

Enfoques Socioculturales y su aporte a la Psicología Educacional: Categorías de análisis e instrumentos de mediación en la Formación de Psicólogos para Investigar e Intervenir en Escenarios Educativos.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2014). *Enfoques Socioculturales y su aporte a la Psicología Educacional: Categorías de análisis e instrumentos de mediación en la Formación de Psicólogos para Investigar e Intervenir en Escenarios Educativos*. XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional Desafíos de la Psicología Educacional de cara al siglo XXI: teoría, investigación e intervención. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología, San Miguel de Tucumán.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/900>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/x58>



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>.

XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional
Desafíos de la Psicología Educacional de cara al siglo XXI: teoría, investigación e intervención
Tucumán, 25, 26 y 27 de septiembre de 2014

SIMPOSIO:

Título: Enfoques Socioculturales y su aporte a la Psicología Educacional: Categorías de análisis e instrumentos de mediación en la Formación de Psicólogos para Investigar e Intervenir en Escenarios Educativos.

Eje: Problemáticas Contemporáneas en Psicología Educacional

Organización y Coordinación: Cristina Erausquin, Facultad de Psicología UBA.

E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Datos de la autora

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO-UAM, 2005. Licenciada en Psicología. Facultad de Filosofía y Letras, 1972. Doctorando en Psicología y Educación, Facultad de Psicología UBA.

Profesora Adjunta Regular Semi-Exclusiva a cargo del dictado de Psicología Educacional Cátedra II y Práctica de Investigación "Psicología y Educación: los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado". Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología UBA.

Docente Posgrado Perspectiva Sociocultural en Contribuciones de Teorías del Desarrollo y Seminario Interacción y Comunicación Educativas, de Maestría en Psicología Educacional, Miembro de Comisión de Maestría en Psicología Educacional. Docente Posgrado, conjuntamente con R. Baquero, de Enfoques Socioculturales del Desarrollo, en Maestría en Psicología Cognitiva, Secretaría de Posgrado, Facultad de Psicología UBA.

Directora Proyecto de Investigación Programa de Incentivos 2012-2015, Grupos Consolidados, Acreditado y Subsidiado por SECYT UBA, "Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de Práctica". Investigadora Categoría I SECYT UBA.

Profesora Titular Ordinaria de Psicología Educacional Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. Directora Proyecto de Investigación Bienal Programa Incentivos 2014-2015, Acreditado y Subsidiado por SECYT UNLP, "Construcción y apropiación del conocimiento profesional de "psicólogos y trabajadores sociales en formación" para el

desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos”. Directora Proyectos de Extensión en 2012-2014 en Escuelas Primarias, Secundarias y Jardines de Infantes, de Aprendizaje y Convivencia, de Enfoque comunitario-educativo en Inundaciones y Efectos, en la Región La Plata, Berisso y Ensenada, Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata.

Resumen General

El Simposio propuesto pretende generar intercambio de ideas y experiencias sobre el aporte que los Enfoques Socio-culturales y los Enfoques Socio-Históricos ofrecen, inspirados – de maneras diferentes - en el pensamiento de Lev Vygotsky, para la construcción de categorías de análisis, el recorte y la reelaboración contextualizada de los problemas y el diseño de las intervenciones en el Campo Psico-Socio-Educativo.

Se elegirán algunos de los principales *artefactos mediacionales* que dichos Enfoques posibilitaron construir, y se discutirán desafíos, obstáculos y dilemas epistémicos, éticos y políticos con que nos interpelan las experiencias de apropiación y reconceptualización desarrolladas a lo largo de múltiples *trayectorias de aprendizaje profesional en contexto* de Psicólogos en Formación y Formadores, en las últimas décadas.

Los expositores son y han sido Formadores de Psicólogos en Ciclos Básicos, Generales y Profesionales de Carreras de Psicología – Licenciatura y Profesorado - y Carreras de Posgrado de diferentes Universidades Nacionales de la Región Metropolitana – UBA, UNLP, UNLu, entre otras - y han dirigido y co-dirigido Proyectos de Investigación y de Extensión en el Campo, que indagan, analizan y construyen Intervenciones en Problemáticas Psicoeducativas. Y lo han hecho en contextos del desarrollo nacional y regional de Políticas Públicas, en el marco de las cuales la inclusión y calidad educativas, la construcción de sentidos múltiples y la habilitación de las voces de diferentes sujetos de la educación, han sido objeto de luchas, debates, tensiones, logros y fracasos, habilitando casi siempre en los Formadores, oportunidades para el descubrimiento, el aprendizaje y la novedad creativa.

Categorías como “unidades de análisis”, “comunidades de práctica”, “praxis”, “apropiación participativa”, “zonas de desarrollo próximo”, “sentido y significado”, “epistemologías de lo cotidiano, lo escolar y lo científico”, “co-construcción y cruce de fronteras”, “vivencia y situación social de desarrollo”, “doble estimulación”, “mediación explícita e implícita”, “identidad/ identidades”, “re-mediatización de memoria secundaria”, “actividad, acción y

operación”, “agencias” , “herramientas y signos”, “giro contextualista en aprendizaje”, “giro relacional en la experticia”, “historia y estrategia”, “aprendizaje por expansión”, están siendo continuamente debatidas en dicho contexto.

