

Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas.

Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A., Iglesias I., Marder S., Michele J., Segura Lucieri J., D´Arcangelo M. y Corvera G.

Cita:

Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A., Iglesias I., Marder S., Michele J., Segura Lucieri J., D´Arcangelo M. y Corvera G. (2018). *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/625>

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



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>.

Libros de **Cátedra**

Interpelando entramados de experiencias

Cruce de fronteras e implicación psico-educativa
entre universidad y escuelas

Cristina Erausquin
(Coordinadora)

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

S
sociales

 **EduLP**
Editorial
de la Universidad
de La Plata



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

INTERPELANDO ENTRAMADOS DE EXPERIENCIAS

CRUCE DE FRONTERAS E IMPLICACIÓN PSICO-EDUCATIVA
ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS

Cristina Erausquin
(Coordinadora)

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Agradecimientos

A la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, por habernos dado esta oportunidad de construir colectivamente un Libro de Cátedra, en el que reflejaremos una parte de nuestra labor en Investigación, Extensión y Docencia, pilares del trabajo académico, articulada con nuestra experiencia profesional, humana y ciudadana.

A la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, que nos permitió conocernos y aprender a trabajar juntos, en la pluralidad y en la diferencia, y sobre todo en la unidad como equipo, en lo pedagógico y en lo científico profesional, entrelazando experiencias innovadoras y creativas, especialmente en el proceso de formación de psicólogos para el trabajo en educación, a través de prácticas profesionales supervisadas del área de la Psicología Educativa.

A la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que me formó como Profesora y como Investigadora, desde el año 1990, en plena recuperación democrática del país, y en la que continúo trabajando en el Grado y en el Posgrado, en el área de la Psicología del Desarrollo y Educativa.

A nuestros alumnos, que todos los días nos enseñan algo, nos hacen posible y deseable descubrir nuevos lenguajes y actitudes, reconocernos y desconocernos en el espejo de las interacciones cotidianas, construir en la polifonía de sentires y pensares, co-responsabilizarnos en la apropiación participativa y recíproca del saber y de la práctica de tan hermosa profesión, como es la psicología.

Cristina Erausquin, Coordinadora.

Índice

Introducción	6
--------------	---

Capítulo 1

Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos	7
------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Cristina Erausquin y Mercedes D'Arcangelo

Bibliografía	31
Las autoras	35

Capítulo 2

Cultura escrita, comprensión y producción de textos: acerca de los desafíos de la intervención psico-educativa	36
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Verónica Zabaleta

Bibliografía	54
La autora	57

Capítulo 3

Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos	58
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Cristina Erausquin, Adriana Denegri y Jesica Michele

Bibliografía	84
Las autoras	86

Capítulo 4

La alfabetización temprana como dominio esencial del trayecto educativo: de los procesos a los programas	87
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Sandra E Marder

Bibliografía	101
La autora	105

Capítulo 5

Violencias en contexto: pensar el quehacer educativo	106
------------------------------------------------------	-----

Gustavo E. Corvera

Bibliografía	119
--------------	-----

El autor _____ 121

Capítulo 6

Impacto de las TICs en las trayectorias educativas de estudiantes de escuelas secundarias _____ 122

Irina Iglesias y Jimena Segura Luceri

Bibliografía _____ 132

Las autoras _____ 134

Capítulo 7

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

Ética Dialógica en el Campo Psicoeducativo _____ 135

Cristina Erausquin

Bibliografía _____ 147

La autora _____ 150

Introducción

Este libro transmite una experiencia de intercambio científico-pedagógica, construyendo contextos mentales compartidos con estudiantes de Licenciatura y Profesorado de Psicología de Universidad Nacional de La Plata, sobre un campo profesional en desarrollo, la Psicología Educativa. Ampliando horizontes de trabajo y de realización personal de “psicólogos en formación”, interpela lo que piensan, sienten y hacen los psicólogos en escenarios educativos, y cómo se *apropian participativamente de estrategias* para analizar y resolver problemas, con la comunidad. En un marco político e histórico marcados por la demanda de inclusión con calidad en procesos de enseñanza-aprendizaje y convivencia, y acompañando trayectorias de escolarización de sujetos-e-instituciones educativas.

La intención es promover que futuros psicólogos utilicen y re-creen herramientas conceptuales y metodológicas, y diseñen, construyan y evalúen, con actores sociales y educativos, prácticas de intervención, para enriquecer experiencias formativas de subjetividades en desarrollo.

Diferentes perspectivas teóricas nutren el debate sobre problemas e intervenciones en Psicología Educativa. El *giro contextualista* atraviesa cambios culturales, orientando resignificaciones en lo que deviene asimismo un *giro relacional de la experticia*, a través del *aprendizaje profesional* e intercambios entre disciplinas, agencias y escenarios diferentes. Así elegimos implicamos en tornar a nuestra sociedad más justa, libre y humana, atravesando barreras, desafíos y dilemas éticos.

CAPÍTULO 1

Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos

Cristina Erasquin y Mercedes D’Arcángelo

“Por unidad entendemos un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto. Estas propiedades no se hallan distribuidas uniformemente entre sus partes constituyentes. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de la molécula y del movimiento molecular la clave para la explicación de las propiedades del agua. Si alguien se interesara por saber por qué el agua extingue el fuego y analizara los elementos, se sorprendería al descubrir que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene el fuego. A partir de estas propiedades de los elementos – sumadas – nunca podríamos explicar de forma comprensible las propiedades del conjunto”

LEV VIGOTSKY, PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Cuando pensamos en problemas ligados al aprendizaje y desarrollo en el campo de la Psicología Educativa, surge necesariamente la cuestión de las unidades de análisis, planteada por Vigotsky (1995) en "Pensamiento y Lenguaje". ¿Y por qué hacer foco en la cuestión de las unidades de análisis en el campo de la Psicología? ¿Por qué ese tema cobra un valor relevante en el campo de la Psicología Educativa? ¿Qué sentido tendría introducir una reflexión puramente epistemológica en un campo en el cual estamos invitados más bien a pensar y re-plantear la intervención del psicólogo y otros agentes psicoeducativos? ¿Pero, es que se trata de una reflexión solamente epistemológica, o alcanza dimensiones éticas, prácticas, políticas, vinculadas a la efectividad y a la potencia de la intervención en los problemas?

Justamente, cuando el investigador aborda un fenómeno, cuando el agente psico-educativo realiza una intervención, lo hace sobre un recorte de la problemática que aborda. Una

problemática que está allí en el campo de indagación o intervención, pero que los agentes construyen a partir de sus modelos mentales de la situación (Rodrigo, 1997, 1999) . En este sentido, la unidad de análisis que el agente recorte orientará la intervención, así como también la intervención, si es inter-agencial, si está atravesada por la comunicación reflexiva entre profesionales con la intencionalidad de transformar y expandir sus prácticas, podrá ampliar, problematizar, revisar y enriquecer al recorte, y finalmente, a la unidad de análisis del problema. A modo de ejemplo, si el psicólogo educacional recorta el problema del fracaso escolar haciendo foco en el alumno, si su unidad de análisis es el "alumno, como un individuo que fracasa", entonces sus intervenciones estarán dirigidas a ese sujeto y sus posibilidades como individuo de revertir dicha trayectoria escolar, desconociendo e invisibilizándose así el papel de la escuela en la construcción de un fracaso que, claro está, recae sobre el alumno, a pesar de no ser de su propiedad ni de su responsabilidad, y aun mucho menos visibilizando el papel de la escuela en la intervención transformadora del problema.

Al decir de Baquero (2002), desde una perspectiva contextualista, más que hablar de fracaso escolar, tendríamos que hablar de fracaso de la escolarización; de una escuela que no ha podido proveer las herramientas y los andamiajes necesarios para que ese alumno aprenda. Como en el cuento "Zoom", de Itsvan Banyai, en el que el autor muestra una serie de imágenes, como por el zoom de una cámara fotográfica, y a medida que la lente se aleja de la imagen inicial y pueden verse elementos del contexto antes velado, el observador se ve invitado a re-construir la situación, incluyendo aquellos datos que antes no tenía, y que le permiten ahora representarse la situación de manera más completa y acabada. De la misma manera, el "zoom" que el psicólogo proyecte al construir la situación-problema, la unidad de análisis que ponga en juego en su recorte, le permitirá abordar la situación de maneras muy diferentes.

'Pero también en el cuento del Zoom –del cual presentamos la secuencia sintetizada en seis imágenes–, aparece la importancia del lugar desde el cual mira el observador, y aquello que el lugar que ocupa el observador, en el sistema de relaciones e interacciones, le posibilita, pero también le imposibilita visibilizar. Ver la Figura en la página siguiente.

Y también se expresa cómo ese lugar desde el cual miramos, no es sólo una perspectiva sino también un posicionamiento, una *implicación*, y cómo se necesitan nuevas miradas – como en la cuarta figura –, que miren a los que miran, y a la relación entre los que miran y los que son mirados, e incluso que aprecien su pertenencia común a una comunidad social y societal localizada en un territorio. Traslademos esa idea, de foco, recorte y amplitud de la mirada, y a la vez de implicación en un sistema de interacciones que hace posible visibilidades e invisibiliza a la vez dimensiones e interacciones, y estaremos ubicando algunos de los desafíos y dilemas del psicólogo educacional para delimitar y reconstruir problemas en torno al fracaso escolar, en pos de la intervención efectiva para lograr cambios y resoluciones de los mismos.



Seis fragmentos del cuento en imágenes "Zoom" de Itsvan Banyai.

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

En relación a esto, investigaciones realizadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires (Erausquin, 2002a; 2003; 2004 y en el capítulo de este Libro) sobre el trabajo de los psicólogos en las escuelas, identificaron las dificultades de dichos agentes para recortar objetos de análisis de lo educativo, con la puesta en juego de unidades de análisis diádicas en la construcción del problema y de la intervención, y con foco en el alumno individual. Las intervenciones que de ello derivaban eran predominantemente *individuales* y *directas* -más focalizadas en alumnos que en docentes, directivos, padres-, *reactivas* – dirigidas a un problema que ya había tenido lugar en el contexto de intervención, y que se había localizado, atribuido, asignado a un “alumno problema” - y centradas más en la *salud* que en *la situación y la acción educativas*.

Estos hallazgos reafirman la apuesta y remarcan la necesidad de reflexionar acerca de las unidades de análisis que recortan psicólogos y otros agentes psicoeducativos y educativos a la hora de abordar el aprendizaje y desarrollo en contexto escolar.

¿Qué es una unidad de análisis?

En "Pensamiento y Lenguaje", Vigotsky (1995) introduce, para dar cuenta de las interacciones entre ambas actividades – el pensamiento y el lenguaje –, a las *unidades de análisis*, como un concepto fértil para explicar las relaciones entre esos dos procesos. Sostiene que antes de abordar el estudio de dichos fenómenos, es necesario replantear los recortes que los investigadores de la psicología han realizado, en el marco de la *escisión y reducción* del pensamiento moderno, que tiende a fragmentar las unidades dinámicas de la vida, y separar lo que, si bien heterogéneo, es en realidad indivisible aun en sus tensiones.

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

Como en el ejemplo de la molécula de agua, las propiedades de los elementos por separado no explican las propiedades del conjunto. En este caso, ejemplifica el autor, si quisiera explicar por qué el agua extingue el fuego, no podría hacerlo a partir de las propiedades de sus elementos por separado: el hidrógeno mantiene el fuego, mientras que el oxígeno lo aviva. El problema entonces se plantea en estos términos: hallar una unidad de análisis que exprese las propiedades del fenómeno en estudio, sin vulnerar lo esencial del mismo: un recorte de la realidad que sea tan abarcativo que permita abordar determinado fenómeno sin vulnerarlo en sus propiedades, pero no tan amplio que no nos permita identificar la problemática en cuestión en su especificidad. La unidad de análisis no es homogénea, sus componentes son diversos y heterogéneos, siendo la unidad irreductible a cada uno de los mismos por separado: sus propiedades derivan de la *relación* que entre ellos se establece. Volviendo al ejemplo de la molécula de agua, sólo podemos explicar sus propiedades a partir de la relación que se establece entre el hidrógeno y el oxígeno, cuando el agua está en movimiento.

¿Cómo trasladar esta cuestión, que Vigotsky introduce con tanta claridad en relación a estos temas, al fenómeno del aprendizaje y el desarrollo en contextos escolares? ¿Cuál será el recorte que posibilite abordar apropiadamente las características de los fenómenos que son objeto de análisis e intervención del agente profesional psico-educativo?

Unidades de análisis de los enfoques socio-culturales para el aprendizaje y el desarrollo en escenarios educativos

Los enfoques socioculturales (ESC) inspirados en la obra de Vigotsky han planteado como cuestión central la necesidad de revisar supuestos y criterios para definir las unidades de análisis para el estudio de los procesos de desarrollo y aprendizaje en escenarios educativos (Baquero, 2007). Tal necesidad obedece al cambio de paradigma del “giro contextualista” (Pintrich, 1994, citado en Baquero, 2002), operado en la cultura, entre maneras fundamentalmente distintas de concebir dichos procesos: el aprendizaje y el desarrollo (Baquero, 2002). El aspecto central de este cambio es el quiebre de la concepción dominante de la modernidad, del individuo, y por lo tanto, de su aprendizaje y desarrollo, como unidad sustantiva y autosostenida, con propiedades descriptibles y medibles con abstracción de los contextos. Dicha concepción, como dijimos, resultó solidaria de una filosofía de la *escisión* entre sujeto y objeto, entre individuo y sociedad, entre mente y cuerpo y entre emoción y cognición (Castorina y Baquero, 2005), que hoy necesitamos trascender colectiva y contemporáneamente.

En tal dirección, los *enfoques socioculturales* – aun considerando heterogeneidades y tensiones al interior de esa “unidad” denominada “enfoques socioculturales” o “socio-histórico-culturales” – han aportado un *modelo de unidades de análisis* (UdeA) que tiene especial interés en relación al abordaje de la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos educativos. La adopción de la perspectiva de “unidades”, en lugar de aquella perspectiva que explicó la complejidad de los fenómenos a través de la concomitancia o correlación de elementos, variables, o factores, considerados como agregados o incidentes entre sí, es un aporte central del enfoque sociocultural en la explicación y comprensión de los procesos de aprendizaje-y-desarrollo.

En el propio proceso de pensamiento de Vigotsky a lo largo de su vida, aparecen diferentes unidades de análisis, propuestas por él para el estudio de los procesos que fueron objeto de su indagación, explicación e intervención en toda su fecunda obra. La unidad de análisis de los “sistemas psicológicos” es relevante para superar perspectivas dicotómicas en Psicología, revelando relaciones interfuncionales de la conciencia. La “acción mediada” o “doblemente mediada” – mediada por los otros humanos y por los instrumentos de mediación o artefactos culturales – es relevante al momento de estudiar la constitución y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El “significado de la palabra” es central a la hora de profundizar los procesos del pensamiento verbal. Y finalmente, la “vivencia”, en los últimos tiempos de la investigación y la vida de Vigotsky, resulta significativa al intentar capturar movimientos y tensiones entre cada sujeto y cada situación social de su desarrollo, movimientos que a la vez articulan emoción y cognición. Ello ya en plena constitución, inacabada, de la Paidología, síntesis interdisciplinaria de la Psicología y la Pedagogía del niño que Vigotsky se propone construir, nuevamente, desde la intervención-indagación del desarrollo humano.

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

Ya en su primera conceptualización de una unidad de análisis (UdeA), la de los “sistemas psicológicos”, Vigotsky acentúa el carácter no homogéneo y asimétrico de dichos sistemas, y a la vez, su carácter complejo, irreductible y cambiante en el desarrollo. Este enfoque no atomístico de su abordaje genético de los procesos psicológicos, pone en evidencia el vínculo inalienable entre “procesos naturales y culturales, biológicos y psicológicos, individuales y sociales, que una unidad de análisis debe estar en condiciones de atrapar, aun sin perder especificidad y eficacia en la explicación de procesos específicos” (Baquero, 2004).

La perspectiva dialéctica posibilita entender que la acción recíproca, la mutua interdependencia de los componentes de la UdeA no involucra su identidad, ni la homogeneidad, ni siquiera la armonía entre los mismos. Pensamiento y lenguaje no son la misma cosa, aunque se interpenetren en el desarrollo humano. El sujeto de la acción, el otro mediador, y los instrumentos y artefactos de mediación tampoco son lo mismo, aunque se articulen en fuerte interdependencia, atravesada por contradicciones y tensiones, en la “acción mediada”. Finalmente, la perspectiva genética de la conceptualización de las UdeA, en los ESC, ubica y sitúa la temporalidad, la historicidad y el cambio de dichas unidades en la relación dinámica entre sus componentes.

Unidades de análisis de los enfoques socio-culturales y el problema de la deserción escolar

Intentaremos sistematizar a continuación – expandiendo un aporte relevante de Baquero (2004) – las propiedades fundamentales de las *unidades de análisis* de los Enfoques Socioculturales (ESC), *implicándolas*, más que “aplicándolas”, - conscientes de la re-contextualización que se requiere para ello -, en la comprensión de un *problema del campo psicoeducativo*, señalado por múltiples actores, sistemas, políticas públicas, en los últimos años, en nuestro país y en el mundo, como estrechamente vinculado al Fracaso Escolar Masivo.

Se trata del problema que fue denominado “deserción”, o “abandono escolar”, y que hoy tiende a ser redefinido como “trayectorias de escolarización interrumpidas”. Este cambio de palabras, por otra parte, no es ajeno a la re-conceptualización ni a la intervención en el fenómeno, en su devenir histórico y cultural, ya que nuestro modo de nombrar los problemas hace a nuestro modo de vincularnos con ellos, a cómo los visualizamos y entendemos, y sin lugar a dudas, a cómo actuamos con, sobre y en medio de ellos (Erausquin, 2002b).

Precisamente, al inicio del siglo XXI, con la sanción de la Ley de la Obligatoriedad de la Escolarización Secundaria en Ciudad de Buenos Aires, un Informe de la Secretaría de Educación, “La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas” (GCBA 2001), y otro similar del Plan Provincial “Adolescencia, Escuela e Integración Social” de la Subsecretaría de Educación (GPBA, 2001), nos ayudaron a analizar el problema de la denominada “deserción” a partir de un importante relevamiento realizado. Un dato: el 40 % de los alumnos que ingresaban al nivel medio en Ciudad de Buenos Aires no lograban finalizarlo.

El porcentaje de sujetos excluidos del sistema, habiendo decidido incluirse al iniciarla, resultaba suficientemente significativo – y Ciudad de Buenos Aires es una zona privilegiada en recursos culturales, sociales y económicos en nuestro país - . Otro aspecto que señalaban los Informes, a la vez que se intentaba abrir el foco y convocar a los jóvenes a expresar lo que la experiencia de no concluir la escuela media había representado y representaba aun para ellos, era la importancia reveladora de la categoría de “desertores” con que se designaba a estos jóvenes en la jerga escolar y con la que los propios jóvenes y sus familias se identificaban. Ya entonces lo señalábamos como un término que denota una concepción según la cual quienes dejan la escuela son los únicos responsables del hecho, e incluye connotaciones asociadas a hechos que merecen sanción moral, como las que aproximan la “deserción” a la “traición a la patria” (Erausquin, 2002b).

Tomaremos ese ejemplo, para implicar en su comprensión las *propiedades* fundamentales de las *unidades de análisis* de los *Enfoques Socioculturales inspirados en la obra de Vigotsky* (Baquero, 2004):

- *Irreductibilidad de las propiedades del sistema a sus componentes.* Un sistema de interacciones – en las UdeA de los ESC – tiene propiedades irreductibles a sus componentes. El comportamiento de una molécula de agua no puede explicarse a partir de la suma, el agregado de los comportamientos de sus componentes - el oxígeno y el hidrógeno -, porque conforman una unidad dinámica, en la que la relación entre los mismos construye nuevas propiedades. ¿Puedo pensar a la “deserción escolar” como un acto de un individuo, escindiéndolo de su relación con la situación educativa? ¿No involucra la propia denominación de “deserción” y la mirada consecuente del problema, una reducción “al individuo” con abstracción de la situación? ¿No remite “deserción” a alguien que se aleja de lo que *naturalmente* debería ser? ¿No aparece una equivalencia “deserción”: “traición al destino normal”?

- *Heterogeneidad o irreductibilidad de las propiedades de los componentes.* Las propiedades de los componentes de la unidad no pueden tampoco reducirse a las propiedades del sistema. ¿Podemos comprender una “trayectoria inconclusa” sin entender intenciones o deseos de los sujetos? ¿Cómo se explica que fenómenos escolares similares se refracten de maneras diferentes en diferentes sujetos, o en los mismos sujetos en diferentes momentos de su historia? A la vez, ¿cómo se explica que los mismos sujetos, en diferentes contextos, con diferentes interrelaciones, aprendan de modo diferente, sientan diferente, construyan de modo

diferente su cognición del mundo? Es que es la relación sujeto-situación escolar la que produce un hecho, y el hecho no da cuenta ni depende exclusivamente de las propiedades intrínsecas de ese sujeto y esa situación escolar por separado, aisladamente.

- *Reciprocidad de las relaciones y las posiciones relativas.* Un sistema se define por el carácter recíproco de las interacciones entre los componentes. ¿Es la “deserción” un movimiento centrífugo del alumno con respecto a la escuela, o hay, además, movimientos recíprocos – centrípetos - de la escuela, de la situación de enseñanza-aprendizaje, de otros actores educativos, del currículum mismo, con relación al alumno, que lo empujan en tal dirección?

- *Asimetría de las relaciones y carácter dominante.* La UdeA es un sistema en el que los componentes y sus interacciones no son necesariamente simétricos, ni tienen roles, posiciones o influencias equivalentes. Los sistemas sociales de actividad están atravesados y compuestos por relaciones de poder, que pueden producir interacciones o componentes dominantes y dominados. ¿Tienen igual peso los diferentes componentes del sistema de actividad en la producción de la dirección del desarrollo “trayectoria interrumpida”: docentes, escuela, currículum, alumnos, directivos, normas? ¿O depende de la asimetría/simetría de las relaciones de poder, del modo de entender la “autoridad” en la escuela y en la sociedad?

