

¿QUÉ HACE LA DIFERENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO ÉTICO? EXPERIENCIAS Y ENTRAMADOS PSICO-EDUCATIVOS.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (Julio, 2017). *¿QUÉ HACE LA DIFERENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO ÉTICO? EXPERIENCIAS Y ENTRAMADOS PSICO-EDUCATIVOS*. Congreso Interamericano de Psicología 2017. Sociedad Interamericana de Psicología, Mérida.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/599>

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



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>.

¿QUÉ HACE LA DIFERENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO ÉTICO? EXPERIENCIAS Y ENTRAMADOS PSICO-EDUCATIVOS

Autora: Cristina Erausquin

Institución de procedencia: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

El trabajo desarrolla perspectivas construídas en experiencias de profesionalización de psicólogos para el trabajo en educación, a través de la docencia, la extensión universitaria, la investigación científica y sus articulaciones, en dos Facultades de Psicología de Argentina. Se identifica en esos *entramados* (Cazden, 2010), tensiones, potencias y limitaciones de la relación entre políticas públicas, evidencias científicas y construcción de sentidos, cuando se aborda el desarrollo de la conducta ética a través de la educación. Con la intención de trascender las prácticas en Psicología Educacional que contribuyeron, por su encapsulamiento (Engeström, 1991), y ausencia de problematización, a segregar diferencias como déficits, a invisibilizar políticas de disciplinamiento y homogeneización y a obturar la pregunta por los contextos de desarrollo de los sujetos.

Unidades de análisis creadas por enfoques socio-histórico-culturales inspirados en el pensamiento de Vygotsky (1934), resultan relevantes para identificar tramas de construcción de un sujeto ético a través de la educación familiar, escolar, existencial. Ello comporta un gran desafío en Argentina, país en el que la legalidad del respeto al bien común y el cuidado del otro se des-legitimó, por la impunidad, la inequidad, y el aniquilamiento de poblaciones, especialmente juveniles, con las dos dictaduras del siglo pasado y el auge neo-liberal de los noventa.

En proyectos de investigación-extensión-formación profesional de psicólogos para el trabajo en educación, hemos participado, acompañado e indagado procesos de “aprendizaje por expansión” (Engeström, 2001) de psicólogos en formación, en el marco del “giro contextualista y relacional” de las concepciones del aprendizaje y de la experticia (Baquero, 2002, Edwards, 2010). Enfocamos la co-implicación de diferentes voces y acciones en el tejido de tramas de inclusión social y educativa, y en el fortalecimiento y defensa de derechos de niñ@s y adolescentes a la salud, a la educación y al desarrollo vital. Incorporando la necesidad y la dificultad para generar acciones inter-sectoriales – entre diferentes sistemas sociales de actividad-, sin las cuales la inclusión es declamativa pero no genuina.

Hallazgos en narrativas recogidas con *Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica*, al aplicar la “Matriz Multidimensional de Profesionalización y Aprendizaje Expansivo” (Erausquin, Basualdo, 2013), se presentan ejes de estrategias de intervención desarrolladas e “instrumentalidades” construídas en el marco de la ética dialógica de implicación en la inclusión.

Emergen del intercambio de experiencias entre Estudiantes de Psicología, Tutores de Extensión y Tutores de Investigación, con alumnos, docentes, directivos, orientadores y familiares, en escuelas públicas y privadas de nivel inicial, primario y secundario.

En los jardines de infantes, frente a las inundaciones en La Plata de 2014, se identificaron claves de la integración escuela-comunidad a partir de lo disruptivo y lo traumático, que convocaron a re-apropiarse del poder colectivo sobre el territorio y sus recursos, para enfrentar la calamidad, no sólo climática, sino también social y política. La solidaridad re-inventada, la toma de conciencia de los actores educativos de su relación no sólo con niños, sino con sus familias, o sea, con sus vidas y no sólo con sus aprestamientos y aprendizajes. Y el porvenir como interrogante y desafío.

En las escuelas primarias, el trabajo con el juego en la espontaneidad del descubrimiento, a través de procesos de mediación implícita (Wertsch, 2007) y de visibilización y toma de conciencia, que han promovido la auto-regulación, la reflexión, la apertura al placer del con-vivir y el aprender con el otro y entre todos. Explorando, en escuelas con poblaciones social y económicamente vulnerables, el surgimiento del “riesgo educativo” (Terigi, 2009), de suspensión del pasaje al acto y contribución a la con-vivencia, a través de experiencias artísticas y procesos de simbolización y creación colectiva. Videos, cortometrajes, talleres con exposición de fotografías de alumnos en su cotidianeidad vital – escolar -, funcionan como legajos colectivos de experiencias compartidas, en lugar de prontuarios de déficit individuales, cargados de “techos”, límites, imposibilidades.