También son permanentemente re-contextualizadas como categorías de análisis de problemas y para el diseño de intervenciones, en proyectos y programas de formación de psicólogos para el trabajo en educación, que intentan superar reduccionismos y aplicacionismos frecuentes en la ciencia social y psicológica de la modernidad. A menudo, también, se las articula con problemáticas que los psicólogos abordan en otros campos de ejercicio profesional, como la salud pública, el trabajo comunitario, el ejercicio profesional en el área Justicia, la psicología ambiental, y se las vincula con categorías próximas o conexas, imbricadas en marcos epistémicos diferentes, como por ejemplo la categoría de “implicación”.

El Simposio tratará de identificar el potencial fecundo de ideas innovativas que ofrecen esas conceptualizaciones en tanto *instrumentalidades*, no para el sostenimiento del experimento escolar moderno, sino para una genuina habilitación de la experiencia educativa, a través de re-definiciones de lo que entendemos por intervención y por construcción de un problema. Para dichas re-definiciones, el marco epistémico de los Enfoques Socio-Histórico-Culturales ofrece pistas y claves de especial originalidad – incluyendo sus propias tensiones, paradojas y controversias, ya que conforman dichos enfoques una unidad “sistémica, histórica y dialéctica”, y por lo tanto, no exenta de contradicciones (Castorina, Baquero, 2005) -.

En la identificación de categorías de análisis e instrumentos mediacionales para la intervención en el marco de los Enfoques Socio-Culturales, se seleccionarán como *problemáticas contemporáneas de intervención* en Psicología Educativa y del Desarrollo: 1) Alfabetización y Lecto-Escritura en Escenarios Educativos, 2) Problemas, Intervenciones y Agencias en Violencias, Conflictos y Convivencias en Escenarios Educativos , 3) Comunidades de Práctica en la Formación de Psicólogos como Profesores de Psicología , 4) Apropiación del Conocimiento de la Disciplina Psicológica en el Ingreso a la Universidad y 5) Apropiación y Construcción del Pensamiento Vygotskiano en la Construcción del Conocimiento y la Investigación en Psicología.

Se espera crear, en este Simposio, una oportunidad para el intercambio en la diversidad de perspectivas entre expositores y participantes. Consideramos a la actividad

profesional y a la formación del agente psicoeducativo un proceso siempre abierto, con posibilidades de reinterpretar – re-describir -, en niveles de complejidad creciente, su comprensión del mundo mental y social de la subjetividad en desarrollo en diferentes escenarios educativos. Coherentes con esta contingencia, no pretendemos delinear una teleología particular en el horizonte de la *ontogénesis profesional* - un punto de llegada para el desarrollo de las competencias mentalistas, cognitivas o socio-emocionales de agentes psico-educativos -. Más bien, nuestro interés es descubrir las dinámicas de movimientos y giros que los propios actores delimitan a través de diferentes vías de *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001), reflexión colectiva, apropiación recíproca, y libertad e impredecibilidad de la experiencia del trabajo profesional, como un *entramado* (Cazden, 2010) heterogéneo de interacciones entre las personas y con los artefactos de la cultura.

Palabras clave: re-contextualización, categorías de análisis, formación de psicólogos.

Título: La Comunidad de Práctica en la Formación Docente

Autora: García Labandal, Livia Beatriz, Facultad de Psicología UBA

E-mail: livialabandal@fibertel.com.ar

Datos de la autora

Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (1998). Magister en Psicología Educativa Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (2009). Profesorado Universitario ISALUD (2010). Profesora en Ciencias Naturales. Instituto Superior del Profesorado Nacional “J.V. González”. Diplomatura en Investigación Educativa en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad Abierta Interamericana. Miembro de Equipo de Orientación Escolar como Psicóloga Educativa y Profesora de Nivel Terciario en el Gobierno de CABA.

Profesora Adjunta Interina a cargo de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, desde 2006 y continúa. Profesora titular de la Asignatura Psicología de la Educación en Universidad ISALUD, desde 2005 y continúa. ATP Regular en Psicología Educativa Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires desde 2006 y continúa. Cátedra II, Prof. Titular: Ricardo Baquero. Asesora Pedagógica Miembro del

Departamento Pedagógico de las Carreras de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud en la Universidad Abierta Interamericana. Desde 2007 y continúa.

Directora Programa de Extensión Universitaria UBANEX . Rectorado de UBA. Proyecto: "Andamiaje de las prácticas docentes en el Nivel Medio: dispositivos situados para la formación y resignificación de competencias didácticas". 2014. Directora del Programa de Extensión, Secretaría de Extensión de UBA "Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio". Desde el año 2007 y continúa.

