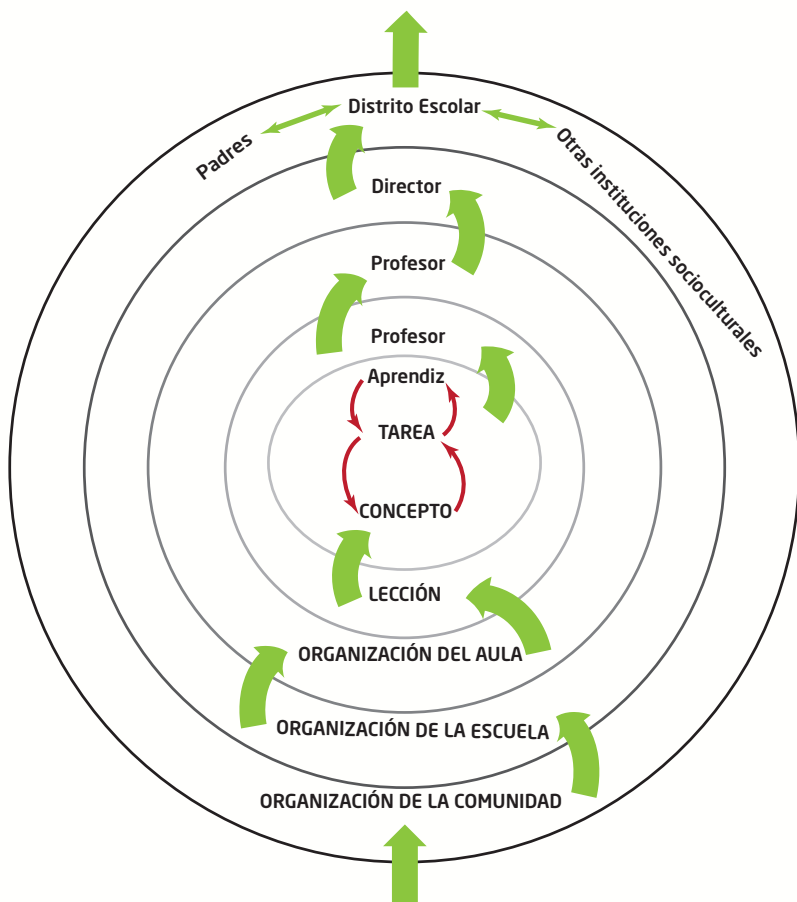


Fig. 12.1 El contexto como aquello que rodea. (Cole, 1999)

El pasaje de rol que realizo, de psicóloga clínica a psicóloga educacional, se ve reflejado en el inicio de la intervención con las averiguaciones en el ambiente familiar del niño, para conocer las razones por las que experimentaba tanto nerviosismo al momento de dar sus lec-

ciones orales, ya que es necesario comprender cómo los niveles más amplios del contexto moldean las actitudes del estudiante.

Los conocimientos de la clínica me permitieron llegar de una manera más precisa a la madre, para que ella nos ayudara a conocer la dinámica de madre-hijo. Esta información se plasmó en el plan de intervención que se haría, ahora desde una posición de psicóloga educacional, en conjunto con la profesora y el estudiante, con la expectativa de generar herramientas psicopedagógicas que dieran los resultados deseados.

De este modo se realizó el pasaje de psicóloga clínica a psicóloga educacional, ya que el tener un pantallazo general del contexto del niño, me permitió entender las razones de sus crisis emocionales y conocer las dificultades de la profesora, para que en conjunto pudiéramos construir un mejor porvenir académico del estudiante.

En el contexto que rodeaba a José Luis pudimos observar violencia, tanto en su sistema familiar y como en su sistema educativo.

La violencia familiar se veía reflejada en que, cuando no obtenía buenas calificaciones en sus exámenes, la madre lo agredía física y emocionalmente.

Esta agresión provocaba que el estudiante experimentara un desgaste emocional grave al momento de enfrentarse a la profesora y a sus compañeros en sus exámenes orales. Esta tensión emocional hacía que se olvidara de lo que había aprendido en clases y del repaso de la materia que realizaba en su casa.

En el sistema educativo, la violencia que sufría el estudiante por parte de la maestra se vio identificada en el momento que el niño titubeaba cuando se encontraba dando el examen oral. La profesora, sin contar con herramientas psicopedagógica adecuadas, alzaba la voz cuando el niño empezaba a experimentar altos niveles de ansiedad y no los podía controlar.

Estos niveles de ansiedad surgían al momento de imaginarse que se sacaría bajas calificaciones y que su madre lo castigaría y también por miedo a que su profesora le alce la voz frente a sus compañeros, haciéndole sentir como “tonto” ante todos ellos.

Meirieu (1998) enfatiza la necesidad de trabajar en la constitución del alumno como sujeto del mundo, no como centro del mundo, ni excluido de él, articulando en la relación pedagógica un equilibrio sutil entre diferencia y semejanza.

Los agentes psicoeducativos debemos procurar brindar apoyo emocional y académico a los estudiantes y docentes, siempre centrándonos en las singularidades y en la diversidad con la que se trabaja en el aula de clases. Debemos tener en cuenta que en la escuela convergen una infinidad de tipos de crianzas, y debemos estar preparados para ayudar a nuestros estudiantes a asimilar los conocimientos impartidos en las aulas de clases de la mejor manera.

Con José Luis se trató de hacer equilibrio entre las diferencias y semejanzas en la forma de enseñar que tenían la madre y la profesora, para unificar las herramientas y modificarlas si fuera necesario.

Todo ello para conseguir aprendizajes significativos en José Luis, por medio de su aceptación incondicional y libre de presiones emocionales.

Ante lo expresado, Bleichmar (1998) sostiene que:

*”La función principal de la escuela debería ser la producción de la subjetividad, las formas en que la violencia se manifiesta en estas instituciones dan cuenta de un proceso de **de-subjetivación**.*

El recorrido nos ha implicado como profesionales y alertado sobre la posición que ocupamos en relación a procesos de-subjetivantes que padecen las víctimas de la violencia, y también más allá de ellas, pero a través de su voz, que implican a todos los sujetos de experiencia escolar.” (Citado en Erausquin, 2010, p. 5).

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, el mundo objetivo del niño se ve subjetivado de modo voluntario por las acciones de los otros.

La profesora y la madre, quienes forman parte del cuidado y desarrollo del estudiante, tienen sus propios objetivos en mente, mientras organizan el medio en el cual el niño experimentará acciones relevantes para su desarrollo. Es por esto que fue necesario analizar cómo se organizan los esfuerzos conjuntos del aprendiz, de la profesora y de la madre, desde mi posición de psicóloga clínica en un campo educativo.

Engeström (2001) supone que la investigación vinculada a la intervención, permite la construcción de nuevas “instrumentalidades” y la producción de nuevos objetos mediante la *exteriorización* de nuevas formas de actividad (Cole, 1999).

Al momento de empezar a investigar las razones por las que el niño presentaba ese cuadro emocional cuando rendía sus exámenes orales,

la misma indagación permitía encontrar nuevas maneras de abordaje psicológico, siempre centradas en la dimensión emocional, y articulándola con la dimensión académica, para que el niño fuera disminuyendo su ansiedad y nerviosismo.

Considero que el pasaje, de psicóloga clínica en un contexto educativo a psicóloga educacional, me permitió, por una parte brindar contención y sostén emocional desde el rol clínico, tanto a José Luis, quien sin duda fue el más afectado de toda la situación, como a la profesora, y finalmente también a la madre; y por otra parte unificar este trabajo emocional con las demandas al rol de psicóloga educacional que se requería frente al niño y a toda la situación que lo atravesaba.

Dos diferentes sistemas de actividad: familia y escuela

Engeström afirma que el *contexto* es un sistema de actividad que reconoce en su formación un proceso histórico y de construcción colectiva de índole cultural (en Cole, 1997).

“La teoría de la actividad es la base del análisis del aprendizaje expansivo innovador por tres razones:

- *es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social;*
- *está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana;*
y
- *es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos.”*

(Daniels, 2003, p.133).

El estudiante actúa en un contexto que hereda y que lo modela, pero al que también influye en una interacción permanente y dialéctica. La escuela es por lo tanto un producto complejo de diferentes sistemas de actividades, en los que la influencia individual aparece en forma indirecta u oculta la mayor parte de las veces.

El sistema de actividad familiar del niño estuvo marcado por la ausencia de la figura paterna en su crianza, la poca paciencia de la madre y la frustración de la misma, al no poder ver sus sueños de mejor estudiante reflejados en su hijo. Todo esto provocó que se desencadenen las crisis nerviosas en José Luis cuando rendía sus lecciones orales.

De la misma forma el contexto de la profesora se vio influenciado por su historia personal, que se veía marcada por la separación con su esposo y el tener que hacerse cargo de su hijo sola. Claramente, esto influyó en que su paciencia se vea limitada al momento de enseñar y evaluar al estudiante y al resto de sus alumnos.

Engeström (2001) enfoca la expansión del triángulo vygotskyano con los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo a la relación sujeto–objeto, los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. (Ver la figura 1.3, en la página 23.)

Con ello, pretende posibilitar el examen de sistemas de actividad —en los que toman parte y de los que son parte los sujetos— en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micronivel del actor individual o de relaciones diádicas (Cole, 1999).

La historia y la cultura del estudiante influyen directamente en su acción individual. Todos los componentes de un sistema de actividad se encuentran estrechamente relacionados entre sí y son directamente influenciados por el cambio y transformación del día a día (Engeström, 2001).

Entonces, los factores de mediación del estudiante entre él y el objeto se ven inevitablemente influenciados por la comunidad a la que pertenece y todo lo que ésta implica.

Modelos contextualitas y de actividad sociocultural

Daniels (2003) señala que “un ciclo completo de transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad” (p. 137).

Daniels (2003), Engeström, (2001) y otros autores destacan la necesidad de construir herramientas conceptuales para abordar el aprendizaje profesional inter–organizacional, y superar tanto modelos clásicos

cos individualistas, como modelos contextualistas que son poco sensibles al carácter conflictivo del aprendizaje, como los del andamiaje experto–novato.

El aprendizaje profesional inter–organizacional y los modelos contextualistas podrían contribuir para que un niño como el de este relato vaya superando sus temores en la escuela.

El trabajo que se realizó estuvo centrado en unificar los esfuerzos como equipo (psicóloga, profesora, madre), ya que la labor que debía realizar la madre en su casa con el niño se debía ver reflejada en el aula de clases; así como el trabajo realizado por la profesora se tenía que palpar en la casa del niño.

A su vez el trabajo psicológico que se realizaba con el niño en la escuela tenía que sentirse tanto en la casa como en el aula.

Es por ello que los modelos contextualistas permiten obtener nuevas estrategias para la contención emocional y del proceso de aprendizaje, centrándonos en el presente del estudiante.

Tomaré ahora la actividad sociocultural que propone como unidad de análisis B. Rogoff (1997).

Esta autora parte de la observación del desarrollo desde tres planos de análisis: “apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, que son “inseparables y mutuamente constituyentes” (Rogoff, 1997).

Surgen actividades comunitarias, institucionales, interpersonales y personales, siendo los niños los personajes principales en el desarrollo de las mismas, con una necesidad de involucrarse cada vez más con su entorno, llegando a prepararse para su futura participación en situaciones semejantes.

Para que el niño acceda al aprendizaje, no necesariamente debe estar dentro de la escuela, sino que él aprende constantemente en cualquier entorno en el que se encuentre. Es preciso analizar en qué entornos aprende de manera significativa y en qué otros de una manera mecánica y poco didáctica.

En la experiencia relatada, la profesora no poseía herramientas psicopedagógicas adecuadas para ayudarle al niño a rendir en sus exámenes orales, pues no le brindaba seguridad básica para que se sienta contenido.

La poca paciencia y tolerancia de la docente frente al nerviosismo del estudiante provocaba que el ambiente del examen se convirtiera en

hostil para ambas partes, y que finalmente, la constante comparación que sufría el alumno con sus compañeros, la presencia de los mismos al momento de rendir su evaluación y la presión que realizaba la rigidez de la madre, motivaban que José Luis se pusiera a llorar y experimentara una crisis de ansiedad de alto nivel.

Este no es un caso particular.

Los objetivos que se plantean actualmente para las escuelas en Ecuador sobre la enseñanza, en base a la singularidad del estudiante, considerando que todos los seres humanos somos particulares y diversos, se ven cada vez más comprometidos debido a que no se logra poner en práctica las acciones que conduzcan a lo estipulado en dichos objetivos.

Los docentes no consiguen plasmar en la práctica lo que en cursos y asesorías se les ha brindado por parte del Ministerio de Educación, ya que pesa más el modelo tradicionalista con el que ellos fueron educados, y se les dificulta tener una visión vivencial de lo que se les pide con los nuevos lineamientos sobre la singularidad.

Es claro que en estos días cambiar el método de enseñanza de manera radical implica retos constantes en la educación actual.

Durante mucho tiempo se ha considerado al individuo y al ambiente como elementos independientes, sin relación alguna entre ellos. Hoy en día, con el enfoque sociocultural podemos ver que el ambiente y el individuo son uno solo, y que al momento de trabajar con ellos, lo debemos hacer tomado en cuenta, al mismo tiempo, los elementos y las características que ambos nos ofrecen.

“Vygotsky supone la inclusión conjunta del individuo y del ambiente en marcos temporales cada vez más amplios.”

(Citado en Rogoff, 1997, p. 121)

Los tres planos de la actividad sociocultural, nos brindan alternativas para aprender y nos demuestran que los niños asimilan los conocimientos cuando sienten que son parte del ambiente en el que están empezando a fluir naturalmente, comprometiéndose cada vez más con la comunidad, el grupo, la familia y con ellos mismos de forma personal.

Es por ello que procederemos a repasar cada uno de estos tres planos de la actividad sociocultural.

Aprendizaje

Hablando del aprendizaje, Rogoff (1997) se refiere a

“... un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables.”
(p. 117).

Para esta autora el aprendizaje va más allá de las diadas, puesto que

“... la idea de aprendizaje focaliza la atención en la naturaleza específica de la actividad en cuestión y su relación con otros aspectos de la comunidad como lo económico, político, espiritual y material.”
(p. 3).

Lo que se puede dar en grupos pequeños o grandes, que se constituyen por personas que ocupan distintos roles, y que en la fusión de cada uno se cumple la meta trazada en un inicio.

Participación guiada

La participación guiada es el plano interpersonal que hace referencia a la vinculación que existe entre los individuos que participan y se comunican en una actividad culturalmente significativa (Rogoff, 1997).

Para la autora, el término “guía” hace referencia

“... a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social; el término participación, en participación guiada, se refiere tanto en la observación como a la implicación efectiva en una actividad.” (Rogoff, 1997, p. 3).

Apropiación participativa

Aquí Rogoff (1997) hace referencia al tipo de transformación que tienen los individuos al momento de vincularse en diversas actividades, desarrollando destrezas que serán aplicadas en otras actividades relacionadas que se les presenten en el futuro.

“La idea básica de la apropiación es que, a través de la participación, las personas cambian y, en tal medida, se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes”. (Rogoff, 1997, p. 10)

En el modelo de apropiación participativa, la manera en que se produce el desarrollo y el aprendizaje implica una interdependencia entre todos los niños de un mismo grupo social, sus roles vienen a ser activos y dinámicamente cambiantes, y su comunicación, por medio de la cual comparten sus decisiones, la fuente del desarrollo cognitivo (Rogoff, 1997).

En relación a la experiencia relatada y uniendo la teoría con la práctica, se pudo proporcionar a la docente una nueva visión sobre cómo contener y educar a los niños, basándose siempre en el respeto a sus singularidades, su diversidad, sacando a relucir sus potenciales y haciéndoles sentir parte del ambiente en el que se encuentran. Se obtuvieron así aprendizajes más significativos y se preparó a los estudiantes para experiencias similares de un futuro cercano.

Era necesario que la docente empezara a unir al grupo de estudiantes, por medio de actividades que les permitieran obtener aprendizajes significativos y que las evaluaciones empezaran a ser de modo grupal y no personal, evitando exponerlos a la mirada de los mismos estudiantes.

Este trabajo en conjunto hace que el alumno se sienta contenido y valorado por sus destrezas y aportes individuales en la construcción de conocimientos, ocupando de modo natural un rol en su comunidad.

Con la profesora se trabajó en estrategias de enseñanza en grupos, aceptando los errores y equivocaciones de los estudiantes al momento de enseñarles y evaluarlos, con el fin de que ellos pudiesen sentirse en libertad de equivocarse y rectificarse en lo no acertado.

Claramente esta intervención estaba marcando una idea clara de un trabajo cooperativo, con los niños y con la comunidad misma, la que reaccionaba asertivamente, por ejemplo cuando los padres respondían favorablemente a las actividades recreativas planificadas para compartir entre las familias.

La escuela moderna tiene el gran reto y compromiso de replantear sus objetivos de enseñanza, trabajando con la diversidad con la que se encuentra día a día en el aula de clases, para poder sacar a flote los ingenios naturales. ❀

Referencias

- Bleichmar, S. (2008) "La construcción de las legalidades como principio educativo", en *Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación de *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires. 2008.
- Cole, M, Steiner, V, Scribner, S, Soubberman, E. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. En: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Cap. 4. Madrid: Morata
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin C. (2010) "Repensar nuestras prácticas y concepciones sobre violencias en las aulas: el aporte de los Enfoques Socio-Culturales". *Primeras Jornadas de Intervenciones en Niñez y Adolescencia*. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires. Distrito XI, La Plata, Provincia de Buenos Aires.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Dome, C.a, López, A., Confeggi, X., y Robles López, N. (2011) "Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa". *Anuario de investigaciones*, 18, 181-198.
- Meirieu, P. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza." En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ciclo videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (comps.) *La Mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

CAPÍTULO 13

La significación del aprendizaje entre pares

Dispositivos simbólicos para el trabajo con niños y niñas con diagnóstico de Asperger

Daniela Amaru Castillo Pérez (Chile)

Ficha técnica

Temporalidad: desde marzo a diciembre de 2014.