- *Funcionamiento distribuido.* Un sistema con las características mencionadas permite concebir funcionamientos distribuidos entre sub-unidades de análisis, planos o dimensiones, en un modelo de encajamiento sucesivo de ámbitos y temporalidades. Es el caso de la “apropiación participativa”, considerada por Rogoff (1997) el plano o la dimensión personal, en la unidad de análisis del “evento” o “actividad sociocultural”. Se puede hacer foco en esa dimensión, pero sin dejar de considerar, en el horizonte de comprensión de todo “aprendizaje” o actividad sociocultural, la dimensión interpersonal de la “participación guiada” y la dimensión institucional-cultural del “dispositivo de aprendizaje a través de la práctica”. ¿Está ubicado el sentido de la “deserción” en uno solo de los componentes de la UdeA o distribuido entre todos: sujeto, contexto familiar, situación de enseñanza-aprendizaje escolar? ¿Puede pensarse la apropiación por parte de un sujeto del rol de “desertor”, al margen del proceso interpersonal de participación guiada en actividades socioculturales – significativas y con sentido -, o su ausencia, en el seno de dispositivos de enseñanza-aprendizaje institucionales?

- *Temporalidad y cambio/emergencia.* Un sistema funcional exige una perspectiva genética para su abordaje, que capture el juego de continuidades y discontinuidades en el desarrollo del mismo. Su carácter cambiante obliga a circunscribir un horizonte temporal: la escala temporal del fenómeno. ¿Se puede entender una “trayectoria inconclusa” como foto estática de un momento, sin re-significarla en sus cambios a lo largo de la historia individual, intersubjetiva, institucional, social? Porque también la historia tiene diferentes planos o dimensiones.

- *Incertidumbre y heterogeneidad de los cursos de desarrollo.* La UdeA es un sistema abierto, permeable, que da lugar a un margen de incertidumbre, en el que se introduce la novedad, no sólo como resolución de contradicciones internas – con sesgo teleológico –, sino

como *emergencia*. Como en la figura de la emergencia en Varela (2000), o la indeterminación restringida en Valsiner (1998) o los modelos epigenéticos en Karmiloff-Smith (1994). ¿Puede ser la “deserción” algo completamente predecible, un “experimento” controlable en sus resultados, o se trata de una “experiencia”, o un “devenir o trayectoria de experiencias”?

- *Validez ecológica de las unidades*. La validez ecológica es un tema especialmente importante en investigación educativa, ligado al problema de la transferencia y de la aplicación de modelos psicológicos al análisis de las prácticas educativas. Se refiere al alcance o incluso a la legitimidad de “aplicar”, extrapolando resultados de investigaciones básicas, de laboratorio, a contextos, tiempos y condiciones educativas y prácticas reales, complejas, heterogéneas y diversas. Se relaciona asimismo con la perspectiva de los agentes psicoeducativos y su *mirada* históricamente *descontextualizada* sobre el aprendizaje y lo educativo, y la *falacia de abstracción de la situación* en su comprensión del fracaso escolar. ¿Es la “deserción” un proceso con significado universal y generalizable o la UdeA aporta a la comprensión del fenómeno en un contexto determinado? (Baquero, 2004)

La actividad como unidad de análisis para el abordaje del aprendizaje y desarrollo en contexto

La propuesta de Vigotsky, L. (1988), introduce el papel de la *actividad doblemente mediada*, ponderando el rol de la cultura en el desarrollo de los procesos de conciencia, específicamente humanos. Se trata entonces de una *unidad de análisis* superadora de dualismos sujeto-objeto, tratándose de la acción intersubjetiva, constitutiva de los procesos psicológicos superiores, mediada por herramientas materiales y simbólicas. El sujeto es, en esencia, un sujeto de la cultura. Como puntualizan Wertsch (1997) y Zinchenko (1997), la ventaja de la *acción* como UdeA es que puede ser tanto externa como interna, transforma y constituye, y puede ser realizada por grupos – grandes o pequeños – o por individuos, aplicándose tanto a procesos colectivos como individuales. No necesita pues ser restringida por el reduccionismo individualista que caracterizó a la Psicología en la modernidad, ni ello significa que no posea una dimensión psicológica, ya que se está subrayando la acción humana significativa, la acción intencional, y no el mero “comportamiento” atomizado.

La “acción mediada” (Wertsch, 1997) o “mediada por instrumentos” (Zinchenko, 1997) es, pues, acción con significación, potencialmente capaz de interpretación comunicativa y de auto-interpretación, y por supuesto, también de malentendidos. Tiene similitud con la “péntada” de la “acción dramática” de Burke – al decir de Wertsch, 1999 -: “El concepto de drama de la péntada, implica acción más que movimiento, y la acción es dramática porque incluye conflicto, propósito, reflexión y elección” (Burke, citado en Wertsch, 1999). La “péntada” abarca un acto, un escenario, un agente, una instrumentalidad o agencia y uno o más propósitos, lo que Wertsch recupera magistralmente en su análisis de la “tensión dialéctica irreductible entre el

agente y los medios o instrumentos de mediación” (Wertsch, 1999), Es así que su visión de la acción mediada es la de un concierto polifónico, interno y externo, multivocal y transformativo.

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

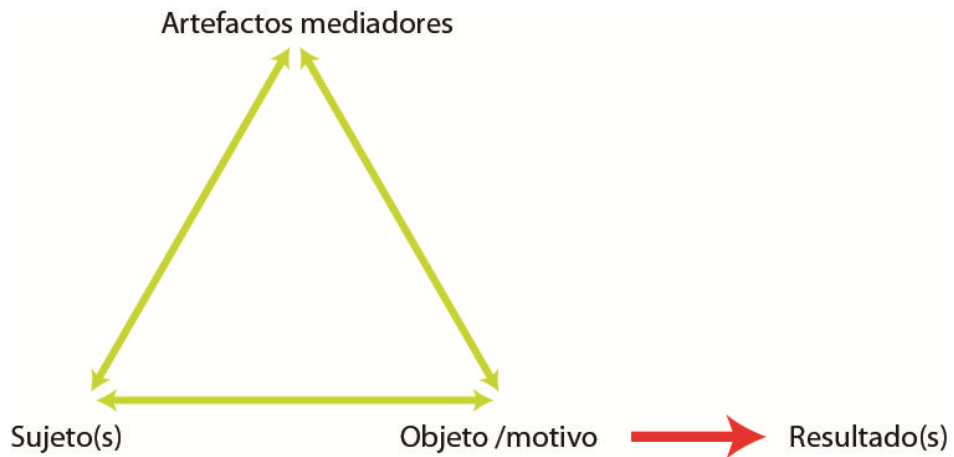


Figura 1.1. Mediación en Primera Generación de la Teoría de la Actividad, Lev Vigotsky

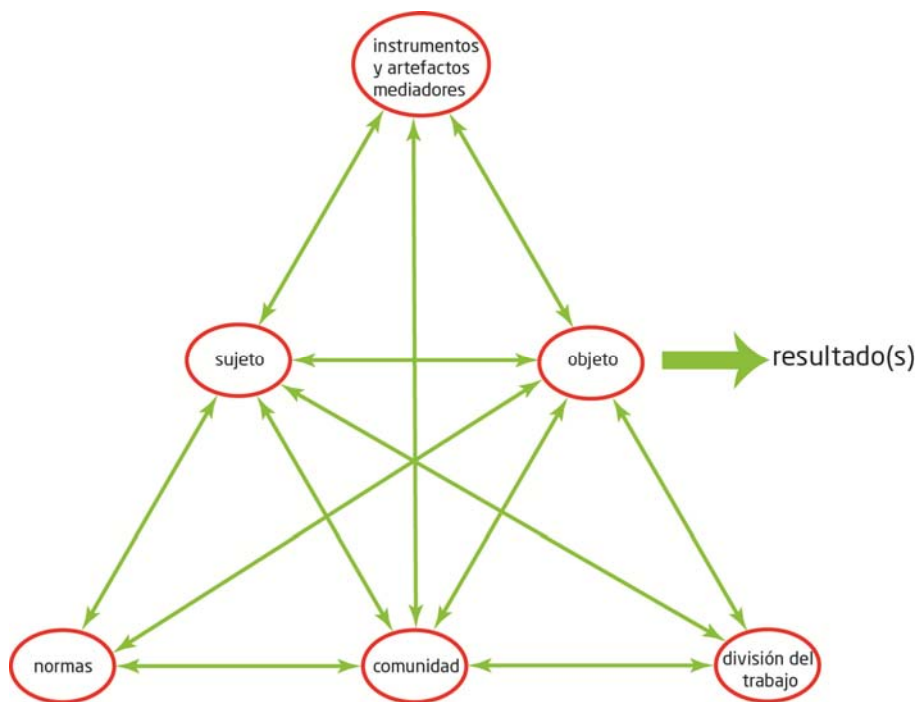


Figura 1.2. Mediación en Segunda Generación de la Teoría de la Actividad. Yrjo Engeström.

Esta herramienta, el *triángulo mediacional expandido*, constituye un modelo de la estructura básica de un sistema de actividad humano, en el que la actividad colectiva en su conjunto constituye la unidad de análisis. El término *sujeto* refiere al individuo o grupo cuyo accionar es tomado como punto de vista del análisis y *objeto* es la materia prima de la acción o el espacio problemático (Engeström, 2001a) al que se dirige la actividad, mediada por *herramientas* materiales y simbólicas. La *comunidad*, incluye a los individuos y/o grupos que comparten el mismo objeto. A su vez, las comunidades implican cierta *división del trabajo*, con la consecuente distribución negociada de tareas, poderes y responsabilidades entre quienes participan del sistema de actividad; y están sujetas a *reglas*, normas y convenciones explícitas e implícitas que regulan el hacer en el sistema de actividad.

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

El proceso de escolarización parece fomentar la idea de que “su juego” es aprender reglas simbólicas de diferentes clases, sin que se suponga que haya continuidad entre lo que uno conoce fuera de la escuela y lo que uno aprende en ella. Hay evidencia creciente de que no sólo la escolarización puede no contribuir de un modo directo al desempeño fuera de la escuela, sino además que ese conocimiento adquirido fuera de la escuela no es usado siempre para apoyar el aprendizaje escolar. La actividad escolar parece crecientemente aislada, “encapsulada”, en relación al resto de las cosas que hacemos (p.10).

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

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

1. El *sistema de actividad íntegro* constituye la unidad de análisis;
2. Introduce la *multiplicidad de voces* “un sistema de actividad no es una unidad homogénea. Por el contrario, se compone de una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares” (Engeström, 2001a: 83). El modelo recupera la *multivocalidad* (Engeström, 2001a), el conflicto y las contradicciones inherentes al sistema de actividad;
3. Recupera la dimensión *histórica* -y por lo tanto construida- de las prácticas;
4. Brinda la oportunidad de pensar las *contradicciones como fuente de cambio y desarrollo*;

5. Abre camino a eventuales *transformaciones expansivas* a las que las contradicciones pueden dar lugar. Las contradicciones son inherentes al sistema y no constituyen un elemento negativo: si bien pueden generar tensiones, también son potenciales motores de nuevas formas - nuevas reglas, división del trabajo, instrumentos de mediación novedosos- que los agentes pueden negociar y consensuar.

Por otra parte, según este marco de comprensión, en lo que se denominó *tercera generación de la Teoría de la Actividad*, Engeström (2001b) plantea que no podemos pensar en un sistema de actividad aislado, encapsulado, sino en *dos sistemas de actividad en interacción* como *unidad mínima de análisis*, lo cual nos permite situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad (*intra-sistema*), sino también, aquellas que se generan *inter-sistemas*.

¿Qué sucede cuando dos o más agentes, pertenecientes a diferentes sistemas de actividad dirigen su actividad a objetos u objetivos comunes? ¿Son estos objetos definidos de la misma manera? ¿Qué contradicciones se generan a partir de intervenciones de agentes que ponen en juego diferentes instrumentos mediadores con el mismo -¿el mismo? - objetivo? Pensemos como ejemplo los diferentes sistemas de actividad que confluyen en el seno de lo escolar: escuela común, escuela especial, profesionales externos - psicólogos; psicopedagogos; fonoaudiólogos- que acompañan las trayectorias educativas de los alumnos, para señalar algunos de los más comunes.

Cada uno de estos sistemas, cuando su actividad se dirija a un mismo objeto u objetivo (un alumno con "necesidades educativas especiales", por ejemplo), proveerá instrumentos diferentes, así como diferentes normas y reglas, y una división del trabajo particulares, lo cual, inevitablemente será fuente de potenciales conflictos y tensiones inter-sistema entre las visibilidades e invisibilizaciones que en cada uno de ellos dominen. Esta unidad de análisis se plantea como una herramienta potente para analizar las prácticas de los agentes profesionales y no profesionales en diferentes escenarios escolares, a la luz de su complejidad, integrando los diversos aspectos inter-institucionales, históricos, políticos y sociales que las atraviesan. También podemos pensar, por ejemplo, en docentes y padres, con un mismo objetivo - ¿el mismo? -, el aprendizaje y desarrollo del niño – hijo-alumno -, objetivándolo cada uno de ellos desde sus posiciones en diferentes sistemas – escuela y familia -.

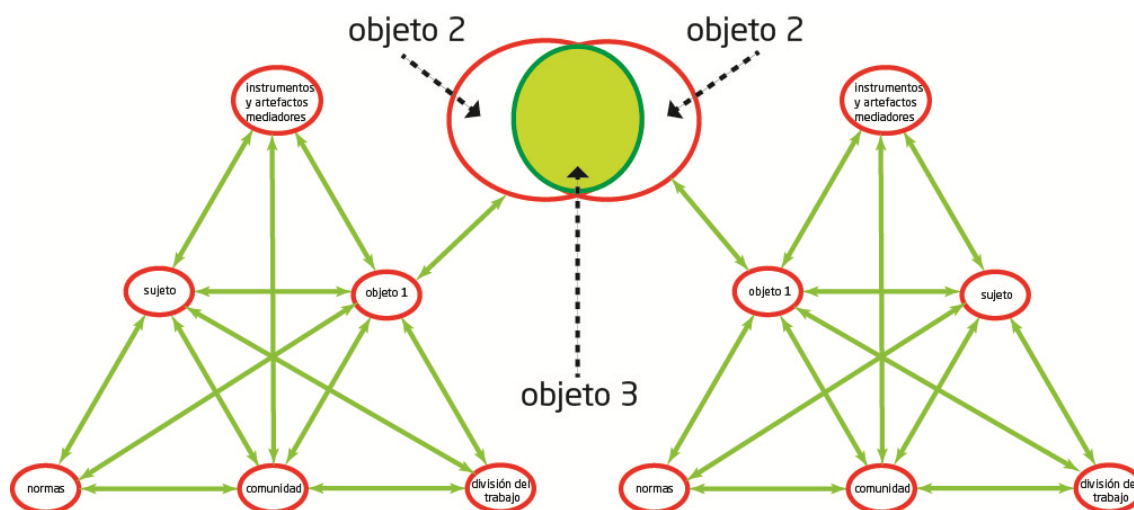


Figura 1.3. Tercera Generación de la Teoría de la Actividad. Yrjö Engeström.

La construcción de un problema

Analfabetismo, ausentismo, violencia en la escuela, atención a la diversidad... Muchas veces los psicólogos somos convocados por docentes y directivos en el ámbito educativo para el abordaje de estas y otras problemáticas. Muchas otras veces, somos nosotros quienes nos adentramos en aulas y pasillos para intentar entender y abordar algunas de estas cuestiones a la hora de construir un problema de la institución o de un curso o clase en particular, con el fin de devolver una mirada diferente, que permita revertir o - para ser menos ambiciosos- destrabar algo de esas problemáticas.

En cada uno de estos casos, nos encontramos con dos cuestiones importantes: por un lado, aquello que los agentes *relatan* de la situación: "este niño no aprende"; "este otro molesta"; "este grupo va muy lento"; "no encuentro estrategias para ayudarlos". Y por el otro, los datos que surgen de nuestra *observación* en el campo, los cuales pueden o no coincidir con la visión de los agentes. Entonces, nos preguntamos: ¿de qué manera los agentes recortan la problemática en cuestión?, a qué componentes le asignan el valor de causas de la misma? ¿cuáles a su juicio son los efectos de esa problemática? ¿qué unidades de análisis subyacen a dichos recortes? Y, casi en un mismo movimiento: ¿de qué manera podríamos *expandir* dichas unidades de análisis aportando *nuestra* propia mirada, de manera tal que podamos dar cuenta de la situación de manera más adecuada, en su complejidad?

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

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

En este discurrir, nos arriesgamos a decir, podríamos situar *algo* de la práctica del psicólogo en el ámbito educativo. En esta labor del psicólogo, el *triángulo mediacional expandido* propuesto por Engeström, resulta un artefacto potente e iluminador, ya que nos permite capturar la actividad en contextos educativos. Resulta ésa una unidad de análisis lo suficientemente abarcativa como para dar cuenta de la problemática en situación, sin dejar afuera de ella aspectos relevantes de la misma, en resonancia con la mirada contextualista de los Enfoques Socio-Culturales.

En este punto, es importante diferenciar aquello que podríamos llamar el problema del recorte del problema que hace un actor en particular. Podríamos entender por "problema" o "problemática" aquello que sucede, que está allí y tiene una existencia concreta en el campo, por ejemplo el llamado fracaso escolar; ausentismo; desgranamiento de la matrícula; mientras que el "recorte del problema" hará referencia a una visión singular, una construcción que implica un recorte particular de uno de los agentes a la hora de definir -y entonces abordar- el problema. En este último caso, ¿a qué adjudica el agente el fracaso escolar, por ejemplo?, ¿cuáles son las causas del ausentismo?, ¿con qué y cómo vincula ese fenómeno?

¿Por qué hacer hincapié en esta diferencia? Claro está que las problemáticas mencionadas, junto con otras tantas que pudiesen surgir en el ámbito educativo, tienen una existencia concreta. El ausentismo, por ejemplo, es un hecho. Pero ¿a qué adjudican los agentes este fenómeno? Como decíamos al comienzo, el recorte que los mismos hagan de esta problemática sentará las bases de una intervención en una u otra dirección.

A modo de ejemplo, si un directivo sostiene que el ausentismo es un problema propio del alumno, entonces no generará herramientas para intentar revertir este fenómeno en la escuela. Para ser más precisos, si la *unidad de análisis* que se pone en juego en el recorte de la situación está centrada exclusivamente en el sujeto-alumno, entonces no será necesario poner en juego algún movimiento en relación a los elementos del contexto -reglas; comunidad; división del trabajo; instrumentos mediadores- a la hora de pensar la intervención. Veamos el relato de un docente, en el que recorta las causas que, según su visión, son causas del fracaso escolar:

El problema es el contexto. Los chicos son el reflejo de lo que pasa en la casa, entonces, en la medida en que los chicos estén bien en su casa lo van a trasladar acá ese bienestar, al salón de clase. Tengo dos primeritos, uno a la mañana y otro a la tarde. Son muy distintos. En este grupo -el grupo de la mañana - tengo 3 o 4 problemas; a la tarde 15, ni les cuento los de la tarde!... Tengo un nene muy violento. En el aula es imposible tenerlo, porque molesta a sus compañeritos, llama la atención todo el tiempo, está pendiente de los demás, y no para de moverse, así que se la pasa en secretaría o en dirección.

En el recreo, la semana pasada, le clavó una tijera a una compañera por un episodio con unas figuritas. Citó a la madre varias veces pero no viene; el padre los abandonó, tiene poca contención. Viven en la villa que está cerca de la estación... ¿Qué querés, con ese contexto? (Fragmento del discurso docente de primaria, Trabajos de campo en Psicología Educacional, 2012, p.17).

En este caso el problema del fracaso escolar es recortado por la docente en términos de "el alumno y su contexto". Según la visión de este agente, el fracaso le pertenece al alumno. El docente, la escuela, nada pueden hacer con un niño que no presenta las condiciones mínimas para ser "educable". La educabilidad (Baquero, 2007) aparece aquí como un atributo individual que constituye al alumno en apto o no apto para ingresar, permanecer y aprender en el sistema educativo.

Cabe aclarar aquí que si bien el docente alega que el problema "está en el contexto", lejos estamos de una perspectiva contextualista, ya que lo que se ausenta, justamente, en dicha perspectiva, es el *contexto escolar* y la *situación educativa*. La mirada es reduccionista y centrada en el sujeto, sobre todo en la "fatalidad" con que aparece la idea del alumno "no educable" como resultado de un contexto social- familiar en el que está inmerso. Ya no se trata entonces del sujeto que no aprende, se trata del sujeto que no aprende porque no colabora su contexto familiar, siendo el primero una resultante del segundo. Al parecer, el docente nada puede hacer para revertir el fracaso si la familia "no acompaña". Inclusive, es llamativo observar cómo el docente, cuando se trata de alumnos que presentan dificultades, ni siquiera habla de "alumnos con problemas", sino directamente de "problemas", como si sus dificultades borrasen de una misteriosa manera su condición de alumnos.

Casi en la vereda opuesta, desde una perspectiva contextualista, podríamos más bien hablar de "alumnos *en* problemas", siendo que el problema, lejos de pertenecerle al alumno, constituye el resultado de la interacción entre un alumno y las características y recursos que provee -a veces dificultosamente- el contexto escolar – e indudablemente, también otros contextos-. Asimismo, en el alumno "en" problemas, el problema puede constituir un estado transitorio ¿quién de nosotros no ha estado alguna vez "en problemas" a lo largo de nuestra trayectoria educativa?-. Es un problema que hoy está pero puede revertirse, en la medida que el contexto provea las herramientas necesarias para que ello suceda.

¿Qué unidad de análisis se vislumbra entonces en el discurso de este docente? Si bien es tan sólo un pequeño recorte, podríamos identificar en él una unidad de análisis diádica: el sujeto que aprende y el objeto a ser aprendido. Si el aprendizaje no ocurre de acuerdo a lo esperado, habrá que buscar las causas en alguna problemática propia del sujeto, incluyendo en este caso, al sujeto como emergente del contexto familiar-social en el que se encuentra inmerso. No aparece aquí ninguna alusión al rol del docente como aquel que puede introducir otros instrumentos mediadores –novedosos -; adaptados a las posibilidades del alumno-; para revertir o potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual daría cuenta de una unidad de análisis triádica.