Investigadora UBACyT Categoría: III. Otorgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. Programa de Incentivos. Año 2011. Directora Proyecto PROINPSI. UBA. "El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación". Directora: Mg. García Labandal, Livia. Resolución: R. (CD) 388/12. Co-Directora del Proyecto de Investigación y Desarrollo. Universidad Nacional de La Plata. "Construcción y apropiación de psicólogos y trabajadores en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos". Directora: Mg. Cristina Erausquin. Años 2014-2015. Co-Directora del Proyecto de Investigación: Adaptación a la Vida Universitaria en la Universidad Abierta Interamericana y AFACIMERA. Años 2013-2014.

Investigadora formada en Equipo de Investigación del PICT 2011 Código 1921. Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica (ANPCYT) 2012-2015: "Interrogantes éticos y vida universitaria. Hacia la constitución de una comunidad moral" Resolución 140-12. Anexo I. Tipo A: temas abiertos. Investigadora formada en Equipo de Investigación del Proyecto UBACyT. Anual. UBA. Secretaría de Ciencia y Técnica. P055. Inteligencia emocional, resiliencia y calidad de vida: Estudio de la percepción de riesgo desde una perspectiva integrada con el modelo de ecuaciones estructurales. Directora: Dra. Isabel María Mikulic. Participante de Proyectos de Investigación Anuales, Bienales y Trienales, Acreditados y Subsidiados por Secretaría de Ciencia y Técnica de Universidad de Buenos Aires, desde 2002 y continúa.

Resumen:

La formación docente inicial constituye un desafío que compromete a la universidad en el desarrollo profesional de los docentes, en nuestro caso de Psicólogos que se forman como Profesores de Psicología. La generación de entornos, discursos y prácticas que

favorezcan la formación de futuros profesores de Psicología expresan intencionalidades que orientan la acción del equipo de formación de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (UBA).

El análisis de la complejidad del proceso que conlleva el desarrollo de los saberes ligados a la praxis de la enseñanza es vehiculizado a través de la noción de competencia docente, en tanto refiere al conjunto de capacidades propias de un desempeño profesional, contextualizadas en una determinada práctica, y que propician el desarrollo de un capital de recursos disponibles. Resultan nodales los aportes del enfoque histórico cultural: Vygotsky y la vivencia como unidad de análisis del desarrollo. Una de las cuestiones clave que se plantean en el debate acerca del desarrollo de las capacidades mentalistas es el lugar de lo "afectivo" y lo "cognitivo" en la ontogénesis de estas competencias. 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. (Vygotsky, 1993)

La investigación realizada al interior de un PROINPSI: "*El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación*", procura identificar los precursores de competencias en sus dimensiones didácticas, evaluativas y metacognitivas a lo largo de la formación inicial del futuro profesor de Psicología. La metodología utilizada es la de observación de clases y la instancia de devolución. Se trabaja con portfolios y autobiografías contribuyendo a la consolidación de una *praxis reflexiva* en el profesor en formación y se favorece la mejor comprensión en los tutores acerca de los procesos formativos que se promueven al interior de la *Comunidad de Aprendizaje*. Las comunidades dan cuenta de grupos de personas con diferentes niveles de experiencias, conocimiento y pericia que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que tienen entre sí, a la construcción de conocimiento colectivo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente (Rogoff, 1997; Smolka, 1996)

Esta modalidad posibilita interpretar "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema y tomar decisiones más ajustadas y adecuadas a partir de su participación en la experiencia práctica y la reflexión crítica que desarrollan en sus interacciones. Implica generar condiciones para que los actores involucrados, puedan vivenciar, al decir de Larrosa (2003), *su experiencia* de aprendizaje. Se recogen así evidencias observacionales que operan en términos de insumos para el análisis de las *prácticas en contexto*: se consideran aquellas que se manifiestan

asociadas a una temprana *apropiación* por parte de los profesores en formación, aquellas que evidencian una aparición más tardía, aquellas cuya dificultad se transparenta a la apreciación del practicante, aquellas que permanecen en un horizonte de “opacidad”, se analizan las que demandan mayor tutorización, entre algunos análisis posibles.

Los *profesores de Psicología en formación*, desarrollan apropiación participativa de herramientas (Rogoff, 1997) y competencias (Perrenoud, 2004) para las actividades docentes en diferentes *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991). En la competencia se integran: saber, saber hacer y saber ser. Las Prácticas del Profesorado son escenarios socioculturales formativos que pueden constituir dispositivos para la composición de cogniciones distribuidas en zonas de desarrollo próximo, entendidas las mismas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades*.

El trabajo con *narrativas* vehiculiza no sólo la forma de organizar las representaciones y de filtrar el horizonte perceptivo, sino que conlleva las intenciones y significados de la vida humana; su temporalidad señala su doble impacto sobre la acción y sobre la conciencia; evidenciando anclajes éticos y pragmáticos. Cuando los futuros profesores relatan y registran sus experiencias en el portfolio y en las autobiografías, ponen de manifiesto dimensiones relativas a sus actos y valoraciones, haciendo conscientes sus creencias en el intercambio intersubjetivo. Se propicia la autorrevisión crítica del propio proceso de formación, comprometiendo el desarrollo de la dimensión ético social del docente en términos de agente socializador, de cambio y transformación social.