Territorio: Ciudad de Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Escenario educativo: La situación ocurre en una escuela privada. Es un cuarto grado, al cual asisten 33 estudiantes de ambos sexos, aproximadamente en partes iguales.

Principales actores: alumnos, maestra integradora.

Rol del relator: Maestra integradora.

Un cambio de enfoque

Ya llevaba unos meses trabajando como maestra integradora en una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires.

Dentro de un aula asumí como función la integración escolar a un niño de 10 años de edad, que tenía diagnóstico de Asperger¹, y a quien llamaremos Víctor.

Al llegar la docente me advirtió que, para ella, era un caso complejo, pues desarrollaba una importante alucinación fantástica, estereotipias y un lenguaje ecolálico².

Luego de un intenso trabajo de varios meses en la escuela y también con la familia, muchos de estos rasgos se disiparon.

Víctor comenzó a desenvolverse bien académicamente. En una conversación que tuve posteriormente con la docente, ella comenta que si bien Víctor había avanzado en aspectos pedagógicos, no lo había hecho ni en su autonomía ni en la relación con sus compañeros.

En general compartía su impresión, si bien disentía en un matiz: apreciaba los avances en su autonomía en términos pedagógicos ya que, a diferencia del inicio de año, podía copiar del pizarrón solo, lo-graba concentrarse y orientarse hacia las tareas solicitadas.

Esto era un indicador de avances potenciales que se podrían lograr con más trabajo sobre Víctor, y que entonces era momento de exigir(me) un poco más.

Como estrategia decidí sentarlo con un compañero de curso, a quien le pido que ayude a Víctor cuando se atrase al escribir. Dicho esto, me alejé al final de la sala para observar.

En un comienzo Víctor se mostró alegre con este nuevo acompañante, a quien no dejaba de mirar. Pero a su compañero, a quien llamaremos Joaquín, le costó asumir la responsabilidad de enseñarle a Víctor. Era un desafío nuevo que le resultaba incómodo.

¹**Nota del editor:** como se verá durante el relato, el cuadro de Víctor y su evolución no se compatibiliza adecuadamente con este diagnóstico.

²*Se cree que la insuficiencia en la capacidad de anticipar lo que necesitan o desean oír quienes escuchan también inhibe el lenguaje espontáneo y contribuye a ese modo de hablar repetitivo, como lo haría un loro, conocido como ecolalia y que figura entre las anomalías más destacadas de los niños pequeños autistas. Aproximadamente el 80% de todas las personas autistas verbales desarrollan este tipo de anomalía, y parece que quienes repiten más usan menos lenguaje espontáneo.*

Cuanto más lenguaje generativo posee un individuo, menos propenso será a ese modo de hablar como en un eco. Sin embargo, se sigue sin saber por qué aparece la ecolalia en los autistas. Las observaciones realizadas a personas autistas indican que tienden a repetir como un eco aquello que va dirigido directamente a ellas. La ecolalia destaca la diferencia entre comprensión y transmisión.” Sigman, M. y Capps, L. (2000)

Por ello, se retiró de su lugar para dirigirse a la docente, quien le preguntó ¿qué te pasa?. Joaquín respondió: “Dani —(por mí)— me pidió que le ayudara a Víctor, pero no sé cómo hacerlo”.

Entonces me acerqué a donde estaban sentados ambos niños. Mirando a Joaquín le expliqué: “Si llamas a Víctor tocando su mano y le pides que te mire a los ojos, él responderá a lo que tú le dices. Cuando te asegures que te está prestando atención, le explicas y él intentará seguirte”.

Luego volví a mi lugar, y mientras la docente comenzaba a copiar en el pizarrón, observo que Joaquín toma del brazo a Víctor y cuando este lo mira a los ojos le dice: “Víctor, tomá el lápiz y escribí!”.

Víctor tomó el lápiz y comenzó a escribir, pero Joaquín lo detuvo y le dijo: “así no debes tomar el lápiz”.

En ese momento, sorpresivamente, ya que escasa vez interactuaba con compañeros, Víctor le preguntó: “¿cómo es?, ¿me enseñas, Joaquín?”.

Hubo un silencio en la sala, me imagino que por escuchar la voz de Víctor dirigiéndose a un par. Nos miramos con la profesora, sorprendidas de la situación de diálogo entre ambos niños, y sobre todo por el interés que exponía Víctor para aprender.

Joaquín le decía “tomá el lápiz más de la punta” y le mostraba como hacerlo. Víctor le iba preguntando ¿así?. Joaquín acomodaba sus dedos sobre el lápiz, diciendo “ahí está mejor Víctor, muy bien”.

Víctor continuó escribiendo del modo como se lo había enseñado su compañero, lo cual le permitió mejorar su caligrafía, pero, más importante aun, iniciar un nuevo tipo de relación con sus pares.

Después de este momento significativo, cuando tenía dudas o necesidad de ayuda, comenzó a solicitarlas a sus compañeros, lo que le permitió aprender a iniciar conversaciones y llegar al aprendizaje con sus pares, lo que también tuvo repercusiones en sus procesos abstractos.

Luego de esta situación cada vez que veíamos a Víctor “desaprendiendo” cosas que sus compañeros le habían enseñado, le decíamos “tomá el lápiz como te enseñó Joaquín” y Víctor, sin berrinches, lo corregía rápidamente.

Los hitos relacionales en el aprendizaje

La situación relatada logra instalar un hito en la historia de escolarización Víctor.

Si bien en mi trabajo con él nunca estuvo puesto el énfasis en que su letra fuera linda y ordenada, así era como la maestra de aula le exigía.

El aprendizaje técnico aprendido, en sí mismo no fue lo más significativo, más bien lo pienso como un *punte que funda el inicio comunicativo con sus pares*, y más significativo aún, el hecho de hacerlo en una *interacción educativa* con los mismos.

Se debe considerar que al comienzo Víctor no iniciaba conversaciones, le costaba percibir situaciones del medio, no jugaba con sus compañeros por iniciativa propia, ni deseaba hacerlo.

Necesitaba siempre el contacto físico con otros, ya sea con personas u objetos. El lenguaje tenía poco valor para él como medio de comunicación, por eso mismo respondía a las demandas del medio sólo si existía un estímulo táctil previo.

Víctor tenía dificultades motrices, para tomar el lápiz correctamente por ejemplo, que se habían intentado corregir con varias estrategias, incluso antes de mi llegada al aula.

También tenía dificultades para establecer un posicionamiento desde su deseo. Nunca disentía; no podía decir "no quiero". Proponer colectivamente una actividad de su interés le era igualmente difícil.

Nunca asumía una responsabilidad individual dentro de la escuela, todo era hecho por adultos. Si bien éstos tenían toda la intención de ayudarlo, en la práctica era una relación de dependencia, que lo construía en un lugar de "diferente".

Como ejemplos, puedo mencionar que siempre iba al lado de la docente en la fila con sus compañeros, siempre estaba sentado atrás con su maestra integradora, y que salía de la escuela acompañado, en lugar de ir en la fila con todos sus compañeros.

Ahora bien, al pensar —con convicción— que lo que nos constituye es entre otros factores nuestro *sistema de actividad*, formulé la hipótesis que Víctor tenía un lugar diferente en la escuela desde un *acomodo implícito*.

Fundamentalmente porque durante su historia de escolarización y al verse con dificultades relacionales y motrices entre otras, él, sin ha-

berlo acordado con nadie, aceptaba el lugar *"del no puedo"*. Los otros, y por las mismas razones, le respondían con *"no puedes"*.

Por ello, desde el comienzo, mi orientación fue —siempre— la de darle la pauta y luego abandonarlo sigilosamente en la tarea.

Al "arrojarlo" al lugar del "sí puedes", él se enfrenta, experimenta y hace experiencia en el mismo contexto, pero ubicado en un nuevo lugar. Lo que a su vez, al ser subjetivamente satisfactorio, lo lleva replicar la actividad.

En cuanto identifiqué este "acomodo no pactado", comencé a avanzar en la búsqueda de la autonomía escolar de Víctor, pero ahora apoyada sobre sus compañeros, en lugar de hacerlo con un adulto, ya que me percaté que en el tipo de relación establecida, maestra integradora—Víctor, él ya estaba acomodándose inconscientemente en una especie de "bastón subjetivo", sin haber experimentado la relación real con sus pares.

Por tanto, la historia escolar anterior (indudablemente sin intención dirigida de parte de los profesionales a cargo), encerraba la contradicción de una "inclusión excluyente", que no le daba a Víctor la posibilidad de ser un niño más, al entregar **un exceso de apoyo**.

Focalizar la mirada en la relación de Víctor y su contexto me permitió desplegar otras posiciones. Me situé entonces como un "puente" hacia su mundo social.

Mis herramientas eran la palabra y la actuación. Por ello, siempre que Víctor pedía ayuda para hacer algo, le explicaba verbalmente, le mostraba cómo hacerlo, y luego le daba espacio para que experimentara, para que así se relacionara en forma directa con la tarea misma.

Aun con la misma estrategia utilicé también otra táctica. Experimenté con el aprendizaje entre pares, explicándole a su compañero de banco cómo yo trabajaba con Víctor. Le mostré cómo se hacía y me alejé.

Por cierto que en un comienzo no le expliqué a su compañero cómo hacerlo, porque quizás esperaba que se estableciera una comunicación más espontánea.

Pero cuando Joaquín va al docente a decirle *"no sé cómo ayudar a Víctor"*, tal como lo relaté previamente, me dí cuenta que era el momento de acercarme.

Fue entonces que Joaquín se sintió parte y se apropió de la tarea. Un descubrimiento también para él, poder experimentar y utilizar sus destrezas para enseñar a otro.

El resultado de la intervención que realicé, explicándole a Joaquín "el cómo" hacerlo, tuvo mejores resultados de los que esperé. Si bien le expliqué a Joaquín "cómo" podía iniciar la conversación con Víctor y así poder ayudarlo, nunca especifique en qué.

Joaquín se percató por sí mismo que Víctor no tomaba bien el lápiz, y quiso partir enseñando eso. Esa espontaneidad, permitió que la relación entre ellos no fuera parte de una pauta que se ejecuta con tensión, sino más bien como un desafío agradable.

Joaquín, que siempre veía una relación entusiasta entre Víctor y yo, se contagió de ese ritmo y se percató que yo no le estaba traspasando un "problema".

Por el contrario, cuando le expliqué cómo iniciar la conversación y lo que hacía, nos ve relacionarnos, vé que yo le explico Víctor y que éste me recibe alegremente.

El "patrón" relacional inicial lo entusiasma, lo inviste de deseo y es, entre otras cosas, lo que confiere éxito a la intervención, pues sin este "andamio gatillante", nunca Joaquín podría imaginar cómo hacerlo, cómo ponerse en el rol del que enseña, menos aun siendo un par.

Cuando me distancio y los miro interactuar, veo algo de mi "estilo" en Joaquín, muy afectuoso y contenedor. De hecho, en un comienzo Joaquín inicia el diálogo con mi tonadita (media chilena).

Luego, cuando era cada vez más él y menos yo, fue para mí un momento solemne, de silencio absoluto, y ellos envueltos en diálogo.

Acepto que le otorgo un valor simbólico diferente a esta experiencia a la que, quizás, le podrían dar otros agentes educativos.

Poner el foco de mi mirada en la relación de Víctor y su contexto me permitió establecer un hito en su proceso escolar. Un hito que marca un antes y un después en la historia del otro.

El revés de las frecuentes frustraciones escolares que experimentaba Víctor hasta ahora, y que es un deleite testimoniar.

Todos aprendemos algo cuando otros aprenden...

Aquella modificación que ocurre en alguien cuando aprende, no es sólo de ese alguien, sino una constelación de modificaciones socioedu-

cativas, que para mí fue aprender que necesitamos un "andamio", aquel escaloncito que me ayude a llegar a experimentar la nueva experiencia. Tanto para Víctor como para Joaquín, fue necesario un "empujoncito".

Para el primero el "empujoncito" fue llevarlo a la situación de sentarlo con un par para que experimentara esa experiencia; para el segundo fue mostrarle cómo podía acceder a Víctor para enseñarle.

Si bien Víctor aprendió a tomar el lápiz, aquello concreto pasa a un segundo lugar en relación a lo logrado en la interacción comunicativa, pues después ambos aprendieron a relacionarse de un modo diferente al que sabían hacerlo antes. Esa "ganancia" intersubjetiva, se transforma en una llave del conocimiento futuro.

¿Por qué explicarnos desde una perspectiva histórica cultural?

Fundamentalmente porque esta perspectiva nos puede ayudar a comprender, cómo, a partir de una intervención que tenía la intencionalidad inicial, de avanzar en la autonomía comunicativa y relacional de Víctor, él desarrolla habilidades cognitivas asociadas a la abstracción.

Demostrando así, como apuesta de este paradigma epistémico, que los cambios cognitivos llevan consigo transformaciones de las relaciones sociales.

Por ello, entiende que el individuo no es la unidad de análisis más útil, en cambio, entiende que el medio social es una parte privilegiada en el cambio del desarrollo cognitivo, y no como fuerza no analizada que influye sobre el organismo individual (Newman, Griffin, Cole, 1991).

Por tanto, no es en sí analizar cómo Víctor logra, gracias a la ayuda de su compañero de banco, tomar el lápiz, entendiendo esto como un aprendizaje técnico específico, sino más bien, cómo la nueva disposición relacional entre ambos niños, configura procesos cognitivos, mediante la apropiación por aprendizajes significativos.

En por esto que la construcción de procesos cognitivos se funda a partir de las relaciones con los otros y en un contexto cultural determinado. No así como procesos intrapsíquicos que luego se modifican a partir del medio.

En suma, las nociones de contexto en las teorías socio históricas tienen especial relevancia, ya que entienden lo "social", como una refracción que organiza el sí mismo, una introyección de la cultura, o dicho de otro modo, *"la relación de las funciones psicológicas superiores fue antes una relación física entre personas"* (Vygotsky, 1929).

Víctor en su historia de escolarización -entre otras de las diferencias con los niños y niñas de la escuela- ha sido sentado con su maestra integradora, siendo siempre "el niño con problemas", nunca otorgándole la posibilidad de desafiar sus habilidades comunicativas desde otro lugar.

Por otra parte, cabe destacar que si bien Víctor no presentaba dificultades en procesos cognitivos concretos, sí en los abstractos, tales como la comprensión de cuentos y el análisis de problemas matemáticos, todos ellos, asociados a habilidades relacionales y comunicativas. Es por esto, que el modo en que el medio le venía ofreciendo — implícitamente— de relacionarse con él, profundiza la imposibilidad de relacionarse comunicativamente, repercutiendo esto en sus procesos cognitivos asociados a la abstracción.

Es aquí como se expresa la idea de que los sistemas de actividad nos constituyen subjetivamente, y que, esa subjetivación implica comprender que los procesos cognitivos ocurren en la medida que hacemos experiencia con otros.

Víctor hasta ahora se habría construido subjetivamente desde la identidad del "Asperger", no sólo porque su diagnóstico así lo diga, sino también, porque el entorno comienza a organizarse para proveerlo de una serie de "medidas", tanto escolares como familiares, que acentúan el comportamiento, pero no por mera repetición de las mismas, sino más bien por el valor simbólico que implican estas relaciones. En el contexto escolar, la explicación del síntoma de los estudiantes es enunciada por la palabra, la cual lleva inevitablemente a entender al otro con un "problema", la que en definitiva es la introyección de la cultura (Vygotsky, 1929).

Re-significando la Zona de Desarrollo Próximo

De lo que da cuenta la situación descrita, es que las propuestas del medio pueden modificar a su vez dichos patrones. Por esto, no es de desmerecer, el cómo la escuela organiza sus relaciones intersubjetivas,

pues en las mismas está aportando a organizar procesos psicológicos que imbrican en sí el aprendizaje.

La concepción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) nos ayuda a comprender este fenómeno, en cuanto la "zona" en la cual se da una situación tiene un origen cultural, en este caso la escuela, y más aún la construcción de la idea de Asperger.

Por ejemplo, ser maestro integrador en la sala de clases con niños con estas características, ya muy distintas a las dadas en otros países latinoamericanos, que no son ni mejor ni peor, sino diferentes, a partir de sus cimentaciones en materias de políticas públicas en educación, salud, discapacidad, entre otros. Por ello, cuando se produce el cambio cognitivo, no es sólo atribuible a funciones psicológicas independientes, o al "novato", sino al *cómo* lo efectúa, es decir a una interacción mediada por la cultura (Newman, D, Griffin, P. Cole, P, 1991).

Por otra parte, en la "zona" que describimos, se despliegan una serie de elementos que dan cuenta de modificaciones relacionales, a partir de roles diferentes a los que antes tenían todos los "actores" que componen la tarea.

En general se ha comprendido la ZDP en la relación alumno-docente, pese a ello, aquí se pueden observar otros factores en juego, tales como la colaboración del compañero de banco, de maestra integradora y de docente. Pues se aprecia la existencia de más de una persona de experiencia desigual, realizando una tarea conjunta, que de manera independiente no pudieron realizar.

Es decir, Víctor no podía iniciar una conversación autónomamente, Joaquín no podía explicarle solo a Víctor, ni la docente de aula (ni las maestras integradoras anteriores) podían enseñarle a tomar el lápiz. Finalmente, yo no podía desarrollar habilidades comunicativas, ni un proceso de abstracción de manera individual en Víctor. Y que, al disponer los mismos elementos en juego de manera diferente, todas las piezas configuran una nueva significación de la misma tarea.

Podemos hablar entonces, de un proceso de apropiación cultural que imbrica procesos cognitivos y viceversa. Es a partir de que Víctor aprende a utilizar una herramienta concreta, en un evento "inaugural" de otros acontecimientos tanto más relevantes: la relación con un par y el cambio cognitivo.

Dichos logros son atribuibles a la construcción de la zona, y la nueva significación que éste le da. Por ello, tiene más que ver con el sentido

de la tarea y sus articulaciones, que con la tarea en sí. Pues el lápiz y su uso, tiene otra impronta a cuando va combinado con un adulto que actúa como "bastón", que, dentro del imaginario Víctor, siempre estará para asistirlo.