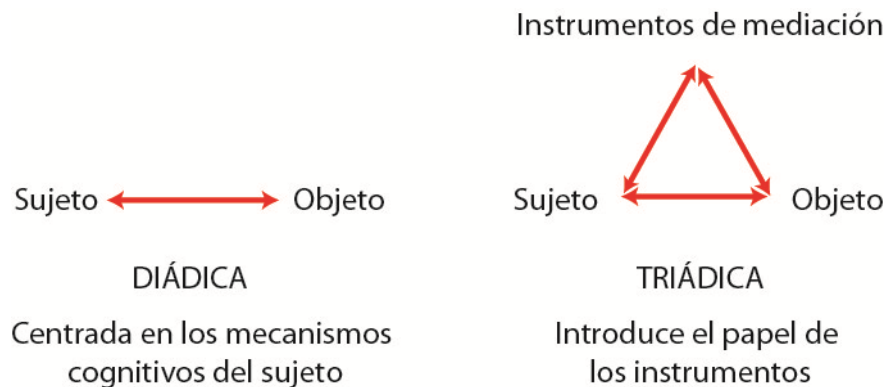


Figura 1.4. De las unidades de análisis diádicas a las triádicas.

En el plano de la conceptualización, la UdeA piagetiana para el estudio de la inteligencia humana, el “esquema de acción”, compuesta por Sujeto y Objeto de Conocimiento y representada en el gráfico anterior como diádica (Coll, 1988), produjo un interesante impacto en la pedagogía tradicional, ya que identificó – en un niño y más allá de la escuela - un sujeto cognoscente activo, capaz de transformar al objeto de conocimiento al mismo tiempo que transformarse a sí mismo como *sujeto epistémico*. Esto es lo que hemos incluso denominado *giro constructivista*.

Y esa unidad de análisis produjo una interesante problematización de una didáctica de cuño más bien *conductista*, en la que un sujeto receptor, pasivo, era moldeado en sus comportamientos por un método de enseñanza que portaba un docente o adulto guía. A través de un método, fundamentalmente de condicionamiento de comportamientos, de disciplinamiento de los cuerpos, se introducía una condición totalmente asimétrica de “transmisión-adquisición”, unidireccional, y en ausencia de aparición de *novedad* –la educación como *reproducción* -. Esa otra diada, en línea con lo que señalaron Baquero y Terigi (1996), era la de una “tabula rasa” a ser llenada por un método: recompensas y castigos, que promovían fijaciones e inhibiciones condicionantes de un “aprendizaje” disciplinador y homogeneizante, que portaba un docente en el dispositivo escolar.

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

Volviendo al psicólogo en la escuela

Pensémosnos ahora como psicólogos trabajando en la escuela en la que se desempeña el docente del relato anterior. ¿Qué posibles expansiones podríamos realizar al análisis de la situación que él recorta, utilizando el *triángulo mediacional expandido* del sistema de actividad como unidad de análisis? ¿Qué elementos no considerados por este docente podríamos incluir de manera que nos permitan una mirada más abarcativa y compleja, pero más abierta, y por lo tanto una intervención más efectiva, en la problemática del fracaso escolar?

’El recorte del relato aporta escasos datos acerca del contexto escolar. No obstante, se vuelve significativo a la luz de aquello que deja por fuera. Tomando como unidad de análisis el sistema de actividad (Figura 1.2), y situando en el lugar del “sujeto” al docente y el aprendizaje de los alumnos como “objetivo”, podemos abrir algunas preguntas que nos permitirían expandir de algún modo su visión:

1- ¿Qué instrumentos mediadores se ponen en juego en el aula para potenciar el proceso de aprendizaje? ¿Son éstos contradictorios con el objetivo de “que los alumnos aprendan”? ¿Será necesaria la inclusión de nuevos artefactos –imágenes; cuentos; juegos; espacios de interacción entre pares, por ejemplo – con el fin de potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos? Esta sola pregunta abre una intervención que corre el foco del alumno-problema y devuelve la mirada sobre el lugar del docente. Si los alumnos “no aprenden”, se tratará entonces de que el docente provea herramientas para revertir lo que fácilmente podría convertirse en la *profecía* de un fracaso.

2- ¿Cómo es la división de tareas entre los agentes: docentes; directivos; agentes psicoeducativos? ¿Existen espacios de co-construcción y reflexión sobre la propia práctica, que permitan intercambiar experiencias y herramientas?

3- ¿Qué reglas/normas regulan el hacer del docente y alumnos en el aula? ¿Existen espacios de interacción entre pares? ¿Qué forma adopta la interacción docente-alumnos?

’4- ¿Podríamos potenciar el proceso de aprendizaje, incluyendo de alguna forma novedosa a la comunidad, de manera tal que pudiese involucrarse de una manera significativa?

Sabemos que se trata sólo de preguntas, pero que pueden eventualmente iluminar algunas contradicciones en lo que sucede en ese aula, pensando a la misma como un sistema de actividad. Contradicciones que, en la medida en que se visibilizan, abren camino a pensar nuevas formas de actividad, incluyendo aquellos elementos que antes habían sido ignorados. Será este un camino sinfín; de construcción y re-construcción continuo, en el que los agentes irán negociando, y tal vez co-construyendo en co-responsabilidad, nuevas formas de actividad. Como bien señala Engeström (1991; 2001), las contradicciones son inherentes al sistema, si bien cobran valor en la medida en que se constituyen en fuente de cambio y desarrollo y dan lugar a eventuales transformaciones expansivas.

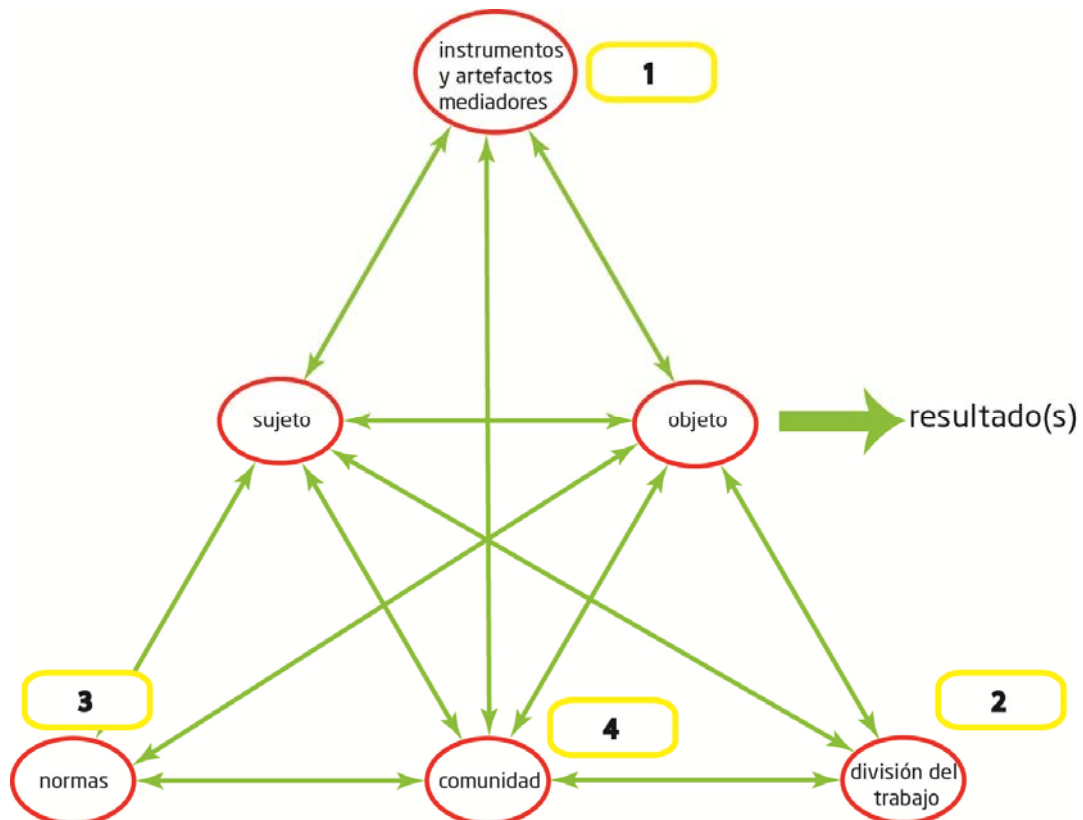


Figura 1.5. Reiterando la Figura 1.2, pero con relación a las preguntas anteriores.”

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

¿Qué nos aporta, finalmente, la categoría de *experiencia* a nuestra comprensión del aprendizaje escolar? ¿Cómo se vincula esta categoría a las *unidades de análisis* de los ESC del aprendizaje y el desarrollo? ¿Por qué sostenemos que el “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) también consiste en transformar el aprendizaje como “experimento controlable y predecible”, en el aprendizaje como una “experiencia educativa”? Tomaremos como referencia el aporte fundamental que ha brindado Jorge Larrosa (2003, 2004) a nuestra re-conceptualización contemporánea de la categoría de *experiencia*, y a la posibilidad de pensar juntos si es posible y cómo la *experiencia educativa* y cuál es su sentido o sentidos. Veamos las notas que destaca el autor:

Experiencia es... lo que nos pasa, no sólo lo que hacemos, no sólo lo que decimos, no sólo – inclusive – lo que reflexionamos sobre nuestras prácticas, no sólo lo que logramos cambiar... Experiencia no es sólo saber...sino sentir, no es sólo cognición, sino *pasión*, con todo lo que el término connota de deseo, impulso, amor, pero también de padecimiento, malestar. La experiencia no habla en el lenguaje de la razón pura, pero tampoco es irracional. La experiencia es subjetiva, intersubjetiva, y es también fundamentalmente situacional, contextualizada, singular. Es lo que soy, pero en lo que me pasa con y entre los otros, en tal o

cual escenario o situación, en ese aquí y ahora. El lenguaje de la experiencia no es el lenguaje de la ciencia, especialmente no el de la ciencia moderna, que la transformó en experimento.

Ya en la filosofía clásica, la experiencia era entendida como un modo de conocimiento inferior, tal vez un punto de partida o inicio, cuando no un obstáculo para el verdadero conocimiento: era la distinción entre mundo sensible y mundo inteligible en Platón, como fue más tarde, entre *doxa* y *episteme*. La experiencia es... aquello que cambia, la ciencia es el estudio de lo que es, lo inmutable, lo eterno. La experiencia es de lo singular, la ciencia es de lo universal. La experiencia, siempre confusa, impura, demasiado ligada al tiempo y a las situaciones concretas, particulares, y a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, se opone a la ciencia de las ideas claras y distintas.

En la ciencia moderna, positivista, la experiencia fue y aún es objetivada, homogeneizada, controlada, medida y fabricada, es decir, convertida en *experimento*. La ciencia capturó la experiencia y pretendió elaborarla desde un punto de vista supuestamente objetivo, universal. Y sin embargo, la experiencia es siempre de alguien, en un aquí y ahora, provisional, sensible, corpórea. Sin embargo, en la ciencia social contemporánea, muchas corrientes de pensamiento han buscado encontrar modos de capturar, aprehender los sentidos de la *experiencia*, para poder respetar al fenómeno en su verdad, en su lenguaje. Véase, sino, el énfasis de Jerome Bruner (1989) en la *narrativa*, como un modo de cognición que tiene sus propias formas, sus propias leyes, profundamente diferentes de las del pensamiento analítico de la razón moderna.

Es Jorge Larrosa (2003, 2004) quien, en el marco del desarrollo de una o varias disciplinas, cercano a la *filosofía de la educación*, nos convoca a volvernos sobre la experiencia de ser profesor o de ser alumno, de habitar un espacio escolar, y preguntarnos si se le puede dar sentido a esa experiencia que vivimos, si nos podemos animar a enfrentar también el sin-sentido que hallamos cotidianamente en lo escolar. Nos invita a transitar un campo de perplejidades y no de certezas.

La educación ha sido pensada siempre – nos dice – desde dos puntos de vista: desde el par ciencia/tecnología y desde el par teoría/práctica. Para los positivistas, la educación es una ciencia aplicada. Para los críticos, la educación es una praxis reflexiva. Pero ya los positivistas y los críticos han dicho todo lo que tienen que decir, sostiene el autor (2004), lo que no significa que no continúen teniendo su lugar en el campo pedagógico.

Los expertos nos pueden seguir ayudando a mejorar las prácticas; los críticos nos pueden seguir señalando aquello que la educación debe seguir combatiendo: la injusticia, la desigualdad, la violencia, el autoritarismo, para que nuestra vida pueda continuar teniendo sentido. Pero a la vez necesitamos sostener, dice Larrosa, la legitimidad de la categoría de *experiencia*, o aún mejor, del par *experiencia/sentido*, para hacernos posible pensar la educación de otra manera, con otras gramáticas y esquemas de pensamiento, y con otros efectos de sentido y de verdad.

Nos sentimos interpelados por las preguntas de Larrosa, por su propuesta, nos permitimos sentirla también en nuestras propias búsquedas de sentido. ¿Cómo plantear estas preguntas, cómo sentir esta inquietud, en el seno de un “régimen de trabajo”, el trabajo escolar (Baquero,

Terigi, 1996), con sus aún reconocibles *determinantes duros* – obligatoriedad, gradualidad, simultaneidad, tiempos y espacios fijos, contenidos predeterminados, heteronomía de los alumnos, asimetría, realidades colectivas heterogéneas tratadas con uniformidad de métodos, ritmos, secuencias, metas -?¿Por dónde circulará la *experiencia* del aprendizaje escolar y aún más allá, la *experiencia educativa*, que es aprendizaje-y-enseñanza, que es convivencia-y-conflicto, que es complejidad subjetiva-situacional, y que, ante todo, puede o no tener sentido, ya que para ser, tiene que hallarse precisamente *entre* el sujeto y el objeto, entre uno y el otro, entre el yo, el mí y la situación?

Nos comprometemos en este proceso y en un régimen de trabajo, el nuestro, en el que sigue resultando necesario:

a) Desnaturalizar – con mirada de “marciano”, problematizando lo obvio, preguntándonos por qué – el *dispositivo escolar* y la concepción de *infancia*, revisando el proyecto político y social de tratamiento de la infancia, para gobierno y control del desarrollo de poblaciones y sujetos, que instaló la escuela moderna, masiva y obligatoria, en su carácter histórico y culturalmente determinado;

b) Desnaturalizar el *aprendizaje escolar*, desentrañar su carácter artificial y sus efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo, vinculados a los *determinantes duros*;

c) Construir *unidades de análisis* de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar, proponiendo la *actividad* como *unidad de análisis* adecuada para explicar y regular la apropiación de conocimientos sobre dominios específicos en el seno de las prácticas escolares (Baquero, Terigi, 1996).

Un desafío, y más aún, si pretendemos hallar el sentido de la *experiencia educativa*, y también afrontar la falta de sentido que encontramos en muchas prácticas escolares. Como indicara hace tiempo Perrenoud (1990), es necesario discernir que el *proyecto escolar* no es un proyecto de los niños, sino un proyecto *atribuido* a los niños – y sin embargo, se actúa, en lo escolar, *como si* ellos lo hubieran creado para sí mismos y fracasaran-, ha sido *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta. Y aunque sintamos legítima nuestra acción pedagógica sobre los niños y pensemos en la educación como un inalienable derecho de *todos*, debemos problematizar su *naturalización*.

La naturalización justificó el *encierro* – por su propio bien – de la niñez, no sólo en la escuela material concreta, sino en las categorías creadas para construir social y epistémicamente a esa niñez como heterónoma, dócil, inerte, que trueca obediencia a cambio de protección. Que los derechos del niño a la educación no nos hagan olvidar ni desvirtuar el carácter político del proyecto escolar, que involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre su identidad – y que puede vulnerar así esos derechos -.

Lo importante de esa “naturalización”, también para nuestra disciplina y nuestra profesión, en nuestro abordaje de lo escolar, es que a partir de ella, hubo criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas, que juzgaron sobre la inteligencia, la salud

mental, la normalidad de los sujetos, y que diferenciaron a los niños y niñas adaptables, normalizados, disciplinados de los que no, y determinaron los tratamientos especiales que requerirían estos últimos. Como si la escuela fuera el contexto natural del desarrollo de niños y niñas y no un proceso, históricamente construido, que decidió – e impuso – *cursos específicos de desarrollo infantil* (Baquero y Terigi, 1996).

Unidades de análisis para contrarrestar reduccionismos y aplicacionismos en Psicología. El papel de la emoción y del sentido.

En un texto ya clásico de César Coll (1995), el autor examina cómo la Psicología Educacional se constituye a partir de la *aplicación* de los principios y explicaciones de la Psicología a la práctica educativa, sin adquirir una entidad propia, al inicio, como ámbito de conocimiento, sino constituyendo un *campo de aplicación* de conocimientos psicológicos - producidos en psicología evolutiva, psicología del aprendizaje y psicología de las diferencias individuales -.

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

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

La *extrapolación* de conocimientos no requería re-problematizaciones o re-contextualizaciones, sino más bien producía una operacionalización “técnica” del saber psicológico, elaborando en laboratorios de psicología, con ratas o palomas, por ejemplo, “leyes del aprendizaje” que luego pretendían aplicarse a sujetos y grupos humanos en contextos escolares. Y también se pretendía aplicarlas a la evaluación de las capacidades de los alumnos en contextos de escolarización. Todo ello apuntaba, como *aplicacionismo*, a la cuestión epistémica, pero también a lo que preferimos denominar el carácter *estratégico* de la constitución del saber disciplinar de la Psicología Educacional (Guillain A., 1990), que es una cuestión política y una cuestión ética.

Estratégico tiene aquí dos sentidos: por un lado, el saber psicoeducativo es un conjunto de procedimientos, categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos imprescindibles para la toma de decisiones educativas – o sea un medio para un fin -; y por el otro lado, dicho saber

está constituido en función de la toma de dichas decisiones, no es neutral ni se configura al margen del *objetivo estratégico* – está constituido e inextricablemente unido a ese fin -.

La Psicología Educativa es caracterizada por Coll (1995) como “disciplina puente”, apuntando a la necesidad de la bidireccionalidad de los movimientos constructivos y re-constructivos entre conocimientos y prácticas psicológicas y educativas. Se reconoce asimismo la necesidad y pertinencia de construir contextualizadamente conocimientos sobre los procesos psicológicos en situaciones escolares y educativas y se visualiza la necesidad de articular interdisciplinariamente los conocimientos psicológicos con los conocimientos que provienen de otras ciencias, a fin de abordar sin reduccionismos la complejidad de los fenómenos educativos (Coll, 1995).

Este proceso es simultáneo a la consideración creciente de las relaciones entre sujeto psicológico y desarrollo cultural, y entre aprendizaje y desarrollo como problemas de agenda de la Psicología contemporánea, cada vez más entendida como Psicología Cultural. Sin embargo, sigue siendo necesaria la “vigilancia epistémica” (Castorina A. y Baquero R., 2005) de la Psicología Educativa como un saber al servicio del “gobierno del desarrollo subjetivo”, legitimando, conceptualizando o – en una perspectiva crítica – “de-construyendo”, las prácticas educativas como “prácticas normalizadoras” y los conocimientos psicológicos como “supuestos objetivadores de la normalidad” y “universalidad” del desarrollo humano (Burman, 1994).

¿Puede la Psicología Educativa enriquecer la posibilidad de reflexiones individuales y colectivas sobre las prácticas educativas, e incluso, impulsar prácticas alternativas? La *complejidad* del problema que involucra el interrogante no exime del compromiso y la implicación con esa posibilidad, que depende de la toma de conciencia del carácter no neutral de las producciones, de nuestro propio carácter “situado” como sujetos de la reflexión crítica, de nuestra propia constitución como sujetos situados y “sujetados” a condiciones de visibilidad y enunciación, de nuestra implicación y participación en los dispositivos de formación y transmisión social y en la crisis de los mismos.

Un importante desafío, si queremos superar el falso dilema entre la inclusión y la calidad educativas, es reemplazar una lógica de “aplicación” por una lógica - o gramática - de la “implicación”. Se trata de no abandonar la necesidad de conocer en profundidad marcos teóricos que la ciencia nos ha legado – parándonos sobre los hombros de los “titanes de la Psicología del Desarrollo: Piaget, Vygotsky y Freud”, al decir de Bruner (1989) - y por el contrario, apropiarnos de su *generatividad*, convirtiéndolos en herramientas de trabajo en la indagación y en la intervención en fenómenos educativos escolares. Con todo lo que ello implica de re-contextualización y re-conceptualización; con lo que implica construir con los otros diferentes saberes, experiencias, prácticas, que pueden o no ser académicas, que pueden o no ser profesionales, que pueden o no ser psicológicas, que, como afirman Frigerio y Diker, adquieren la cualidad de “in-disciplinadas”, en las “fronteras” de disciplinas diversas (2004).

La Psicología también ha necesitado salir fuera de sí para visitar otras disciplinas, para “entramarse” con otros saberes de otras ciencias – antropología, sociología, economía, pedagogía, didáctica – y de la filosofía política, para volver a encontrarse en y con la

educación, para co-construir modos de “ser parte” y “tomar parte” en las experiencias educativas. Pero también, como sigue afirmando Coll (2005), la especificidad disciplinaria de la Psicología Educativa sigue estando “en problemas”, sigue siendo necesario delimitarla, aun en medio de sus deconstrucciones: sigue siendo necesaria la definición, aunque provisoria, inacabada, de una identidad científica y profesional.

Y en ese camino, las UdeA, especialmente las provenientes del esfuerzo constructivo de los ESC contemporáneos sustentados en el pensamiento de Vigotsky, nos han posibilitado atravesar la barrera de los reduccionismos, de esas posiciones que hicieron pensar a Vigotsky, en la segunda década del siglo XX, en la crisis de la Psicología. La reducción de la explicación de todos los fenómenos a un solo principio, la escisión de las diferentes dimensiones de la complejidad de los fenómenos, la negativa a habilitar a las prácticas del trabajo humano para que contribuyan históricamente a la tarea de construir no sólo conceptos sino categorías de análisis, limitaron a la Psicología para participar en la transformación social del mundo que el ser humano necesita.