La formación docente es un proceso de construcción permanente que implica considerar la apropiación, el desarrollo, la actualización, la reconversión, la estructuración, la ampliación de las capacidades y competencias requeridas para el desempeño, pero también representa una oportunidad para la *reinención del vínculo entre sujeto y trabajo* (Engestróm, 2009).

La intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir “sentido” entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor a la luz de la perspectiva cooperativa.

Palabras claves: Formación docente- Competencias docentes-Comunidad de Práctica-Narrativas-Tutores.

Título: EL INGRESO UNIVERSITARIO: investigaciones y revisión de prácticas

Autora: Halina Stasiejko

Colaboradoras: Karina Krauth; Loreley Pelayo Valente

E-mail: halinastas@yahoo.com.ar, halina.psicologia@gmail.com

Datos de la autora:

Licenciada en Psicología. Carrera de Psicología. UBA (1980)

Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología. Facultad de Psicología. UBA (2003). Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO (2003). Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO (2005)

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. FLACSO-UAM, en curso. Profesora Adjunta Regular, Psicología, CBC, UBA. Profesora Adjunta Regular, Psicología General II, Facultad de Psicología, UBA. Profesora Adjunta Regular a cargo de Psicología Educacional, Departamento de Educación, UNLu. Profesora a cargo de Psicología Educacional y Comunitaria, Licenciatura en Psicología, Universidad Maimónides.

Investigadora Categoría 3.

Directora Proyecto de Investigación Programa de Incentivos 2012-2015. Acreditado y Subsidiado por SECyT UBA. "Concepciones acerca de la dilación en el estudio durante el ingreso a la universidad".

Resumen

El proceso de ingreso a la universidad dispone de dinámicas y problemáticas propias que requieren de indagaciones e intervenciones psico-educativas específicas. Al tratarse de un tiempo dedicado al desarrollo de la identidad del estudiante universitario, durante su transcurso diversas vicisitudes alientan o desalientan a los jóvenes, promoviendo la permanencia en el sistema o, tal vez, su abandono. El desgranamiento, la dilación y hasta la desvinculación de la actividad por parte de quienes comenzaron siendo miembros partícipes de la misma, suelen ser realidades frecuentes.

A partir de tales inquietudes, como docentes e investigadoras de la Universidad de Buenos Aires, concretamos distintos tramos de indagación centrados en la problemática del ingreso, atendiendo a la diversidad de los componentes en juego en la situación.

Partimos definiendo al estudio desde el enfoque histórico cultural, Davídov & Márkova (1987); Daniels (2003), Engeström (2001), comprendiéndola como una actividad social, compuesta por diversos elementos en interacción y cuyo objeto de existencia es la formación de sus participantes en habilidades profesionales que implican el uso de variados instrumentos mediadores.

Desde tal mirada, consideramos que toda actividad de estudio debe situarse concretamente para, desde allí, comprender el aporte de cada componente a la dinámica conjunta basada en la interacción entre quienes ingresan, sus docentes, las reglas y normativas de la institución, la diversidad de metas en juego, los instrumentos mediadores solicitados y valorados en el transcurso de la actividad, la distribución del poder, el despliegue de prácticas institucionalizadas y otras creadas ad-hoc, tratando de identificar las contradicciones presentes y posibles de resolver/modificar localmente. Sobre la base de las características concretas de la particular actividad de estudio es posible diseñar e implementar alguna intervención que apunte al acompañamiento y cambio en los actores y prácticas implicadas.

En un primer proceso de investigación, nos dedicamos a comprender las significaciones que los ingresantes aportan y reconstruyen tras incluirse en las prácticas que habilita el sistema. Recolectamos sus perspectivas, voces y producciones. Tras el análisis de lo recolectado en base a la "Teoría fundamentada", Glaser y Strauss (1971), llegamos a caracterizar las significaciones sobre el estudio elaboradas y reconstruidas, los aspectos que facilitan u obstaculizan el proceso; las emociones en juego, la incidencia de los compañeros y docentes, entre otras.

A partir de las conclusiones alcanzadas elaboramos e implementamos talleres de reflexión entre docentes e ingresantes que ocurrían en el espacio clase de una asignatura concreta.

En un segundo tramo, nos orientamos hacia otro componente de la actividad: los docentes a cargo de los cursos de las primeras materias. Nos basamos en el supuesto que el docente puede incidir favorablemente en el desarrollo del proceso de hacerse estudiante, pudiendo actuar no sólo como formador disciplinar sino como colaborador y soporte en la construcción subjetiva del ingresante. ¿De qué modo creen los docentes que contribuyen y acompañan a quienes se incluyen al nuevo sistema de estudio? ¿Qué acciones introducen o podrían introducir en el marco del desarrollo curricular a fin de analizar y revisar aquello que hace obstáculo o que favorece en el proceso de "hacerse estudiante"?