En una nueva zona, el lápiz y su uso, se le presenta combinado con otro niño, al que liga una experiencia novedosa, que resulta atractiva, asociando una significación distinta al uso del instrumento mismo, a la actividad "técnica" propiamente tal. Que en su generalidad conduce a un cambio cognitivo de otro orden. Por ello, cabe destacar que si cambia la interacción de la zona, las posibilidades de apropiación también. Poniendo el acento más que en la interiorización de procesos cognitivos, en la actividad inter psicológica como constitutiva de los mismos.

El valor simbólico de lo relacional, está dado por un signo que media entre el sí mismo y los demás, por ello en un comienzo no nos relacionamos directamente con uno mismo, sino más bien, con el proceso intra psíquico entre el sí mismo y el signo, el cual con posterioridad, y a partir de las funciones de la memoria, se incorpora en un modo de relación con el mundo. (Vygotsky, 1929). Esa significación de los otros y del sí mismo, ha tenido repercusiones en la construcción de procesos cognitivos abstractos, en este caso, el desarrollo del lenguaje.

Para Víctor es la primera instancia de diálogo con un par en el mundo escolar, estableciéndose un vínculo desde el lenguaje, aspecto que en otros niños se desarrolla de manera espontánea, en él requería ayuda para comenzar a hacerlo, pues este ejercicio relacional, es una apropiación cultural que desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1993).

Es así como podemos apreciar que lenguaje e inteligencia se acompañan en una relación dialéctica en la que se organiza la actividad del medio, así como la del sí mismo en constante retroalimentación. Pues en la medida de que Víctor mejoró su relación comunicativa con sus pares comenzó a dominar procesos cognitivos abstractos, tales como la comprensión de cuentos, la comprensión de "problemas" en matemáticas, aspectos que hasta ahora le habían sido imposibles de hacer en forma independiente.

En la medida en que comienza a dominar el entorno con el lenguaje, y que se da cuenta que dicho dominio tiene repercusiones a su favor, le da sentido al acto mismo, liga un interés, que lo modifica subjeti-

vamente, pues desarrolla una actividad simbólica que es una función organizadora.

Víctor, ha desarrollado un tipo de lenguaje egocéntrico, infero que debido a sus mismas dificultades de abstracción, necesitaba hablar de lo que hacía, como ejercicio de ir organizando sus actividades, Cabe aclarar, que estas verbalizaciones siempre eran para sí mismo, organizaban sus actividades, pero nunca iniciaban una conversación con su medio. Lo que se prevé con esta acción de comenzar a relacionarse con sus pares en conversaciones simples y en general asociadas al aprendizaje, es que paulatinamente comenzará a interiorizar.

Las transiciones psicoeducativas, un no lugar fundante y dialogante...

Vygotsky (1993), acuña la idea de *sistemas psicológicos transicionales*, los cuales ocurren entre procesos elementales y funciones psicológicas superiores, al tiempo que va desarrollándose la historia natural del signo, la cual es una asociación de construcciones previas, que permiten recordar y sobre las mismas recurrir al signo que ya habíamos conceptualizado. A su vez, en la construcción del signo tiene lugar el inicio evolutivo del lenguaje inteligente, el cual está precedido por el pensamiento técnico, siendo fase inicial del desarrollo cognoscitivo.

Esto se aprecia en el momento que Joaquín le enseña a tomar el lápiz y Víctor a su vez, aprende y se comunica con él preguntándole cómo lo está haciendo.

Podríamos establecer éste como el momento en que el desarrollo intelectual, en el que se funda la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo completamente diferentes, convergen, siendo ésta la esencia de la conducta del ser humano (Vygotsky, 1993).

Nos constituyen relaciones dialécticas incesantes, y el lenguaje no es sólo el anclaje que da cuenta de una síntesis, sino que acompaña y participa en el diálogo de las tensiones entre la tesis y la antítesis. Dicho acompañante cultural, es un distintivo de las relaciones dialécticas halladas en fenómenos naturales de otro orden.

Por tanto, lo que describe la situación, es una intervención psicoeducativa desde relaciones externas, que permiten modificaciones en el aprendizaje, así como también, en el desarrollo del lenguaje, am-

bos niños aprendieron que pueden comunicarse y enseñarse. Joaquín aprendió a que puede ayudar a Víctor desde su condición de par y Víctor aprendió a aprender de su compañero.

Si nos detenemos a analizar a Joaquín como parte también del contexto, este me imita en un primer momento a modo de iniciar la relación con Víctor, observa cómo puede hacerlo, pero a su vez Víctor registra en Joaquín, en un primer gesto simbólico, algo que ya reconoce, el tono de voz, el gesto con la mano, la cara sonriente.

Por tanto avanza y acepta la relación, pero con un interés mayor, pues no es Dani (yo), quien le habla, sino un niño parecido a él. Pues toda verbalización entre el adulto y el niño luego se vuelven funciones psicológicas, estableciendo una escena duplicada, primero en el nivel social como categoría interpsicológica y luego en el nivel interior del niño (Vygotsky, 1929).

Entonces, el comienzo fue la acción, luego la palabra y en su desarrollo histórico será para Víctor el desarrollo de la conciencia. (Vygotsky, 1993).

En la historia del constructo de la palabra, en él será un hito significativo el comenzar a relacionarse con sus pares a partir de las actividades escolares.

Pues el pensamiento nace a través de las palabras y una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra.

En suma, lo que permitió darle continuidad al uso de la relación con los otros, son actividades reproducidas a partir de las funciones de la memoria, la cual revive huellas de impresiones anteriores asociadas a la plasticidad de nuestra sustancia. Pues quedan las huellas que han sido lo suficientemente fuertes (Vygotsky, 2003).

Así concluimos que la posibilidad comunicativa desarrollada en Víctor resultó posible gracias a el desarrollo de los pseudoconceptos y a la evolución conceptual misma. Estos a su vez presuponen la generalización de elementos aislados (Baquero, 1996) a partir de la posibilidad de abstraer, y ésta a su vez hizo práctica en las relaciones sociales que "alimentaron" los procesos cognitivos en forma recíproca.



Referencias

- Baquero, R. (2013) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Editorial AIQUE. Buenos Aires.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989) *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- Sigman, M. y Capps, L. (2000) *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. (1929) *Psicología humana concreta*. Moscú, Universidad de Moscú.
- Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y Lenguaje* en L. Vygotsky *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (2003) *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Nuestra América. Argentina.

CAPÍTULO 14

Abordajes acerca del abandono de estudios universitarios

Espacios de orientación que integran el contexto, la historia
y la subjetividad

Karla Cristina Goyes Andrade (Ecuador)

Ficha técnica

Temporalidad: esta experiencia relatada tuvo lugar entre los meses de enero de 2012 y febrero de 2015.

Territorio: Quito, Ecuador.

Escenario educativo: universidad privada, nivel superior.

Principales actores: alumnos, docentes, psicólogos, padres.

Nota de la autora: Este trabajo está basado en parte del material publicado con el mismo título en las *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, 23 a 26 de noviembre de 2016, (I)* pp. 150–153. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Rol del relator: psicóloga, integrante del grupo de profesionales que realizaron las intervenciones psicoeducativas en la institución.

Introducción

En el presente texto se hará referencia a una experiencia desarrollada con estudiantes del primer año de la carrera de Medicina, quienes abandonaban sus estudios universitarios durante las primeras semanas de clases.

Esta problemática se suscitó en una dependencia de la universidad, encargada de realizar el proceso de inscripción, la administración del examen de ingreso a los aspirantes nuevos y también la recepción de solicitudes de cambio de carrera y retiro definitivo de la institución.

Se observó un incremento en el número de estudiantes que abandonaban la carrera de Medicina, por lo que la institución convocó a un grupo de psicólogos a trabajar en alternativas para su abordaje y prevención.

Cabe mencionar que los estudiantes que solicitaban el cese de su matrícula tenían entre 17 y 19 años de edad, eran egresados de colegios públicos y privados de diferentes ciudades del Ecuador, y no constituían por tanto una población homogénea.

El fracaso escolar y el encuentro entre lo conocido y lo nuevo

Las dificultades académicas y la sensación de inseguridad respecto a la elección de carrera de los estudiantes son aspectos asociados, comúnmente, a la noción de “fracaso escolar”. Por tanto, es importante desarrollar algunos señalamientos acerca de esta particular problemática educativa.

García (2000) propone que un sistema no es sólo un conjunto de elementos, sino de relaciones entre elementos que pueden vincularse entre sí. A partir de ahí, es posible volver sobre la noción de “fracaso escolar”, para considerarlo dentro de una realidad educativa que posee diferentes variables, que son parte de un sistema que funciona como un todo y que no puede ser separado o estudiado de forma aislada.

De tal forma, el “fracaso escolar” puede analizarse tomando en cuenta la situación del estudiante en relación con sus compañeros, sus docentes y la institución inmersa en un sistema educativo complejo, con el propósito de visibilizar, cuestionar y desnaturalizar algunas prácticas.

Por su parte, Elichiry (2010) plantea que, frente a estas problemáticas, la tarea requerida es producir instrumentos conceptuales y metodológicos que permitan el análisis de las prácticas psicoeducativas, para que puedan constituirse en herramientas transformadoras.

Al mismo tiempo, en relación al abandono de estudios universitarios, es fundamental presentar propuestas que generen mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, tomando en cuenta el contexto de interacción social de los estudiantes, sus potencialidades y los recorridos que transitaron para llegar donde están.

Por otro lado Courtney Cazden (2010) reflexiona acerca del “encuentro entre lo “conocido” y lo “nuevo”, y señala que los seres humanos logran el encuentro de las mentes a través del discurso, en el que confluyen los conocimientos familiares, cotidianos, y los conocimientos especializados. Por consiguiente, la cooperación entre lo cotidiano y lo escolar en el aula permite que la mente se desarrolle, es decir, que los sujetos se conviertan en participantes activos de las exigencias, desafíos y compromisos del aprendizaje.

La propuesta de Cazden, trasladada a la problemática del abandono de estudios, se pone de manifiesto en la tensión existente entre las metas de los estudiantes y las expectativas de los otros: familia, amigos, maestros.

El proyecto de cada estudiante no incluía esta nueva etapa educativa, como si las actividades cotidianas e intereses genuinos de los jóvenes estuvieran disociados de los estudios.

Hay que mencionar además que el abandono de estudios universitarios puede ser pensado como una “interrupción” que trazará nuevos modos de analizar, categorizar, indagar y señalar los intereses, motivaciones, afectos y pensamientos de los jóvenes.

En este “desfase” también se generarán aprendizajes, situados algunos fuera de la institución educativa, y se dará paso al crecimiento, a la toma de decisiones y al sentido que las actividades y los planes futuros tendrán para la vida de los estudiantes.

“Apropiación” del proyecto personal

Al pensar en el proyecto personal de los estudiantes es fundamental incluir el concepto de “apropiación” al que hace referencia Bustamante Smolka A. L. (2010), y que apunta a los modos de hacer propio algo, o adecuado para sí mismo.

En otras palabras, la apropiación se asocia con distintas formas de participación en las prácticas sociales, y diferentes posibilidades de producción de sentido, como las que operan en un proceso de (*re*)construcción interna y transformación de las acciones y operaciones.

Bustamante Smolka A. L. (2010) sostiene que la apropiación pertinente a los valores y normas socialmente establecidos tiene que ver con acciones exitosas por parte del individuo, evaluadas y avaladas por un otro autorizado. En otras palabras, se evidencia la existencia de modos de hacer algo propio que pueden no ser pertinentes para el otro.

Esta idea, trasladada a la situación de referencia, permite reconocer que lo que los otros esperan (docentes, directivos, padres, amigos) no siempre coincide con los planes y objetivos de los estudiantes.

Por lo tanto, hay que volver la mirada a lo que los estudiantes piensan, sienten y desean, aunque no concuerde con el “protocolo establecido”, que señala que todos los jóvenes deben ingresar a la universidad a una determinada edad y finalizar su carrera en un cierto tiempo.

A tales efectos Bustamante Smolka A. L. (2010) afirma que “propio” no significa “apropiado” para los otros, es decir, adecuado a las expectativas sociales.

Expandiendo la mirada sobre los Aprendizajes con la Teoría Historico-Cultural de la Actividad

La teoría de la actividad de Yrjö Engeström (2001) se ha desarrollado a través de tres generaciones de investigación. De acuerdo a Daniels (2003), esta teoría es la base del análisis del *aprendizaje expansivo innovador* porque:

- Es contextual y se orienta hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetivos, sus artefactos y su organización social.

- Se basa en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento que se centra en el potencial creativo de la condición humana.
- Es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que surgen con el tiempo en las prácticas humanas con el fin de influir en ellas.

Además, la teoría de la actividad se apoya en cinco principios fundamentales:

- El sistema de actividad como unidad de análisis.
- La multiplicidad de voces en la actividad.
- La historicidad de la actividad.
- Las contradicciones como motor de cambio en la actividad.
- Los ciclos expansivos como posible forma de transformación de la actividad.

Y considera también las siguientes cuatro preguntas:

1. ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje?
2. ¿Por qué aprenden?
3. ¿Qué es lo que aprenden?
4. ¿Cómo aprenden?

Estos cuestionamientos permiten pensar en los procesos de aprendizaje como procesos que se presentan de forma horizontal, haciendo hincapié en la comunicación y negociación entre los padres de familia y los diferentes profesionales —agentes psicoeducativos y docentes, en nuestro caso— que intervienen en una problemática educativa.

Al indagar acerca de *quiénes* eran los que aprendían, se halló que los estudiantes que acudían a solicitar el retiro de la universidad o cambio

de carrera eran sujetos diferentes que no correspondían a una población homogénea, sus edades oscilaban entre los 17 y 18 años, eran egresados de colegios públicos y privados de diferentes ciudades del Ecuador, y tenían diferentes intereses, anhelos, metas, ritmos de aprendizaje y proyectos al momento de ingresar.

Y esos jóvenes se encontraban inmersos en una institución que organizaba y trataba las problemáticas de abandono de estudios a partir de la urgencia que implica un trámite administrativo, pues se estaban perdiendo horas de clases que no se podían volver a recuperar.

En este contexto la intervención debía ser inmediata, sin poner mayor énfasis en el conflicto que significaba para el joven esta situación, asumiendo que todos requieren el mismo “tratamiento” y que las posibles soluciones son solamente dos: el abandono definitivo de la carrera o el cambio a otra carrera de la misma universidad.

Respecto a la segunda pregunta de Engeström, *por qué aprenden*, la motivación para el aprendizaje proviene de la participación en prácticas culturalmente valoradas de colaboración, en las que algo es producido que tiene significado para los participantes (Engeström, 2001).

Los agentes psicoeducativos, a través de su intervención, trataban de promover junto con los estudiantes un espacio a partir del cual se produjera “algo”, es decir, en el cual no se repetirían las expectativas de los padres de familia o de los maestros acerca de la carrera universitaria, sino una vuelta hacia lo que el joven piensa, desea y siente.

Asimismo, aparecían diversos conjuntos de contradicciones, con dificultades para representar y guiar interacciones y relaciones horizontales. Surgía un desplazamiento del objeto/objetivo, que son los estudiantes y su bienestar, hacia las normativas y reglamentos de la institución, en el cual prevalece el sistema administrativo.

Por otra parte, al analizar *¿qué están aprendiendo?*, es necesario que la atención se centre no sólo en los estudiantes, pero también en los padres y docentes, quienes son los que interactúan estrechamente en esta problemática.

Si bien el trabajo se realizó con el estudiante, se hizo hincapié en el contexto histórico-cultural que lo atravesaba, y se consideraron también los deberes y derechos de los estudiantes dentro de la universidad.

En la intervención con los padres de familia, se hizo énfasis en las ideas que planteaban a sus hijos, pues se transmitía la existencia de una tensión irreparable entre el deseo del estudiante y la presión cul-

tural que exige de parte de los jóvenes finalizar sus estudios terciarios y obtener un título.

Se resaltó que el abandono o cambio de una carrera no marcan un fracaso y que la búsqueda por encontrar lo cada uno realmente disfruta hacer en su vida implica tropiezos, búsquedas y recorridos.

En relación a los docentes, se exploró el aprendizaje como algo que hacemos desde que nacemos y que está asociado a nuestra cotidianidad, y lo que cada uno aprende está determinado por su historia, su cultura y sus vivencias, sus formas de ser y de hacer particulares. Los docentes deben dar lugar a pensar que existen nuevas perspectivas y posibilidades dentro del trayecto profesional.

Finalmente, al preguntar *¿cómo aprenden?* y *¿cuáles son las acciones clave?*, se reflexionaba en que esta nueva propuesta generaba movimiento tanto en los sujetos como en el contexto, pues se requerían otros tiempos y otras acciones para el análisis de estas situaciones, trayendo consigo mayores cuestionamientos, señalamientos y críticas.

Para Engeström (2001) la actividad es una forma colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora.

Y un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de ellas, pero la actividad no se reduce a las acciones, con un principio y un fin determinados en el tiempo, de los individuos o grupos.

El aprendizaje se va haciendo en el camino a través de continuos esfuerzos, construcciones nuevas y un compromiso serio de parte de los profesionales.

Urgencias como violencias

Los jóvenes que abandonaban sus estudios se encontraban inmersos en una institución educativa que organizaba y trataba estas problemáticas desde la urgencia institucional de resolverlas, debido a la pérdida de horas de clase y a la transgresión de las normativas establecidas.

De ahí que surgían “violencias” entre pares, profesores, agentes psicoeducativos, directivos, y de la institución misma hacia el estudiante, debido al apremio y la inmediatez con la que se responde ante ciertas situaciones, sin planificación ni análisis previos (Erausquin et al., 2013).

Esas “violencias”, que necesitan ser analizadas y abordadas como “violencias en plural”, contenían, en la situación explorada en este tra-

bajo, un aspecto que puede analizarse como el desplazamiento de la preocupación y el interés institucional desde los estudiantes y sus trayectorias, hacia lo administrativo.