Nos comprometemos hoy en la construcción de prácticas y conceptos, que posibiliten superar la *reducción* de los fenómenos educativos escolares a elementos, variables, factores “incidentes” o “agregados”, que separen a los individuos de los otros individuos y de los vínculos entre ellos, con la cultura, entre sus escenarios vitales. Y las UdeA son una herramienta potente para ir más allá de tal reducción de los fenómenos educativos, reducción tanto “al sujeto” – por ejemplo, el fracaso escolar entendido como responsabilidad, pertenencia, de un sujeto individual, en lugar de entenderlo como la relación entre un sujeto y una situación –, como “del sujeto” – el fracaso escolar vinculado sólo a la mente de un individuo, a su “cabeza”, su inteligencia, su dimensión conceptual o cognitiva, desvinculándolo de la emocionalidad, de los afectos, de la experiencia vital y su sentido – (Baquero, 2007).

Finalmente, y sólo para la apertura a otros textos a leer en el recorrido de la asignatura, es relevante el enfoque de Vigotsky en “Pensamiento y Lenguaje” (1995), y en “El problema del ambiente” (1994), y su consideración de la “vivencia”, en el último texto citado, como una genuina unidad de análisis, síntesis entre emoción y cognición, que vincula sujetos y situaciones sociales de desarrollo. Dicha UdeA ha resultado fundamental en relación a este otro “giro” no reduccionista vinculado a la experiencia, y a la integración de emoción y cognición en el aprendizaje y la enseñanza escolares.

Este planteo está presente en el modelo vigotskiano y puede iluminar la constitución de la *teoría de la mente* como un *proceso psicológico superior rudimentario*, y un *proceso psicológico superior avanzado*, desde el momento en que un componente fundamental aparece en escena, en el espacio de implicación intersubjetiva escolar: el vínculo afectivo. Aunque el propio Vigotsky estaba interesado en las emociones, no llegó a establecer de manera explícita la importancia de las relaciones vinculares y de la afectividad en el contexto de la *zona de desarrollo próximo*, predominando en la lectura de dicha categoría, por la recepción que la psicología cognitiva de occidente hizo de su pensamiento, la visión del proceso cognitivo en colaboración.

En el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, sin embargo, Vigotsky dice: “La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre el intelecto y el afecto. La separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología”. “El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva.” (1934/1995: 342).

Pensando en ello es que consideramos a la actividad mentalista de un psicólogo, o de un profesor, o de un alumno, o de todos ellos, en un escenario escolar, como un proceso siempre abierto, con posibilidades de reinterpretar (re describir) en niveles de mayor complejidad su comprensión del mundo mental y social. Es decir, ni más ni menos que la emoción y cognición atravesando la singularidad sujeto-situación, en una experiencia.

Bibliografía

- Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, Nº 2.
- Baquero, R. (2000): "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual", en Avendaño F. y Boggino, R. (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos. Tercera Época*. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar". En Castorina J.A. y Dubrovsky S. (comp.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Novedades Educativas.
- Baquero, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes de lo escolar". En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Bs Aires. Del estante.
- Bruner J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- Burman E. (1994) *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid. Visor.
- Castorina J.A. y Baquero R. J. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Madrid
- Coll C. (1995) "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación" en *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1988) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula", en *Piaget en la educación*. Buenos Aires, México, Paidós.
- Cole, M. y Engeström, Y. y (2001) "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En: Salomon, G. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs As. Amorrortu.
- Daniels H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research". Disponible en:
<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: towards outcoming encapsulation of school learning". En *Learning and instruction*, Vol. 1, pp.243/59.
- Engeström Y. (2001a) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin S. y

- Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2002a) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". *IX Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA. Ficha CEP.
- Erausquin C. (2003) "Las palabras construyen realidades: categorías, problemas y estrategias con adolescencias y escuelas medias". *Ficha Cátedra CEP* Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación 2004*, Tomo I. Fac. de Psicología.. UBA. (ISSN: 1667-6750).
- Frigerio G. y Diker G. (coords.) (2004) "Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad". Buenos Aires, México. Novedades Educativas, Fundación CEM.
- Guillain A. (1990) "La Psychologie de L'Éducation: 1870-1913. Politiques éducatives et strategies d'intervention". *European Journal of Psychology of Education*, 5, 1, 69-79.
- Karmiloff-Smith A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza. 1994.
- Larrosa, J. (2003) "Experiencia y pasión". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Larrosa, J. (2004) "La experiencia y sus lenguajes". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Perrenoud Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pintrich P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology". *Educational Psychology* 29, pp. 137-148. 1994.
- Rigo M., Díaz Barriga F. y Hernández Rojas G. (2005) "La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7. N° 1. México. Facultad de Psicología UNAM
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- 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.
- Valsiner J. (1998) *The Guided Mind. A Sociogenetic Approach to Personality*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1998.

- Varela F. (2000) "Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas", en Varela F. *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Dolmen, 2000.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Crítica Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.
- Vigotsky, L. (1994) "The problem of the environment". En Van der Veer R. y Valsiner J. (eds.) *The "Vygotsky Reader"*. (pp.10-18). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Wertsch J., Del Río y Alvarez (1997) "Estudios socioculturales: historia, acción y mediación"
_____ Zinchenko V. (1997) "La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro", en Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique Ediciones.

Las autoras

Erausquin, Cristina

Licenciada en Psicología (UBA). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO Argentina. Profesora Titular Ordinaria de Psicología Educativa Facultad de Psicología UNLP. Profesora Adjunta Regular, a cargo del dictado de Psicología Educativa Cátedra II Facultad de Psicología UBA. Directora de Proyecto de Investigación Programa de Incentivos 2014-2015 y 2016-2017 UNLP; en UBA desde 2000 y continúa. Profesora de Maestría en Psicología Educativa UBA. Investigadora Categoría 1. Directora de Proyectos de Extensión UNLP 2012-2013 en Facultad de Psicología.

D'Arcángelo, Mercedes

Licenciada en Psicología (UBA). Investigadora Tesista de la Maestría en Psicología Educativa (UBA). Ayudante Diplomada Ordinaria de Psicología Educativa y de Psicología II (UNLP). Integrante del Equipo de Investigación dirigido por Erausquin, C. (UNLP) y de diversos proyectos Extensión en el área de Psicología Educativa (UNLP) desde el año 2011.

CAPÍTULO 2

Cultura escrita, comprensión y producción de textos: acerca de los desafíos de la intervención psico-educativa.

Verónica Zabaleta

Nuestra literatura, nuestra ciencia, nuestra filosofía, nuestras leyes, nuestra religión, son, en gran medida, artefactos literarios. Nos vemos a nosotros mismos, a nuestras ideas y a nuestro mundo en términos de esos artefactos. Por ende, no vivimos en el mundo, sino más bien en el mundo tal y como está representado en ellos.
DAVID R. OLSON, EL MUNDO SOBRE EL PAPEL.

Cultura escrita, alfabetización y escolarización

El estudio de la *cultura escrita* comienza a ser, a partir de la década de 1960 aproximadamente, un campo de interés e indagación para múltiples disciplinas, tales como: la teoría literaria, la antropología, la sociolingüística, la psicología, la historia, la lingüística, la semiótica y el análisis del discurso, entre otras (Kalman, 2008). Los trabajos de autores como Goody y Watt (1968), McLuhan (1975), Ong (1982) y Olson (1997) convirtieron a la cultura escrita en tema de investigación. El objetivo común, más allá de las diferencias entre los abordajes, parece ser comprender las consecuencias sociales, económicas, científicas y psicológicas de la invención de la escritura y del aumento de la cantidad de sujetos capaces de escribir y leer, temas no exentos de controversia. Este interés en los efectos de la escritura resulta fácilmente comprensible si se considera que, en las sociedades modernas, la misma se caracteriza por su ubicuidad. Gran parte de los acontecimientos significativos en la vida de los individuos y las sociedades supone algún tipo de documentación escrita (Olson, 1997). Nuestra comprensión del mundo se encuentra cada vez más mediada por la palabra escrita, tanto en su modalidad impresa como digital (UNESCO, 2013).

Olson (1997) ha propuesto que la cultura escrita en Occidente no se reduce al aprendizaje de habilidades básicas:

... 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 evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita” (pp. 64-65).

La cultura escrita se encuentra orientada funcionalmente en tanto que se vincula a la competencia que puede desarrollar un sujeto en el uso de la escritura para ciertos propósitos en una determinada comunidad. Las instituciones dominantes en una sociedad burocrática moderna, sean éstas legales, religiosas, políticas, científicas, educativas, literarias, suponen tipos textuales y modos particulares de lectura y escritura. La cultura escrita, desde esta perspectiva, es la competencia requerida para participar en esos dominios privilegiados (Olson, 2014).

El aprendizaje de la lectura y la escritura constituyen la puerta de acceso a la cultura escrita. Asimismo, es importante considerar que la cultura escrita occidental no puede, en sentido estricto, separarse de la escolarización. La escuela, como forma educativa hegemónica que se hizo cargo de la definición moderna de educación, abrazó entre uno de sus múltiples objetivos la alfabetización de la población, promoviendo una alfabetización escolar estandarizada diferente de aquella favorecida en contextos tales como el hogar o grupos informales (Cook-Gumperz, 1988; Pineau, 2001). Sin embargo, los estudios históricos han mostrado que el vínculo entre alfabetización y escolarización es complejo y no resulta una ecuación simple e inmutable. Así, por ejemplo, existía una cultura alfabetizada activa durante el siglo XVIII, antes de los inicios de la escolarización masiva y no vinculada exclusivamente a la actividad económica sino al poder de comunicación que la gente percibía en la palabra escrita y que posibilitaba alcanzar múltiples objetivos en la vida cotidiana.

La novedad que introduce el siglo XIX es la controversia respecto de los beneficios de la extensión de la educación escolarizada al conjunto de la población y de la necesidad de sistemas escolares organizados que controlen la alfabetización popular preexistente. Había quienes consideraban que no debía alentarse la alfabetización para la mayoría de la población ni asegurarse su aprendizaje a través de la escolarización, en tanto que eran peligrosas para los trabajadores. El argumento en que se sostenía este tipo de posiciones se vinculaba al temor a la escasez de mano de obra y a la “rebeldeía” que podían generar ciertas lecturas capaces de provocar malestar social. Por lo tanto, puede plantearse que el objetivo principal de la escolarización masiva no sería, pues, la promoción de la alfabetización sino su control. Durante el siglo XX, la alfabetización se convierte de una virtud moral en una aptitud cognitiva que puede aprenderse en ciertos contextos especiales a través del esfuerzo individual, y además en un derecho humano básico. En un documento de la UNESCO sobre la educación de personas adultas del año 2013 se señala explícitamente que la alfabetización es un componente esencial del derecho a la educación, tal como lo reconoce la Declaración Universal de Derechos Humanos. Asimismo, se considera que el derecho a la alfabetización es la base

de la prosecución de otros derechos humanos. El siglo XX será también escenario de una creciente preocupación por los niveles de alfabetización alcanzados por la población escolar correlativa del aumento de expectativas respecto de las habilidades de lectura y escritura requeridas para la participación plena en las sociedades complejas.

Por su parte, el concepto mismo de alfabetización no resulta sencillo de definir en tanto que no existe consenso sobre su significado y, en la actualidad, hay una tendencia creciente a extender su campo semántico haciendo usos metafóricos del término en expresiones tales como “alfabetización tecnológica”, “alfabetización científica”, “alfabetización musical”, etc. (Braslavsky, 2003, UNESCO, 2013).

La palabra “alfabetización” que habitualmente se hace corresponder con el término de origen anglosajón “literacy”, también puede entenderse como “cultura escrita”. Es decir, que por literacy se entiende la cultura organizada en torno del lenguaje escrito. Por consiguiente se suele señalar a este respecto que la alfabetización no se reduce a los aprendizajes iniciales de la lectura y la escritura sino que alude a las posibilidades de inclusión y participación en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos (Carlino, 2005). “Alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Kalman, 2003, p. 39).

En 2003, la UNESCO organizó una reunión de expertos en la que se propuso la siguiente definición operacional: “La alfabetización es la capacidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y contar utilizando material impreso y escrito asociado con diversos contextos” (UNESCO, 2005, p. 21). Asimismo, señala que el aprendizaje y uso de las competencias de alfabetización constituyen un proceso continuo y contextualizado que tiene lugar dentro y fuera de entornos educativos a lo largo de toda la vida.

El proceso de alfabetización de niños y jóvenes en el contexto escolar

En este capítulo interesan, fundamentalmente, los aprendizajes de la lectura y la escritura que suceden en el ámbito escolar, considerándolos en las sociedades contemporáneas aprendizajes escolares básicos y la vía privilegiada de acceso a la cultura escrita. Particularmente se centra en lo que se ha denominado *alfabetización avanzada* y en los procesos de comprensión y producción de textos.

Más allá de que se reconozca la centralidad de los aprendizajes mencionados, esto no debe hacernos olvidar que, a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, se han producido (y se siguen produciendo) acalorados debates que han intentado dar respuesta al grave problema de la desigualdad en su acceso, lo que tiende a agravarse cuando se instala en el contexto de políticas de inclusión educativa. Baquero (2012) vincula agudamente este tema al problema del fracaso escolar:

En nuestro país esta situación habla de una indudable gravedad pero de signos aún esperanzadores. La gravedad sigue dada por los indicadores habituales de fracaso no siempre reflejados en nuestras estadísticas con toda su crudeza: abundancia de alumnos que han repetido, han sido expulsados silenciosamente del sistema o que han progresado en los años de escolaridad pero no se han apropiado de las herramientas esperadas, incluido aquí, desde luego, su acceso a una alfabetización digna. Si comulgáramos con la jerga del paradigma del mercado diríamos que estos clientes/alumnos indudablemente han sido estafados. Pero como no comulgamos con el paradigma del mercado diremos que estos alumnos en general y no casualmente de sectores populares, en cierto aspecto, sí, han sido estafados. Discúlpese la ironía (p.11).

Frente a esto, algunos datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, publicados por el INDEC (2012), muestran un aumento en la incorporación de niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo respecto del 2001. Por ejemplo, el Censo señala que el 99% de los niños de entre 6 y 11 años se encuentran escolarizados. También aumenta en términos porcentuales la finalización del nivel primario y secundario respecto del Censo 2001. Es decir, que estos datos parecen señalar una tendencia positiva en términos de ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo.

Documentos oficiales, tales como los diseños curriculares organizados por nivel educativo, mencionan explícitamente la importancia de que la escuela recupere la centralidad de la enseñanza y la alfabetización de los alumnos como un modo de inserción progresiva en el mundo de la cultura escrita. En el Diseño Curricular para la Educación Primaria se señala que: “La escuela primaria debe hacerse cargo, en primer lugar, de la responsabilidad histórica de enseñar a leer y escribir entre primero y segundo año; la institución y los docentes no pueden bajar los brazos ni naturalizar los obstáculos” (p.34). Estos aprendizajes se insertan, en general, en lo que se ha denominado *alfabetización inicial*. En el Primer Ciclo, que comprende los tres primeros años, se considera responsabilidad primordial de la escuela lograr que todos los alumnos comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos.

En este punto es importante introducir dos cuestiones relevantes. Por un lado, qué se entiende por sistema de escritura y, por otro, cómo se ha conceptualizado en los últimos años el área que se ocupa privilegiadamente, aunque no exclusivamente, del proceso de alfabetización en la escuela.

La *cultura escrita*, tal como se la ha definido en el presente trabajo, supone el desarrollo de cierta competencia relativa al *sistema de escritura* alrededor del cual se organiza. Los sistemas de escritura se caracterizan por su diversidad tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica: existieron y existen múltiples sistemas inventados por los grupos humanos con fines mnemónicos y comunicativos. Asimismo implican en su diversidad diferentes demandas cognitivas y competencias (Piacente, 2012).

Un sistema de escritura puede ser entendido como un sistema de signos gráficos que representan diferentes unidades del lenguaje oral (palabra, sílaba y fonema). El sistema de escritura en español se denomina alfabético: representa la estructura fonológica de las palabras, esto es, las grafías representan fonemas. Por lo tanto, cuando en el Diseño Curricular se plantea que uno de los aprendizajes centrales, en el primer ciclo de la educación primaria, es el del sistema de escritura se refiere a la importancia de la enseñanza y del aprendizaje de las características del sistema de escritura alfabético. Obviamente existen fuertes controversias referidas a los métodos de enseñanza más efectivos.

El INFoD¹, durante los años 2008 y 2009, llevó a cabo un estudio nacional sobre la formación docente en alfabetización inicial. El informe elaborado a partir de dicho estudio (Zamero, 2009-2010) sostiene que en las últimas décadas las discusiones metodológicas se han concentrado en torno al *grado de intervención* que debe tener el maestro. Así es posible encontrar dos posturas diferentes: una que defiende la enseñanza directa por parte del maestro, y en esa enseñanza incluye explícitamente la de las correspondencias fonográficas, y otra postura que plantea el aprendizaje por inmersión y descubrimiento por parte del alumno, sin la enseñanza explícita de las características específicas del sistema alfabético. Esta segunda postura es la que prevalece en el área de Prácticas del Lenguaje correspondiente al Diseño Curricular para la Educación Primaria al que se ha hecho referencia.

Cabe señalar que, entre ambos polos del debate, se ubican autores que sostienen que no hay un método o enfoque de la enseñanza que pueda considerarse único y el más efectivo para todos los niños. Strickland (citado en IRA, 1998) dice que “los buenos maestros ponen en juego una variedad de estrategias de enseñanza que puede abarcar una gran diversidad de chicos en las escuelas” (p.198).

El área Prácticas del Lenguaje, entiende que dichas prácticas hacen referencia “...a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008, p.93). En función de ello privilegian como objeto de enseñanza las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares (sustantivo, oración, etc.), es decir, la apropiación de las prácticas en situaciones con sentido. Se sugieren para ello tres situaciones principales: el ámbito de la literatura, el de estudio y el de la formación del ciudadano. Es decir, que los niños, en la educación primaria, a partir de participar en situaciones de lectura y escritura significativas, construyen conocimiento sobre el sistema alfabético y las correspondencias grafofónicas. La intervención docente es indirecta y apunta a promover la realización de anticipaciones e inferencias respecto de cómo funciona el sistema.

Si bien resulta sumamente interesante la propuesta apuntada, sobre todo en lo atinente al interés en promover situaciones contextualizadas y que resulten significativas para los alumnos, desde otras aproximaciones se ha señalado la importancia de la *enseñanza explícita*

¹ Una novedad que introduce la Ley Nacional de Educación 26.206 se liga a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Corresponde a este instituto entre otras tareas la de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente y promover los lineamientos curriculares básicos para dicha formación.

y temprana del principio alfabético, es decir, de las correspondencias entre grafemas y fonemas. Se considera que el conocimiento de tales correspondencias es central para el acceso a una lectura y escritura fluidas, las que constituyen condiciones necesarias, aunque obviamente no suficientes, para la comprensión y producción de textos, considerados procesos de nivel superior implicados en la construcción de significado (McCardle & Chhabra, 2004; National Reading Panel, 2000; Snow, Griffin & Burns, 2005).

Esta extensa referencia al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la escuela se vincula al interés que revisten para los aprendizajes posteriores, tanto los del segundo ciclo de la escolaridad primaria como los de la educación secundaria y posterior. Así es posible encontrar, al finalizar la escolaridad primaria e incluso en la secundaria, niños y jóvenes que no logran leer y escribir fluidamente palabras, oraciones y textos y mucho menos comprenderlos y/o producirlos con determinados propósitos.

En la actualidad está ampliamente aceptado que el objetivo último de la lectura y la escritura no es aprender a leer y escribir palabras sino más bien la posibilidad de comprender y producir textos, los que resultan relevantes para el desarrollo de actividades en determinados contextos sociales en los que los sujetos se incluyen y participan. En este sentido lo que se suele denominar alfabetización avanzada refiere al “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, 2002, p.5).

Lectura y comprensión de textos

Morais (1989) afirma que “leer, es extraer de una representación gráfica del lenguaje, la pronunciación y el significado que le corresponde”.

Olson (1997), por su parte, considera que la lectura consiste en recuperar o inferir las intenciones del autor a través del reconocimiento de símbolos gráficos: “Ni el reconocimiento de las palabras ni el de las intenciones por sí solos constituyen la lectura. Los significados o intenciones reconocidos tienen que ser compatibles con las pruebas gráficas” (p. 300).

En este punto resulta relevante señalar dos errores habituales en la enseñanza de la lectura que no contemplan los dos aspectos mencionados. El primero consiste en considerar que la enseñanza culmina cuando los alumnos demuestran leer correctamente en voz alta un texto. En este sentido puede afirmarse que alguien puede decodificar con fluidez pero no comprender en absoluto lo que lee. El segundo error es considerar que la fluidez lectora (leer con precisión, sin cometer errores, con una velocidad y entonación adecuadas) es un aprendizaje secundario porque lo realmente importante es la construcción de significado. La fluidez no suele ser considerada por los docentes que trabajan con niños mayores, fundamentalmente de los últimos años de la escolaridad primaria, y con adolescentes y jóvenes, en la secundaria, en tanto se la concibe como objeto de intervención de los primeros años de la escolarización.

Además se la suele percibir como una consecuencia de la lectura y no como un factor facilitador esencial.

En un reciente artículo, Guerin & Murphy (2015) señalan que la prosodia es un elemento central de la fluidez. Es un término utilizado para describir cómo los sujetos que leen fluidamente utilizan el acento, el tono y la entonación para comunicar el significado de lo que están leyendo. La instrucción centrada en las características prosódicas de la lectura es reconocida como una parte importante de los programas que tienden a fortalecer las habilidades lectoras de los adolescentes. Existen estudios que indican que hay una fuerte correlación entre la prosodia oral y la lectura comprensiva silenciosa.

Sin embargo, la lectura fluida es una condición necesaria pero no suficiente para una lectura comprensiva y, en ésta última, están implicados procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y contextuales específicos.

Podría pensarse que la Psicología aporta un modo de entender la mente y que, por esta vía, ha permitido estudiar cómo ésta funciona al comprender un texto. Sin embargo, la Psicología se interesó por la lectura porque es uno de los procesos más complejos que es capaz de realizar la mente humana (Téllez, 2004) y puede concebirse entonces como un “paradigma de la cognición” (Kintsch, 1998). Se han desarrollado, en las últimas décadas, múltiples modelos teóricos y programas de intervención influenciados, fundamentalmente, por los aportes de la Psicología Cognitiva del Procesamiento de la Información y de la Psicolingüística. Cabe señalar que dichos ámbitos de producción de conocimiento, si bien fértiles e importantes en la psicología científica contemporánea, suponen un vocabulario y modos de explicación poco accesibles para quienes se acercan por primera vez a ellos, en tanto resultan escasamente estudiados en los niveles de grado de la formación de los psicólogos (Belinchón, Igoa & Riviére, 1992).