En las escuelas secundarias, hemos de-construido etiquetas y prismas y re-pensando identidades asignadas como “profecías”, visibilizando lo invisibilizado, mediante juego y esfuerzo participativo en el intercambio y apropiación recíproca de saberes y experiencias, con reflexión compartida. Analizamos trabajos que se inscriben en el marco de la (re)construcción del “semejante” (Bleichmar, 2008), de la “metabolización pedagógica de conflictos” (Meirieu, 2008) y “construcción de acuerdos institucionales de convivencia”, para conferir potencia a la legalidad y legitimidad de los marcos que la habilitan. Exploramos escenas para construir “pasiones alegres”, como Spinoza y Vygotsky propusieron, y, como hoy, entre nosotros, Benasayag, antes Ulloa, Bleger, Pichon Rivière, en el marco de una “clínica de la situación y de la multiplicidad”.

Preguntas de investigación: ¿Qué es lo que hace *la diferencia* en la participación de una comunidad educativa en su propia transformación, para enfrentar los desafíos de la ética de la inclusión? ¿Qué condiciones favorecen o dificultan la *apropiación de sentidos* en-y-entre actores, para generar acuerdos de convivencia y legalidad legitimada, metabolizar conflictos, desarrollar diálogos argumentativos y sensibles y empoderar voluntades? ¿Cómo se puede confiar, en uno mismo y en el otro, para que la confianza *instituya* poder emancipante? ¿Cómo hacer lugar a la *vivencia*= emoción+ cognición (Vygotsky, 1934) en la relación dialéctica sujeto-ambiente, e implicarse en la construcción de un saber vivir, que no es de nadie y es de todos?

Si algo no es un *sujeto ético* (Bleichmar, 2008) es el sujeto disciplinado, homogéneo, pretendidamente universal, con un recorrido hacia el progreso dictado de antemano, que inventó la modernidad. Sí necesitamos (re)construir al sujeto implicado en evitar el sufrimiento del otro, a quien el malestar del otro le genera malestar, y que re-construye, en la actividad colectiva, la discusión de reglas, artefactos y recursos, la distribución de tareas y roles en su dinámica de transformaciones. La Psicología asume su asignatura pendiente, al decir de Engeström (1987): indagar -intervenir *procesos de exteriorización* – sujeto-agencia-ambiente – en lugar de sólo analizar *procesos de interiorización* – contexto-sujeto -. Esos procesos habilitan re-construir la historia colectiva de los sistemas de actividad, a la vez que construir estratégicamente su futuro. Dejando los sujetos “marcas” y “huellas” en los sistemas, para que otros puedan continuar recorriendo o considerando esas pistas, en sus trayectorias vitales, educativas, laborales. Una construcción dialógica, contextualizada, personal-colectiva, recíproca, ética.

Palabras clave: profesionalización psicoeducativa, aprendizajes, sujeto ético, desafíos.

Referencias Bibliográficas

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Vol XXIV. Nos 97-98. (57-75). México.

Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “La crisis dentro de la crisis”, “Crisis de autoridad” y “Ética y etiqueta” (29-34 y 77-97). En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI

Bleichmar, S. (2008). “La construcción de legalidades como principio educativo”. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (23-69). Buenos Aires: Noveduc

Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”. En N. Elichiry (com.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial

Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. London: Springer. 2010

Engeström, Y (1987) *Learning by expanding*. Extraído 12 Diciembre, 2007 de <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).

Engestrom, Y. (2001) “Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, 14 (1), (133-156).

Erausquin C., Basualdo M.E. (2013), “El giro contextualista”, en Erausquin y Bur *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Meirieu, P. (2008) “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. (93-107). Buenos Aires: Ministerio de Educación

Terigi, F. (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, (23-39).

Vigotsky Lev (1934) *Pensamiento y Lenguaje*. Cap.7. Madrid. Visor. 1993.

Wertsch J.(2007)“Mediation” en Daniels, Cole & Wertsch (eds.)*The Cambridge companion to Vygotsky*, (178-192). Londres: Cambridge University.