Recolectamos las voces de los docentes, buscando articulaciones con los resultados alcanzados en el primer tramo con los ingresantes. Emergieron contradicciones y significaciones sobre zonas de experiencias posibles de re-analizar a fin de proyectar nuevas prácticas desde los equipos docentes. Las significaciones que el docente adjudica a los cursantes direcciona sus prácticas y la selección de las estrategias de enseñanza,

por ello consideramos de central importancia la toma de conciencia y la posibilidad de explicitación y reflexión sobre las mismas.

En el tercer tramo, actual, nos estamos centrando en quienes toman más tiempo para realizar el año de ingreso con el propósito de comprender otros aspectos de la dinámica temporal de la actividad de estudio, en particular, del tipo de prácticas y significaciones que permiten que los ingresantes continúen apostando a la inclusión universitaria tras haber abandonado o vuelto a cursar alguna asignatura. Nos encontramos con vivencias de superación teñidas de emociones positivas; con tiempos dedicados a la resolución de qué se quiere estudiar y de qué manera; la emergencia de una mirada más aguda, compleja y fundamentada acerca de las dificultades, dando cuenta de un análisis más problematizado e implicado.

Consistiendo un momento crucial, el proceso de ingreso requiere de hacer visibles las coordenadas que influyen y abonan en la construcción de un espacio receptivo que promueva la permanencia y prosecución de los estudios por partes de sus aspirantes.

Palabras claves: ingreso universitario - ingresantes - docentes - sistema de actividad –

Título: La alfabetización y el aprendizaje de la lectura y la escritura: tendiendo puentes entre contextos diversos

Autora: Zabaleta, Verónica.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata E-mail: veronicazabaleta@gmail.com

Datos de la autora:

Licenciada y Profesora en Psicología y Especialista en Psicología Educacional con orientación en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito (Universidad Nacional de La Plata). Ha presentado para su defensa, su Tesis Doctoral titulada “Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo”. (Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP).

Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria en Psicología II y Psicología Educacional en la Facultad de Psicología UNLP. Docente de Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II en las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente N° 17 (Distrito La Plata). Fue Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y del Consejo Nacional

de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) llevando adelante estudios vinculados a su principal área de interés: el desarrollo y el aprendizaje en contextos educativos. Ha sido y es integrante de Proyectos de Investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Actualmente dirige un Proyecto de Investigación vinculado a la formación inicial del psicólogo en el marco del Programa Promocional de Investigación en Psicología (Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UNLP). Con experiencia en el área de la Extensión Universitaria: ha sido Directora y Co-directora de Proyectos de Extensión y es Coordinadora del Área Educacional del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad (Facultad de Psicología, UNLP).

Resumen.

El término *alfabetización* suele vincularse al aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, se utiliza también en un sentido más amplio al hacer referencia a las *“habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia”* (Borzzone et al, 2004). Cole & Scribner (1999), han señalado que no es la posibilidad de leer y escribir per se la que produce consecuencias cognitivas de largo alcance, sino la diversidad de usos y funciones que conlleva en ciertas sociedades. *“La cultura escrita en Occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos...Es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita”* (Olson, 1997, pp. 64-65)

Cabe interrogarse acerca de cómo sujetos que advienen a una cultura letrada sin poder hacer uso de ella, llegan a convertirse en sujetos alfabetizados, para los cuales la mediación de las actividades a través de la lectura y la escritura constituye una “segunda naturaleza” (Cole, 1999). Lave (2001) señala al respecto que los recién llegados no se incorporan en soledad a espacios problemáticos deshabitados sino que las personas en actividad se ayudan mutuamente a participar. Al analizarse la participación y la comprensión cambiantes en la actividad situada se está en realidad analizando la participación de las personas en el aprendizaje. El desafío es explicar cómo se produce dicho proceso de cambio “con el tiempo” (Cole, 1999). La dimensión temporal resulta

central para pensar la alfabetización como proceso que se inicia antes que los niños se incorporen a los sistemas de educación formal y que se extiende a lo largo de toda la vida. Ese largo camino entraña retos particulares si se considera el carácter contingente del desarrollo de formas avanzadas de actividad psicológica (Baquero, 1996; Vigotsky, 1988) e instaura en un lugar clave el papel de la enseñanza.

Vigotsky (1995) ha expresado el complejo entramado que el proceso de alfabetización implica al señalar que el habla escrita es una función lingüística separada que difiere del habla oral, requiriendo una doble abstracción: del sonido del habla y del interlocutor; suponiendo además una acción analítica hacia la estructura sonora de la palabra.

En desarrollos contemporáneos este complejo entramado al que refería Vigotsky ha sido especificado. En este sentido, los conocimientos que implica el proceso de alfabetización pueden organizarse considerando tres dimensiones: conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el estilo de lenguaje escrito (Borzzone, 2005).