La exposición detallada de los modelos y programas existentes excede los objetivos del presente capítulo. Sin embargo, sí resulta de interés clarificar, en función de los aportes mencionados, algunas cuestiones clave a tener en cuenta a la hora de diseñar estrategias de intervención que se propongan que los estudiantes comprendan aquello que leen y, a partir de ello, aprendan.

La comprensión lectora puede entenderse como un proceso de construcción de significado a partir de la interacción con un texto escrito.

En un texto no aparecen todos los elementos necesarios para su comprensión, de modo tal que es necesario reponer información no presente, es decir, que hay que acudir a la realización de inferencias. En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido relevancia. Se las considera el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad (León, 2003). Se trata de “... representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto... cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia” (León, 2003, pp. 23-24). Constituyen “... un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y

construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito” (Abusamra, 2010, p. 33).

Las inferencias son importantes porque, entre otras cuestiones, nos permiten conocer más allá de lo explícito o aparente y nos facilitan la transmisión de información de un modo económico y atractivo (León, 2003). Suponen un sujeto activo envuelto en un proceso interpretativo de lo leído.

Así, por ejemplo, si un adolescente lee en su libro de historia que: “Al igual que los mayas y los aztecas, los incas tuvieron que adaptarse a las condiciones que la naturaleza les imponía y aprovecharon las técnicas agrícolas practicadas por las anteriores culturas andinas” (Alabart et al., 2013) deberá inferir que la zona en la que habitaban los incas, que era un pueblo andino, no resultaba propicia para el desarrollo de la agricultura ya que no es sencillo cultivar en las montañas. Es decir, que la información presente en el texto (explícita) debe completarse con información no presente (implícita) que deriva de los conocimientos previos del lector. Esto introduce una segunda cuestión muy importante en el tratamiento de la comprensión, que es lo que se ha denominado “activación” de conocimientos previos y el papel del vocabulario.

Siguiendo con el ejemplo presentado anteriormente, el estudiante debería conocer el significado del adjetivo “andino” presente en la expresión “anteriores culturas andinas” y reconocer a los incas, mayas y aztecas como pueblos originarios de América para contextualizar la información que el texto proporciona en el marco de un tema más general que, a su vez, ha formado parte indudablemente de su propia experiencia educativa previa.

Jetton y Lee (2012) afirman que el vocabulario utilizado en textos disciplinares puede ser difícil de comprender por dos razones. Primero porque las palabras que los estudiantes podrían normalmente conocer y usar en su lenguaje cotidiano tienen significados especializados en los textos propios de las diferentes disciplinas. Por ejemplo, el término dominio que los adolescentes podrían conocer como “poder que se tiene sobre lo que es propio o sobre otras personas” o como “territorio y población que se encuentran bajo un mismo mando”, adquiere un significado muy diferente en matemática en tanto que “conjunto de todos los valores para los que una función está definida”. Segundo, los textos disciplinares contienen un vocabulario altamente especializado relevante para la disciplina pero infrecuente en los contextos cotidianos. Por ejemplo, los conceptos de meiosis y mitosis en biología. Asimismo, los autores reflexionan acerca del alto nivel de abstracción que el vocabulario disciplinar implica así como cierto tono impersonal y autoritario que se suele utilizar en los textos para generar objetividad y credibilidad, lo que puede resultar poco atractivo para el lector adolescente.

Una cuestión interesante planteada por Vigotsky (1934/1995) en su estudio sobre el desarrollo de los conceptos, refiere a las relaciones entre lo concreto y lo abstracto, entre lo cotidiano y lo científico en la adolescencia. Ésta no es concebida por el autor como un periodo de culminación sino de crisis y transición, lo que puede observarse en el modo en que funcionan los conceptos (Erausquin, 2010). Afirma que la transición de lo abstracto a lo concreto (utilizar un concepto comprendido en un nivel abstracto a situaciones concretas) le resulta al adolescente tan difícil como la transición de lo concreto a lo abstracto (aplicar el

concepto que ha desarrollado en una situación concreta a una nueva serie de objetos o circunstancias, en los que los atributos sintetizados en el concepto aparecen en configuraciones diferentes de las de la situación original). Por otra parte, la definición verbal de conceptos añade una mayor dificultad al uso adecuado que puede llegar a hacerse del concepto en un contexto determinado.

Los conceptos científicos enseñados, fundamentalmente, en el contexto escolar y a través de la lectura de textos plantean desafíos particulares y muestran diferencias respecto de los conceptos cotidianos o espontáneos, enraizados en la experiencia personal. La aparición de un nuevo concepto en un texto propio de un ámbito disciplinar particular y el aprendizaje de su significado verbal (por ejemplo, conocer el significado del término meiosis que aparece en el libro de biología) marca el inicio de su proceso de desarrollo, es decir, no la finalización del mismo. Esto es interesante porque contradice cierta perspectiva, muchas veces implícita, en la intervención docente que considera que los estudiantes deben apropiarse de un concepto por el solo hecho de leer y/o escuchar su definición en clase: “introducir un concepto nuevo significa precisamente poner en marcha el proceso de su apropiación” (Vigotsky, 1995, p. 157) y aquí la enseñanza juega un rol fundamental. El autor agrega:

Quando el niño aprende una palabra nueva, el desarrollo verbal apenas acaba de empezar... la experiencia práctica demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer eso normalmente no conseguirá del niño nada salvo verbalismo hueco, una repetición mecánica de palabras que simula un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad, encubre un vacío (pp. 155-156).

En el enfoque de Vigotsky, el aprendizaje de los conceptos científicos constituye la vía privilegiada de acceso a la conciencia reflexiva y puede agregarse que, en la escuela, dicho aprendizaje supone, fundamentalmente, la interacción con textos escritos mediada por el docente. Aquí el término conciencia se refiere a “la toma de conciencia de la actividad de la mente: la conciencia de ser conciente” (p. 169). Los conceptos científicos organizados en un sistema de relaciones de diferente nivel de generalidad presuponen la existencia de los conceptos espontáneos pero, a su vez, los transforman cambiando su estructura psicológica. En términos pedagógicos esto implica el doble desafío de “establecer conexiones construyendo sobre lo familiar”, representado en este caso por los conceptos cotidianos y, “desbloquear lo extraño”, es decir, generar condiciones de acceso y apropiación de algo que requiere cierta clave para ser comprendido. De allí que las aulas deban operar como *espacios híbridos para el encuentro de las mentes* (Cazden, 2010).

Rivière (1999), ha enfatizado este carácter metacognitivo de la educación escolar:

El proceso educativo es, en gran medida, un proceso de dominio y control creciente de recursos metacognitivos. Y la escolaridad se hace obligatoria en un

doble sentido: no sólo porque si el niño no va a la escuela le mandan la policía a la casa, sino porque obliga a controlar sus mentes (p. 211).

La metacognición ha sido también considerada como central en los estudios sobre comprensión lectora. El término refiere al conocimiento que tiene un sujeto sobre sus propios procesos cognitivos y al control que puede ejercer sobre ellos. Analizar la comprensión desde una perspectiva metacognitiva (metacompreensión) significa considerar los conocimientos que el lector tiene sobre el objetivo de la lectura (por qué, para qué lee), sobre las estrategias que adopta para alcanzar este objetivo y sobre el control que necesita para monitorear (supervisar) la propia comprensión, fundamentalmente cuando emergen problemas.

Los investigadores que han indagado el monitoreo de la comprensión lectora, comparando entre "lectores expertos" y "novatos" (típicamente los lectores pequeños y algunos jóvenes y adultos inexpertos) han reconocido ampliamente la importancia de la conciencia metacognitiva, en la medida en que discrimina el desempeño de unos y otros. Los primeros se aproximan a la actividad de lectura con algunas tendencias generales: son conscientes de aquello que leen, los propósitos que persiguen en la lectura y poseen un conjunto de estrategias tentativas para manejar los problemas potenciales y para monitorear su comprensión de la información textual. Contrariamente, los lectores novatos están más limitados en su conocimiento metacognitivo acerca de la lectura.

Si bien lo expuesto hasta aquí (el papel de las inferencias, el conocimiento previo, el vocabulario y la metacognición) no agota el vasto tema de la comprensión lectora, ilustra acerca de la complejidad e importancia de este proceso de construcción de significado que sucede a partir de la interacción de un sujeto con un texto. Sin embargo, esta interacción no suele suceder en soledad sino mediatizada por el docente y otras múltiples herramientas, materiales y simbólicas.

Escritura y producción de textos

La producción escrita de textos ha sido mucho menos investigada que la comprensión lectora. Sin embargo, en las últimas tres décadas los trabajos se multiplicaron, indagando, entre otras cuestiones, las relativas a su aprendizaje.

Escribir textos no es una tarea sencilla y esto resulta claro cuando se analizan con algún detalle los escritos que producen alumnos que cursan diferentes niveles educativos, desde la escolaridad primaria hasta, incluso, el nivel universitario. Por ejemplo, N. que está cursando sexto grado de la escuela primaria, escribe lo siguiente cuando se le solicita que produzca un texto descriptivo sobre un animal que le guste o del que sepa, para publicar en una enciclopedia sobre animales:

Título: ¡Yo y mi perra lola!

yo y mi perra Lola siempre jugamos. yo siempre le tiro una pelota o un palo y ella corre feliz a buscarla una pelota y a veces cuando viene alguien ella ladra y avisa a mi papá o a mi mamá con los ladridos y mi papá sale afuera ella tiene una casa que le regale yo y ella siempre duerme bien en su casa cuando hay un pájaro ella lo corre así no le molesta. Yo le doy para que coma comida para perros o sino le voy a comprar un hueso y ella le gusta jugar y correr. Esto fue yo y mi perra Lola.

Una primera cuestión que se destaca en su texto es que N. no escribe el tipo de texto que se le solicita (texto descriptivo de divulgación científica). En su lugar aparece una descripción en primera persona de su mascota: su perra Lola. Por otra parte, aunque se trata de una producción breve, podrían señalarse numerosos errores situados en distintos niveles: errores normativos (por ejemplo, en el uso de mayúsculas, acentos), sintácticos (errores de concordancia, de puntuación, por ejemplo) semánticos (uso redundante de términos). El texto resulta coherente en tanto todos los enunciados giran en torno a un tema, las partes están relacionadas entre sí aunque no existe una clara progresión temática. Por ejemplo, una organización de la información presentada en párrafos. Se observan dificultades en el establecimiento de la cohesión textual, fundamentalmente por la repetición innecesaria de palabras y conectores. N. utiliza repetitivamente el conector aditivo o copulativo “y” para vincular diferentes proposiciones, no haciendo uso de otros marcadores u organizadores del discurso (Zabaleta, 2015).

En este caso el análisis se focaliza en el texto como un producto, es decir, en el texto ya terminado. Los modelos actualmente más difundidos son aquellos que intentan explicar la escritura de textos como un proceso, es decir, considerar el conjunto de actividades mentales y físicas que realiza el escritor para conseguir un determinado producto. Si bien se trata de modelos teóricos que surgen de la investigación, han tenido impacto en la enseñanza en tanto que varía aquello que se enfatiza. En un caso la “redacción” terminada y en el otro el camino que niños, adolescentes y sus docentes realizan para lograr producir un determinado texto (Sánchez Abchi, Medrano & Borzone, 2013).

Uno de los modelos clásicos de producción textual es el formulado por Hayes y Flower en la década del '80. Este modelo identifica tres componentes centrales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo refiere a la tarea que debe realizar el escritor (por ejemplo, N. debía escribir un texto sobre un animal que sería publicado en una enciclopedia sobre animales que se estaba organizando en la escuela), a la audiencia (aquellos que leerían el escrito, en este caso, la comunidad educativa de la escuela) y al texto mismo que se va redactando que sirve de referencia para la producción en proceso de elaboración. La memoria a largo plazo es un constructo teórico surgido en el marco de la Psicología Cognitiva del Procesamiento de la Información que, en el contexto del modelo, permite poner en primer plano, al igual que sucedía en la comprensión lectora, la importancia de los conocimientos previos con los que cuenta el sujeto al momento de iniciar su tarea de

escritura. En este caso refiere específicamente a los conocimientos sobre el tema (contenido) sobre el que se escribe, los conocimientos lingüísticos y la situación comunicativa (de qué tipo de texto se trata, qué registro adoptar, a qué público va destinado, etc.). Por último, los procesos de escritura refieren a tres componentes “activos” como son la planificación, la traducción (puesta en texto o textualización) y la revisión. La planificación es sumamente importante ya que se vincula a la generación de las ideas, su organización en función de los objetivos que orientan la escritura. Es, por lo tanto, un proceso enmarcado situacionalmente. La “puesta en texto” implica poner en lenguaje las ideas, es decir, refiere a una dimensión lingüística. La revisión o “vuelta sobre el texto” es el proceso de relectura, análisis y evaluación de lo escrito en función de los objetivos. Estos procesos son recursivos, en tanto no pueden pensarse de modo lineal, sino imbricados y superpuestos (Sánchez Abchi y Borzone, 2010; Sánchez Abchi, Medrano & Borzone, 2013).

Este modelo no está exento de críticas: una de ellas refiere a cierto descuido de las cuestiones referidas a los procesos de aprendizaje, en tanto se encuentra muy centrado en el escritor adulto experto, y otra, al sesgo de las investigaciones, mucho más centradas en los procesos de planificación y revisión que en la textualización (Fayol, 2007).

Precisamente, Bereiter y Scardamalia (1987) diferencian al escritor principiante del experto en función de dos estrategias. El primero utiliza un modelo denominado “decir el conocimiento” que implica que el escritor recupera información de su memoria sobre el tópico y la transcribe a medida que la actualiza. El segundo, denominado “transformar el conocimiento”, implica un proceso mucho más activo de elaboración de la información en función de los objetivos de la tarea y los planes previamente definidos.

La riqueza de los aportes presentados se vincula además al hecho de que su consideración orienta la intervención pedagógica en tanto permite establecer que la misma debe contemplar la complejidad del proceso de escritura. Permite asimismo, analizar las dificultades que emergen desde una perspectiva multicomponencial. En el caso de N. se puede analizar el producto terminado e indicar el conjunto de errores producidos o también considerar cómo se llegó a ese producto, es decir: ¿estaba clara para N. la situación comunicativa, es decir, qué debía escribir, para qué y para quiénes?, ¿tenía suficientes conocimientos sobre el contenido a desarrollar o debió ser orientada en la búsqueda de información pertinente?, ¿conocía las características del tipo (texto descriptivo) y el género textual (enciclopedia) solicitado?, ¿pudo planificar aquello que iba a escribir antes de escribirlo?, ¿revisó su escrito de modo de detectar posibles errores y mejorarlo?, ¿pudo N. “transformar el conocimiento”? Evidentemente las respuestas negativas a estas preguntas definen un horizonte posible para la enseñanza de la escritura de textos, la que no puede dejar de pensarse como un proceso cooperativo entre docente y alumnos y entre pares.

Aprender a comprender y producir textos

El conjunto de los desarrollos presentados que enfatizan qué tipo de “tarea cognitiva” es la lectoescritura y cuáles son los diversos procesos implicados en la comprensión y en la producción no agotan la complejidad del tema en tanto que su aprendizaje constituye sin duda una actividad conjunta y motivada, es decir, dirigida al logro de determinados propósitos. Cole (1999), en su clásico libro *Psicología Cultural*, apunta notas interesantes sobre este punto:

... creemos que el éxito de los esfuerzos de los adultos depende de manera crucial de que éstos organicen un “*médium* cultural para la lectura” que tenga las propiedades de la cultura que he estado subrayando aquí: debe utilizar artefactos (principalmente el texto, pero no sólo él), debe ser proléptica, y debe orquestar las relaciones sociales para coordinar de una manera efectiva al niño con el sistema de mediación que se va a adquirir (p.240).

La cita destaca la importancia de categorías conceptuales que resultan centrales en el marco de los enfoques socio-culturales en Psicología. En primer lugar, retoma la unidad de análisis que definió Vigotsky en su abordaje de los procesos psicológicos superiores, específicamente humanos, esto es: la interacción social mediada por herramientas. Puede plantearse que, por un lado, es necesaria la disponibilidad y el acceso a material escrito (con diversidad de tipos y géneros textuales), resultando central la posibilidad de interactuar con dicho material a través de otros sujetos letrados (Kalman, 2003). Sin embargo, si bien la disponibilidad y el acceso constituyen condiciones necesarias, no son suficientes. Las interacciones deben adquirir un carácter peculiar: deben ser intencionales, es decir, dirigidas al logro de la organización de un proceso psicológico superior avanzado, como lo es el lenguaje escrito y situarse en el marco de la zona de desarrollo próximo. De aquí derivan todas las discusiones relativas a las mejores maneras de enseñar a leer y escribir y el sentido mismo de la existencia de diseños curriculares que, en un determinado contexto y momento histórico, oficializan esas formas consideradas como las óptimas.

En segundo lugar, y en relación con lo ya señalado, se destaca la importancia de la mediación. Se pueden describir tres sistemas de mediación interconectados. El primer sistema refiere al hecho de que los niños comienzan el aprendizaje de la lectura y escritura con años de experiencia previa en la que han mediado sus interacciones con el mundo a través de los adultos, los que, a su vez, median rutinariamente sus interacciones por textos (segundo sistema). Por último, el tercer sistema de mediación, que es el objetivo de la enseñanza, implica que el niño comience a mediar su vínculo con el mundo a través de los textos tal como lo hacen los adultos (Cole, 1999)

En tercer lugar, las interacciones asumen un carácter proléptico. La prolepsis refiere a un mecanismo cultural que posibilita representar un desarrollo futuro como si estuviera existiendo en el presente. Esto introduce una idea central en educación en tanto que implica que el docente presupone que el niño o el adolescente comprenden lo que está intentando enseñarles

como condición previa para crear esa comprensión. Supone una representación del futuro en el presente a partir del propio pasado cultural. Esto implicaría que se generan sistemas de actividad en el presente, en los que el niño participa como si dominara aquello que en realidad se está intentando que aprenda. Ese intento adquiere sentido en función de la significación social que se le atribuye a aquello que se pretende enseñar.

Las clases en las que los docentes enseñan a leer y escribir no pueden pensarse entonces sino como “ficciones inventadas para la enseñanza”, que generan de modo intencional pero también artificial, metas que hacen que sea necesario aquello que se debe aprender pero que aún no se domina. Esto se ha vinculado en numerosos programas de intervención en lectura y escritura al modelo de enseñanza recíproca propuesto por Ann Brown y Ann-Marie Palinscar en la década del '80 (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010; Cole, 1999). Este modelo, orientado a mejorar la comprensión de textos, se basa en la enseñanza de cuatro estrategias fundamentales: predicción, generación de preguntas, resumen y aclaración. El docente y el estudiante leen en silencio un pasaje del texto y entablan luego un diálogo sobre él. Juntos resumen el texto, clarifican los problemas de comprensión que surgen, hacen una pregunta sobre la idea principal y predicen la continuación del texto. Cazden (1991) vincula el procedimiento de la enseñanza recíproca a la metáfora del andamiaje en tanto que su propósito es orientar a los estudiantes hacia el uso independiente de las cuatro estrategias ligadas a la comprensión, basándose en una transferencia progresiva de la responsabilidad. Primero el docente se ofrece como modelo, luego desaparece progresivamente el modelado, asumiendo el papel de tutor, hasta que el estudiante es capaz de asumir un funcionamiento independiente y voluntario.

Cole (1999) propone una modificación del procedimiento de la enseñanza recíproca. Crea un sistema de actividad denominado “Cuestión – Preguntar – Leer” (en adelante, CPL). El núcleo de la actividad es la delimitación de un conjunto de roles impresos en fichas: - La persona que pregunta sobre palabras difíciles de pronunciar; - La persona que pregunta sobre palabras difíciles de comprender; La persona que hace una pregunta sobre la idea principal del pasaje; La persona que decide qué sujeto responderá a las preguntas hechas por otros; La persona que pregunta sobre lo que va a suceder después. Cada participante es responsable de desempeñar al menos un rol que se vincula a un aspecto fundamental del acto completo de lectura. Todos tienen una copia del texto, papel y lápiz para tomar apuntes y la ficha correspondiente. Además se saturó el ambiente con conversaciones sobre el desarrollo personal y sobre el rol de la lectura en su vida y en la de los adultos. El conjunto del procedimiento se incluyó en una actividad más amplia que se denominaba “Colegio de campo”, en la que se desarrollaban otras actividades además de CPL. El trabajo se iniciaba con conversaciones sobre las metas a corto, mediano y largo plazo que orientaban la participación en la CPL. Luego se debatía sobre el título de la historia que iba leerse y se distribuían los roles y el texto del día. Se pasaba a la lectura silenciosa y finalmente a la realización de los roles.

El guión aquí descrito se diseñó para favorecer, a través de la creación de una zona de desarrollo próximo, la interconexión entre los tres triángulos mediacionales descriptos. Luego

de varias sesiones el grupo trabajaba como una estructura coordinada de interacción e incluso la modalidad de participación de cada sujeto ofrecía datos interesantes respecto de las dificultades particulares de cada uno.

Las modalidades de intervención psicoeducativa: alcances, límites y desafíos.

Una cuestión a abordar refiere a cómo pueden actualizarse este conjunto de saberes procedentes, principalmente, de la investigación, en el diseño de intervenciones psicoeducativas en el contexto escolar. Es decir, ¿cómo puede el psicólogo educacional diseñar intervenciones que promuevan el aprendizaje de la lectura y la escritura y que prevengan las posibles dificultades en dicho proceso cuando desarrolla su labor en una escuela?

Para comenzar es posible establecer algunas líneas generales de acción, vinculadas a la alfabetización, que pueden derivarse de la consideración del rol, funciones y responsabilidades del Orientador Educacional (OE), tal como aparecen referidos en la Disposición 76/08 (Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social). Esto es interesante ya que el Psicólogo Educacional (en adelante, PsE), en el rol de OE, puede integrar los denominados Equipos de Orientación Escolar (EOE), cuyo accionar se especifica en la mencionada disposición.