Asimismo, se pone de manifiesto un fenómeno de “encapsulamiento”, como si cada profesional estuviera solo para trabajar una problemática que le excede.

En ese sentido, el psicólogo, el docente o el agente psicoeducativo también se siente violentado por la ausencia de resonancia institucional, pues no escucha la voz de otros actores ni aparecen las herramientas que complejicen y enriquezcan la intervención (Erausquin et al., 2013).

Los agentes psicoeducativos, a lo largo de mucho tiempo, habían resuelto estos problemas de una sola forma, considerando que era el único camino a seguir. Los estudiantes, por su lado, sentían que sus opiniones e inquietudes no tenían lugar para manifestarse y escucharse, y representaban para la institución un problema menor.

Era por eso necesaria una mirada multidimensional e interdisciplinaria capaz de incluir el contexto, la historia y la subjetividad.

Como lo plantea Erausquin (2013), hace falta dar paso a los “relatos polifónicos”, que incluyen las múltiples voces de los actores, descendiendo la mirada de un solo agente protagonista y sumando nuevas perspectivas y categorías de análisis de lo real y lo posible.

Una nueva propuesta

Baquero y Terigi (1996) manifiestan que los procesos de escolarización generan un tipo particular de aprendizaje, de carácter artificial, que produce efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo.

Dicho aprendizaje se vincula con los determinantes duros del dispositivo escolar, tales como: organización graduada, simultánea, obligatoria, una particular organización espacio temporal, tiempos uniformes y el predominio de criterios de clasificación lógicos y no funcionales.

Los autores sostienen que el carácter político del proyecto escolar resalta las decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción y la manera en la que se forja su identidad.

Las categorías de análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar, así como la actividad como unidad de análisis, son herramientas importantes para explicar y regular los procesos de apropiación de conocimientos sobre dominios específicos, en el seno de prácticas escolares (Baquero y Terigi, 1996).

En ese sentido, surge una nueva propuesta de orientación, que pretende generar movimiento en los estudiantes, docentes, directivos y padres, re-considerando los tiempos y acciones para el análisis, y acompañando a los jóvenes en este tramo educativo.

Además, se plantea involucrar al contexto histórico cultural en el que el sujeto se desarrolla, tanto en el aspecto emocional como en su interrelación con los otros, con el propósito de adoptar una posición de aprendizaje del y con el ambiente, para volver sobre las condiciones y situaciones que posibiliten comprender un mundo que no es el propio, dando paso a la construcción de lo singular en la experiencia escolar.

Intervenciones psicoeducativas

Las intervenciones se realizaron a partir de entrevistas: con los estudiantes, sus familias y los docentes.

El objetivo principal de la intervención fue establecer un espacio de orientación estudiantil que acompañara el proceso de construcción de un proyecto personal, a partir de un vínculo significativo, genuino y relevante con los estudiantes, enmarcado en un trabajo conjunto con los docentes y las familias, entendiendo que los estudios universitarios pueden pensarse como parte de la vida.

En el mismo texto de Cazden ya mencionado (2010), se retoman las propuestas de Bajtín acerca del “*discurso autoritario*” y el “*discurso internamente persuasivo*”, pues en estos casos se estaría cumpliendo con las exigencias de padres y maestros, las mismas que no son indagadas en los jóvenes y por tanto no reflejan sus intereses y motivaciones en cuanto a su trayectoria personal.

Es importante señalar que la intervención de los agentes psicoeducativos se realizó a través de entrevistas, con el estudiante, con su familia y finalmente con los maestros.

Recordemos que Cazden (1991) sugiere que las palabras dichas en clase afectan al proceso mental de los estudiantes y a la naturaleza del aprendizaje. De allí la necesidad de entrevistar también a los docentes

para conocer sus observaciones y comentarios sobre cada uno de los casos.

La entrevista realizada con los estudiantes representó una herramienta para que los agentes psicoeducativos entiendan lo que a los estudiantes les preocupaba, pero a la vez los obligaba a ellos a intuir, proponer y dar un paso adelante.

En esta intervención se pone en juego la “*intencionalidad de tercer orden o intencionalidad recursiva*”, donde los interlocutores saben que actúan sobre los mundos internos de los otros y que aquellos son capaces de hacer lo mismo.

Además, el lenguaje permite que se hagan explícitas las intenciones para sí mismos y supone las creencias y deseos del interlocutor, estableciendo así la comunicación y no sólo la presentación de oraciones, órdenes y mensajes sin relación (Belinchón M., Igoa J. y Rivière A., 2007).

Pensemos entonces que no es suficiente conocer el lenguaje y los códigos que lo conforman, es necesario comprender el procesamiento de ideas que se realiza en cada sujeto a través del significado intencional, pues lo que se dice no se refleja de manera directa e involucra muchos otros aspectos: cognitivo, histórico, cultural, emocional.

Posteriormente, los agentes psicoeducativos analizaban diferentes alternativas con las que contaban los jóvenes: carreras cortas en especializaciones técnicas, el inicio de la vida laboral, el estudio de algún idioma, la posibilidad de un intercambio estudiantil.

De modo que, se abrían otros caminos que permiten determinar lo que a cada uno le gusta o no hacer.

La linealidad y la uniformidad en el desarrollo de una carrera y una vocación ya no existen y es necesario considerar a los jóvenes en su búsqueda de diferentes opciones mediante una actividad, un trabajo, pues en la construcción de este proceso se van encontrando a sí mismos (Erausquín, 2011).

Así, se desarrolla un compartir entre los estudiantes y el agente psicoeducativo, que los acompaña en encuentros en los que el diálogo, la escucha y la empatía eran transmitidas no sólo a través de palabras, sino con gestos y miradas, que poco a poco provocaban reflexiones en los estudiantes respecto a lo que ellos deseaban de su proyecto futuro.

Hago alusión a la idea de “*andamiaje*” (Cazden, 1991) que requiere por parte del adulto sensibilidad para otorgar apoyo al joven a través del diálogo.

De esta forma, la función de los agentes psicoeducativos consistió en corresponsabilizar a los actores involucrados en esta situación (estudiantes, padres de familia y maestros), con quienes se trabajaba en la idea de proceso, que permite resolver una situación con cierta planificación y organización, pues al resolver estos casos desde las urgencias se corre el riesgo de perjudicar a los estudiantes y causarles mayor confusión y frustración.

En la recta final, “*la ayuda del adulto se va replegando conforme aumenta la capacidad*” de los jóvenes (Cazden, 1991), y el “*andamiaje*” se transforma en un soporte, para que de ahí en adelante los estudiantes cuenten con una guía que les permita solucionar futuros conflictos en situaciones similares.

Al respecto Vygotsky (1988) afirma que lo que un sujeto es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.

En otras palabras, los caminos que en ese momento los estudiantes recorrieron analizando las razones y circunstancias que los llevaron a abandonar una carrera, les permitieron un aprendizaje acerca de las implicancias que la toma de decisiones tiene en sus vidas.

La intervención apuntó, como lo menciona Cazden (1991), también a una “*reconceptualización*” que permitió forjar en los estudiantes nuevos modos de analizar, categorizar, indagar y señalar la problemática que se presentaba, con el propósito de ayudarlos a pensar en sus intereses y motivaciones y ofrecerles el espacio para preguntarse lo que constituye el ingreso al campo laboral y el aporte que tiene este aspecto en la vida de cada uno, contemplando sentidos que no fueron indagados al salir de la sección secundaria.

También fue posible considerar que la carrera universitaria no siempre representa lo que los jóvenes esperan y que es posible volverse a replantear lo que alienta a seguir estudios terciarios.

Al respecto Cazden (1991) cita a Leontiev para señalar que la estructura de toda actividad humana se activa con un *motivo* y está compuesta por acciones que se dirigen a metas.

Reflexiono que algo sucedió con la motivación de los estudiantes, en el sentido de que existía una pérdida en el impulso por continuar con sus metas.

Se puede pensar también que los contenidos académicos durante las primeras semanas de clase y las demandas de sus padres, no cobraron ningún sentido en sus vidas, pues no tienen relación alguna con lo que esperan en el futuro.

Cabe mencionar también que los alumnos deben aprender a moverse en el espacio conceptual de las disciplinas del mismo modo como las personas se mueven en el espacio físico (David Perkins, 1992). Esto quiere decir que los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria deben desenvolverse en un espacio de familiaridad con las asignaturas y los contenidos que están recibiendo de parte de los docentes, pues es en ese medio en el que se desenvolverán durante muchos años en su vida laboral.

En lo que respecta a “*la construcción guiada y la construcción compartida del conocimiento*”, Neil Mercer (1997) afirma que la conversación se utiliza para crear conocimiento y comprensión dentro del aula.

Es decir que el conocimiento y la comprensión se generan trabajando, seleccionando y discutiendo la información con otros. En este proceso intervienen dos conceptos importantes: contexto y continuidad.

En lo que se refiere al “*contexto*”, permite dar sentidos a lo que se dice, más allá del habla, mientras que la “*continuidad*” apunta a los temas que surgen y continúan en el tiempo.

Si estos conceptos no están bien establecidos en una conversación, pueden surgir malos entendidos y equivocaciones.

Ahora bien, volviendo a la situación de referencia, tanto el contexto como la continuidad son elementos necesarios en el discurso para que los agentes psicoeducativos puedan comunicarse y entenderse con los estudiantes, desarrollando una “*comprensión compartida*” y construir con el tiempo un marco de referencia conjunto.

Así los estudiantes, una vez que ubicaban la alternativa acorde a su deseo, conseguían argumentar para sí mismos, para sus padres y para sus maestros la elección que ahora habían realizado. Como propone Mercer (1997), el propósito de la educación es conseguir que los estudiantes desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse y así alcanzar un conocimiento compartido.

Sostiene Rivière (1999/2003) que los procesos educativos en nuestra especie son básicamente, procesos de discurso, e implican el uso de formas complejas de dicho discurso.

Por consiguiente, el niño y el joven han ido construyendo una percepción o una concepción cada vez más poderosa, diferenciada, compleja, conceptual, capaz de inferencia y de anticipación sobre la mente del otro.

Es decir, han ido constituyendo una *teoría de la mente*, pues el intercambio que surge entre estudiantes y agentes psicoeducativos, es un intercambio que surge entre seres “*llenos de mente*” que cuentan con creencias, deseos, intenciones, motivaciones y emociones.



Referencias

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "La búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier *Apuntes pedagógicos*, Bs. As.: UTE/CETERA
- Bustamante Smolka, A. L. (2010) "Lo (im)proprio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en: Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* Buenos Aires: Manantial.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Cole, M. (2001) "Desarrollo cognitivo y educación formal" en: Luis C. Moll (Comp.) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.
- Elichiry, N. (2010) "El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa" en: Elichiry (Comp.) *Aprendizaje y contexto*: Op. Cit.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156

- Erausquín C., Dome C., López A. y Confeggi X. (2013) “Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores” (pp.84-92). En Erausquín C. y Bur R. (Comp.) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- García R. (2000) “El conocimiento como sistema complejo” y “La teoría constructivista del conocimiento” en: García R. *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. España: Editorial Paidós
- Perkins, D. (1992) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa. Cap. 4, “El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión”, y Cap. 7 “Motivación: la economía cognitiva de la educación”.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

CAPÍTULO 15

La psicología educacional en el marco de las prácticas áulicas

Complejidad, contexto y diversidad. Intervenciones para visibilizar problemáticas y potenciar condiciones para el aprendizaje. Tensiones y prácticas.

María Mercedes Viola (Argentina)

Ficha técnica

Temporalidad: la experiencia tuvo lugar entre los meses de febrero y diciembre del año 2010.

Territorio: escuela de nivel medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).

Escenario Educativo: escuela de gestión privada, confesional, con alumnos de nivel secundario.

Principales actores: alumnos, directivo, docentes, agente psicoeducativo.

Rol del relator: agente psicoeducativo del nivel secundario.

Descripción de la situación inicial

La situación que describiré, mi experiencia como agente psicoeducativo, se desarrolló en un escenario de educación formal, en una escuela de gestión privada (con 70% de subvención estatal) ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el año 2010.

La escuela contaba con nivel inicial primario y otro secundario. El nivel primario tenía una división por año, y el nivel secundario contaba con dos divisiones por año.

Se mantenía como único grupo al 7° grado que provenía de la misma escuela, y se abría una segunda división compuesta por niños provenientes de escuelas de gestión pública de la zona.

Una tarea que me encomendaron ese año, en el que ingresaba a la institución, fue la de realizar actividades que permitieran evaluar a los alumnos ingresantes a la segunda división de primer año, con el fin de conocerlos; ya que ingresaban a la escuela por primera vez. En cambio no se solicitaba ninguna actividad con respecto al grupo ya existente, proveniente de la primaria de la misma escuela.

El planteo de la rectora era que debían ingresar 40 alumnos (el grupo original para la primera división era de 28 alumnos), puesto que de todos modos, al terminar el año, alrededor de un 35% de ellos no aprobarían el 1^{er} año de escolaridad secundaria.

Al consultarle las causas de la “desaprobación del año”, mencionó que el nivel académico de los alumnos provenientes de las escuelas de gestión pública era muy bajo, así como su nivel cultural y social.

El objetivo expreso de mi intervención era la caracterización de cada alumno ingresante en relación a sus posibilidades de rendimiento, su historia escolar, sus características familiares y las razones para una potencial derivación a un profesional de salud externo.

Para ello se administraba una prueba de Lengua y otra de Matemática, que eran evaluadas por las profesoras de 1^{er} año de la escuela.

Desde el Equipo de Orientación Escolar, se les administraban tests para evaluar el nivel de maduración viso-motora (Test de Bender) y el nivel de inteligencia (Test de Raven); y se confeccionaba un cuadro/informe de cada alumno.

El problema con el que me encontré fue esta situación de “fracaso escolar” de un 35% de los alumnos de 1^{er} año, situación que ya estaba institucionalizada y “naturalizada”, es decir, considerada como un

proceso razonable y lógico para todos los actores de la escuela. El problema de la repitencia de los alumnos de 1^{er} año de esta escuela era algo que sucedía desde hacía 15 años aproximadamente.

La escuela originalmente estaba compuesta por dos escuelas y dos edificios con entradas por calles distintas. Una de esas escuelas estaba destinada a jóvenes de clase social media y alta y la otra estaba destinada a la clase social baja. La congregación religiosa cerró una de las escuelas varios años atrás, dejando solamente la escuela dirigida a la clase social identificada como baja, obteniendo el 70% de subvención estatal para su funcionamiento.

En los últimos años el alumnado estaba compuesto por un grupo de adolescentes provenientes de familias cuyos padres presentaban un nivel educativo secundario, terciario y universitario con niveles económicos medio-bajo, y otro grupo, el que ingresaba en 1^{er} año, que provenía de escuelas estatales y pertenecían a familias que presentaban por lo general un nivel educativo primario, con trabajos relativamente precarios.

Presentación del problema

Ante el problema del fracaso escolar de los alumnos de 1^{er} año, el recorte realizado por mí, como agente psicoeducativo, se centró en:

- La consideración de que el fracaso escolar es un problema sobre el que se puede intervenir.
- El fracaso escolar es causado por muchas causas (pluricausalidad) y todos los actores estamos implicados.
- Las intervenciones de derivación a profesionales externos no alcanzan ni resuelven el problema, porque no se trabaja sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La división de los alumnos en dos grupos dicotómicos (los que eran de la escuela y los que no lo eran) promueve dificultades en la integración grupal y el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando la exclusión, la discriminación y fortaleciendo las dificultades.
- La concepción que tenían los actores de la escuela, en relación a que *el fracaso escolar era producido por la escasa estimulación*

socio-cultural y por el tipo de familia, es una construcción social, paraliza las potencialidades, y anula la posibilidad de comprender la situación global.

Después de definir el problema establecí los objetivos de la intervención, los que se basaron en las conceptualizaciones de Engeström (1991) en el marco de la *teoría de la actividad*, donde se centra la mirada en la posibilidad de intervenir en un problema que ha sido recortado a partir de la *expansión* de los límites de las fronteras que delimitan su campo de acción.

La decisión fue intervenir fundamentalmente sobre los alumnos de primer año, pero también sobre directivos y docentes, planteándome los siguientes objetivos:

- Modificar la concepción que sobre “fracaso escolar” tenía la comunidad educativa, concebido como un proceso irreversible, natural y propio de alumnos con determinada educación y origen social.
- Disminuir el nivel de repitencia y fracaso escolar de los alumnos de 1^{er} año.
- Favorecer los procesos de enseñanza–aprendizaje.
- Favorecer la integración de los alumnos, en pos del intercambio y el acompañamiento recíproco en la superación de las dificultades.

De esta manera se intervino sobre la concepción de la situación problema, sobre la concepción del proceso de enseñanza–aprendizaje y sobre las herramientas y recursos aplicados hasta el momento.

Propuesta de intervención

Las acciones implementadas sobre la situación problema fueron las siguientes:

Primera etapa:

- Realizar una evaluación de *todos* los alumnos ingresantes a 1^{er} año (los de la misma escuela y los provenientes de otras escuelas), actividad que era fuertemente rechazada por la Directora de la escuela primaria.

Se decidió realizar una evaluación a través de actividades centradas en la comprensión de textos, ejercicios de pensamiento lógico-matemático y resolución de problemas.

- Conformar grupos de primer año (A y B) con integrantes de los dos grupos de alumnos, y no separados como antes, ya que esto perjudicaba la integración y fomentaba la concepción dicotómica de los profesores sobre los grupos.
- Desarrollar un taller de preingreso de tres días, antes del inicio de las clases, para trabajar dinámicas grupales de presentación, conocimiento y constitución de grupos, favoreciendo así las relaciones interpersonales.
- Evaluar las características personales, familiares y preferencias de los alumnos ingresantes a 1^{er} año a través de un cuestionario y de una entrevista individual.

