

En *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.

Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2018). *Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento*. En *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/619>

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



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>.

“Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento”

Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo.

Conceptos verdaderos, vivencia y juego en Vygotsky, para pensar la inclusión desde la construcción de sentidos

Autora: Mag. Cristina Erausquin

Para Cátedra II de Psicología Educacional de Facultad de Psicología UBA y Cátedra de Psicología Educacional de Facultad de Psicología UNLP

Una manera de entender la labor de los *orientadores escolares* – u otros agentes profesionales psico y socio-educativos con funciones similares - es 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 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 hacer suyas – *apropiarse de* - esas formas de ayudar en el cotidiano escolar de la enseñanza áulica y extra-áulica, o bien para que puedan cobrar conciencia del valor de lo que ya están haciendo y “expandirlo” en alguna importante dirección.

Esa *doble 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, - voces que hablan de sus necesidades e intereses y de las interacciones y tensiones que atraviesan las situaciones de enseñanza-aprendizaje -, hará posible concebir algunos de los cambios que resulten a la vez relevantes y factibles.

¿Significa eso que el orientador tiene que convertirse en un *profesor de profesores*? Pregunta sensible y pertinente, que se relaciona con las frecuentes demandas al asesor u orientador, de realizar *capacitación docente*. Sin desentendernos de la legitimidad y viabilidad de dichas demandas y de la relevancia que puedan tener, este trabajo pretende subrayar la necesidad de la *colaboración* y consecuente *co-responsabilización* de profesores y orientadores en la apropiación y construcción de nuevos saberes y acciones en el terreno de la intervención educativa.

Para ayudar a los profesores a ayudar 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 en relación a 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.

Resolución Conjunta de Problemas en el Campo de la Orientación Educativa

Según Sánchez y García (2011), el Orientador u 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.

Ello implica que el **Proceso de Resolución Conjunta de Problemas** debe contener, expandir y construir: a) Conocimientos sobre la práctica, sus condiciones y obstáculos; y b) Conocimientos sobre lo que los alumnos necesitan para aprender y desarrollarse como sujetos autónomos, críticos, participativos y ciudadanos de su cultura y del mundo.

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 genera la posibilidad de vivenciar el problema desde la perspectiva de

diferentes miradas, así como la 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. Si vemos este proceso, en su complejidad y multidimensionalidad, entenderemos, por ejemplo, que alguien puede estar motivado para hacer algo, pero puede tener dificultades para persistir en el curso de su desarrollo, ya que comprometerse exige renunciar a otras cosas.

Pero, ¿qué significa hacer “conjuntamente”? Puede haber: 1) aprendizaje sin ayudas, como lo hay en los mismos alumnos, y también los hay en los profesores, que pueden intentar pensar los problemas, imaginar acciones, ponerlas en marcha y evaluarlas, por su propia cuenta. Puede haber 2) ayudas no intencionales y ocasionales, que orienten al profesor en la comprensión de algún aspecto del problema en una conversación informal y ocasional con el orientador. Puede haber 3) ayudas intencionales e informales, con pedido de ayuda, pero sin compromisos institucionales, o bien 4) ayudas intencionales y formales – como una reunión de tutores, para presentar un informe sobre un tema problemático de convivencia en un colegio -, y en este caso, habrá una definición de los roles y probablemente de los objetivos del intercambio, lo cual permite organizar la mente con anterioridad. Y, finalmente, puede haber 5) *aprendizaje colaborativo en contexto institucional*, con horarios, guías, construcción de definiciones compartidas del objetivo y de la intervención. Dejamos para Uds., como actividad propuesta, la tarea de imaginar las ventajas y desventajas comparativas de estos cinco (5) niveles de trabajo colaborativo.

Y ¿qué es lo que implica la función *facilitadora* del orientador? El asesor u orientador no es quien va a resolver por él mismo los problemas, sino son los asesorados, 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, 2013b) *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 – 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, lo cual impone dos grandes desafíos a quien asesora. En primer lugar, es necesario alcanzar algún grado de comprensión conjunta de los problemas y los medios para resolverlos; comprensión conjunta que no es un “estado” sino un “proceso”, que no se da nunca por cerrado del todo y está sometido a continuos avances y retrocesos, y por tanto, a un grado importante de incertidumbre.

El segundo desafío nace de la incertidumbre potencial que genera toda *negociación* del significado. Consiste en poder llegar a 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, lo que se logra si la persona – o personas - tiene la sensación de ser escuchada, comprendida y valorada.