Estos aprendizajes implican prácticas alfabetizadoras que deben articular una aproximación global, en tanto se trabaje en la comprensión y composición de textos orales y escritos, pero también una aproximación analítica que apunta a la reflexión sobre el lenguaje oral y al desarrollo de conciencia fonológica, central para el descubrimiento del principio que organiza el sistema de escritura alfabético. En el caso de la alfabetización avanzada se centrará en el *“dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento”* (MECyT, 2001).

La enseñanza y el aprendizaje tendientes a constituir sujetos alfabetizados en contextos escolares de diversidad cultural requiere tender puentes entre los “fondos de conocimiento” de las familias y de la escuela (Moll, Tapia & Whitmore, 2001).

La escuela contemporánea, a través de sus prescripciones curriculares, ha enfatizado la importancia de la “contextualización” de las situaciones en las que se lee y escribe, con el objetivo de asegurar que las “prácticas del lenguaje” tengan “sentido” para los niños. Esto ha conllevado muchas veces que todo formato de interacción o actividad que se aleje de una práctica concreta de la “vida real”, sea considerado como de escaso valor educativo (Silvestri, 2004). Sin embargo, la escuela se formula un objetivo (alfabetizar) que otros contextos no se proponen: ¿no es probable entonces que se puedan generar formatos de

interacción y actividades “descontextualizadas”, es decir, distanciados de la relación directa respecto de los usos y funciones de la lectura y la escritura en contextos cotidianos, y que sólo adquieran su sentido en ese contexto específico que también es lo escolar? ¿Es la “descontextualización” siempre una característica negativa o la acción “arbitraria”, no sujeta a las restricciones contextuales, abre las puertas hacia “mundos posibles”? (Bruner, 2004; Vigotsky, 1988) Estos interrogantes introducen la temática de la contextualización, descontextualización y recontextualización en el proceso de alfabetización, cuestión que constituye el eje central de la reflexión que el presente trabajo se propone.

Palabras clave: alfabetización, descontextualización, diversidad, aprendizaje

Título: **Violencias en Escuelas: desafíos en la construcción de problemas e intervenciones y “aprendizaje por expansión” de los Psicólogos Educativos**

Autora: Cristina Erausquin. Facultad de Psicología UBA E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Datos de la autora: Organizadora, en Resumen General del Simposio

Resumen:

El trabajo analizará categorías de Enfoques Socio-Histórico-Culturales en su fecundidad para re-conceptualizar los dilemas y desafíos hallados en *modelos mentales situacionales de intervención* de Psicólogos Educativos que abordan problemas de violencias en escuelas. El punto de partida es una investigación – de cuatro años – sobre la perspectiva de actores psico-educativos que abordan la construcción de problemas e intervenciones en violencias en escuelas. Cuestionarios sobre Situaciones Problema de la Práctica Profesional, en su origen instrumentos diseñados para la recolección de datos, devinieron, por *apropiación participativa*, Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica Profesional en Violencias en Escuelas, en un movimiento de re-contextualización del *artefacto mediador* para el cambio de posición de los agentes en los sistemas de actividad en los que se insertan. El trabajo indagatorio en Escenarios Formativos de Posgrado en Buenos Aires y La Plata, permitió el análisis de *sistemas representacionales* de agentes psico-educativos, con la participación y el enriquecimiento reflexivo de sus narrativas escritas y el intercambio presencial y virtual de las experiencias. Para el Análisis de Datos, algunas de cuyas claves fueron

interiorizadas en dichos procesos formativos, se utilizó una *Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Psicoeducativa*, inspirada en la concepción contextualista del cambio cognitivo en escenarios educativos de María José Rodrigo (1994, 1997, 1999). En los últimos años, los sistemas representacionales de los Agentes introdujeron el análisis de los *sistemas de actividad* involucrados en las violencias en escuelas, sus dimensiones y contradicciones, en el marco de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001). Desafíos y nudos críticos de la intervención se vincularon a los desarrollos de Daniels (2004) sobre la Inclusión Educativa y su problematización de la Agencia Psico-Educativa, dada la marca de su constitución histórica y dada la contradicción entre una creciente conciencia de los derechos de todos, y a la vez, crecientes desigualdades en diferentes escenarios sociales de escolarización. También la problemática de la *urgencia*, fenómeno de época, en el abordaje de las violencias, tiene una arista ética en la prevención del daño, pero también otra arista de presión por “actuar ya” que no permite pensar, ni menos consensuar, negociar, co-construir. Se re-descubre la potencia de la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997, 2004) de los actores – que toman parte y también son parte de las situaciones – *entretrejida* con prácticas intersubjetivas de *participación guiada* y dispositivos de *aprendizaje experiencial*, que la cultura crea para el control y disciplinamiento de sus nuevos miembros, pero que ellos pueden re-crear para construir sus destinos y dejar marca visible en los sistemas, para los que vendrán.