Segunda etapa:

- Realizar una reunión con los docentes de 1^{er} año con el fin de explicitar la nueva modalidad de armado de los cursos y los objetivos del proyecto, y plantear la necesidad de realizar un diagnóstico inicial de cada grupo antes de comenzar a trabajar con ellos.
- Analizar los trabajos de comprensión y análisis de texto. Esta actividad dió cuenta de dificultades similares en relación al abordaje de textos, a la comprensión, interpretación y ejecución de consignas, en los dos grupos.

Tercera Etapa:

- Implementar un taller, desde el inicio de clases y para todos los alumnos, sobre técnicas de estudio, comprensión de consignas y resolución de problemas.
El taller era de asistencia obligatoria, gratuito y realizado fuera del horario escolar por el Equipo de Orientación Escolar.

- Trabajar con los profesores de Educación Cívica, Historia, Lengua, Geografía y Biología, acordando la aplicación coordinada de trabajos prácticos y aplicando las técnicas de estudios trabajadas en el taller.
- Realizar reuniones de trabajo con los docentes, a fin de rever y acordar modalidades de evaluación más frecuentes, y relacionadas con los trabajos prácticos y metodologías aplicadas.
- Asignar durante el primer trimestre de clase los lugares en el aula (la ubicación de los alumnos en los bancos) y la conformación de los grupos de trabajo para las cinco materias seleccionadas.
- Implementar un taller de arte y otro de música para favorecer el intercambio y la interacción grupal en base a intereses comunes, como el arte.
- Evaluar periódicamente mediante observaciones, sociogramas y dinámicas grupales las características de los grupos y su integración.
- Acordar con la profesora de Educación Física la planificación de actividades grupales para el campamento de 1^{er} año.
- Realizar trabajos conjuntos en el aula con los profesores de las cinco materias seleccionadas y acordar metodologías que favorecieran la participación del grupo, la comunicación docente-alumno y el intercambio.

Resultados y reflexiones de la intervención

Los resultados alcanzados a partir de la intervención psico-educativa fueron los siguientes:

- Se identificó el fracaso escolar del 35% de los alumnos de 1^{er} año como un problema en relación al cual todos los actores de la escuela eran participantes. Esto se logró particularmente con la Directora de Estudios y algunos docentes.
- Se logró disminuir el porcentaje de repitencia, a un 15%, durante el primer año de aplicación del proyecto.

- Se destacaron mayores procesos de integración grupal, favoreciendo el intercambio y la interacción, disminuyendo considerablemente las conductas de rechazo entre los grupos.
- Se re-significó el trabajo docente como una actividad central para el desarrollo de las personas.
- Se inició un proceso frecuente de análisis de la propia práctica docente, favoreciendo la comunicación y el intercambio docente-alumno.

A partir de la experiencia realizada, considero que sería oportuno modificar el aspecto relacionado con la participación de las familias, a quienes no se consideró. La inclusión de las familias habría contribuido y profundizado la posibilidad de los alumnos en cuanto a la integración grupal.

De la misma manera, se podría haber ampliado el análisis de la situación, aplicando el *Triángulo Mediacional Expandido* que propone Engeström (2001), a fin de construir intervenciones más amplias y abarcativas, teniendo en cuenta la complejidad de la situación.

Asimismo habría sido importante continuar con el proyecto en los siguientes años del secundario. El motivo de esta modificación que propongo es que también se encontraron dificultades en el año siguiente, que no fueron trabajadas.

Creo también que hubiera sido importante un proyecto adicional, enfocando el 15% de los alumnos que presentó niveles muy bajos de desempeño escolar.

Análisis de la intervención

Para iniciar el análisis de la situación planteada, considero importante destacar la perspectiva contextualista adoptada, que considera el contexto como aquello que se constituye como inseparable de las acciones humanas.

Desde diversas unidades de análisis se propone problematizar las situaciones, visibilizarlas, comprender y repensar los procesos que se desarrollan integrando diferentes planos, con el fin de enriquecer las prácticas y promover la implicación y la transformación situacional.

A partir de esta experiencia se puede analizar la concepción de fracaso escolar y de educabilidad, la vinculación con las prácticas educa-

tivas, el desarrollo de los sujetos y la intervención de los agentes psicoeducativos.

La posibilidad de incluir tramas inter-subjetivas y psicosociales en la articulación de la complejidad de las variables intervinientes en la problemática planteada, transforma a esta experiencia en un *instrumento de mediación* para la reflexión —desde, en y sobre— las prácticas, que permite visibilizar y resignificar nuestras intervenciones.

Desde esta perspectiva, repensaré el material presentado, centrándome en el aprendizaje, el desarrollo y el contexto, tomando como categorías de análisis la educabilidad, la contextualización y la descontextualización; el desarrollo, el aprendizaje y el adolescente; la actividad como unidad de análisis, y el agente psicoeducativo como mediador y creador de contextos de aprendizaje.

Educabilidad, contextualización y descontextualización

Se puede destacar en la situación planteada que los directivos y los profesores de la escuela señalaban las diferencias de estilos y perfiles de los adolescentes alumnos, en función de la familia y grupo social de origen —*sin conocer a los alumnos*—.

Fundamentaban en ello la división de los alumnos en dos grupos, “homogéneos” y al mismo tiempo irreconciliables, generando la concepción de grupos antagónicos y asimétricos.

Favorecían de esta forma respuestas con cierto grado de violencia y de exclusión, entre los grupos y dentro de los mismos.

Por otro lado presuponían —desde un discurso profético— los insuficientes niveles de rendimiento de los alumnos provenientes de escuelas estatales de la zona, la pobreza del lenguaje, el escaso o casi nulo acervo cultural y la carencia de estrategias de aprendizaje para el abordaje de los contenidos escolares.

Todo ello transformaba en “esperable”, y luego en certeza, la repitencia del 35% de los alumnos ingresantes.

La concepción de esos agentes psico-educativos se basaba en un modelo médico-hegemónico, y consistía en un evaluador aislado de los aspectos individuales de los alumnos, centrado en las imposibilidades, dificultades y carencias, abordables solamente desde la atención externa a la escuela.

Considero importante destacar que la situación descripta involucraba a alumnos adolescentes, que desde la escuela eran concebidos como sujetos sin voz, marcados determinísticamente por su “contexto”, a su vez concebido éste como limitante.

Se observaba que en los discursos sobre los adolescentes de los actores de la escuela se describían y creaban realidades desvalorizantes. Destacaban una visión dicotomizada de la población escolar, entre los que accederían al conocimiento y aquellos que indefectiblemente fracasarían, *antes de tomar contacto con ellos*.

La consideración por parte de docentes y directivos de que la repitencia del 35% de los alumnos de 1^{er} año es “esperable”, muestra la naturalización de situaciones que obstaculizan la posibilidad de percibir ciertos fenómenos, y la manera en que concebimos la realidad sin problematizarla.

La situación planteada nos interpela sobre la concepción de “alumno normal” en la escuela, aquel que alcanza los objetivos educativos planeados y cumple con las expectativas de desarrollo y aprendizaje (¿o rendimiento?), establecidas por una sociedad específica en un tiempo determinado.

El desafío consistió en desarticular esta visión, desnaturalizar la mirada sobre el fracaso escolar, la exclusión, los alumnos, las prácticas y los discursos que invisibilizaban problemáticas, produciendo una postura reduccionista.

Era necesario redefinir a partir de la problematización las condiciones de educabilidad de los sujetos, el valor de la heterogeneidad y la diversidad, los procesos de desarrollo continuos y la configuración por parte de los docentes y los directivos, de subjetividades implicadas en la posibilidad, el cambio y la transformación.

Para ello fue necesario problematizar las condiciones relativas al fracaso escolar y la educabilidad, centrándonos más en las posibilidades, potencialidades y singularidades, y fundamentalmente en la contextualización de las experiencias planteadas y el lugar de la cultura en relación a las prácticas educativas.

El interés era lograr que los docentes se apropiaran de sus alumnos, reconocieran su *propio rol* como central para el cambio, la transformación y el acceso al conocimiento. Era imprescindible destacar la heterogeneidad y las singularidades situacionales como un valor para la enseñanza y el aprendizaje.

Ante la emergencia paulatina de un quiebre en la visión de la homogeneización que problematiza las diferencias, atribuyéndoles condiciones de inferioridad, incapacidad y anormalidad, la propuesta fue que surgiera un discurso de aceptación de las diferencias y una atención a la diversidad.

Hasta el momento se había observado en las prácticas una *resignación* ante la desigualdad, lo que obstaculizaba la posibilidad de una pedagogía cuestionadora de las políticas de normalización y exclusión de las diferencias.

En ese marco, el reconocimiento de la desigualdad derivaba en la victimización de los sujetos, lo que impedía trabajar sobre los formatos de actividad y sobre las condiciones de posibilidad.

Para poder hacerlo se tomó el concepto de *mediación* (Wertsch, 1999), que supone una construcción compartida, en tanto implica operar con instrumentos que se conforman para la negociación de significados. Se destaca la importancia de crear sistemas de actividad que, como instancias de actividad intersubjetivas, actúan como generadoras de los procesos cognitivos en un contexto, facilitando la ampliación de las miradas y la consideración de los docentes como herramientas que generan condiciones pedagógicas de posibilidad.

Se propuso también un cambio en la concepción del rol del agente psicoeducativo, centrado hasta ese momento en una posición de evaluador de aspectos parciales de sujetos individuales descontextualizados, lo cual lo dirigía indefectiblemente al lugar de un experto ineficaz.

Para el abordaje de esta situación, la teoría socio-histórica nos proporciona variadas herramientas para pensar las situaciones escolares. Los aportes de Engeström (2001) en relación a los *sistemas de actividad* nos permiten considerar los múltiples contextos que intervienen en los procesos humanos, sus implicancias y significaciones.

En este sentido destacamos también el papel de las *comunidades de prácticas* (Rogoff, 1997), que definen y desarrollan múltiples estrategias colectivas de aprendizaje, que implican una concepción del aprendizaje como un proceso social y colectivo, centrado en la participación, el diálogo, la interacción y la co-construcción. Ubican el aprendizaje en el centro del proceso, y favorecen que los alumnos tengan un amplio acceso a diferentes partes de la actividad, promoviendo en consecuencia una nutrida interacción horizontal entre los sujetos.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es la consecuencia de la participación del sujeto en una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), consideramos la importancia de generar condiciones que permitan trabajar sobre las modalidades de las actividades que generan posibilidades para aprender en el contexto escolar. Y durante el proceso mismo, desarrollar de forma inherente, procesos de evaluación y autoevaluación de los aprendizajes.

En este contexto entendemos a la escuela como *sistema de actividad* y como el espacio privilegiado que favorece la construcción de conocimientos y potencia el desarrollo.

Las interacciones pedagógicas que se producen en ella constituyen vivencias en las que los instrumentos, como mediadores de la actividad, posibilitan a los sujetos asignar sentidos y apropiarse de significados.

Desarrollo, aprendizaje y adolescencia

A fin de repensar la situación planteada en función de los procesos de aprendizaje de los alumnos adolescentes, el pensamiento de Vygotsky orienta la posibilidad de problematizar el lugar del adolescente en la trama de la situación descripta, a partir de analizar algunos aspectos relativos a los procesos de desarrollo del adolescente.

En primer término el autor mencionaba que las *funciones psicológicas* están traccionadas por intereses y aspiraciones sedimentadas en la personalidad. En relación a la personalidad, Vygotsky destaca que la misma:

“... se comprende sólo en el dominio de la conducta por las funciones psíquicas superiores. El dominio no es sino el reflejo de la realidad transformado en ciencia, y la libertad es la necesidad gnoseológicamente reconocida.” (Vygotsky, en Erausquin, C. 2013).

El autor planteará, a partir de las investigaciones de Buseman, que el medio social produce una fuerte influencia en la estructura de la personalidad, delineando las diferencias de personalidad en función de las variedades o desigualdades del contexto.

Es desde esta concepción de la personalidad, ligada a la historicidad y por ende al contexto, que se plantea la importancia de favorecer una

lectura de la intervención que apele a la historicidad y contextualización de los procesos, con el fin de comprender la diversidad como un elemento enriquecedor de la interacción y del intercambio.

Por otro lado, el debate en torno al surgimiento de la novedad en el proceso de desarrollo, pone en evidencia la peculiaridad del mismo y su total vinculación con el contexto histórico-social.

Es así que en la adolescencia los intereses y las necesidades adquieren un rol central, denotando, no un empobrecimiento, limitación o involución, sino un posicionamiento en el cambio hacia el despliegue de la novedad. Los fracasos escolares deben ser pensados entonces como una dificultad desde el plano pedagógico, del docente al alumno, y no centrarlo en cuestiones individuales.

Vygotsky (1988) señala a la adolescencia como la “edad de transición”, en la que se desarrolla el pensamiento conceptual y tiene lugar la formación inter-funcional de la conciencia, dando lugar a un posicionamiento personal sobre sí mismo y sobre el mundo, apropiándose de la cultura y su contexto.

Vygotsky planteará entonces que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es el resultado del *desarrollo histórico y sociocultural del comportamiento adolescente*, haciendo alusión también a la evolución del pensamiento práctico en tanto la posibilidad de resolver situaciones concretas a través de conceptos elaborados; de la imaginación y la creatividad como sustitutivos de los juegos, producto de la memoria individual y social; y de la transformación necesaria para configurar las concepciones de sí mismo y del mundo.

Considero importante destacar que los procesos de desarrollo, en especial en relación a sus vectores (Rivière, 2002), permiten recalcar el componente de la *heterogeneidad* de la constitución de los procesos psicológicos (Wertsch, 1991), tanto entre sujetos y culturas, como en cuanto a los procesos psicológicos de un mismo sujeto.

Asociado al concepto de heterogeneidad, encontramos *diversidad* en el desarrollo, especialmente en relación a las modalidades de desarrollo psicológico que resultan efecto de las diferencias culturales (Baquero, 2006).

Las prácticas educativas van influyendo sobre la dirección del desarrollo, generando diferencias en el mismo.

Desde la concepción del carácter multidireccional del desarrollo ontogenético, la cultura y la educación adquieren un rol preponderante, en cuanto actúan como traccionadores de progresos y logros en el desarrollo, valorados por la cultura.

Otro concepto que nos permite ampliar la comprensión de la situación planteada es el de “*resistencia*” (Wertsch, 1999) en relación a la apropiación mutua entre docente y alumno, que implica la “*resistencia de los jóvenes puesta al servicio de rehusar el legado o reformularlo en la construcción de un proyecto personal*” (Erausquin, 2011), lo cual se vincularía a la resistencia de las culturas adolescentes (en especial la del grupo excluido en el caso analizado), en interacción con la cultura escolar oficial.

Considero que habría sido más enriquecedor adoptar una perspectiva subjetiva, intersubjetiva y psicosocial, ya que hubiera permitido comprender y abordar las estrategias silenciosas, vueltas en actos, y acompañar a los adolescentes, docentes y directivos a iluminar lecturas de los fenómenos, capaces de potenciar la transformación desde la creatividad y la construcción compartida de diversidades.

Desde la perspectiva personalista, se destaca “*la acción constructiva de los sentidos personales y sedimentados de la cultura*” (Erausquin, 2011).

Los objetos con sentido de naturaleza semiótica se constituyen al ser internalizados en reguladores de los otros y de la misma persona. Es decir que la cultura se construye sobre la base de la cultura colectiva en una relación bidireccional.

Desde la Psicología Cultural, las interacciones con otras personas y con los artefactos son fundamentales en los procesos de desarrollo y aprendizaje, así como la inclusión de los contextos micro y macro socioculturales en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

En esa escuela secundaria las acciones de directivos y docentes obstaculizaban las interacciones y los intercambios, imposibilitando una acción coordinada y constructiva de sentidos y desarrollos superadores.

Esto llevaba a la violencia inter e intra grupal, así como a la pérdida de sentido del aprendizaje en general, y en especial para aquellos adolescentes excluidos por los adultos.

La actividad como unidad de análisis. Aprendizaje y desarrollo en contexto. Triángulo mediacional expandido.

Este último enfoque coincide con lo que Engeström sostiene:

“

La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes.

El objeto y el motivo de una actividad colectiva son un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo. (Engeström, 2001)

”

El modelo del **triángulo mediacional expandido** que propone el autor destaca la actividad colectiva como unidad de análisis y señala la necesidad de modelos que permitan abordar los sistemas de actividad en contexto, incluyendo la diversidad y la multiplicidad de factores, variables, espacios y la historia expresada en las prácticas. (Ver la figura 1.3, página 23)

En la situación planteada, los docentes y directivos hacían recortes del problema, con una visión singular en la que la causa de la repitencia del 35% se debía *exclusivamente al alumno*.

Se centraba la unidad de análisis en el sujeto–alumno y se confirmaba que no era necesario generar ninguna acción al respecto. La educabilidad del alumno era concebida como un atributo individual.

Esto hace referencia a la existencia de una unidad de análisis diádica, que consiste exclusivamente en el sujeto que aprende y el objeto, que es su aprendizaje.

Los docentes no se concebían a sí mismos como actores fundamentales para la inclusión de instrumentos mediadores que transformaran los procesos de enseñanza–aprendizaje, lo que hubiera dado cuenta de una unidad de análisis triádica.

Desde el triángulo mediacional expandido se concibió al docente como *sujeto*, y la tarea del agente psico-educativo fue incluirlo como agente activo para el cambio.

Para ello se realizaron reuniones periódicas de trabajo con cinco docentes, con el fin de intervenir implementando metodologías como *instrumentos mediadores* para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

En estas reuniones se re–consideraba la *división de tareas* de los docentes, incluyendo a la Directora de Estudios, desarrollando un rol más activo para los mismos en cuanto a la intervención pedagógica. También se incluyó la intervención de agente psicoeducativo.

Se reflexionaba sobre la práctica docente cotidiana, identificando aquellas propuestas que potenciaban y aquellas que obstaculizaban el aprendizaje de los alumnos.

Esto contribuyó a que los docentes se apropiaran de su rol desde un lugar activo. Las reuniones constituyeron espacios de co–construcción entre los docentes, que aportaban sus experiencias y propuestas.