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* (Greco, 2014, Duschatzky, 2013) en las que participan actores sociales, sus objetivos o propósitos, los instrumentos de mediación, las demandas de tarea, los roles, las reglas, la división del trabajo y las comunidades sociales y societales, a través del compartir, construir, negociar y apropiarse de significados y sentidos de los problemas y las acciones.

Resumiendo, la labor del asesor es doble: 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 ese 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.

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. Por eso, la *formación* no consistirá sólo en añadir nuevos recursos a nuestro repertorio, como orientadores, y a los de los

profesores y directivos, sino también en revisar dicho repertorio y las formas habituales de relacionarnos, de modo que podamos permitirnos hacernos y hacerles preguntas sobre ellos.

Un sesgo muy habitual en unos y otros es la tendencia a ir “de cabeza” a las soluciones sin compartir el problema (Sánchez, 2011). Es necesario 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 comprensión del problema - lo que conlleva siempre una cuota de incomodidad -.

Otro sesgo habitual es que los orientadores tienden a operar 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. Apelar sólo a los grandes principios, como “inclusión y diversidad”, por ejemplo, sin priorizar sub-metas en la re-conceptualización realizada en común, o priorizar exclusivamente las necesidades de los alumnos sin atender a lo que les ocurre a los profesores – otro sesgo habitual -, son acciones y actitudes que aparecen frecuentemente y no posibilitan en general construir caminos para llegar a cambios accesibles co-diseñados.

Ética Profesional Dialógica en el Campo Psicoeducativo

Decíamos en nuestras primeras clases:

- El *proyecto escolar* fue impuesto por los adultos a los niños y se actuó “como si” fuera de ellos (Perrenoud, 1990). La Psicología Educativa se inscribió así históricamente en una política de gobierno y control de poblaciones, que ordenó diversidades como *diferencias de medida en una escala de progreso* supuestamente universal.
- ¿Por qué una reflexión epistemológica puede convertirse en un problema ético y político? ¿Qué es una unidad de análisis? (Vygotsky, 1934b) ¿Por qué hoy sigue siendo importante revisarlas y co-construirlas, al abordar un problema psicoeducativo (Erasquin, 2013^a)?

Es el componente ético el que ahora pretendemos capturar, desde nuestra implicación en la dimensión de construcción conjunta de las intervenciones y los saberes sobre los problemas y sobre los modos de resolverlo, para que, dadas las condiciones, todos – alumnos, docentes,

directivos, orientadores, familiares de alumnos - puedan *aprender en y con las escuelas*, en el marco de la inclusión, la calidad y la construcción de sentidos de la experiencia educativa.

También nos referimos a la *ética* en el dictado de esta asignatura cuando, con la lectura atenta del texto “*Ética y etiqueta*”, de Benasayag et al. (2010), nos preocupamos por pensar colectivamente a las etiquetas, deconstruyendo 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 descubriéndolas tanto en los que fracasan como en los que tienen éxito.

Se trata también de defender y hacer defender el derecho a la intimidad y a una cierta opacidad de todos los sujetos. Se trata, entonces, de des-estimar éticamente la transparencia del *diagnóstico de déficit*, o más bien, de la clasificación en categorías y moldes según prismas o modelos preestablecidos, que ha vulnerado esos derechos – a la intimidad y a una cierta opacidad – especialmente en los que se supone que tienen “*necesidades educativas especiales*”. Es que diagnosticar no es clasificar: es, a juicio de Benasayag, construir *artesanalmente* con los involucrados, y con otros involucrados, la posibilidad y la potencia de transformar tanto a las condiciones de desarrollo de la subjetividad como a sus contextos.

Retomamos aquí lo que el autor plantea sobre el *posicionamiento ético* del agente *psi*, tanto en clínica como en educación. Necesitamos despegarnos – a eso nos convoca -, del juicio categorizador y del prisma o modelo 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,) 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 social 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 emanciparse y a emanciparnos, mientras se ayuda a crear condiciones para construir conjuntamente con otros, y en interacciones oxigenadas, nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Con Baquero (2001) trabajamos también, con un sentido ético y político, la revisión del concepto de *educabilidad*, y de la sospecha sobre su alcance, retomando amplitudes y sesgos de

la matriz comeniana y viscosidades del ideal pansófico, de la necesidad ética de revisión y reflexión sobre las fallas del método educativo, y sobre la invisibilización del poder de dominación y de control en el “pulido del barro” de la diversidad y singularidad de lo humano. También lo acompañamos a Baquero, como a otros colegas (2004), en el debate sobre los “grados de educabilidad”, desigualdades supuestamente inevitables entre grandes sectores de la población contemporánea de las escuelas, cuando una parte importante de ellos están supuestamente condenados a la “profecía anunciada” del Fracaso Escolar Masivo o de los desiguales alcances de su educabilidad” sólo por haber nacido en determinados contextos sociales y familiares.