Una primera cuestión que se puede señalar se liga a la intervención del OE en la construcción colectiva que implica el Proyecto Institucional. Aquí resulta clave la posibilidad de convertirse en alguien capaz de visibilizar a la alfabetización como proceso inscripto en el marco de dicho Proyecto. Esto implica comprender el papel central del aprendizaje de la lectura y la escritura para la promoción de trayectorias educativas enriquecidas. A su vez, supone asumir una perspectiva de proceso (no es un aprendizaje que suceda de un momento para otro) y de co-responsabilidad (la responsabilidad se encuentra distribuida, no encapsulada en la figura de un agente particular, si bien puede haber diferentes niveles de responsabilidad).

Una segunda cuestión alude al nivel de conocimiento que el PsE tiene de los Diseños Curriculares vigentes para el nivel en que se intervenga, específicamente del área de Prácticas del Lenguaje. Aquí la intervención puede asumir el formato de la cooperación con otros agentes en el análisis crítico y la implementación de los mencionados Diseños.

En tercer lugar, resulta central el trabajo colaborativo junto a directivos, docentes y familia para el diseño creativo de propuestas alfabetizadoras que atiendan a las particularidades de la comunidad educativa, principalmente de los sujetos del aprendizaje, y que favorezca la reflexión sobre las prácticas y los resultados obtenidos a partir de las mismas.

El Diseño Curricular para la Educación Primaria diferencia cuatro modalidades diferentes de organización de la enseñanza, las que pueden orientar el trabajo colaborativo mencionado:

- **Proyectos.** Se trata de una secuencia de situaciones de enseñanza que se extienden en el tiempo (uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre), con una frecuencia cotidiana o semanal y suponen la elaboración de un producto final tangible.
- **Actividades permanentes** que, a diferencia de los proyectos, no suponen la elaboración de un producto y que pueden vincularse a necesidades cotidianas en el aula. Por ejemplo, registrar el día, elaborar agendas o realizar la lectura semanal de cuentos tradicionales, de una novela por capítulos o de artículos de un diario.
- **Situaciones o secuencias de sistematización.** Se trata de situaciones que apuntan a sistematizar contenidos lingüísticos y discursivos, es decir, se vinculan a la reflexión sobre el lenguaje. Pueden desprenderse de un proyecto.
- **Situaciones ocasionales o espontáneas** que surgen de la cotidianidad de la clase, es decir, oportunidades de leer y escribir algo que se presenta sin aviso previo.

Si bien estas formas de organización de la enseñanza se especifican en el marco de la escolaridad primaria podrían ser consideradas en otros niveles educativos ya que constituyen una orientación interesante en el diseño de acciones alfabetizadoras, en las que podría estar implicado el Equipo de Orientación Escolar (EOE), específicamente el Orientador Educacional y/o el Orientador de los Aprendizajes (OA).

Por otra parte, Tellez (2004), profesor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED, presenta tres modalidades principales de intervención del PsE en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

La primera, a la que denomina “estrategia infusiva”, implica la inclusión (“infusión”) en el currículum, como parte de las planificaciones de aula y en cada una de las asignaturas, de las intervenciones centradas en la lectura y la escritura. Este tipo de intervención que supone transversalidad, requiere trabajar sobre el Proyecto Institucional y, obviamente, en el nivel de la organización de la enseñanza en el aula. Enseñar la lectura y la escritura desde esta perspectiva torna necesario el trabajo en equipo y aquí la intervención del PsE se puede relacionar con un modelo colaborador-dinamizador. El experto debe promover “los procesos de pensamiento, debe ser un hacedor de preguntas, que cuestione y que favorezca llegar a respuestas más o menos compartidas” (p.367).

Esta modalidad de intervención, como todas, presenta algunas ventajas y también desventajas. Respecto a las ventajas, parece evitar lo que se ha denominado el problema de la transferencia ya que al enseñarse a leer y escribir en relación con los contenidos particulares que se están aprendiendo, se favorece el uso de estrategias en contextos específicos. Sin embargo, la transversalidad y el trabajo en equipo que supone, precisa de un alto nivel de motivación e implicación del conjunto de los docentes, a la vez que exigencias formativas, lo que muchas veces pueden resultar factores obstaculizadores.

La segunda modalidad de intervención, que Téllez (2004) denomina “estrategia aditiva”, supone la aplicación de un programa específico, en un horario determinado, de manera paralela a las dinámicas del aula o a contraturno. Tales programas generalmente suponen un

conjunto organizado y secuenciado de actividades, teóricamente fundamentado y que se propone favorecer el desarrollo de los procesos implicados en la lectura y/o la escritura.

En nuestro país, por ejemplo, Abusamra et al. (2011) diseñaron un programa de intervención que se propone mejorar la comprensión lectora en niños de 9 a 12 años. Cuenta con un libro teórico que incluye la fundamentación y la modalidad de administración del programa y con un libro de actividades con el que trabaja el alumno. La aplicación puede ser grupal o individual. Dicho programa puede, por ejemplo, utilizarse en el trabajo áulico cotidiano (a cargo de un determinado docente) o bien pueden conformarse determinados agrupamientos flexibles de alumnos con los que trabajar focalizadamente en comprensión lectora para favorecer luego su desenvolvimiento en el conjunto de las asignaturas que requieren leer y comprender. En este último caso, la aplicación del programa podría estar a cargo del PsE.

Pueden señalarse algunas ventajas de esta modalidad de intervención. Los programas suelen contar con una sólida fundamentación teórica y ofrecer secuencias organizadas de actividades orientadas hacia el logro de determinados objetivos, claramente definidos. Esto puede favorecer la organización y el aprovechamiento del tiempo, que constituyen un bien preciado para los EOE. Sin embargo, también es preciso mencionar las desventajas de la intervención a partir de programas. Una cuestión central se vincula a la dificultad de transferir lo aprendido a otros contextos distintos de aquel en el que se realizó el aprendizaje. Es decir, utilizar lo que se aprendió a partir de las actividades que propone el programa a la resolución de un problema durante la lectura de un texto en la clase de matemática o ciencias sociales, por ejemplo. Aquí adquiere importancia lo que se señaló más arriba relativo a las denominadas situaciones o secuencias de sistematización que pueden relacionarse con el desarrollo de una perspectiva metacognitiva que le posibilite al alumno ser conciente de lo aprendido y pensar, reflexionar e imaginar las potenciales situaciones en las que es posible aplicar los nuevos aprendizajes. Obviamente esto no resulta sencillo. También es preciso considerar algunas posibles desventajas de esta modalidad de intervención. La aplicación del programa puede quedar a cargo de un profesional especializado o de algún docente y esto limitar la implicación de otros agentes en el proceso, de modo que la intervención puede tener poca incidencia en la dinámica general de la institución y resultar difícil su integración en el currículum. La experiencia de implementación de este tipo de intervenciones en la escuelas muestra que muchas veces resulta compleja su sostenibilidad por parte de los propios agentes escolares en la medida en que éstos se ven sobrecargados de tareas, muchas de las cuales, asumen un carácter de respuesta ante la urgencia, quedando relegada la actividad a un segundo plano.

Por último, puede plantearse una modalidad de intervención que retoma aspectos de las desarrolladas anteriormente. Téllez (2004) la denomina "estrategia intermedia". Propone partir de la aplicación de un determinado programa pero ir más allá, generando espacios en los que aquellos que implementan el programa reflexionan conjuntamente con otros docentes sobre las actividades desarrolladas. Se organizan espacios grupales y colaborativos entre quienes aplican el programa y otros agentes educativos que tienen por propósito pensar estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura que impacten también en las dinámicas áulicas.

Esta modalidad de intervención favorece la transferencia en tanto que lo que sucede en el espacio específico de aplicación del programa se expande hacia otros espacios institucionales, fundamentalmente, a la clase. Así el programa puede convertirse, si no se encapsula, en un instrumento mediador del aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Podría agregarse, asimismo, una estrategia algo diferente a las modalidades ya presentadas. Se trata de una “modalidad de intervención basada en proyectos”. Puede partirse de la elaboración colectiva de un proyecto (tal como se lo definió más arriba) vinculado a la alfabetización (por ejemplo, la lectura y la escritura de cuentos de terror o de fábulas para elaborar un libro a presentar en un acto escolar o en un evento cultural determinado). Dicho proyecto podría desarrollarse de modo transversal en diferentes cursos y las intervenciones basarse en los conocimientos actuales sobre la lectura y la escritura. Se pueden diseñar espacios de trabajo áulicos ligados a un único curso escolar y otros espacios compartidos entre diferentes cursos, que incluso tengan lugar fuera del aula. A su vez dicha dinámica es pasible de articularse con el trabajo con *agrupamientos flexibles* conformados con aquellos alumnos que requieren una intervención más focalizada y que pueden provenir de diferentes años escolares. Ese trabajo focalizado también puede partir de aquello ya trabajado en el contexto del mencionado proyecto o ligarse a algún programa específico. Desde el proyecto pueden idearse además espacios de participación con padres en relación con alguna actividad puntual y bien planificada.

Lo que se intenta mostrar es el carácter *estratégico* de las intervenciones pero también su potencial creativo en tanto pueden adoptar múltiples formatos, adecuándose a los objetivos que se pretenden alcanzar. Asimismo resulta fundamental delimitar modos posibles de evaluación de las intervenciones realizadas para contar con información que oriente la toma de decisiones en el contexto escolar y permita delinear cursos posibles de acción futura.

Consideraciones finales

Este capítulo se ha propuesto introducir reflexiones relativas al proceso de alfabetización de niños y jóvenes en el contexto escolar. Se ha centrado principalmente en el aprendizaje de la comprensión y producción de textos escritos y en las intervenciones psicoeducativas, a partir de retomar múltiples aportes y discusiones contemporáneas.

Para finalizar cabe destacar entonces que no podría afirmarse que existe una única modalidad de intervención en alfabetización que resulte siempre y en todos los casos mejor o superadora de otras. Sí pueden establecerse algunos criterios generales que se derivan del desarrollo precedente y que podrían orientar las acciones de los agentes en la construcción de propuestas alfabetizadoras.

Toda propuesta alfabetizadora debería basarse en los conocimientos derivados de investigaciones específicas en lectura y escritura y contemplar lo que las teorías sobre el

desarrollo y el aprendizaje proponen. Debería ser *situada*, es decir, considerar las peculiaridades de los contextos en que las intervenciones se generan e implementan. No puede partir del desconocimiento de la comunidad educativa de la escuela. Debería tender a adoptar un carácter *distribuido*, en varios sentidos: distribuida entre los agentes que son responsables de la enseñanza en la escuela (aquí cobran relevancia las nociones de equipo y co-responsabilidad); distribuida en el tiempo, en tanto que constituye un proceso que se inicia antes de la escolarización y que va mucho más allá de ella; distribuida en el espacio, contemplando el interjuego de diversidad de contextos como el cotidiano-familiar y el científico que delimita culturas disciplinares y por lo tanto textuales, particulares; distribuida entre el sujeto y los artefactos de la cultura (Cole & Engeström, 1993).

Asimismo, debería evitarse el *encapsulamiento* en los objetivos exclusivamente escolares, en tanto concebir la alfabetización como piedra angular en las trayectorias educativas de los sujetos, puerta de acceso a la cultura escrita y como derecho humano fundamental.

Es importante que promueva la reflexión y el análisis crítico de la praxis en alfabetización en el contexto escolar operando desde un modelo colaborador-dinamizador.

Resulta también fundamental que la propuesta asuma un carácter no sólo preventivo de las dificultades sino también proactivo, en tanto favorecedora del enriquecimiento progresivo del proceso de alfabetización. No se trata sólo de promover óptimos desempeños sino también motivación, disfrute y pasión por la lectura y la escritura y los mundos posibles que éstas recrean (Bruner, 2004).

Bibliografía

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Libro Teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Alabart, M. N., de Privitellio, L., Gelimberti, A., Orlando, R. C., Paviotti, M. G., Pyke, J. N., Sà, I. M. & Seldes, V. (2013) *Historia. América y Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Buenos Aires: Santillana.
- Baquero, R. (2012) Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Polifonías Revista de Educación*, 1 (1), 9-21.
- Belinchon, M.; Igoa, J. M. & Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bereiter, C., & Scardamaglia, M. (1987). *The Psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Braslavsky, B. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24 (2), 1-17.
- Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, Ch. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*. doi 10.1177/0956797610375449.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993) Cap. 1. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 47-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cook-Gumperz, J. (1988) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Provincia de Buenos Aires.

- Disposición 76/08. Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Buenos Aires: DGCyE.
- Erausquin, C. (2010). Adolescencia y escuelas. Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología (11)*, 59-81.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. En *Observatoire de la lecture de France, Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier*. Recuperado de www.inrp.fr/ONL.
- Goody, J. & Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody (comp.) *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guerin, A. & Murphy, B. (2015) Repeated Reading as a Method to Improve Reading Fluency for Struggling Adolescent Readers. International Literacy Association. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 58 (7)*, 551-560.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1981). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg, E. R. Steimberg (Comp.), *Cognitive processes in writing*, (pp.3-30). New Jersey: Erlbaum.
- INDEC (2012). Censo del Bicentenario: resultados definitivos. Serie B N° 2 (1ª. Ed.). En *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires: INDEC.
- International Reading Association-IRA (1998) Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher, 52 (2)*, 193-216.
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012) Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa, 8 (17)*, 37-66.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 107-134.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, J. A. (coord.) (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- McLuhan, M. (1975) *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2001). La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada. Recuperado de http://ffyl.uncu.edu.ar/img/doc/26_ministerio_de_educacion_alfabetizaciandoc
- Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.

- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. R. & Oatley, K. (2014). The Quotation Theory of Writing. *Written Communication*, 31 (1), 4 –26.
- Ong, W. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piacente, I. T. (2012) Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y Evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 33 (1), 9-30.
- Pineau, P. (2001) Cap. 1. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau; I. Dussel; M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.
- Rivière, A (1999) Cap. 13. Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En A. Rivière, *Obras escogidas, Vol. III, Metarrepresentación y semiosis* (203-242). Madrid: Visor.
- Sánchez Abchi, V. S. & Borzone, A. M. (2010) Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, 31, (1), 40-49.
- Sánchez Abchi, V., Medrano, B. A. & Borzone, A. M. (2013) *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Noveduc.
- Snow, C., Griffin, P, & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for changing world*. CA, San Francisco: Wiley & Sons.
- Téllez, J. A. (2004) *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.
- UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life, Paris: UNESCO Publishing. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>.
- UNESCO (2013) Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensar la Alfabetización. Hamburgo: UIL, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zabaleta, V. (2015) *Los cambios en la lectura y la escritura en dos tramos del trayecto formativo*. Tesis doctoral publicada en SeDiCI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual): http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39678/Documento_completo.pdf?sequence=3
- Zamero, M. (2009-2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Buenos Aires: INFoD.

La autora

Zabaleta, Verónica

Es Doctora en Psicología, especialista en Psicología Educacional con orientación en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos, y Licenciada y Profesora en Psicología (Universidad Nacional de La Plata). Es Profesora Adjunta Ordinaria de la asignatura Psicología Educacional y Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de la asignatura Psicología II (Facultad de Psicología, UNLP). Es docente de la asignatura Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II en las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria (ISFD N° 17, DGCyE). Ha sido becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ha sido integrante de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Actualmente, dirige el proyecto de investigación “Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria” (Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo, PPID-UNLP). Cuenta también con experiencia en el área de la extensión universitaria, como directora y co-directora de proyectos llevados a cabo en instituciones educativas. Es coordinadora del Área Educacional del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad (Facultad de Psicología, UNLP).

CAPÍTULO 3

Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos.

Cristina Erausquin, Adriana Denegri y Jéscica Michele

Quienes aprenden tienen la oportunidad de construir cómo hacer algo con los otros. Mientras descubren cómo puede ser su rol, siguen uno de muchos caminos, incluyendo uno que todavía no está allí, uno que tienen que aprender mientras lo construyen. El trabajo con situaciones-problema es un instrumento útil en contextos de práctica, descubrimiento y crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores.

YRJO ENGSTRÖM: NON SCOLAE
SED VITAE DISCIMUS: HACIA LA
SUPERACIÓN DEL
ENCAPSULAMIENTO ESCOLAR

Introducción

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la práctica profesional del psicólogo en educación, atendiendo a los ejes temáticos de las *estrategias, modelos y modalidades de intervención psicoeducativa*, articulados con cuatro núcleos de problemas centrales en Psicología Educacional:

- La constitución de la Psicología Educacional como *disciplina estratégica*, vinculada a la constitución de la escuela como institución moderna y a su redefinición en relación a la *crisis* contemporánea de sentido de la experiencia escolar;
- los procesos de escolarización y la constitución del *alumno como sujeto/objeto de la Psicología Educacional* y la necesidad histórica de *desnaturalizar* nuestra mirada sobre *la escuela*, los *niños y adolescentes* que se conforman como tales en tanto

alumnos, y las prácticas y discursos de los psicólogos que trabajan en escenarios educativos;

- *la perspectiva crítica* en Psicología Educacional y la cuestión epistémica de articular conocimientos y prácticas psicológicas y educativas, y superar reduccionismos y aplicacionismos, en el marco de políticas de gobierno del desarrollo de sujetos y poblaciones;
- *los efectos y usos no problematizados* de categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos al servicio de decisiones de inclusión/exclusión educativa y de diversidad y calidad de las prácticas del aprendizaje y la enseñanza;
- *las Unidades de Análisis* para el estudio de los problemas psicoeducativos, para el desarrollo de intervenciones de actores/agentes en escenarios escolares.

El contexto socio económico, político y cultural de nuestro país ha presentado grandes transformaciones en las últimas décadas, con fuerte impacto en los sistemas educativos. La segmentación social, el debilitamiento institucional, la oferta curricular a veces de escasa pertinencia, conjugan problemas que, entre otros, dan cuenta de la *complejidad* en la que se desarrolla el sistema educativo. El psicólogo, como profesional en educación, no es ajeno a ello; por el contrario, reflexiona a diario sobre su rol y sus modos de intervención en la escuela.

La práctica profesional del psicólogo educacional en estas últimas décadas muestra una acumulación de funciones, una heterogeneidad de tareas que se proyecta sobre su actividad profesional, tornándola vasta, difusa y por momentos bordeando y solapándose con roles de otros actores institucionales.

De la Vega (2009) plantea que las prácticas del psicólogo en el ámbito educativo están en relación con saberes e instituciones que componen un ámbito confuso, problemático, contradictorio, y que quizás uno de los obstáculos en la elaboración teórica sea que la formación clínica hegemoniza la formación y práctica de los psicólogos. “La psicología escolar, entendida como profesión, integra la dimensión práctica y ésta, a su vez, confiere unidad al amplio abanico de tareas que incluye la psicología educacional, y ambas requieren el concurso de una multiplicidad de conocimientos psicológicos y educativos entendidos en sentido amplio” (Martí, Solé, 1997: 468).

Haciendo historia en Psicología Educacional, con una mirada en los cambios

Históricamente, la Psicología Educacional se caracterizó por la preocupación por el estudio de las diferencias individuales, la elaboración de diagnósticos y el tratamiento de los niños con problemas escolares; de modo que en sus orígenes, aparece fuertemente ligada a la educación especial. La figura del psicólogo desplazó a la del médico para hegemonizar *el nuevo proyecto diferencial*. El médico, el psicólogo, el fonoiatra y el asistente social, todos, ingresaron a la

escuela de la mano de la educación especial. Los equipos escolares interdisciplinarios surgieron básicamente relacionados con la educación especial; la incorporación masiva de alumnos y alumnas al sistema común, junto al avance del conocimiento, el aumento de la población escolar, los problemas generados por la masificación de poblaciones vulnerables, provocó la necesidad de ampliar la intervención psicopedagógica a los servicios escolares.

Con el transcurso de los años, *dos enfoques* se fueron delineando en el trabajo de los equipos: un *modelo clínico*, que hace especial hincapié en los aspectos psicológicos individuales de la intervención, centrado en las dificultades del alumno y su rehabilitación, y un *modelo preventivo*, que atiende a la vertiente educativa, teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general. La psicología de la educación, con los aportes de otras disciplinas psicológicas y educativas, entre ellas, también la psicología clínica, provee la base epistémico/metodológica que fundamenta la intervención psicológica y los criterios para la práctica profesional en el campo de la educación. Al mismo tiempo, a lo largo de esta historia, los actores implicados en los procesos educativos escolares – docentes, directivos, familias, estudiantes, responsables de la política educativa – han ido tomando conciencia de la complejidad que implica el aprender y por lo tanto, también el enseñar. La toma de conciencia de esta complejidad ha derivado, entre otras cosas, en el convencimiento de que las escuelas, como últimos responsables del diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesitan el asesoramiento de profesionales expertos en el fundamento psicoeducativo de la educación escolar.

Como plantean Martín y Solé (2011), la *orientación* es uno de los elementos del sistema educativo que puede contribuir a su calidad, y el orientador, en un trabajo interdisciplinario que caracteriza el ejercicio actual de sus funciones, revisa continuamente su accionar en relación a los cambios producidos en los países y sociedades. Cambios en los modos de concebir el desarrollo, el aprendizaje, la diversidad, compatibles con lo que denominamos *giro contextualista o situacional* (Pintrich, 1994, en Baquero, 2002), siendo esta denominación producto del impacto de los enfoques socio-histórico-culturales inspirados en el pensamiento de Vygotsky en las culturas en las que se enmarcan las políticas educativas.