En cuanto al análisis de las *reglas* y de los procesos de historicidad en esta escuela, se revieron diferentes decisiones implícitas y no cuestionadas desde hacía quince años, en relación a la *no evaluación* del grupo de primer año, porque era proveniente de la primaria de la misma escuela, la conformación de grupos dicotómicos y la repitencia de los alumnos como situación naturalizada.

Considero que hubo en esta experiencia una inclusión parcial de la *comunidad*, ya que no se incluyó a todos los sujetos intervinientes: ni a otros internos a la escuela, ni a las familias, ni a la comunidad extensiva.

En el análisis de esta situación, es importante destacar que “el contexto” que los docentes y directivos mencionaban se refería solamente a las características familiares de los alumnos, sin entrelazarlo en profundidad en sus consideraciones ni en sus acciones.

En este análisis no se considera al contexto como “aquello que rodea” sino como “aquello que entrelaza”, y desde esta perspectiva interesó analizar y modificar las prácticas, las que constituían las bases de las conductas de exclusión y el discurso sobre el fracaso escolar.

Se trabajó sobre las normas y los significados, que como artefactos secundarios estaban presentes en cada una de las prácticas de los docentes y los directivos.

Puede también considerarse para el análisis el concepto de Engeström (1997) de inter–agencialidad; que contribuye a producir expansión del aprendizaje y a re–significar las estructuras de la actividad.

Se distinguió la *estructura de coordinación*, que se relaciona con la forma en que —en los últimos quince años— se comportaban los docentes y directivos en cuanto a los alumnos, a su educabilidad, al proceso de enseñanza–aprendizaje y a la repitencia, a partir de ciertas normativas implícitas y explícitas.

La *estructura de cooperación* en cambio se observó a partir del planteo al grupo total de docentes sobre la problemática de la repitencia y del armado de propuestas centradas en la realización de evaluaciones diferenciadas según los grupos. Ello desató un debate interno sobre la calidad de la educación, dejando en claro que no se cuestionaban las bases de la situación.

Fue en la *estructura de comunicación reflexiva* donde se logró finalmente una re–conceptualización de la problemática, de las interacciones y de los dispositivos utilizados hasta el momento, que confirmaban la situación y aumentaban la exclusión; y se reflexionó sobre y en la acción, y las prácticas cotidianas.

El psicólogo educacional como mediador y creador de contextos de aprendizaje

Desde el rol de agente psico–educativo, realicé un recorte de la problemática a abordar, en este caso, de fracaso escolar, desgranamiento y condiciones de educabilidad. La unidad de análisis se centró en el fracaso de la escolarización, dirigiendo el abordaje hacia la necesidad de construir y brindar herramientas y andamiajes para alumnos, docentes y directivos.

Algunos años antes de esta experiencia, me había sido posible vivenciar una gran cantidad de intervenciones absolutamente ineficaces que me orientaron (frustración mediante) a la necesidad de incluir otras perspectivas.

Los enfoques socio—culturales fueron aportándome diversas visiones, aunque su inclusión en las prácticas fue paulatina.

Observé en esta experiencia relatada, una notable transición entre modelos individualistas (vivenciados como alumna y aprendidos en mi formación educativa universitaria), basados en la descripción, medición y exclusión de contextos; y las otras visiones y herramientas diferentes, así como las tensiones y resistencias en y entre ambas.

La unidad de análisis referida al fracaso de la escolarización me permitió incluir procesos naturales y culturales, biológicos y psicológicos, individuales y sociales, algo que una unidad de análisis debe estar en condiciones de atrapar en la explicación de los procesos específicos. (Baquero, 1996)

Desde esta perspectiva, son las intervenciones realizadas conjuntamente con los actores de la comunidad educativa y las reflexiones presentadas, el análisis de los propios modelos de actividad y la intervención en redes sociales, lo que permite la re-conceptualización de las experiencias y la construcción de significados y sentidos.

Una concepción social e interactiva del aprendizaje, entendido éste como un disparador privilegiado o traccionador de procesos de desarrollo, *nos implica* en la necesidad de re-pensar nuestras acciones desde la problematización permanente y la contextualización de las prácticas en cuanto a su dimensión social, política y cultural.

Actividades como éstas nos sitúan en la necesidad de construir nuevos modelos situacionales desde perspectivas transversales, integradoras, contextualizadas, problematizadoras y constructoras de novedades.

La práctica del Psicólogo Educacional en la escuela revela una variada acumulación de funciones, lo cual implica una práctica profesional compleja y, por momentos, difusa.

A partir del impacto de los enfoques socio-histórico-culturales, las intervenciones se diversificaron y se transformaron, desde una perspectiva individual a una contextual y situada, desde la práctica de la evaluación y descripción, a la práctica de la intervención, y desde una modalidad clínico-asistencial hacia un modelo preventivo educativo y contextual.

En este contexto se desarrollan una serie de tensiones, de cuyo *entramado* participa el Psicólogo Educacional.

Constituyen la muestra de una dinámica propia de la escuela, enmarcada en procesos de crisis, cambio y complejidad. Nos enfrentan constantemente a desafíos en clave de contradicciones y de incertidumbres, empujándonos a reflexionar para su abordaje.

La escuela constituye un espacio de múltiples interacciones que atraviesan diversos estilos, tiempos, concepciones, experiencias en una constante negociación de significados y en pos de la construcción de

identidades. Constituye un espacio privilegiado que impacta y es impactado por la subjetividad de quienes la atraviesan.

Esto implica necesariamente la presencia de una diversidad que pugna por ser tenida en cuenta. Es imprescindible ejercer primero la acción de volver visible lo invisibilizado, para recién luego reflexionar en conjunto y elaborar estrategias de intervención en red.

En los últimos años aparece con fuerza el concepto de diversidad, que hace referencia a la circunstancia de los sujetos de *ser diferentes* y a la necesidad de que esto sea respetado.

La singularidad propia del sujeto promueve el logro de objetivos de aprendizaje de manera diversa, lo cual no implica ni un déficit ni una desigualdad.

Pero la escuela y los actores que participan de ella suelen contraponer lo homogéneo a lo diverso y lo desigual, derivando las acciones hacia la nivelación, en pos de la homogeneidad.

Desde la psicología educacional, hoy sabemos que la diversidad no supone desigualdad y que en el desarrollo de las diferencias y de las potencialidades, están las bases para una educación y un desarrollo más enriquecido y justo.



Referencias

- Baquero, R. (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación". En *Revista Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "La búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier *Apuntes pedagógicos*, Bs. As.: UTE/CETERA
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid: Morata. Caps. 3 y 5.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156

- Erausquin, C. (2011) “Adolescencias y Escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros”. *Revista de Psicología. Segunda época*. Volumen N° 11. 2010. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicado junio de 2011. (pp. 59-81).(En Plataforma Virtual, PDF).
- Erausquin, C. (2013) ”La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos”. *Revista de Psicología Segunda Época (13)*, 173-197. La Plata. Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Riviere, A. (2002) ”Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano.” Conferencia impartida en 4/1999. Seminario de la Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología UBA. *Obras escogidas* (pp. 203–242), Madrid: Visor.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (comps.) *La Mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*, Buenos Aires: Aique (Cap. 2)
- Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez. A. (1997) “Estudios socioculturales: historia, acción y mediación” en Wertsch, Del Río y Álvarez A. (Eds.) *La Mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Infancia y Aprendizaje

CAPÍTULO 16

¿Cuál es el sentido de ser agente psico-educativo?

Epílogo

Cristina Erausquin (Argentina)

Al cierre de este libro, conformado por una selección de los trabajos producidos por los Maestrandos en Psicología Educacional, y con el cual inicio la Serie "Psicoeducadores en Formación", proyecto editorial que espero continuar desarrollando después de jubilarme, comparto placenteramente con co-autores y lectores un diálogo sobre la línea tenue, pero firme, que teje y entreteje experiencias, narrativas y escenas de los diferentes capítulos.

Reflexionan con categorías y unidades de análisis de los Enfoques Socioculturales sustentados en el pensamiento de Vygotsky (1934), *agentes profesionales del campo educativo de hoy*, que provienen de disciplinas diferentes, ejercen diferentes roles, en diferentes escenarios y niveles educativos, en provincias distintas de nuestro país, y en distintos países latinoamericanos y europeos.

¿Qué es lo que los une?

¿Cuál es el tejido que entrelaza la trama? (Cazden, 2010)

Cada lector encontrará su propia y personal respuesta al final de la lectura.

Yo pienso que el "hilo" de la trama es una manera de entender la labor de los *agentes psico-educativos* —orientadores escolares y agen-

tes profesionales psico y socio-educativos con diferentes roles—, que consiste en atribuirles la función de *ayudar* a los maestros, profesores, docentes y otros agentes educativos, a *ayudar*, a su vez, a los alumnos a aprender.

Ello implica, como sostienen E. Sánchez y R. García (2011) que *orientadores* y agentes psico-socio educativos, que emergen a la *profesionalización* con cierta transversalidad en su inserción en las escuelas, tienen que ser *sensibles* a las necesidades de los alumnos, de modo de valorar cuáles serán las ayudas potencialmente relevantes para ellos, pero también estar atentos a lo que necesitan los profesores, y todos los pares adultos educadores —familiares, directivos, preceptores—.

Y ello para que esos pares adultos educadores puedan hacer suyas —*apropiarse de*— formas de ayudar en el cotidiano escolar de la enseñanza áulica y extra-áulica, que vamos trasmitiendo mientras las pensamos, y vamos pensando mientras las vamos descubriendo, o bien, en muchos casos, para que puedan cobrar conciencia del valor de lo que ya están haciendo, empoderarse con su relevancia, y “expandir lo realizado”.

Esa **dobles orientación** de lo que orientadores y docentes pueden realizar, conjuntamente, con la apertura de espacios para escuchar las *voces de todos los actores involucrados en el proceso educativo*, parece ser la intencionalidad multifacética de los discursos y sujetos —hechos actos—, y de los actos —hechos discursos y sujetos—, en este libro. A través de escenas, relatos e inter-relaciones entre actores y agencias.

¿Es que el orientador tiene que convertirse en *profesor de profesores*?

Pregunta sensible y pertinente, que se relaciona con las frecuentes *demandas* al asesor de realizar *capacitación docente*.

Sin desentendernos de la legitimidad y viabilidad de dichas preguntas, presentes en este libro, la voluntad colectiva que se expresa pretende subrayar la necesidad de la *colaboración* y consecuente *coresponsabilización* de profesores y orientadores/agentes psico-socio-educativos, en la apropiación y construcción de nuevos saberes y acciones, en el terreno de la intervención educativa, especialmente si la vertebramos con los ejes y vectores de la **inclusión, la calidad y la construcción de sentido por parte de todos los actores participantes**.

Y también con la idea de la diferencia que establece Vygotsky entre el “*sentido*” y el “*significado*” de una palabra.

“*Significado*” es la porción más estable de la palabra, lo que figura en el diccionario de una lengua, y por lo tanto lo que es común y unívoco para una cultura.

“*Sentido*” es en cambio todo lo que hace resonar en una persona el escuchar esa palabra, lo que se enlaza y se despliega o desplaza resonando en las experiencias vividas: es lo más subjetivo-situacional de la palabra misma.

Para ayudar a los profesores a que ayuden a aprender a sus alumnos, los profesores —y también, sin duda, los propios alumnos— tienen que ser *co-diseñadores* de tales ayudas, y sólo así, en ese escenario complejo y multidimensional, puede ponerse en juego el saber acumulado —no sin tensiones y contradicciones— en la historia de la práctica educativa y psico y socio-educativa.

Merece recordarse, aunque resulte obvio, que pedir ayuda no significa “estar enfermo”, ni ser “incapaz”.

Quien pide ayuda es un profesional formado que debe enfrentarse a una situación nueva, con exigencias muy diferentes a aquellas para las cuales fue formado o preparado, y por lo tanto, pide y/o acepta ayuda para lograr esa adaptación/negociación con la nueva realidad, de modo de convertirla en fuente de creación de la práctica innovadora.

Y todo ello en *zonas de construcción social* —de múltiples interacciones e intercambios en diferentes direcciones—, que no son sólo de construcción de conocimientos, ni tan sólo de conocimientos y competencias, sino también de construcción de subjetividades, de construcción de la identidad o de las identidades.

La resolución conjunta de problemas en el campo de la Orientación Educativa

Según Sánchez y García (2011), un Orientador o un Asesor debe poder:

1. Ayudar a comprender la naturaleza de los problemas y su relevancia en el proceso educativo entramado con la construcción y el desarrollo de subjetividades.
2. Ayudar a concebir metas factibles y relevantes en un proceso de intervención de largo término.

3. Proporcionar o ayudar a encontrar o re-crear recursos o herramientas para alcanzar dichas metas.
4. Ayudar a valorar y ponderar los logros obtenidos.

El *análisis y la resolución de problemas* constituyen procesos que desarrollamos cuando experimentamos que no tenemos lo que deseamos o necesitamos, ni contamos con un medio para conseguirlo: si no existiera esa *discrepancia o desfasaje*, no existiría el problema.

Ello involucra un trabajo cognitivo y relacional —sujeto-objeto-otros sujetos— de análisis de la situación en la que estamos inmersos, a la vez que una resonancia emocional y motivacional que genere la posibilidad de *vivenciar* (Vygotsky, 1993) el problema desde la perspectiva de diferentes miradas, así como de impulsar la voluntad de organizarse, junto con otros, para construir un plan de acción para resolverlo.

La **responsabilidad** social-profesional con los otros y con nosotros mismos, exige además, la revisión de los resultados alcanzados en relación al plan de acción que nos propusimos y una explicación consciente y ponderada de a qué factores o dimensiones cabe atribuir dichos resultados.

Y ¿dónde radica la función *facilitadora* del orientador?

No es el orientador quien va a resolver por él mismo los problemas, sino son los educadores, con las ayudas necesarias, quienes experimentarán razones y creencias que sostengan motivacional, volitiva y cognitivamente el proceso de intervención.

Ello se inscribe en lo que hemos denominado en otro trabajo (Erausquin, 2013) *intervención indirecta*, en la cual el consultante es quien desarrollará la acción con la ayuda del consultor.

Se trata de una *estrategia de intervención* que predomina en el que es considerado uno de los *modelos de orientación u intervención psico-educativa emergentes*: el *modelo de consulta colaborativa*, surgido, conjuntamente con el *modelo de programas*, a partir de la crisis del que fuera modelo hegemónico en el campo psico-educativo —el *modelo clínico* o de *counseling*—, y en el camino que recorre el *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) en el terreno de las intervenciones psico-educativas.

Asesorar u orientar es trabajar juntos, o trabajar con, no sobre el otro.

Esto impone dos grandes desafíos a quien asesora.

El primero surge de que es necesario alcanzar algún grado de comprensión conjunta de los problemas y los medios para resolverlos. Esa comprensión conjunta no es un “estado” sino un “proceso”, que no se da nunca por cerrado, está sometido a continuos avances y retrocesos, y por lo tanto, a un grado importante de incertidumbre.

El segundo desafío nace de la incertidumbre potencial que genera toda *negociación del significado*.

Consiste en crear *un clima* de aceptación y reconocimiento entre los participantes del encuentro, para que *el tejer y destejer* no sea vivido como amenaza personal, lo que se logra si la persona —o personas— tiene(n) la sensación de ser escuchada(s), comprendida(s) y valorada(s).

En la práctica, este tipo de proceso se despliega en *episodios*, que se van construyendo en la *experiencia compartida* en los escenarios educativos, conformando *escenas* (Duschatzky, 2013), en las que participan actores, objetivos, instrumentos de mediación, demandas, roles, reglas, división del trabajo y comunidades sociales y societales, a través del compartir, construir, negociar y apropiarse de significados y sentidos.

Pero las *formas de conversación* involucradas en este proceso de construcción conjunta de la resolución de problemas, pueden no encajar con la manera habitual de dirigirnos a los demás, no sólo en la escuela, pero también dentro de ella.

La *formación profesional* no consistirá sólo en añadir nuevos recursos a nuestro repertorio, como orientadores, y a los de los profesores y directivos, como responsables más directos de la tarea educativa, sino también en revisar dicho repertorio y las formas habituales de relacionarnos, de modo que podamos permitirnos hacernos y hacerles preguntas sobre ellos mismo.

Hacer un esfuerzo por pensar las ideas de quien nos pide —o acepta— ayuda, y *suspender* la tendencia a ofrecer soluciones hasta no estar convencidos de que entendemos qué problema tiene en mente y de que hemos hecho las preguntas apropiadas para que expanda o problematice su propia comprensión del problema —lo que conlleva siempre una cuota de incomodidad—.

Los orientadores o agentes psico-socio-educativos, en su *abordaje transversal de lo educativo en el sistema escolar, en la encrucijada de*

subjetivación y situacionalidad, a veces operan con marcos teóricos o “mandatos académico-profesionales”, desde los cuales no siempre es sencillo comprender lo que acontece en las aulas, ni en las escuelas y mucho menos lo que experimentan los educadores.

En este libro, parecen entretenerse voluntades por poner en diálogo teorías y experiencias, no forzando la “aplicación”, sino encontrando la posibilidad de la implicación de unas con otras, a través del diálogo, incluso a través de los tiempos y de las diferencias entre distintos marcos teóricos disciplinarios y escenas en contextos actuales —por ejemplo, entre Vygotsky, Bleichmar y la escuela de Vicente López—.

Ética profesional dialógica en el campo Psicoeducativo

El componente *ético*, que a lo largo de todo este libro hemos tratado de capturar, sostener, expresar, en el territorio educativo, a través de la reflexión compartida y el intercambio de experiencias y perspectivas, que dialogaron entre sí en su diversidad, es nuestra *implicación* en la construcción conjunta de intervenciones y saberes sobre los problemas y los modos de resolverlo, para que, dadas las condiciones, *todos* —alumnos, docentes, directivos, orientadores, familiares de alumnos— puedan *aprender en las escuelas*, en el marco de la inclusión, la calidad y la construcción de sentidos.