¿Qué nos agrega el tema de *la Ética Dialógica*? Una interesante reflexión sobre la Deontología Profesional de la Psicología en el Campo Educativo, nos propone Andrea Ferrero (2012), especialista en Ética Profesional en Psicología, 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, en 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 los conflictos, y a lo “culturalmente situado y dialógicamente construido”, que no por ello deja de ser universal, porque es construcción de humanidad.

Dijimos también que las escuelas y las subjetividades que habitan el mundo contemporáneo, en su necesidad de entenderse y convivir transformando y transformándose, 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-construídas, y desarrolladas a través del enriquecimiento, por *apropiación recíproca* (Rogoff, 1997, Smolka, 2010) 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 – en sus contradicciones y conflictos -, una historia recuperada en la memoria social por *un sujeto colectivo* que habilita y habita experiencias para re-mediatizar la memoria de los sistemas sociales y construir así 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, un normativismo acrítico o exclusivamente utilitario o pragmático : hacer lo conveniente para evitar las consecuencias del juicio negativo de los otros. Es necesario, en cambio, apuntar a la co-construcción del “sujeto ético y sus legalidades” (Bleichmar, 2008), en una trama cultural capaz de revisar sus inercias y transformar su capital.

Necesitamos generar acuerdos dialógicamente contruidos, enmarcar normas éticas en el contexto, en sus transformaciones y en sus heterogeneidades, y ello conforma un desafío significativo y relevante en una sociedad como la nuestra, que atravesó la impunidad, la dictadura, la corrupción, el autoritarismo, la inequidad y la desigualdad – casi como norma - en largos períodos de su historia.

Los “conceptos verdaderos” como “entramados” de experiencias y conceptos, para Vygotsky, a comienzos del siglo XX....

¿Por qué y cómo Vygotsky nos enseñó a problematizar las “jerarquías genéticas” (Wertsch, 1991) de progreso inevitable del pensamiento moderno, que fueron propias de la Psicología y la Pedagogía, y que edificaron y legitimaron matrices evolutivas de curso único del desarrollo cognitivo? Y aun más allá, las que edificaron, en el pensamiento científico de la modernidad, unas matrices del desarrollo de un progreso prefijado de un sujeto previsible, manejable, y evolutivamente marcado por la necesidad de avanzar a través de un solo cauce o camino.

Vygotsky fue un teórico de *la necesidad atravesada por la libertad*. Desde ahí elabora una jerarquía genética de Procesos Psíquicos Elementales, Superiores Rudimentarios y Superiores Avanzados – no en vano era un pensador moderno -, pero que pone en evidencia, por empezar, su contingencia social y situacional.

Los avances del desarrollo sólo se posibilitan, en su concepción, a través de las interacciones de los sujetos con los otros y con los artefactos culturales, en el seno de los contextos de crianza y educativos escolares. Además, siempre aparece la dialéctica como un

movimiento entre tensiones, no sólo entre contradicciones—. Es que, para un desarrollo genuino y singular-personal-cultural, es necesario *mantener la tensión* aun más que disolverla, caminar para arriba y para abajo, para adelante y para atrás, en espiral y no en una sola dirección, sin pretender unificar logros o resultados con un signo dominante, hegemónico u homogeneizador.

Autores contemporáneos cuyo pensamiento se inspira en el de Vygotsky (Daniels et al., 2008) señalan la importancia de que él haya postulado que los “verdaderos conceptos” no son sólo los científicos, sino aquellos que son capaces de articular o “entramar” lo científico y lo cotidiano. Cazden (2010), por su parte, nos dirá: educar es construir desde lo “familiar” para “desbloquear” lo extraño; construir “entramados”, entretejidos híbridos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido.