Las *intervenciones del psicólogo en educación* se diversificaron, promovándose un giro desde lo individual a lo grupal y socio-comunitario. Así, en sus orígenes, las intervenciones se caracterizaron por el estudio de las diferencias individuales y la medición de las capacidades, a través de la administración de pruebas psicométricas y proyectivas, para el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades escolares. En los años '30 y '40 del siglo XX, los servicios se ocupaban con carácter prioritario de trastornos evolutivos y de conducta desde una perspectiva psiquiátrica. Pelechano (1980, citado en Coll, 1988) diseña un esquema de cuatro cuadrantes definidos por los polos “natural” - “social”, y “descripción” - “intervención”. El autor analiza, a través de los distintos acontecimientos que jalonan la historia de la psicología, la concreción de estos polos de desarrollo epistémico/ metodológico, y los sucesivos giros que se produjeron de uno a otro. Destaca que la casi totalidad de la psicología educacional contemporánea se ve afectada por un desplazamiento progresivo del polo “natural” al “social” y

del polo de la “descripción” al de la “intervención”. La búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, institucionales y la psicología comunitaria, que se inicia en los '70, promovió un giro del esquema tradicional de atención individualizada. Más cercano a nuestro tiempo, se ubican los enfoques socio históricos y socioculturales inspirados en Vygotsky, que enfocan al sujeto en relación a su contexto de desarrollo y aprendizaje y lo entran en la situación educativa, generando nuevas *unidades de análisis*.

A mediados de siglo XX, aparece la figura del psicólogo que trabaja en las escuelas con los maestros y los directivos; se crean servicios psicológicos con una orientación educativa; el *modelo clínico médico* predominante fue sustituido progresivamente por el *modelo constructivo educacional*. El contacto directo con los problemas cotidianos escolares y la necesidad de responder a una demanda creciente, influyó en la evolución de la disciplina. Este cambio, como recuerdan Martín y Solé (2011), responde también a *cambios* que consideran *paradigmáticos* en las explicaciones que la psicología y otras ciencias han ido proporcionando sobre el *aprendizaje*, el *desarrollo*, las *diferencias individuales*, el *aprendizaje*, la *educación*, los *sistemas sociales*, así como de las relaciones que existen entre dichos conceptos.

Es probable, sugieren los autores mencionados, que una *concepción del aprendizaje* como proceso individual, que se añade al desarrollo sólo como agregado o incidencia, vinculado a capacidades innatas o inmodificables, conduzca a considerar que las dificultades presentadas en la escuela se deban a carencias o alteraciones de los individuos, y promueva una intervención centrada en el sujeto – o en sus “capacidades alteradas” - a fin de evaluarlas y proponer medidas para compensarlas o corregir el déficit. Es la *perspectiva individual* desarrollada especialmente – en nuestro país y en el mundo - en el *modelo clínico médico asistencial*. En el campo de la orientación, favorece la intervención correctiva, centrada en el individuo, frente a la preventiva y optimizadora. La mirada se dirige a los procesos que se desvían de lo esperable y prima lo que los separa de los demás. El conocimiento especializado del orientador aparece como algo difícilmente compartido con otros y jerárquicamente superior al de quienes implementan la actividad de enseñar, padres o enseñantes.

Por el contrario, una *concepción social e interactiva del aprendizaje* como proceso que tracciona y promueve el desarrollo, que considera al contexto y a la situación unidos inseparablemente al individuo que aprende – o no -, así como a los agentes educativos y las condiciones en las que interactúan en las instituciones, remite a otro modo de entender las diferencias y su interacción en la relación de unos con otros. Se cuestiona el carácter estático atribuido a rasgos y modos de actuación individuales, y se abre espacio a las posibilidades de cambio y avance. Una interpretación que no desconsidera el impacto de características personales, intelectuales y emocionales, en la emergencia de una dificultad, pero atiende al mismo tiempo al impacto de las expectativas y acciones de otros miembros de los sistemas – familiar, escolar – de los que forma parte el individuo, en la aparición, mantenimiento o transformación de las dificultades.

En esta orientación, predomina una intervención *preventiva y optimizadora*, considerando en contexto las dificultades, y aprovechando las posibilidades de una *mediación indirecta*, dirigida

a optimizar variables organizativas, curriculares, de interacción y relación implicadas en experiencias y procesos de enseñanza y aprendizaje. Es habitual referirse genéricamente a este enfoque como *modelo educativo*. La idea compartida es que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito en que se manifiestan, y que las intervenciones deben dirigirse a dicho contexto. El espacio específico para la intervención psicoeducativa es *el aula y la institución escolar*, y continúa expandiéndose a las relaciones de la escuela con la familia, la comunidad escolar, el sistema educativo y la comunidad social como entorno cultural del desarrollo.

En una investigación iniciada en nuestro país, en el año 2001, en la que se indagaron las *representaciones y prácticas* de los psicólogos que trabajaban en las escuelas², en la región metropolitana, se registró que predominaban modalidades de intervención centradas en el abordaje de tipo clínico individual, legitimando el señalamiento del “niño- problema” al derivarlo fuera del sistema educativo hacia el sistema de salud. Esta estrategia orientaba la intervención desde la presunción de patología o anormalidad, incluía la naturalización de la adaptación de todos los sujetos escolares a ritmos o condiciones fijados para su aprendizaje, sin tener en cuenta las dimensiones educativas, ni tampoco las diferencias de tipo cultural, social, lingüístico entre los alumnos (Baquero, 2007). Si bien no se niega la existencia de patologías individuales específicas en el área del aprendizaje, los resultados suministran cifras que no superan el 7% de la población. En consecuencia, el *fracaso escolar masivo* no remite a patologías individuales, y sin embargo asciende al 45% en sectores de pobreza estructural de la población³. En la indagación mencionada, las intervenciones de psicólogos eran predominantemente individuales, directas sobre los alumnos, reactivas y centradas más en la salud que en lo educativo (ver, en este capítulo: Ejes Vertebradores de las Intervenciones Psicoeducativas).

“Gabinete escolar”: espacio que habitaron ¿o habitan? los psicólogos educacionales

Las representaciones sobre el psicólogo en el campo educativo están fuertemente identificadas con el término “gabinete”, el cual ha sido – y aún es, en ocasiones - designado como el lugar privilegiado del trabajo del psicólogo en educación. Ofrecemos una problematización del – o de los – significado/s que la palabra porta:

² Erasquin, C. Proyecto de Investigación UBAC y T (2001- 2002). Facultad de Psicología. UBA

³

Proyecto de Investigación UBAC y T, 2001, citada en Elichiry, N. (C) (2004) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional, Bs. As. Manantial

³ A través de cuestionarios administrados en las primeras clases prácticas de la asignatura Psicología Educacional de la Facultad de Psicología UNLP, sobre las nociones previas que tienen los estudiantes sobre las actividades que desempeña un psicólogo en su práctica profesional en educación, *la mayoría ubica al psicólogo en el campo educativo en el contexto de un Gabinete de una escuela.*

Gabinete (según el diccionario):

- *Habitación de menor importancia que la sala, en la que se reciben visitas de confianza.*
- *Local en que se guarda una colección de objetos científicos, en el que hay aparatos para hacer un trabajo científico: Gabinete de microbiología.*
- *Conjunto de ministros que forman el gobierno de un estado.*

Las primeras dos acepciones ubican al gabinete en un lugar pasivo – se reciben visitas – y de menor importancia, en el cual el psicólogo es reducido a ser un *receptor de demandas*, o bien, desde una perspectiva científica, en una especie de archivo, que guarda una “colección de aparatos” para realizar *experimentos*. En la tercera acepción, podría pensarse su rol como el de un integrante del staff de gestión de la comunidad educativa, al cual se le asigna poder del gobierno del desarrollo de sujetos y poblaciones, lo que remite a la concepción *estratégica de la Psicología Educativa*.

A partir de este análisis, resulta necesario problematizar los *usos de los instrumentos psicológicos de mediación en educación* y los *efectos impensados y paradójales* que tienen sobre la constitución de los sujetos en contextos escolares (Baquero, 2002), así como la (im)posibilidad del tratamiento efectivo y enriquecedor, en base a dichas categorías y dispositivos, de situaciones del fracaso y éxito escolar de los alumnos y de enriquecimiento de su educabilidad (Baquero, 2007). En general, los agentes profesionales tienen escasa *conciencia* de las condiciones históricas de producción de los procedimientos e instrumentos utilizados en su quehacer, del origen de los dispositivos de evaluación y derivación en el sistema educativo, y de la impronta de significados que portan las categorías con las que se definen a objetos y a sujetos, ya que se tiende a *naturalizar* dichos instrumentos y a no considerarlos producto histórico de fuerzas socioculturales concretas (Wertsch, 1999).

En tal sentido, y según los aportes de la investigación nombrada, encontramos que en el campo educativo se debaten fuerzas *reproductoras de lo instituido* con fuerzas *instituyentes* de cambios, demandas y conflictos, y ese juego de fuerzas atraviesa el quehacer cotidiano de sus actores en forma de *tensiones*, en el seno de las cuales el psicólogo educativo se debate entre la singularidad del caso y el contexto de homogeneización escolar (Erausquin, Bur, Ródenas, 2001). Los psicólogos entrevistados señalaban fuertes tensiones entre lo que se esperaba de ellos y lo que consideraban que debían hacer, o que podían hacer según su formación. Las consecuencias se vinculaban a las fuertes dificultades para construir la *identidad profesional del psicólogo en el campo educativo*, para posicionarse en un lugar, en relación al cual se han construido representaciones contradictorias y ambivalentes.

También ha sido relevada, en los últimos años, la existencia de *cambios y giros* en la inserción y funciones de los psicólogos en las instituciones educativas en nuestro contexto, a través de la construcción de *nuevos modelos mentales situacionales* sobre su práctica profesional (Erausquin, Basualdo, 2013), compatibles con el denominado *giro contextualista* (Baquero, 2002). Dichos cambios a su vez se vinculan con la construcción de *unidades de análisis* integradoras de sujeto–situación, no reductivas “al” sujeto descontextualizado, ni

reductivas “del” sujeto a su dimensión cognoscitiva, intelectual, o corporal, libidinal, emocional, como facultades aisladas e independientes.

El tema de las *unidades de análisis* para el estudio del aprendizaje en escenarios educativos, ha sido desarrollado en otros trabajos (Erausquin, D’Arcangelo, en este libro), y se reafirma aquí su interdependencia con el tema de las *intervenciones psico-socio-educativas*, así como el aporte de la Teoría Socio-Histórica y Socio-Cultural para el establecimiento de la *actividad* como unidad sistémica, dialéctica y genética, en tanto *unidad de análisis* del *aprendizaje escolar*. El enfoque tiene estrechas articulaciones con la mirada a la *experiencia educativa y sus sentidos*, como categoría contemporánea habilitante de caminos para atravesar la *crisis contemporánea* de lo escolar. Como un *instrumento* re-pensado en función de los efectos de usos reduccionistas de categorías en la modernidad, el *triángulo mediacional expandido* (Engeström, 1991), que representa al *sistema de actividad* como unidad de análisis, nos ayuda a pensar tanto a la acción mediada en los escenarios de trabajo, como a la intervención psicoeducativa y el abordaje del aprendizaje escolar (Cole, Engeström, 2001).

En el caso de la intervención psicoeducativa, el lugar del *sujeto*, en el sistema de actividad, es ocupado por el *psicólogo situado*; el *objeto* recorta su *objetivo de análisis e intervención*, aunque en tensión con otros objetivos de otros actores y con el objeto del sistema de actividad como un todo, que opera como *motivo* regulador de las acciones e interacciones, más allá de la conciencia de los actores individuales implicados. Del mismo modo, la relación del psicólogo con el objeto-objetivo de la actividad sistémica en la que se inscriben sus acciones y propósitos, está mediada por las *comunidades* de las que forma parte (escolar, profesional, académica, científica) y los *instrumentos de mediación* – artefactos culturales -, que son las herramientas conceptuales y materiales con las cuales realiza su práctica: los criterios de normalidad- anormalidad, los tests psicométricos, los “gabinetes”, que le posibilitan o no visibilizar ciertas dimensiones y no otras de los problemas.

El lugar del psicólogo, situado históricamente en *los bordes* de la institución escolar, ha posibilitado observar intersticios que se abren en los dispositivos para la emergencia de la subjetividad en la experiencia educativa, propiciando análisis del contexto escolar, en su relación con otros contextos. Resulta un dato alentador el que se obtuvo en la prosecución del Proyecto de Investigación mencionado, entre 2003-2004 (Erausquin, Basualdo, 2013). En esa indagación, el análisis de las entrevistas a psicólogos en educación dio cuenta de indicios de un *giro contextualista* con relación a las tendencias observadas en estudios anteriores. Aparecieron novedades en el abordaje de la complejidad, en el foco en tramas intersubjetivas, grupales y psicosociales, en la apertura a la inter-agencialidad y en el perspectivismo y descentración del pensamiento único en el diseño de intervenciones. Aun con estos cambios, la *especificidad psicoeducativa* se sostuvo como desafío, y se abrieron nuevos interrogantes y dilemas en la perspectiva relevada en los docentes, en las mismas escuelas, sus condiciones de visibilidad e invisibilidad, sus concepciones implícitas, sus acciones, y sus miradas sobre los alumnos, sus aprendizajes y la enseñanza.

Modalidades de orientación en Provincia de Buenos Aires

En lo que refiere a los *Equipos de Orientación Escolar*, los mismos presentan diferentes características en las distintas provincias de nuestro país. La provincia de Buenos Aires, el mayor aparato educativo de Argentina, presenta el dispositivo técnico más antiguo en el ámbito de la escuela común. La Dirección de Psicología fue creada como una institución de apoyo al sistema educativo provincial, en el año 1949, como Dirección de Orientación Profesional.

Actualmente, la heredera de dicha Dirección de Psicología, con el nombre de *Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*, pretende transformar radicalmente las estrategias tradicionales de abordaje y trazar nuevas coordenadas de la intervención escolar. La antigua institución que pretendía trazar fronteras entre lo normal y lo anormal, diseñar una sólida pedagogía correctiva e implementar circuitos escolares diferenciales, ha dado paso a una sensibilidad que celebra lo diverso, las identidades multiculturales, el valor de las diferencias, los niños y adolescentes escolarizados como sujetos de derecho, la necesidad de la inclusión e integración de todos en la acción educativa.

Los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se desempeñan en los Distritos de toda la Provincia de Buenos Aires, dentro de las Instituciones Educativas de todos los Niveles (Inicial, Primario, Secundario, Técnico y Formación Profesional y Agraria) y Modalidades (desarrollando su tarea en los Servicios Educativos, los Centros Educativos Complementarios, y en la Modalidad de Educación de Adultos). Cuentan con los cargos de Orientador Educacional (OE: psicólogo o profesional afín), Orientador Social (OS: trabajador social o profesional afín), Maestro Recuperador (MR: docente o profesional afín) y algunos cuentan también con un Fonoaudiólogo y/o un médico.

A su vez, la Dirección mencionada cuenta con *Equipos Interdisciplinarios Distritales* (EID) que son estructuras organizativas propias, que operan como recursos indispensables para el afrontamiento de situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos. Dadas las características complejas de las problemáticas propias de la época, resulta necesaria la producción de conocimientos por parte de los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), a fin de validar y sustentar profesionalmente las prácticas de abordaje territorial. Los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID) son los siguientes: Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Centros de Orientación Familiar (COF), Equipos Interdisciplinarios para la Primera Infancia (EIPRI) y Equipos de Inclusión (EDI), estos últimos creados en el año 2010 a partir de la implementación de la Asignación Universal por Hijo.

Por otra parte, la Modalidad dispone de *Comunicaciones, Disposiciones y Documentos de Trabajo*, que están dirigidos a los/as profesionales que se desempeñan en los EOE, EIDs, CECs y a los/as Inspectores/as que los supervisan. Se publican al inicio de cada ciclo lectivo y se orientan a incidir en la planificación que los EOE realizan en cada establecimiento educativo. Consisten en la presentación del equipo de trabajo que integra el nivel central y en los lineamientos y ejes que guiarán las acciones del año por venir para todos los agentes. Estos

escritos, relativos a la tarea de los Equipos e Inspectores/as en las instituciones educativas y en el territorio, incorporan y articulan material teórico desde una perspectiva acorde a las políticas educativas, y están basados en la legislación vigente. Se difunden en Reuniones Plenarias, espacios de capacitación y reflexión de los Equipos, coordinados por las/os Inspectores/as, en las que se promueve su análisis y discusión. El acceso al material se ve facilitado por la publicación y es posible su descarga desde el Portal de la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Asimismo, la vigencia e implementación de la Ley sobre Promoción y Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes 13.298 se constituye en un eje rector de las prácticas de los EOE, así como la Guía de Orientación para la intervención en Situaciones Conflictivas en Escenarios Educativos. A nivel nacional, se suma la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, y complementariamente, la Ley de Salud Mental 26.657.

Los servicios educativos de Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, DIPREGEP, dependiente de la Subsecretaría de Educación, a su vez, pueden implementar Equipos de Orientación con distintas modalidades. Por otra parte, las instituciones educativas dependientes de las Universidades Nacionales tienen una modalidad específica, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, los Equipos están conformados por Departamentos en los que se ha incorporado el cargo de Psicólogo.

Los equipos técnicos de la escuela especial

La Dirección de Educación Especial fue creada también en el año 1949 como resultante de la adhesión de nuestro país a la Declaración de Derechos Humanos del año 1948. La integración escolar, como proceso básico y sistemático, se inició en la década del '60 con alumnos Ciegos y Disminuidos Visuales; y en los años '70, con los discapacitados Auditivos y Motores. Es a partir del año 1989 que se concreta esta modalidad, con alumnos que presentan Retardo Mental Leve, proyecto al cual paulatina y gradualmente se van incorporando los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. (ABC.gov.ar). Asimismo, la Dirección cuenta con Servicios que atienden pedagógicamente a alumnos y alumnas con Trastornos Emocionales Severos. Los Equipos Técnicos (así se los denomina en Educación Especial) de estas instituciones cuentan con el cargo de Psicólogo, único cargo de nuestra profesión en el ámbito de la Educación de la Provincia de Bs. As.

La propuesta en desarrollo es la de articulación de la escuela especial con el ámbito común, como pilar fundamental de integración de los "niños con necesidades educativas especiales". Esta dirección constituye el espacio a través del cual es posible introducir a los especialistas en el ámbito común y ampliar el alcance de su intervención para una genuina inclusión educativa.

Intervenciones psicoeducativas: repensándolas hoy

César Coll (1988) estructuró una matriz *de análisis de las intervenciones psicoeducativas*, consistente con su estudio epistémico y disciplinar de la constitución de la “especificidad” de la Psicología Educativa como disciplina aplicada (Coll, 1988). La bibliografía española académica contemporánea (Bisquerra Alsina et al. 1998, Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003) sobre *Orientación e Intervenciones Psicoeducativas* ordena su clasificación y denominación de los Modelos de Intervención Psicoeducativa, sobre la base de aquella lectura originaria de la constitución histórica de las intervenciones y prácticas psicoeducativas (Coll, op.cit., 1988).

En primer lugar, ¿hablamos de modalidades o de modelos de intervención? El término “modalidades” se atiene mejor a la diversidad de situaciones y contextos, lo mismo que a la heterogeneidad de los entrelazamientos entre sujetos-agentes-situaciones que contextualizan cada intervención. El término “modelos” apunta al hallazgo de regularidades en dichas modalidades de intervención, recurrencias tanto como inconsistencias, tensiones y giros, que se repiten, como las categorías, los instrumentos y otros artefactos a través de los cuales toda cultura, todo sistema, se reproduce. Los “modelos en uso” tienden a moldear las acciones realizadas y/o las categorías empleadas por los agentes profesionales individuales, para el análisis de los problemas y la intervención para su resolución. Siempre hay lugar, sin embargo, dentro de lo dominante, para intersticios por donde asoma lo emergente, lo diferente, lo transgresor. En nuestro trabajo, serán tratados los *modelos de intervención* como “modelos para armar y desarmar”, señalando recurrencias y regularidades para problematizarlas, interpelarlas, des-modelarlas, a fin de dar lugar a lo que instituye novedad y habilita polifonía, explorando también – y especialmente - los intersticios, las hibridaciones, las transiciones en sus tensiones, y en los cambios y expansiones que se desarrollan. Ello desde la *perspectiva crítica* en Psicología Educativa, que conlleva la desnaturalización y revisión permanente de los dispositivos y las intervenciones de los agentes psicoeducativos.

¿Qué es un **modelo**? Término polifónico, que entraña ambigüedad por su complejidad e imprecisión conceptual. Todos lo usamos, pero no de la misma forma ni con el mismo significado. Denota no sólo a los patrones, moldes, sino también los objetos que reproducen dichos patrones. Proviene del latín “modulus” (molde) y “modus” (medida), por lo que entraña ciertas connotaciones de confrontación y comparación: el molde inicial de una serie, que se mantiene para su repetición e imitación. Un modelo es una estructura conceptual a mitad de camino entre las explicaciones propiamente dichas y la estructura estrictamente empírica de los datos: como “aproximaciones intuitivas a la realidad, constituyen un puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos” (Tejedor, 1985: 168, en Bisquerra, op.cit., 1998). Para diferentes autores, los modelos son efecto o consecuencia de las teorías, pero también es necesaria la existencia de modelos para configurar, transformar o consolidar las teorías. Martínez González (1993, en op.cit.1998) señala que pueden utilizarse los modelos en dos sentidos diferentes: a) en *sentido prescriptivo*, conjunto de reglas, estrategias y marcos

orientadores de la actuación que, basados en una teoría implícita o explícita, permiten especificar en qué consiste el proceso de intervención y evaluación, y cómo llevarlo a cabo; o b) en un *sentido descriptivo*, conjunto de afirmaciones empíricas que contienen generalizaciones que describen, predicen o explican las actividades de intervención y evaluación.

Acercar posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración

¿Cómo es posible – ¿lo es? – el desarrollo de un trabajo en colaboración en la *resolución conjunta de problemas en un sistema educativo*, si las concepciones explícitas e implícitas de docentes, directivos, padres y orientadores psico y socio-educativos parecen diferir en aspectos bastante centrales, en relación a los paradigmas en juego, en relación a qué es enseñar y qué es aprender, qué es convivencia y qué es diversidad? Investigaciones en diferentes contextos educativos escolares confirman la insistencia de este interrogante (Martín, Solé, 2011, Erausquin, Bur, 2013) ¿Hasta qué punto se puede llegar a acercar posiciones?