También nos referimos a la *ética* en el dictado de una asignatura de la Maestría en Psicología Educativa cuando, con la lectura atenta del texto “Ética y etiqueta”, de Benasayag et al. (2010), nos preocupamos por pensar colectivamente a las etiquetas, de-construyendo el determinismo esencialista, interpelándolo desde una intervención que acompañe y haga surgir las “pasiones alegres”, descubriendo potencias en las personas en lugar de deficiencias, y acompañando la emergencia de la fragilidad existencial, tanto en los que fracasan como en los que tienen éxito en las escuelas y/o en las vidas.

Se trata de defender y hacer defender el derecho a la intimidad y a una cierta opacidad de todos los sujetos.

Des-estimar éticamente la transparencia del *diagnóstico de déficit*, o la clasificación en categorías y moldes según prismas o modelos preestablecidos; que ha formado parte de la vulneración de los derechos de todo ser humano a la intimidad y opacidad, cuando necesita que se

lo proteja, no del cuidado y acompañamiento que su desarrollo requiere, sino de la profecía identitaria de la clasificación en casilleros pre-establecidos.

Diagnosticar no es clasificar. Es, a juicio de Benasayag, construir *artesanamente* con los involucrados, y con otros involucrados con ellos, la posibilidad y la potencia de transformar tanto a las condiciones de desarrollo de la subjetividad como la de sus contextos.

El autor plantea que el *posicionamiento ético del agente psi*, tanto en clínica como en educación, requiere despegarnos del juicio categorizador y del prisma desde el cual vemos o pretendemos ver la *esencia* del otro en su déficit, aun cuando parezca legitimarnos en esa operación, la ciencia y sus clasificaciones —preexistentes al encuentro—.

Esa operación de *despegarnos*, que preferimos denominar *suspensión* (Riviére, 1999) será condición necesaria para ayudar a los sujetos “etiquetados” y a sus familias, a des-pegarse a su vez de las etiquetas, que conformaron *identidades a partir de atribuírselas a los sujetos*, por el peso de autoridad de las representaciones sociales cristalizadas.

La operación de despegue y suspensión posibilitará lanzarse a nuevas apuestas por la potencialidad y la libertad, en una apuesta a la multiplicidad que somos, a emancipar y a emanciparnos.

¿Qué agrega la *Ética Dialógica*?

Una reflexión sobre la Deontología Profesional de la Psicología en el Campo Educativo, propone Ferrero (2012), especialista en Ética Profesional, con la afirmación de que toda *intervención profesional* conlleva una posición ética, sea ésta explícita o no.

Y que el *posicionamiento ético* involucra una *vigilancia epistémica* continua, con rigor teórico y efectividad técnica, pero más allá aun de lo epistémico, el compromiso y la implicación con el destino común de la humanidad.

La ética dialógica, en el mundo contemporáneo, interpela a la responsabilidad social que todos tenemos en el destino del mundo que habitamos y habitarán nuestros hijos, más allá incluso de los valores morales que nos han inculcado, que podrán o no permanecer.

La *ética* necesita apuntar al bienestar y el mejoramiento de la vida de todos, a la búsqueda de consensos que no eludan conflictos, y a lo “culturalmente situado y dialógicamente construido”, que no por ello deja de ser universal, porque es construcción de humanidad.

Las escuelas y las subjetividades que habitan el mundo contemporáneo, están cambiando una dialéctica del “progreso necesario a través de síntesis superadoras de las contradicciones” por el intento de habitar, mientras las construyen, *dialécticas dialógicas*.

Dialécticas dialógicas que, en la profesión y en la ciencia, no pueden sostenerse en la aplicación prescriptiva de métodos a situaciones que desconozcan las condiciones de cada contexto. Dialécticas dialógicas de implicación, co-construidas, y desarrolladas a través del enriquecimiento, por *apropiación recíproca* de las diversas y heterogéneas potencias y realidades —culturales, interpersonales y personales— que habitan un escenario educativo.

Un diálogo que se fecunda en la historia de los acontecimientos —sus contradicciones y conflictos—, recuperada por *un sujeto colectivo* que habilita y habita experiencias para re-mediatizar la memoria de los sistemas sociales y construir estratégicamente el poder de diseñar y gobernar su propio futuro (Engeström Y, 2008).

En la *formación de profesionales*, necesitamos re-significar la tendencia a ubicar a la *ética* como un conjunto de principios “descontextualizados” y pre-determinados, o como un normativismo acrítico o exclusivamente utilitario o pragmático, por el cual se trataría de hacer lo conveniente para evitar las consecuencias del juicio negativo de los otros.

Es necesario, en cambio, apuntar a la construcción conjunta del “sujeto ético y sus legalidades” (Bleichmar, 2008), a la (re)construcción del “semejante”, en una trama cultural capaz de revisar sus inercias y transformar su capital.

“

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo.

La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben.

De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben.

La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación.

La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino con el mundo y con los otros.

Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él.

En este sentido, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que los otros animales sólo se mueven en él. Por eso, no sólo tenemos historia, sino que hacemos la historia que a su vez nos hace y que, en consecuencia, nos hace históricos.

...

Cambiar el mundo es tan difícil como posible.

”

Paulo Freire, *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, 2012



Referencias

- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Ética y etiqueta”. En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008) “La construcción de las legalidades como principio educativo”, en *Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación de *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires. 2008.

- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2013) *Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- Engeström, Y. (2008) “ The future of activity Theory: a rough draft” en Daniels, H., Sannino A. et Gutiérrez K. (2008) *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York, Cambridge.
- Erausquin, C. (2013) “Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas”. Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA
- Ferrero, A. (2012) “Ética y Deontología Profesional en Psicología” Conferencia dictada en *Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. (pp.47)
- Riviére, A (1999) “Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano”. En *Obras escogidas*. Visor. Madrid. 2002
- Sánchez, E. y García, R. (2011) “Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar”, en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.
- Vygotsky, L. (1934) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación” y “El papel del juego en el desarrollo del niño”, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Mexico: Crítica Grijalbo. (Cap. 6 y 7), 1988.
- Vygotsky, L. (1994) ”The problem of the environment”, en *The vygotsky reader*, ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner (pp. 338-354). Oxford: Blackwell, 1994.

CAPÍTULO 17

L@s autor@s

Por orden de aparición, por ell@s mismos

Cristina Erausquin

Nací hace 66 años, en Almagro, un barrio de la ciudad Buenos Aires, en Argentina.

Después viví “mirando al sur”: Temperley, Colegio Nacional de Adrogué, Burzaco, y años criando a mis hijos en Barrio Catalinas Sur. Refugio, durante las dictaduras, de gente bohemia, artistas, músicos, cientistas sociales, titiriteros: plaza de encuentros y Grupo de Teatro Catalinas Sur. Acordeones, máscaras, graffitti, La Boca. En ese casi suburbio, se me entretejió la alegría vital con la miseria, secuestros, silencio y dolor.

De eso estamos hechos y por eso seguimos: también de Psicología a Educación, cruzando fronteras, haciendo identidad.

Marcas míticas juveniles: Filosofía y Letras, asambleas, bastones largos y escape por ventanas del Aula Mayor. Después, tiempos duros, otro refugio, Universidad del Salvador, y allí me hice “coordinadora”, lo que fui toda mi vida: trabajo en equipo.

Cuando vuelve la democracia, volví a Psico UBA, y, ya Especialista en Psicoterapia Psicoanalítica, concurso como Profesora de Educa-

Nota del editor para l@s lector@s fuera de Argentina: se ha difundido en ese país el uso del símbolo “@” en (algunos) medios escritos para evitar la molesta repetición del tipo “alumnos y alumnas”, o peor aún “os/as”, y otros recursos similares para indicar o enfatizar que se trata de un discurso inclusivo; evitando así usar la declinación masculina cuando se trata de dirigirse a tod@s, sin distinción de género: “soci@s”, “señ@res”, “bomber@s”.

Todavía no hay un artilugio equivalente en el lenguaje hablado.

En los textos de este libro se respetaron las expresiones originales utilizadas por l@s autor@s.

cional, con Ricardo Baquero como Titular. Posgrado en Maestría en Psicología Cognitiva FLACSO, con un Director fuera de serie: Mario Carretero. Y fui/soy —orgullosa— profesora/investigadora de Psicología en UBA. Más tarde llego a otra Facultad de Psicología, pública, de La Plata, para apropiarme de la Extensión.

Habité tiempos confortables en universidades privadas —Salvador, Belgrano—, pero siempre respiré la educación pública, y seguiré situada allí. Viajé mucho, y eso hay que hacer: compararnos con lo que no somos nos hace ser y nos funde con el planeta.

Maestría en Psicología Educacional, Universidad de Buenos Aires, desde 2009. Siempre pensé que había que arrimar desarrollo subjetivo y aprendizajes, y tejer—destejer ese entramado en todo tipo de aulas.

Y aquí estoy.

Mauricio Sabogal Rodríguez

Nació en la ciudad de Bogotá, Colombia, en el año 1992. Realizó sus estudios primarios y secundarios en el barrio Chuniza.

En el año 2009 ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional a cursar la Licenciatura en Educación Física de donde se recibió en el año 2013.

Durante esos cinco años desempeñó trabajos como profesor de fútbol, natación, baloncesto desde una mirada social y comunitaria. En 2014 obtuvo un cargo en la Secretaría de Educación de Bogotá como docente de segundo grado, el cual le posibilitó una apertura de una nueva perspectiva social y psicológica de los procesos educativos que allí visibilizaba.

Ese año fué motor de muchos cambios a nivel personal y profesional, uno de ellos es la motivación por cursar estudios de posgrado en el área de la psicología. Solicitó la admisión a la Maestría en Psicología Educacional de la Universidad de Buenos Aires, en donde es aceptado, y es ahí, donde se inicia un camino de ida por entender los procesos psico-educativos de los distintos niveles de enseñanza y aprendizaje.

En enero de 2015 viaja a Buenos Aires a cursar dicha Maestría. Durante los dos años de cursada trabaja como profesor particular de lengua y sociales, tallerista social en las Villas 21-24 y 31, profesor de natación en la Universidad de Buenos Aires y docente en contextos de

encierro del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el Centro de Menores Dr. Luis Agote.

Actualmente es terapeuta de niños, niñas y adolescentes con trastornos del espectro autista y trastornos generalizados del desarrollo en la localidad de Vicente López, zona norte de Buenos Aires.

Claudia Verónica Glaz

Nací en la ciudad de Buenos Aires en 1973, en el barrio de Palermo.

Mi escuela primaria fue el Normal Siete donde aprendí a ser una lectora voraz desde primer grado. La secundaria la hice en el Nacional 4 “Nicolás Avellaneda” donde tuve excelentes profesores de Historia y Literatura que me enseñaron a leer desde una perspectiva crítica y a cuestionar los sentidos naturalizados.

Mientras estaba finalizando el Bachillerato en Letras comencé a dar clases particulares sin saber que eso terminaría siendo una carrera y una pasión: enseñar y conocer sobre los modos de favorecer aprendizajes. Me recibí de Animador Cultural con especialización en Medios Audiovisuales en el Instituto Vocacional de Arte, donde me enseñaron que la emoción, la cognición y la expresión no van por caminos separados y que el arte es pensamiento en acción.

Soy Profesora de Enseñanza Primaria y como alfabetizadora y maestra de chicos en situación de calle viví momentos muy difíciles pero también los más bellos al acompañarlos en la alegría de aprender para pelearle a los destinos que parecen inexorables.

Soy facilitadora Pedagógica (es similar a ser tutora) en la secundaria para adultos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y formo grupos de estudio con alumnos de 18 a 80 años en Lugano y en un Sindicato.

Me recibí de Psicóloga en la UBA, soy maestranda en Psicología Educacional, quiero investigar sobre aprendizaje en adultos que se están alfabetizando y cómo el arte y las TIC pueden hacer posibles la construcción de autonomía y pensamiento crítico.

Estoy terminando un Postítulo en Educación y TIC. Tengo dos hijos y un marido a los que amo y me hacen el aguante en todos mis proyectos.

Patricia A. Enright

Nací en la Ciudad que, en aquellos tiempos, se hacía llamar la Capital Federal.

Primera de cuatro hermanos, podrían rastrearse en el transcurrir de mi infancia las primeras experiencias docentes que alimentaron el deseo de enseñar a aquellos que venían después, tiza en mano emprendiéndola contra la puerta que oficiaba de pizarrón. Especie de alumna-do cautivo fueron los que iniciaron un camino en el que prevalecían los arrebatos de una pretendida maestría con mucho afecto pero escasa —o nula— didáctica.

La realización del Profesorado de Nivel Primario en el Normal 4, el tránsito por las aulas como docente, el recorrido por la Licenciatura en Psicopedagogía en el CAECE y los años de trabajo clínico con la infancia con problemas, resultaron búsquedas y corolarios por paliar tal nulidad conceptual sin perder la pasión por el hacer cuando se trata del aprender de los niños.

Es la práctica psicopedagógica con esas infancias la que me ocupa desde hace muchos años junto con la transmisión a ella asociada. En tales inquietudes abreva mi nuevo rol como profesora en la Cátedra Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica en el que me inauguro este año en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Y en ellas se sustenta mi tránsito por la Maestría: en la necesidad de recrear ese inacabable movimiento de búsqueda que genera el convivir con la incertidumbre, con la no certeza, con lo parcial y lo provisorio... al que nos exponen las infancias y nos desafía la complejidad del dispositivo escolar.

Tiffany May Elisabeth Riegert

Hija de una asistente de investigación en bioquímica y de un piloto de aviación, creció en un pequeño pueblo de 600 habitantes en la región de Alsacia en Francia cerca de la frontera con Alemania y Suiza.

Estudió Administración de Empresas en el sur de Francia y en Alemania y obtuvo su diploma de Master en 2008. Trabajó en un instituto de educación continua en Luxemburgo.

Tuvo la oportunidad de colaborar en la supervisión de un programa de capacitación y tomó parte en proyectos relacionados con he-

rramientas de evaluaciones de personalidad. Estas experiencias la llevaron a interesarse en el desarrollo de competencias y el desarrollo personal.

Cuando llegó a Buenos Aires, cursó en la Escuela Argentina de PNL y Coaching y se certificó después de dos años de Master Coach y Master Practitioner en PNL (2014). Al mismo tiempo enseñaba Francés a alumnos argentinos de varias edades, adaptando sus métodos según la persona y el contexto.

La enseñanza y los materiales estudiados en aquel momento le dieron ganas de profundizar el tema de la educación y eso la animó a integrar la Maestría en Psicología Educacional de la UBA en 2015.

Hoy en día, está de vuelta a Europa y vive en Luxemburgo, donde tiene una consultoría de coaching en desarrollo personal. En su tiempo libre enseña acrobacias aéreas a adultos y participa de la animación de grupos de niños en la escuela de circo de la ciudad de Luxemburgo.

Julieta Ruiz Fresquet

Nació en Mendoza, Argentina, en 1987.

Realizó sus estudios primarios y secundarios en diferentes instituciones y comenzó su carrera de Licenciatura en Psicología en la Universidad del Aconcagua, finalizando sus estudios en 2011.

Desde sus últimos años de cursado estuvo en contacto con el ámbito educativo formal e informal, tanto desde prácticas propias de la carrera como de voluntariados en zonas de vulnerabilidad social de la provincia.

Luego de diversas capacitaciones de posgrado inicia la Maestría en Psicología Educacional con la finalidad de potenciar sus recursos y de fortalecer las bases teóricas de su práctica profesional. Su interés se centró en el ámbito educativo habiendo realizado trabajos en investigación y clínica psicológica en sus primeros años como profesional.

En la actualidad trabaja en el equipo de orientación de una escuela primaria y secundaria, de gestión privada (inició su labor allí en 2010 por un reemplazo y fue transformándose en una experiencia permanente a partir de la implementación de abordajes institucionales y grupales, acompañamiento de docentes e intervenciones con las familias) y en la Universidad de Mendoza formando parte de los equipos de las asignaturas Psicología Educacional como adscripta y en las Prác-

ticas Profesionales Supervisadas de Psicología Educacional como jefa de trabajos prácticos desde 2014.

Marisol Martín Pavez

Nace en Santiago de Chile, allí comienza la escuela primaria. Sus estudios secundarios los realiza en una pequeña ciudad al sur de Chile luego de trasladarse junto a su familia.

En busca de estudios superiores migra a la ciudad de Concepción, ahí con el apoyo y esfuerzo de sus padres logró formarse como Docente de Artes Visuales, siendo ella la primera generación en completar estudios universitarios en su familia.

Desde su época como estudiante universitaria comienza a sentir un interés por distanciarse de la educación artística tradicional, enfocada principalmente para aquellos “talentosos”, y comienza a buscar el sentido de la educación artística como herramienta para la transformación social. Con dicha convicción y un poco a tientas, realiza sus primeras experiencias en el ámbito educativo con niños y jóvenes vulnerados socialmente.

A los 23 años en busca de nuevas experiencias decide cruzar la cordillera y radicarse en Buenos Aires. Su vida en dicha ciudad comienza como todo migrante con mucho esfuerzo, por suerte contó con el apoyo de los que al día de hoy son sus amigos y de su pareja.

Actualmente disfruta de su reciente obra, su hija Aimé, y trabaja en espacios educativos que fomentan el uso de la pintura grupal como herramienta para el desarrollo de aprendizajes.

De la mano de la Maestría en Psicología Educacional ha logrado obtener los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas-artístico educativas que viene realizando en los espacios para la inclusión de personas con discapacidad.

Romina Delonuas

Nací en Capital Federal, Argentina. Desde pequeña tuvimos varias mudanzas junto a mi familia, entre Moreno e Ituzaingó, Recuerdo que para inscribirme en el Profesorado de EGB hicimos largas horas de fila con mi familia (mis padres, y mis dos hermanos).

Mi primera experiencia como docente fue en el año 2003, con alumnos de primaria y secundaria, en Cuartel V, lugar en el que aprendí a ser docente, entendiéndolo tanto desde un posicionamiento crítico y político, como subjetivante, y referente para los niños a quienes uno le enseña y aprende.