Sin ese entramado, no hay genuino aprendizaje ni desarrollo subjetivo. La dirección ascendente, hacia la abstracción y lo universal del concepto científico – necesaria para no quedar atrapado en la pura contingencia del contexto inmediato – necesita combinarse con la dirección descendente, hacia lo singular de la experiencia vivida – necesaria para no quedar atrapado en el formalismo vacío que no encarna, no muerde, no captura, la vivencia singular, concreta, cargada de emociones y motivaciones - .

Los conceptos necesitan nutrirse de lo universal que nos trasmite la ciencia y la historia, pero encarnar – al ser usados para entender y transformar el entorno y las relaciones con los otros y consigo mismo – genuinas necesidades de los hombres y mujeres, en el aquí y ahora.

La misma *dialéctica dialógica* habitará las relaciones entre significado y sentido, en la concepción de Vygotsky de la articulación entre pensamiento y lenguaje (1934b). El habla social, y más aun, la conversación involucrada en la lectura y la escritura, requieren y promueven el conocimiento profundo de los significados culturales, compartidos en el hoy y tal vez en el ayer. Pero a la vez, el habla social transformada en habla interna por el proceso de interiorización, anclará en el sentido, la parte más contextualizada y singular del significado, la que habita en la experiencia personal-cultural, con todas sus resonancias vitales, sin la cual el ser humano no podría hallar intencionalidad, ni libertad, ni identidad.

La vivencia como unidad de análisis del desarrollo subjetivo

Por último, nos ha conmovido descubrir, con Valsiner y Van der Veer (1994), que Vygotsky (1934) ha postulado a la “vivencia” como la última de sus “unidades de análisis”, como la

más vinculada a su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo. Recordemos que el mismo fue el objeto de estudio de su Paidología: síntesis entre la Pedagogía y la Psicología del Desarrollo que postulara en los últimos años de su obra. En escritos a sus discípulos de los últimos años de su corta y fecunda vida, la *vivencia* - síntesis entre emoción y cognición - 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 (Vigotsky, 1993)

La *vivencia*, como síntesis de emoción y cognición, posibilita completar en profundidad la articulación sujeto-contexto. Posibilita atravesar tanto la “reducción al sujeto” – los problemas en su aprendizaje o desarrollo concebidos como causados por su naturaleza y no por la interacción sujeto-contexto - , como la “reducción del sujeto” – o sea, la reducción a una sola dimensión del sujeto, la cognitiva, la intelectual, la racional. Y recordemos que los reduccionismos y las escisiones fueron en la modernidad el signo constitutivo del pensamiento psicológico, así como también de los “efectos impensados” de dicho pensamiento en el contexto escolar, por el uso de “instrumentos de mediación no problematizados” en conceptualizaciones e intervenciones, y las huellas que la aplicación unidireccional de dicho pensamiento produjo en la subjetividad. (Baquero, 2007).

La emoción no tiene por qué ser lo que produce cortocircuito y perturba la cognición; en muchas ocasiones, permite anticipar o condensar aquello que en la relación del sujeto con el mundo no se puede aun objetivar, ni explicitar, ni formalizar, pero sí sentir, o bien lo que se necesita priorizar desde la pasión o el sentimiento, por encima de toda objetivación y distanciamiento. La cognición aparece para objetivar, analizar, poner la distancia que se necesita y que se logra construir, con apoyo en la abstracción conceptualizadora que logramos en la escuela – si es que la logramos -, con la des-contextualización que nos abre horizontes, a los que llegamos a través de significativas y genuinas re-contextualizaciones de “conocimiento compartido”.

En tal sentido, la “vivencia” como unidad de análisis que reúne emoción y cognición para articular sujeto y contexto, se continúa y profundiza en la noción de “entramado” (Cazden, 2010), que denota la articulación entre un sujeto en desarrollo y un ambiente facilitador – o no – de dicho desarrollo, y apuntala la comprensión de ese proceso de tensión irreductible, de movimiento en espiral, de contradicciones que es necesario sostener, no apaciguar, ni diluir, ni disolver....