Se distinguieron *figuras de intervención*, modos de realizar el trabajo de los *psicólogos que abordan problemas de violencias en escuelas*, entendiendo a las mismas como imbricaciones plurales de una categoría problemática y relacional, que nos exige pensarla sin sustancializarla en “lo escolar”, pero sin tampoco desvincularla. Se retomó la distinción que hacen Daniels y Engeström (1997) de las *estructuras de inter-agencialidad*, y sus diferentes modos de contribuir a la creación de culturas de análisis y resolución de problemas en las escuelas de la diversidad: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva. En la construcción de lo psico-educativo como *estratégico*, el tema de la *historización del sistema de actividad*, posibilita construir un futuro que no sea esclavo de la reproducción del pasado. La *re-mediatización de la memoria secundaria* – no la memoria del objeto de la actividad, sino la del sistema mismo en su productividad, que generalmente sucumbe al olvido social – es un concepto clave (Engeström et al., 1992) para atravesar lo repetitivo con la ruptura, apertura, en definitiva, el desarrollo de lo nuevo (Engeström, 2009). Se utilizó la categoría de *entramado* (Cazden, 2010), vinculada a la

dialéctica *significado-sentido* y *cotidiano-científico* en Vygotsky (1988), para analizar perspectivas de psicólogos educacionales atribuyendo causas a las violencias que emergen en las escuelas y que demandan intervención. Nuevas direcciones de la investigación, de Tesistas de Maestrías y Especializaciones en Psicología Educacional, analizan el “aprendizaje profesional” de los agentes psico-educativos y sus vicisitudes: quiénes, qué, cómo, y para qué aprenden, entrelazados con los cinco principios de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad: dos sistemas de actividad como mínima unidad de análisis, multivocalidad, historicidad, contradicciones, ciclo expansivo de cambio. En la re-conceptualización de Engeström (2009) de la Teoría de la Actividad, se re-significa la “doble estimulación” de Vygotsky (1988) , (Engeström, 2008) , como distingue Wertsch (2008) entre “mediación implícita y explícita” en Vygotsky, aportes que aproximan a los Enfoques Socio-Culturales-Históricos Contemporáneos post-vygotskianos, aun en las contradicciones de su “unidad”, a los debates de la filosofía política de la educación sobre la igualdad, la confianza, la autoridad, el experimento y la experiencia (por ejemplo, en Larrosa, Arendt, Comu, Rancière).

Palabras clave: sistemas de actividad, psicólogos educacionales, aprendizaje por expansión, violencias escolares.

Título:

La recepción de Lev Vigotsky y su relación con los enfoques histórico culturales y socioculturales en la Psicología educacional.

Autora: Mg. Adriana Sulle

E-mail: adrianasulle@gmail.com

Títulos

MAGISTER DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, ÁREA ORIENTACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y LABORALES. Facultad de Psicología de la UBA. Año 2007

POST TÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y Universidad Nacional de Córdoba. Maestría en Investigación Educativa CEA. Año 2004

PROFESORA DE PSICOLOGÍA DE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Año 1997

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA.

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Año 1978

Prof. Adjunta Regular. Facultad de Psicología. Cátedra Psicología General II. Desde el año 2007 y Ciclo Básico Común. Cátedra Psicología. Desde el año 2008

Jefe de Trabajos Prácticos Facultad de psicología: Cátedra Psicología Educativa II

Investigadora Categorizada III. Universidad de Buenos Aires Secretaria de Ciencia y Técnica. Directora de Proyectos UBACYT. Programación 2010-2012 y 2013-2015.

Autora y co autora de libros y capítulos de libros y de artículos en publicaciones científicas con referato y sin referato.

Actividad profesional: Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Inspectora Titular de Enseñanza Secundaria. Desde Diciembre 2009

Inspectora de Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Año 2004-2009

Resumen.

La recepción de la obra del psicólogo ruso Lev Vigotsky, pese a la tardía, lenta y progresiva difusión que tuvo, tanto intramuros como extramuros URSS, ha representado un hecho trascendente en el campo de la Psicología y más específicamente en el de la Psicología educativa. Desde su conocimiento las ideas de este autor han impactado e interpelado teorías y prácticas psicológicas y educativas, aportando una perspectiva novedosa, que ha tributado herramientas para pensar el problema de la relación del hombre, la cultura y la sociedad, además de categorías para explicar y comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos cotidianos y escolares.

La difusión de estas ideas, desde los años 70 y sobre todo en los 80, en que explota el *fenómeno Vigotsky*, ha tenido influencias en el trabajo de investigadores de la cultura y la cognición, sobre todo respecto de la *generalidad de la actividad cognitiva y de los aspectos culturales y sociales de la ejecución cognitiva*. (Roggoff y Chavajay, 1995).

Estas razones y otras hacen ineludible reconocerle a esta producción el valor de un legado, pero al mismo tiempo es importante también distinguir el *contexto de recepción*, del contexto de producción de la misma (Doti, 2008; Blanco, 2008).

La *recepción* de un autor u obra, trae aparejadas lecturas e interpretaciones locales, razón por lo cual es importante esclarecerlo. Por las características particulares y la cualidad de la matriz del pensamiento vigotskiano, se han originado distintos contextos de recepción, relacionados con las ideas, categorías que se retoman y desarrollan en lugar de otras que no son consideradas..