Mi deseo por continuar buscando formas diferentes de enseñanza, me condujeron a trabajar como maestra de grupo primario en un Centro Educativo Complementario, con una propuesta curricular diferente, donde asisten estudiantes en contra turno de su escuela de origen, teniendo prioridad quienes estén en riesgo de vulnerabilidad socio-educativa.

Más tarde, y al mismo tiempo que planeaba mi casamiento, compartí la trayectoria educativa de jóvenes y adultos en el Plan Fines.

Un año más tarde nació mi hijo Joaquín, lo cual me llevó a encontrar nuevos recorridos, articulando la familia y la profesión. Así, en el año 2013, comencé a realizar clínica psicopedagógica, y en 2014 decidí realizar la Maestría en Psicología Educativa en la Universidad de Buenos Aires.

Al tiempo me incorporé a un Instituto Superior de Formación Docente, donde dicto una asignatura en los Profesorados de Inicial y Primaria.

Actualmente, estoy realizando la tesis, descubriendo un ámbito diferente al que conocía en Educación: la Investigación.

Fabián Néstor Gómez

Nació en la ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Allí realizó sus estudios primarios y secundarios. Estos últimos, realizados en la Escuela Normal Mariano Acosta fueron especialmente significativos en su historia personal y profesional.

Al finalizarlos y tras un breve paso por la carrera de física en la Facultad de Ciencias Exactas decide realizar el Profesorado de Matemática y Física volviendo a la Escuela Normal, el cual finaliza en 1991.

En ese momento su vocación docente ya estaba definida y, fruto del tránsito por diversas experiencias e instituciones en las que ejerció la enseñanza de materias diversas, se constituye no sólo en un medio de vida sino también en pasión.

En 1998 ingresa en la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Finaliza la licenciatura en 2005 y el profesorado en 2008 en la mencionada institución. Estos años de estudio brindan un aporte teórico muy importante a su experiencia en el campo de la enseñanza. Fue especialmente significativo en esa experiencia su tránsito como docente de la Catedra de Psicología Educacional cuyos titulares fueron Ricardo Baquero y luego Cristina Erausquin.

Actualmente se desempeña como Profesor de Prácticas en el Área de Matemática del Profesorado del IES N°2 Mariano Acosta y como Ayudante de Trabajos Prácticos en el profesorado de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA (CEFIEC).

La realización de la Maestría en Psicología Educacional es una gran oportunidad de poder lograr una síntesis de todo lo realizado hasta el momento.

María Celeste Jozami

Nació el 16 de enero de 1984 en Santa Fe, cabecera del Dpto. La Capital y Capital de la Provincia del mismo nombre, Argentina.

Allí realizó sus estudios primarios y secundarios en escuelas profesionales y barriales. A su término, viajó hasta la vecina Ciudad de Paraná, Entre Ríos, para obtener su título de grado en la Universidad Católica Argentina, atravesando el emblemático Túnel Subfluvial.

Allí se graduó de Licenciada en Psicología en 2009 defendiendo la tesis que vincula vocación y estrés docente. Sus prácticas laborales desde el inicio supusieron contacto con escuelas, maestros y profesores de AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe).

En 2012 asumió como Organizadora General del Instituto MZ en el sindicato de docentes santafesinos. En el marco de esta tarea, se formó en la Universidad Torcuato Di Tella en “Evaluación de Proyectos Educativos”(2013) y en la Universidad Católica Argentina con una especialización de “Análisis existencial y Logoterapia”(2012).

A fines de 2012 se unió a “Actitud Consultora” y en 2014 comenzó en la Universidad de Buenos Aires, su Maestría en Psicología Educacional. Actualmente continúa con la investigación de su tesis de postgrado que extiende la temática de la que fue de grado y trabaja en la fundación de “Tercer C-itorio”, una consultora psicoeducativa interdisciplinar.

Adriana Elena Torres

Nació en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Allí realizó sus estudios primarios y secundarios. Finalizados los mismos, cursó el Profesorado de Nivel Inicial, formación que le brindó su primera oportunidad laboral, y a la cual le dedicó numerosos años.

En el año 2011 recibió su título de Licenciada en Psicología, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. A partir de allí comenzó a desempeñarse en el área de Educación Especial. Motivada por ello, se recibió de Especialista en Atención Temprana.

Paralelamente a su trabajo en educación, inició su camino en el área clínica, en el cual se especializó en el trabajo con niños y adolescentes.

Su interés por la investigación y su compromiso con la docencia en grado, en la Cátedra de Psicología Educacional I de la misma casa de estudios de la cual obtuvo su Licenciatura, la impulsó a realizar la Maestría en Psicología Educacional.

Dicha formación le permitió consolidar saberes, y abrir nuevos interrogantes a poner en juego en su trabajo actual en Equipos de Orientación Escolar en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Allí, junto a psicopedagogas y trabajadoras sociales, conforma un grupo que trabaja con todas las escuelas del distrito, acudiendo a ellas siempre que plantean que alguna situación las excede.

Encuentra en este ámbito constantes desafíos, lo cual requiere de solidez en la formación, pero sobre todo, y fundamentalmente, necesita del trabajo con otros, de la apuesta diaria, y de una amplia creatividad.

Ana Elizabeth Jaramillo Zambrano

Nací en Ambato, Ecuador, ciudad que se encuentra a 2:30' al sur de la capital, Quito.

Mi padre era Marino Mercante de profesión y mi madre es Licenciada en Psicología, siendo ella quien nos cría a mis hermanos y a mí, ya que mi padre viajaba mucho por su trabajo. Estando yo en la secundaria (en Ambato), mi madre decide estudiar Psicología.

Teniendo ese referente, nace en mí el deseo de cursar esta profesión, sintiendo que conociéndome a mí misma podría ayudar a mis futuros pacientes a entender su realidad.

Estudié en las Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato. Mientras hacía mi tesis de grado, trabajé en una institución educativa por 11 meses, ocupando el cargo de psicóloga en la primaria, y es allí que siento curiosidad por el campo educativo desde una mirada psicológica.

Obtengo mi título de Psicóloga Clínica en el año 2014, y ya para el 2015 estaba cursando la maestría en Psicología Educacional en la prestigiosa Universidad de Buenos Aires, en Argentina.

Actualmente me radico en Ecuador y trabajo en mi consulta privada haciendo clínica, fusionando mis tiempos con la investigación de mi tesis en psicología educacional, que tuve la oportunidad de hacerla en mi lugar de nacimiento.

Desde este punto de Sudamérica veo con satisfacción mi recorrido académico, tanto en Ecuador como en Argentina, incrementando mis expectativas de que mi carrera profesional vaya creciendo y reflejando todos los conocimientos que tuve la oportunidad de asimilar en Argentina y que ahora los comparto en Ecuador.

Daniela Amaru Castillo Perez

Nací en Santiago de Chile en 1984, en plena dictadura militar. Mi barrio fue de grandes luchadores sociales, entre ellos mis padres.

Así es como, desde la educación media, me hice parte de las movilizaciones estudiantiles del 2001, las primeras de la época después de un periodo noventero aletargado. En los diálogos exigiendo educación como un derecho encontré la mejor escuela, entendí que la educación no se puede pensar sin un proyecto de sociedad, y a la inversa.

Entré a estudiar psicología en la Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, la cual tenía por característica ser crítica de los procesos sociales. Trabajé como ayudante de Domingo Asún Salazar, en Psicología Social Comunitaria, lo que marcó un comprometido posicionamiento.

Al salir de la universidad, comencé a trabajar en Programas de Integración Escolar, con los que tenía grandes diferencias, por su diseño; y desde mi rol de asesora técnica me esforcé en proponer estrategias de trabajo innovadoras. Simultáneamente, estudié un diplomado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, con el cual me di cuen-

ta que la educación es el engranaje clave en la producción de procesos culturales y por ende subjetivos.

En marzo de 2014 inicié la Maestría de Psicología Educacional en la Universidad de Buenos Aires, la cual abrochó la pieza fundamental, ya que pude explicar teóricamente mis prácticas psicoeducativas, y me sentí al fin en casa. La experiencia que relaté sucedió en el 2014, mientras trabajaba como maestra integradora en una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires.

Actualmente trabajo como psicóloga infantil en la Unidad de Promoción de Ambientes Bientratantes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que es el organismo del gobierno de Chile que se encuentra a cargo de las salas cuna y jardines infantiles del país.

Karla Cristina Goyes Andrade

Nació en Quito, la capital del Ecuador.

Se recibió en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con el título de Psicóloga Clínica en el año 2010. A partir de ahí, sus primeras oportunidades laborales se desarrollaron en el área educativa.

En primera instancia trabajó como psicóloga de un Centro de Educación Inicial y posteriormente en la Dirección de Admisiones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. La experiencia en esa institución la motivó a iniciar estudios en la Maestría en Psicología Educacional que se dicta en la Universidad de Buenos Aires.

Actualmente, trabaja en su proyecto de tesis vinculado a temáticas de abandono de estudios y orientación. Al mismo tiempo, se desempeña como maestra integradora en una escuela primaria. Sus expectativas futuras son involucrarse en la docencia universitaria y la investigación.

Gracias a los conocimientos y herramientas adquiridas en la Maestría va dando pequeños pasos en pos de estas metas.

María Mercedes Viola

Nació en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Estudió la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (1989). Trabajó en equipos de orientación escolar de distintas escuelas de gestión

privada de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires en los niveles inicial, primario y secundario.

Se formó como docente universitaria y dictó clases en carreras de grado y de postgrado. Ejerció durante muchos años actividades de gestión académica en el ámbito universitario. Realizó una Maestría en Dirección de Recursos Humanos (2001).

Su interés principal siempre fue la educación y el impacto que produce en los procesos de subjetivación y en las posibilidades de una sociedad más justa.

En 2015 cursó la Maestría en Psicología Educacional con el fin de continuar reflexionando, ampliando y profundizando la mirada sobre la complejidad de las problemáticas y situaciones que demandan respuesta de parte de quienes participan en el ámbito educativo.



APÉNDICE A

Instrumento de Reflexión sobre la Práctica (I)

Seminario: Contribuciones de Teorías del Desarrollo

- Nombre y Apellido
- Título de Grado
- ¿Trabaja como profesional? SI () NO ()
- ¿En qué ámbito y con qué población?

Una experiencia educativa

Primera parte del trabajo

Responda individualmente por escrito las preguntas, desarrollando un primer momento de reflexión sobre una situación experimentada en la Práctica profesional en el ámbito educativo, como agente profesional docente o psico-educativo.

Ello resulta útil para adecuar la orientación del curso a las necesidades de los colegas en materia de análisis y abordaje de situaciones problemáticas en la Formación de Profesionales del campo psico-educativo.

El trabajo que resulta de esta primera parte tiene que ser entregado entre la primera y la segunda clase del Seminario Eje 2.

Segunda parte del trabajo

En el “después” de la experiencia formativa, se repensarán las situaciones problemas y se las vincularán con categorías de análisis surgidas de la Perspectiva Sociocultural, la Perspectiva Psicogenética y la Perspectiva Cognitiva en Teorías del Desarrollo.

Ello formará parte del trabajo de evaluación final del Curso Contribuciones de Teorías del Desarrollo.

1. Relate una situación–problema de su propia experiencia como docente o como agente psico–educativo, en un escenario de educación formal o informal, en cuyo análisis y para cuya resolución Ud. haya intervenido —solo o conjuntamente con otros—.
 - a) Describa y explique la situación en el contexto en el que se produce, y su propio rol o función en ella.
 - b) Indique por qué fue significativa esa experiencia para Ud.
 - c) Explique los elementos referidos a la historia del problema, o sea, los antecedentes de la situación.
2. Acerca de la intervención sobre la situación–problema, en la que Ud. participó desde su rol —como docente, como agente psico–educativo u otro—, piense:
 - a) ¿Quién o quienes decidieron esa intervención?
 - b) ¿Según su opinión, qué recorte del problema y/o hipótesis sobre sus causas orientaron esa intervención?
 - c) ¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención, o quienes la desarrollaron?
 - d) ¿Sobre qué o quién o quienes se intervino y por qué?
 - e) Relate cada una de las acciones de la intervención sobre la situación–problema, detallando los momentos y pasos de esa intervención.
3. a) ¿Qué herramientas utilizó Ud. —y/ o fueron utilizadas por otros agentes— al intervenir como docente o agente

psico-educativo en un escenario educativo formal o informal?

b) ¿Por qué?

4. a) ¿Qué resultados tuvo esa intervención?

b) ¿A qué atribuye Ud. esos resultados?

5. ¿Qué es lo que Ud. sintió en esa experiencia?

6. a) ¿Qué es lo que Ud. piensa que ha aprendido a través de esa experiencia?

b) ¿Por qué?

7. A partir de la experiencia:

a) ¿Considera Ud. que sería oportuno modificar algún aspecto de la intervención, o de su participación en ella, frente a una situación-problema similar?

b) ¿Cuál?

c) ¿Por qué?

8. ¿Qué espera Ud. aprender en este Curso, con relación a su formación académica y profesional?



Prof. Cristina Erausquin
Docente de Perspectiva Sociocultural y Psicología Cognitiva en
Contribuciones de Teorías del Desarrollo
Maestría en Psicología Educacional
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Instrumento de Reflexión sobre la Práctica (I/II), versión 2015,
©Cristina Erausquin

APÉNDICE B

Instrumento de Reflexión sobre la Práctica (II)

Seminario: Interacción y Comunicación Educativa

- Nombre y Apellido
- Título de Grado
- ¿Trabaja como profesional? SI () NO ()
- ¿En qué ámbito y con qué población?

Retome el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica (I), como agente profesional docente o psico-educativo, que desarrolló en el Seminario Contribuciones de Teorías del Desarrollo.

Identifique la situación de Interacción y Comunicación Educativa (por ejemplo: institucional, en el aula o diádica entre alumno-docente o alumno agente profesional psico-educativo), en la que Ud participó en esa experiencia, de acuerdo a su rol y sus funciones; y en la que Ud. intervino, solo o conjuntamente con otros agentes.

1. a) Especifique la interacción y comunicación desde la perspectiva de los actores involucrados.
b) Desarrolle la historia de la interacción y comunicación (anterior a la intervención), y describa la Interacción y Co-

municación Educativa en el momento en que se realizó la intervención.

- c) Piense si la interacción y comunicación cumplían una función educativa, y si es así, cómo.
2. Relate cada una de las acciones por las cuales Ud. o el/la agente psico-educativo o docente intervino —si es que lo hizo— en la interacción y comunicación, detallando los momentos y pasos de esa intervención.
 3. ¿Cuáles son los aspectos de la situación de interacción y comunicación que Ud. modificaría, en una intervención en una experiencia similar hoy, teniendo en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje y/o los procesos de convivencia, conflictos y violencias involucrados real o potencialmente?
 4.
 - a) ¿Cuál fue la vivencia de Ud. de la interacción y comunicación, desde la posición que ocupaba?
 - b) ¿Qué supone Ud. que sintieron los actores y/o agentes en esa experiencia de Interacción y Comunicación Educativa desde la posición que ocupaban?
 - c) ¿Qué aprendieron a través de ella, y qué aprendió Ud.?



Prof. Cristina Erausquin
Docente de Perspectiva Sociocultural y Psicología Cognitiva en
Contribuciones de Teorías del Desarrollo
Maestría en Psicología Educativa
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Instrumento de Reflexión sobre la Práctica (II/II), versión 2015,
©Cristina Erausquin

educación

alumnos

trastornos

histórico cultural

violencia

fracaso

primaria secundaria

contradicciones

vygotsky

problemas

perspectiva

identidad

psicológico

instituciones

docentes

aprendizaje

conducta

instrumentos

inclusión sociocultural

discapacidad
públicas privadas

modelos mentales

políticas

conflictos

diversidad

engeström

estrategias

niños adolescentes

complejidad

herramientas

tensiones

psicoeducativas

agentes

Son catorce atrapantes relatos de experiencias pedagógicas que tuvieron lugar en Argentina, Colombia y Ecuador.

Son relatos escritos con pasión, "desde la trinchera", en donde los autores, profesionales "psico agentes", luchan por defender el derecho de las personas a recibir la mejor educación posible.

Entre los que hay niños de tres años y adultos de 77 años.

Luchas contra el desaliento, la burocracia escolar, las costumbres arraigadas, los prejuicios, la violencia, los molinos de viento.

Luchas por el derecho a la educación igualitaria, contra la discriminación a los diferentes, por la inclusión de los más vulnerables, por no ser sólo un nombre en un listado.

El primer capítulo, Unidades de Análisis, elaborado por Cristina Erausquin, proporciona el material de base sobre el cual se examinan las experiencias relatadas, que después son analizadas desde la perspectiva sociocultural.

Todas las intervenciones narradas dejaron su marca en los protagonistas: docentes, alumnos, directivos, padres y especialmente en los autores, que reflexionan sobre su experiencia y sobre cómo van hacer las cosas distintas, **la próxima vez**.

Acá no hay claudicaciones, ni desesperanza.

Hay aprendizaje, tenacidad y una expectativa de haber contribuido con su trabajo cotidiano, desarrollado en forma anónima y silenciosa, a tener una sociedad más justa e inclusiva.

Este libro les da voz.

Cristina Erausquin es Psicóloga, egresada de la Universidad de Buenos Aires, y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y de la Universidad Autónoma de Madrid.

Es Profesora Adjunta en la Universidad de Buenos Aires y Profesora Titular en la Universidad Nacional de La Plata, en ambos casos en las cátedras de Psicología Educativa de las respectivas Facultades de Psicología.

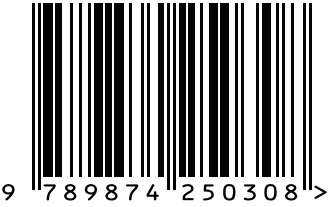
Desde el año 2000 es Directora de Proyectos de Investigación en la UBA y también desde 2004 en la UNLP, en la temática de la

Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad:

desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica.



ISBN 978-987-42-5030-8



9 789874 250308 >

aprender
comprensión
instrumentos
andamiaje mediación
análisis

práctica

acciones

edición digital