Juego, creatividad y aprendizaje en la versión vygotskiana del desarrollo

- En primer lugar, Vygotsky, sitúa la *actividad creadora* (1982) en cualquiera y en todos los actos humanos, que son capaces de crear lo nuevo, como también lo localiza Winnicott en el *vivir creativo* (1970, 1972). En la conducta, están siempre presentes dos impulsos: uno reproductivo, vinculado a la memoria, y otro que combina y crea, re-creando. Es la plasticidad de nuestro sistema nervioso, que a la vez que conserva las huellas de lo vivido, las recrea y adapta a los cambios.
- La *actividad creadora* es la que hace del hombre un ser, que a la vez que está unido a la historia, se proyecta al futuro, contribuyendo a re-crear y transformar su presente. Vygotsky se resiste a ubicar a la imaginación desvinculada de la realidad.
- Sólo puede pensarse a la imaginación del ser humano, hundiendo sus raíces en la *experiencia histórica colectiva*, y a la vez, modificando, creando novedad. Los niños recrean la realidad a través de los juegos, edificando con ella nuevas realidades acordes con sus intereses y necesidades.
- La *fantasía* no se opone a la memoria, la necesita para rearmar combinaciones nuevas de la experiencia. Imágenes de la fantasía prestan su lenguaje a las emociones y combinan elementos de la realidad externa para que respondan al estado interior del ánimo. Tanto los componentes cognitivos como los emocionales son necesarios para el acto creador.
- El juego es una actividad que, enraizada en el mundo, construye una *ficción estratégica*, que se diferencia de la vida corriente (Vygotsky, 1934a). Y la construye cambiando el significado de la acción y del objeto de la acción, 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 ya no? -. Las crea porque, en el juego, puede el niño ser una cabeza más alto de lo que es en realidad, siendo el juego el artífice de la creación de un nuevo escenario de significación: por eso el juego es “cosa seria” para él. Es ni nada más ni nada menos que la creación de un *escenario de libertad*.
- Pero, ¿y las *reglas* del juego? Aun en el juego simbólico, dramatizador, teatral del pre-escolar, el juego de roles – como el del “doctor” o el de la “maestra” - , Vygotsky descubre reglas, mucho antes, en el desarrollo subjetivo, que aparezca el juego de reglas, tal como

lo entiende la perspectiva piagetiana (Vygotsky, 1934^a). De nuevo, aparecen en el juego de roles las contradicciones que no se puede disolver ni resolver, pero que contribuyen al crecimiento en espiral.

- Para liberarse de la heteronomía en el contexto de crianza, para construir la imaginación con la cual no ser ya un niño sujetado al arbitrio asimétrico de los adultos, el niño que juega necesitará sujetarse a las reglas que rigen y regulan ese otro mundo adulto. Cambiará la escoba que su mamá le dice que lleve a la cocina, por un caballo, y en lugar de saltar sobre la escoba, será un caballero cabalgando para salvar a la dama de su prisión en el castillo.
- Con ello se libera simbólicamente de la sujeción a lo inmediato, y a la vez se somete a las reglas sociales, que son propias de un universo mayor al que lo rodea y lo sujeta cotidianamente – por ejemplo, las reglas sociales sobre lo que debe hacer un “caballero” con una “dama”: ir a su rescate, si está prisionera - . Para imaginar, para crear la libertad de ser él mismo en el mundo, deberá entender, por sí solo y con ayuda, las reglas que rigen el vivir del mundo.
- La *motivación singular* es fundamental, se nutre de lo extrínseco, de la dirección que impone lo educativo, pero también la modela, la re-crea, al sujetarse, a las reglas del mundo. En una experiencia genuinamente educativa, el sujeto resignifica las reglas del mundo, según sus intereses y necesidades, según su elección de prioridades, y las prioridades también van cambiando a lo largo de su historia y de la historia de la cultura. ¿Es un proceso espontáneo o cultural? Es un camino, como el de todo el desarrollo, que permanentemente une esas dimensiones: la personal, la interpersonal, la institucional-cultural-social.
- El juego involucra repetición pero no determinismo: abre camino a lo incierto, a través de lo espontáneo, lo emergente, lo que se descubre. El mismo juego que genera libertad genera orden y tensión, auto-regulación, autodominio, es alguien que se somete voluntariamente a las reglas, que son “reglas que se han convertido en deseo” (Vygotsky, 1934a, pp.72). El juego y el trabajo, en la educación, tienen entre sí relaciones de oposición y alternancia, y también se constituyen, nutren y conforman recíprocamente.
- El juego será base de la planificación, del propósito, de la voluntad, en la configuración de la *agencia*, humana, intencional. La imaginación del futuro se posibilita en el niño desde la

ficción lúdica: como *estadio transicional hacia el concepto*, a través del actuar con relativa independencia de lo que se ve y se oye. Como un camino nutrido de deseos, intereses, necesidades, profundamente singular y contextual, dirigido por su propio impulso pero regulado por reglas, hacia la descontextualización, o más precisamente, hacia la re-contextualización emancipante, pero siempre en el marco de lo que el *universo cultural* hace posible comprender y sujetar.