Una de las cuestiones planteadas ha sido, cómo denominar o ubicar a este corpus de conocimiento, en este sentido Aras Beatón (2005) lo denomina un *enfoque*, al que define como complejo y a la vez abierto y orientador de direcciones, lo que ha posibilitado que sus seguidores puedan realizar diferentes recorridos, lecturas e interpretaciones.

Por otra parte, Matusov (2008), define como un *enfoque vygotskiano*, al integrado por autores que sostienen que los fenómenos psicológicos y sociales son moldeados por la cultura, la historia, las prácticas y las instituciones. Al mismo tiempo propone diferenciar dos familias de “enfoques” o campos vigotskianos: *Histórico culturales* y *Socioculturales*.

Los *enfoques histórico culturales*, según Matusov, representan a autores, que al igual que Vigotsky, sostienen lazos con la filosofía hegeliano marxista, resaltan la historia y la cultura como el producto de un progreso histórico y universal y a su vez diferencian el *desarrollo natural* del *desarrollo cultural*. En el marco de sus proyectos ontológicos, estos enfoques, otorgan y/o fortalecen el empoderamiento a los integrantes de las culturas, sobre todo a las excluidas y/o menos favorecidas, con el fin de proveerles un desarrollo social a través de la educación. Matusov, cita como representantes de este enfoque, a Ian Moll; Vasil’evich Davydov; Alex Kozulin.

En cuanto al *enfoque sociocultural*, también conocido como *neo vygotskiano*, se caracteriza por focalizar la historia como particular y situada, y a la cultura determinada por relaciones y prácticas particulares. El objetivo de estos proyectos ontológicos es promover la equidad social a través de la diversidad. Descartan como instrumento conceptual la dialéctica y consideran que el “desarrollo” es siempre cultural, no toman en cuenta el desarrollo natural y otorgan máxima primacía al *contexto*. Este grupo reconoce las fortalezas culturales de las comunidades atribuyéndoles la posibilidad de que realicen cambios por si mismos. Entre los autores que se incluyen en este campo están: James Wertsch; Michael Cole y Bárbara Rogoff. (op.cit.2008)

Tanto los enfoques histórico culturales como los socio culturales, ambos derivados de la matriz vigotskiana, han sido receptores de categorías teóricas, como la *actividad, la acción mediada, el contexto*, que han permitido llevar adelante investigaciones en cultura y cognición, atendiendo a la complejidad sistémica de diferentes niveles de análisis.

Más allá de esta taxonomía de *campos vigotskyanos*, que se ha presentado, resulta complejo abarcar a las distintas lecturas derivadas de la obra de Vigotsky, en este sentido se ha intentado realizar una breve presentación para poder ubicar e identificar algunas concepciones teóricas subyacentes a estos enfoques, para revisar sus usos en el campo de la Psicología educacional.

PalabrasClave: enfoque, histórico-culturales, socio-culturales, campos vigotskyanos.

Currículum Vitae.

Mg. Adriana Sulle

DNI: 10131139.

adrianasulle@gmail.com

Títulos

MAGISTER DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, ÁREA ORIENTACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y LABORALES. Facultad de Psicología de la UBA. Año 2007

POST TÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y Universidad Nacional de Córdoba. Maestría en Investigación Educativa CEA. Año 2004

PROFESORA DE PSICOLOGÍA DE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Año 1997

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA.

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Año 1978

Actividad académica:

Universidad de Buenos Aires

Prof. Adjunta Regular.

Facultad de Psicología.

Cátedra Psicología General II. Desde el año 2007

Ciclo Básico Común.

Cátedra Psicología. Desde el año 2008

Jefe de Trabajos Prácticos

Facultad de psicología: Cátedra Psicología Educacional II

Investigadora Categorizada III.

Universidad de Buenos Aires Secretaria de Ciencia y Técnica.

Directora de Proyectos UBACYT. Programación 2010-2012 y 2013-2015.

Publicaciones:

Sulle, A. & Bur R. (comps.) (2014) *Vigotsky Psicólogo*. (En prensa) Letra Viva. Buenos Aires

Sulle, A. & Zerba, D. (2009) *Psyche: Mito y Discursos Históricos en Psicología*. Proyecto Editorial. Buenos Aires 146P. ISBN 978-987-644-08-0

Sulle, A.; Erausquin, C; Astinza, S. "Análisis de problemas psicoeducativos por parte de alumnos" En Erausquin, C. y Bur, R. (comps.) (2012) *Psicólogos en contextos educativos: Diez años de investigación*. Proyecto Editorial: Buenos Aires.

Sulle, A (2004) "El espacio epistemológico de la psicología". En *Escritos en Psicología*. Colombo, M.E. (Comp.) 2006. Proyecto Editorial. Buenos Aires. Pág. 5 a 21. ISBN 987-1130-67-8

Autora y co autora de libros y capítulos de libros y de artículos en publicaciones científicas con referato y sin referato.

Actividad profesional.

Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Inspectora Titular de Enseñanza Secundaria. Desde Diciembre 2009

Inspectora de Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Año 2004-2009