- La creatividad como movimiento de liberación de la dependencia de lo inmediato y como sujeción, a la vez, a la legalidad estructurante del deseo, que aporta el contexto social en el entramado cultural. Movimiento en espiral que re-crea y re-estructura el camino.
- Finalmente, la metáfora del juego del niño preescolar, señala el valor de *la resistencia* en el aprendizaje-desarrollo, la necesidad de re-crear significados otorgándoles sentidos, hasta la necesidad de rechazar los significados y sentidos transmitidos, para nutrir con los sentidos recién descubiertos y contruidos, las motivaciones e intereses de todo genuino *aprendizaje significativo*.
- En Psicología Educativa, no estamos pensando sólo en el juego del niño. Independientemente de que resultan sumamente fructíferos los desarrollos que problematizan las relaciones entre el juego y el aprendizaje en los sistemas de actividad escolares –especialmente en relación al Nivel Inicial, en los Jardines de Infantes (Aizencag, 2005) -. El interés en el trabajo de elaboración de Lev Vygotsky sobre juego y desarrollo (1934a) reside en que nos permite adentrarnos en su conceptualización de la incertidumbre, la contingencia y la riqueza del proceso de simbolización involucrado, la recreación de significados y sentidos que está en juego en cada aprendizaje genuino, en cada *apropiación participativa*, algo que parece en general tan olvidado en la escuela, en tanto dispositivo de la modernidad, atravesada como está por la *pedagogía del aburrimiento* (Corea, Lewkowicz, 2010).
- Porque el trabajo de Vygotsky posibilita repensar las interpretaciones de la “zona de desarrollo próximo” como vinculadas a la pura “instrucción” – con el carácter unidireccional y vertical con que resuena el término instrucción -, o referidas a la evaluación de capacidades del “individuo auxiliado”, en lugar de la participación e interacción del “sujeto situado” (Baquero, 2006), o reducida a un circuito reproductivo de transmisión-adquisición, en lugar de un movimiento de interacciones y ayudas entremezcladas con tensiones y recreaciones singulares.

- Parfraseando a Freire (2012): “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, y porque somos *proyectos y tenemos proyectos para el mundo*, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y pudieron asumirse como seres capaces de saber que saben y también no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él y con otros*, capaz de intervenir en él y no sólo de adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

Referencias Bibliográficas.

- Aizencag N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Manantial.
- Baquero R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 9 Rosario.
- Baquero R. (2002) “Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Perfiles educativos* Tercera Epoca Vol XXIV Nos 97-98. Pp. 57-75. México. Primera Parte
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E. Terigi, F. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168
- 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 Nro. 16*. NEES/UNCPBA
- Baquero R. (2007) “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar”. Ficha CEP.
- 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. (2011) “El juego: la otra cara de la instrucción en la zona de desarrollo próximo: deseo y creatividad, significado y sentido”. Ficha Posgrado Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología UBA:

Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013a) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA

Erausquin, C. (2013b) "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

Erausquin Cristina, Basualdo María Esther (2013) "El "giro contextualista en psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados". (pp.67-83). En Erausquin C. y Bur R. (Comp.) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.

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)

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*. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA. 2014) Material de Cátedra Psicología Educacional II 2014.

Perrenoud, Ph. (1990) "La construcción del éxito y del fracaso escolar" en *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata. Cap. 7.

Riviére, A (1999) "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano". En *Obras escogidas*. Visor. Madrid. 2002

Rogoff B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, Del Río y Alvarez A. (eds) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

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.

Smolka, A. B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.

Vygotsky, L. (1934a) "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. (1934b) *Pensamiento y lenguaje*, Cap. 1y 7, en Vygotsky, Lev *Obras escogidas T.II*, Madrid: Visor, 1993.

Vygotsky L. (1994) "The problem of the environment". En Renée Van der Veer y Jan Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher

Vygotsky L.(1982) "La imaginación y el arte en la infancia".Madrid, Akal.

Winnicott D.(1972) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.

Winnicott D. (1970) "Vivir creativamente", en *El hogar, nuestro punto de partida*. Buenos Aires. Paidós. 1992.