Acercar posiciones no es esperar que todos pensemos lo mismo, es poner las diferentes posiciones a dialogar sobre el tema. Acercar posiciones no es sólo una disposición estratégica, sino el objeto y el contenido central del asesoramiento y la orientación. El problema, que tiene que ser re-definido, co-construido, es un punto de partida fundamental en la convergencia a lograr. Por otra parte, no siempre se promueve fácilmente la co-responsabilización del proceso. Cuando un profesor “encarga” a un orientador que se ocupe de un determinado alumno, no está a veces pidiendo ayuda, sino *depositando* el problema en otro: cuando un orientador atribuye a un tutor el papel de “fuente de información”, al margen de considerar sus necesidades y sentimientos, tampoco pide ni ofrece colaboración. *Colaborar* requiere reconocer que el trabajo de uno no puede llevarse a cabo sin la participación del otro: reconocer la competencia profesional de cada uno y entender que el abordaje de situaciones complejas requiere el *enriquecimiento que aporta la diversidad de perspectivas*. Una condición necesaria – aunque no suficiente – para que el asesoramiento u orientación llegue a buen puerto reside en que responda a una necesidad que pueda formularse como *demanda*. Pero que la demanda llegue a formularse depende de un *trabajo*: percibir una situación como algo perturbador, problemático u optimizable, y considerar que el consultor puede intervenir para mejorar. Eso no significa que uno y otro coincidan en lo que ocurre ni en la interpretación que se le da, ni tampoco en la intervención que se propone y que se espera que haya. Orientar, asesorar, es co-configurar una ayuda conjuntamente con otros – un colectivo de profesores, un equipo directivo, un profesor -; ayuda que permite analizar la situación desde *nuevas perspectivas*, que hacen aflorar dimensiones que pueden no haberse visibilizado o que no se consideraron relevantes. Asesorar no es suplir la competencia de otros sino, por el contrario, hacerla emerger, de modo que determinadas tareas que no podían abordarse de forma independiente, puedan ser llevadas a cabo mediante la ayuda (Martín y Solé, 2011).

¿Qué se entiende por “intervención”?

También intervención es un término ambiguo y polisémico, en función del contexto de uso. De Charms (1971, en op.cit., 1998) define “intervención” como “*entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos*”. Propone desglosar las ideas incluidas en el concepto:

... **entrar...** modelo de búsqueda más que modelo de entrega,

... **dentro de un sistema...**se renuncia a conceptos de causalidad lineal y fenómenos discretos,

...**en progreso...**carácter dinámico y de perspectiva longitudinal, abre lo proactivo y la transformación,

...**participar de forma cooperativa...** rol de facilitador mediador, más que de experto técnico, anticipando el rol de agente de cambio.

...**para ayudarles a planificar, conseguir...**proceso estructurado en fases y coordinadas espacio-temporales, secuenciado, racional, intencional,

...**cambio de objetivos...**carácter contextualizado, adaptado a la necesidad de las personas, bajo prisma colaborativo y de acción social.

Según el Diccionario de la Real Academia, intervenir es “*tomar parte en un asunto, interponer uno su autoridad, interceder o mediar por uno*”. Autoridad e intencionalidad son características básicas de la intervención social, problematizadas por la *perspectiva crítica* de la Psicología Educativa, pero ineludiblemente presentes en la concepción de la educación y de los saberes sobre la misma y sus sujetos. Se entiende a la intervención como un proceso de *influencia* que persigue un *cambio* determinado. Para Álvarez y Bisquerra (1998), intervención psicoeducativa es:

“un proceso especializado de ayuda, que en gran medida coincide con la práctica de la orientación. Se propone concretarla o implementarla en relación a la enseñanza habitual, la lleva a cabo un profesional especializado, o un practicante supervisado por aquel. Intenta implicar a profesionales, padres y a la comunidad, con un propósito correctivo, de prevención o/y de desarrollo” (p.48).

Es importante tener en cuenta el ámbito organizativo, estructural y de funcionamiento de una institución, para realizar orientaciones a docentes, alumnos y familias. Desde los aportes que brindan los diferentes documentos, antes nombrados, que funcionan como guías de orientación para el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E), se destaca el intento por reflexionar sobre *la dimensión institucional de la intervención*. La misma debería trabajar para desarticular la fragmentación disciplinar y reconfigurar los lugares profesionales, habilitar nuevas miradas y prácticas, evitando la cristalización, promoviendo una dinámica de trabajo situacional y permitiendo pensar en la construcción con otros de la propia intervención. La intervención será entonces motivo de debate, de intercambio teórico y de análisis de experiencias, ya que repensar la institución y sus modos de organización habilita a ampliar lo

que ya sabemos de los sujetos y sus posibilidades de convivir o aprender, evitar categorías que cierren el análisis, que fijen identidades rotulándolas, que impidan el trabajo en torno a las relaciones entre sujetos en marcos que las sostienen.

Los enfoques asumidos, desde la pedagogía y psicología institucional y educacional, así como del análisis institucional, proponen concebir a la intervención como articulación de acciones y procesos sostenidos en el tiempo, con la intención de modificar los contextos escolares, las relaciones que allí se establecen y los sentidos que los sujetos adjudican a su tarea en la escuela. La *intervención institucional* puede delinearse como una estrategia ante problemáticas puntuales, por ejemplo, situaciones de violencia o problemas en la enseñanza y el aprendizaje, o como abordaje de temáticas de interés para la comunidad en el marco de proyectos educativos, por ejemplo, en convivencia escolar, prácticas de cuidado, promoción de condiciones favorables para aprendizajes y convivencia, acompañamiento de trayectorias educativas. Se destaca la importancia del concepto de *corresponsabilidad* en la intervención educativa (Carballeda, 2007, en Greco, 2014), que entiende a la intervención como “una forma de generar decisiones responsables, en la cual quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes, y aparece la necesidad de diálogo con la teoría y los marcos conceptuales que ésta aporta”. La corresponsabilidad genera la construcción de estrategias colectivas, de miradas interdisciplinarias y de la asunción de la propia responsabilidad, en tanto adulto, docente, directivo, integrante de equipo de orientación, equipo técnico, autoridades del sistema, u otros actores y decisores de política educativa.

¿Qué es Orientación Psicoeducativa?

“Un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo. Esta concepción parte de una postura holística, comprensiva, ecológica, crítica y reflexiva. No sólo debe ayudar, sino también mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de transformación y/o cambio social o personal.” (Bisquerra Alsina, 1998, p.)

- *Ciencia de la intervención con distintas fuentes disciplinares.*
- *Proceso que supone actuación continua a lo largo del tiempo.*
- *Proceso de ayuda que debe llegar a todos.*
- *Para todos, no sólo para los que presentan problemas o dificultades de adaptación.*
- *En todas las edades y a lo largo de todo el ciclo vital.*
- *Fundamentalmente preventiva, proactiva, potenciando el desarrollo integral, no sólo ni principalmente terapéutica y asistencial.*
- *Orientación y educación son elementos de un mismo proceso, tienen la misma finalidad.*

¿Qué principios regulan la Acción Psicoeducativa?

Bisquerra Alsina (1998) y otros autores (Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003) delimitan los siguientes *cuatro principios centrales*, reguladores de la Acción Psicoeducativa.

***Principio antropológico.** Subyace a la concepción del orientador del otro como ser humano y su libertad, dentro de sus limitaciones y condicionamientos ambientales. Las necesidades humanas son el fundamento de la orientación. Se basa en el hecho de que las personas necesitan ayuda y que ello aumenta en la vida contemporánea, por su grado de complejidad.

***Principio de prevención.** Concepto proveniente del área de la salud mental, de la teoría de la crisis, de gran importancia en la educación, si se propone favorecer el desarrollo integral de la persona. Constituye el nivel proactivo de la intervención, que se anticipa a las situaciones que pueden obstaculizarlo, tratando de impedir que los problemas se presenten o estar preparados para lograr que los efectos sean menores.

***Principio de desarrollo.** Considera al individuo como un ser en continuo proceso de crecimiento. La educación es el desarrollo del potencial de la persona, que debe ser suficientemente activado y generado, a través de escenarios propiciadores de cambios.

***Principio de acción social.** El orientador es un agente de cambio. La intervención es ecológica, se realiza en un contexto social determinado y apunta a su conocimiento y transformación.

Ejes vertebradores de las intervenciones psicoeducativas

Álvarez y Bisquerra (1998) proponen lo que denominan *ejes vertebradores de la intervención psicoeducativa*. Son ejes a través de los cuales, es decir, a través de la tensión/oposición de los polos/vértices entre los cuales se extiende cada eje, se regulan y ordenan las diferencias entre las *modalidades de intervención psicoeducativa*. Los modelos se ordenan en función de los ejes, identificados por César Coll en su análisis originario de las *intervenciones psicoeducativas* (1988). Cada modelo ocupa un espacio dentro del continuum que va de un extremo a otro de los ejes. Ver la Figura 3.1 en la página siguiente.

1) Según Tipo de intervención: directa-indirecta. La intervención *directa* es aquella en la que el orientador está cara a cara con el orientado o grupo de orientados. Centra su acción en el destinatario directo de su intervención: el alumno. Ha sido la forma más habitual de la intervención psicoeducativa tradicional, en la hegemonía del modelo clínico. En cambio, el modelo de *consulta colaborativa triádica* se caracteriza por la intervención *indirecta*, en la que el orientador ejerce la función de consultor y existe un *mediador*, el profesor, que recoge sugerencias del orientador para ponerlas en práctica con los destinatarios: el grupo de alumnos. Los mediadores por excelencia son los docentes, los padres y los directivos. La *consulta* es una estrategia importante en este tipo de intervención en un contexto colaborativo,

de diálogo abierto, sin asimetrías, pero con diferencias, construyendo, una actitud propicia al intercambio y atendiendo a la diversidad de perspectivas.

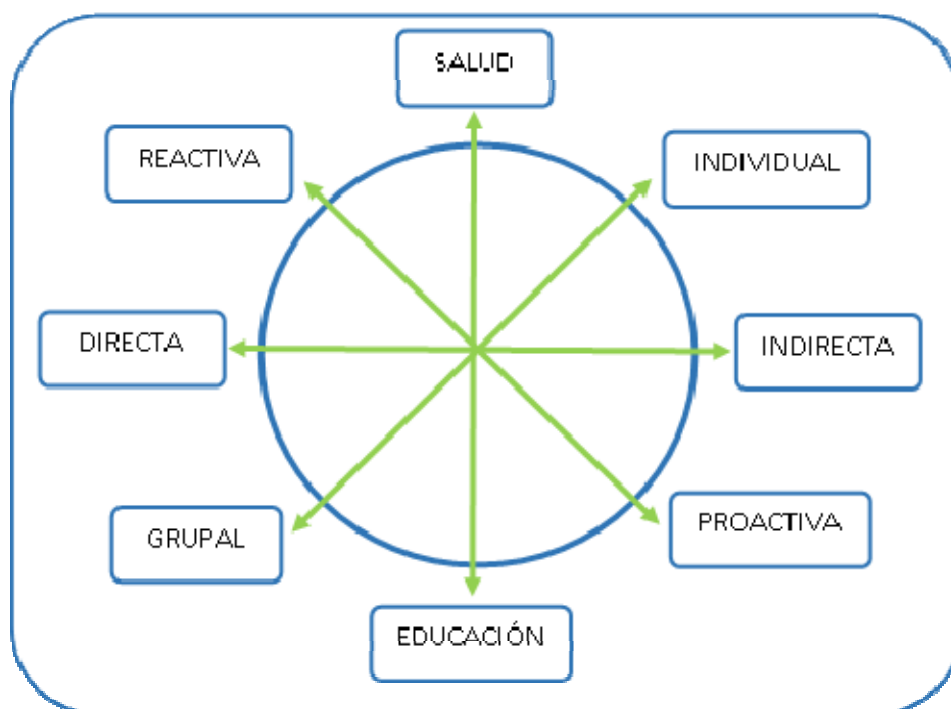


Figura 3.1. Ejes vertebradores de la intervención en el campo psicoeducativo.

2) Según *Ámbito* de la intervención: interna-externa. La intervención *interna* es la que lleva a la práctica el personal del mismo centro educativo. La intervención *externa* es realizada por especialistas que no forman parte del staff del centro educativo. La acción tutorial siempre es una intervención interna, mientras que los equipos distritales, por ejemplo, realizan intervenciones externas a la dinámica diaria de los centros educativos. Ambos tienen ventajas y desventajas comparativas, vinculadas a la implicación y des-implicación, al “ser parte” y “tomar parte”, y a la importancia de la exterioridad para el distanciamiento posibilitador de enriquecimientos a través de las diferentes voces y miradas.

3) Según *Destinatario*: individual-grupal. La intervención *individual* ha sido la más habitual en la línea tradicional de Orientación Psicoeducativa. Es para ella que los psicólogos parecen creer que están más y mejor formados. La intervención sobre y en *grupos, instituciones y comunidades*, en el Área Educativa, tiende a configurarse como emergente. Este eje se vincula con las unidades de análisis de la intervención. ¿Sobre qué o quiénes interviene el psicólogo en los contextos educativos? Depende de cómo defina, recorte y sitúe el problema, su génesis y su historia y se visibilicen los actores, las dimensiones, las relaciones e interacciones involucradas.

4) Según *Temporalidad*: reactiva-proactiva. La intervención *reactiva* está centrada en el problema que ya ha aparecido y ha sido localizado – a veces reducido a algunos componentes o escindido en diferentes fragmentos - en una parte de la población o en un sujeto individual, y

en general, tiene un carácter correctivo o remedial, siendo la expectativa de re-adaptación a lo establecido. En el extremo opuesto, una intervención *proactiva* se implica en la prevención y el desarrollo que se inicia antes de que el problema se haya manifestado o desplegado, ni sectorizado en su localización. Está dirigida a todo el alumnado para potenciar la prevención, antes de que surjan los problemas, optimizando recursos para dinamizar el desarrollo y favorecer su auto y hetero realización.

5) Según Orientación: Salud, Educación, Subjetividad. César Coll (1988) subrayaba que las intervenciones de los psicólogos en educación parecían orientadas a la *salud* de los individuos más que al *proceso educativo*, y parecían no tener vinculación con el enriquecimiento y optimización del aprendizaje de los alumnos en la escuela. En nuestro contexto, según investigaciones realizadas sobre “narrativas y discursos de psicólogos que trabajan como orientadores escolares” (Erausquin, Bur, 2013), sus objetivos se vinculan a veces más al “deseo” de los “sujetos”, independientemente de su salud, de su aprendizaje o de su educación. Es lo que denominamos orientación a la *subjetividad*.

Modelos de orientación e intervención psicoeducativa

1. Modelo clínico o de atención individualizada: “counseling” en texto de Bisquerra-Álvarez (1998). Se caracteriza por la atención individualizada y de actuación directa. El *counseling*, en el mundo europeo o Estados Unidos de América, en escenarios educativos, es un proceso psicológico de ayuda a la persona en la interpretación de la información educativa, en conexión con sus habilidades, intereses y expectativas. Se realiza un diagnóstico individual, y se elige una estrategia de abordaje. En nuestro contexto educativo, la *derivación* al sistema de salud era lo que predominaba, que denominamos intervención *clínica degradada* (Erausquin et al., 2001), porque era escasa la implicación y la operación del agente psi en el ámbito educativo: se deriva a asistencia clínica individualizada. Puede involucrar una relación correctiva, diádica, cara a cara, asimétrica, próxima a la psicoterapia u orientación psicológica. Se interviene frente a un problema que ha sido situado en la persona. Críticas que recibe: reduccionista, sesgado en lo asistencial, descontextualizado, individualizador de patologías, con división jerárquica y asimétrica de roles. Escasa interacción con otros agentes intervinientes en el contexto escolar.

2. Modelo de programas. Se caracteriza como proactivo, contextualizado y dirigido a todos – ecológico, sistémico -. Pretende contrarrestar limitaciones del modelo de counseling y clínico-asistenciales. De mayor aceptación actual en la intervención psicopedagógica, en países con fuerte incidencia de Reformas Educativas como políticas de Estado. La orientación es parte esencial del proceso educativo, de finalidad preventiva y de desarrollo, se dirige a todos, o por lo menos a grupos de sujetos, y puede desplegarse en todas las dimensiones de la actividad – aprendizaje, enseñanza, atención a la diversidad, acción tutorial, orientación vocacional -. Se concreta en un Proyecto o Programa, lo que implica que se planifique, diseñe, ejecute y evalúen resultados. La finalidad es el enriquecimiento y potenciación de la comunidad, grupo o individuos. El orientador puede favorecer la intervención de mediadores. Se inicia a partir de las necesidades de los usuarios, detectadas por ellos mismos, o con ayuda de expertos externos. La relación puede ser de colaboración, pero no es simétrica, se reconocen niveles de *experticia* externos al sistema escolar. La unidad básica de la actividad, en el contexto escolar, puede ser el aula, o puede realizarse en contraturno, con docentes, alumnos, o padres, o en interrelación de diversos sub-proyectos. Fuerte interrelación currículo-orientación. Si colaboran distintos agentes en el diseño y elaboración, puede haber trabajo en equipo. Críticas: interpelación a la concepción unidireccional de experticia y de transferencia o replicación de saberes sin co-construcción de sentido por parte de los actores.

3. Modelo de consulta. Existe la consulta o demanda, generalmente de un docente o directivo, dirigida a un equipo de orientación o a algún agente psico-socio-educativo. La intervención es fundamentalmente indirecta: el consultante se transforma en mediador con el/

los destinatario/s de la intervención, y a través de él trabaja el agente psico- socio-educativo consultado. Comparte con el modelo de programas su carácter preventivo y de desarrollo. Contextualizado, basado en la colaboración y dinamización del *empoderamiento*, aunque en tramas intersubjetivas o psicosociales más pequeñas y cotidianas que el modelo de programas. Es necesario el intercambio de información e ideas entre el consultado y los consultantes, para construir consenso sobre un plan de acción. Ayuda al consultante para adquirir conocimientos y habilidades para resolver el problema, y desarrollar lo que ha aprendido, para ayudar a otros a aprender. Es un modelo **relacional** de colaboración. Hay simetría entre consultante y consultor. Es una relación **triádica**, con tres tipos de agentes: consultado, consultante y destinatario o usuario: tiene como objetivo siempre la ayuda a un tercero, persona, grupo o comunidad. Suele iniciarse a partir de una situación problemática, para luego afrontar la consulta de tipo preventivo o de desarrollo. Se establece una relación temporaria de **andamiaje**, ajustable y consciente, entre consultor y consultante, que modela la relación de andamiaje necesaria entre consultante y destinatario. Excepcionalmente el consultor puede intervenir directamente sobre el destinatario, para “mostrar” el aprendizaje del consultante. Es potenciador de matrices de aprendizaje en los consultantes, o en el sistema de actividad en el que el consultor actúa. Críticas: limitación a lo micro-social, la colaboración puede reducirse a la relación diádica orientador-consultante, y depender en exceso de la expansión de aprendizaje de ese actor; falta perspectiva institucional y comunitaria.

4. Modelo de animación socio-cultural. En él participa el agente psicoeducativo como parte de un proceso comunitario de gestión de recursos y estrategias para el logro de objetivos compartidos por una comunidad. Interdisciplinario, con un sujeto colectivo de gestión, más allá de las disciplinas y experticias profesionales, aunque las incluya. Simétrico, horizontal, igualitario. Más que andamiaje hay co-construcción de saberes y experiencias, y empoderamiento y co-implicación de una comunidad social, no sólo educativa. La decisión, el diseño, la implementación y la evaluación, son efecto del compromiso de los actores y las diferentes agencias, en conjunto. Se requiere formación de agentes comunitarios, matrices de aprendizaje, y multiplicadores por intervención indirecta. La participación del profesional psicoeducativo – como la de otros profesionales – es como agente de cambio, acompañando trayectorias y desarrollos; el sujeto de dicho cambio y desarrollo es un sujeto colectivo: la comunidad. Críticas: riesgo de cierta difusión de la especificidad disciplinar psico-educativa y la difusión de roles en la gestión del cambio o innovación social.

5. Modelo constructivista de asesoramiento. Es una categoría del modelo de asesoramiento, basado en un enfoque de la educación y del desarrollo esencialmente constructivista e interaccionista. Es un proyecto de generación de niveles cada vez más altos de *abstracción* y *autonomía* en los sujetos, tanto docentes como alumnos. Parte de las concepciones operantes, en profesores y alumnos, sobre los procesos y modelos de enseñanza y aprendizaje. Favorece la significatividad de los aprendizajes y la relación

interactiva entre sujeto y objeto de conocimiento. Críticas: prima concepción del desarrollo del conocimiento jerárquica y hacia el conocimiento científico, puede apuntar sólo al cambio radical de las concepciones de los actores.

A continuación, ofrecemos una representación gráfica comparativa de los *Modelos de Intervención Psico-educativa*, entrecruzados con los cuatro primeros *Ejes Vertebradores de Análisis* - tipo de intervención, ámbito, destinatario y temporalidad -:

		EJES DE LA INTERVENCIÓN			
		Directa-Indirecta	Individual – Grupal	Interna-Externa	Proactiva-Reactiva
M O D E L O S	CLÍNICO	Directa	Individual	Externa- Interna	Reactiva
	PROGRAMAS	Principalmente Directa	Principalmente Grupal	Principalmente externa	Principalmente Proactiva
	DE CONSULTA	Indirecta	Individual Grupal	Principalmente interna	Reactiva/ Proactiva
	DE ANIMACIÓN SOCIO CULTURAL	Directa Ser parte/ multiplicador	Comunitaria	Más allá de la institución escolar	Principalmente Proactiva

Tabla 3.1. Modelos de Orientación e Intervención Psicoeducativa.

	CONSTRUCTIVISTA DE ASESORAMIENTO	Principalmente directa	Autonomía individual sujeto- objeto conocimiento	Interna, desarrollo cognoscitivo	Proactiva/ Reactiva
--	----------------------------------------	---------------------------	-----------------------------------------------------------	----------------------------------------	------------------------

¿Tres experiencias= tres modelos de intervención?

A continuación, ofrecemos a la lectura de los *psicólogos en formación*, y para el desarrollo de su Práctica Profesional Supervisada en el Campo Educativo, el relato de tres **Experiencias de Situaciones Problema de Intervención Psico-educativa**, narradas por sus protagonistas en espacios de intercambio y reflexión de Cursos de Posgrado realizados con *Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos que trabajan en Escenarios Educativos Escolares* en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. La finalidad es utilizarlos – con el consentimiento de los autores - para transformarlos en materiales para una *actividad de aprendizaje* con Estudiantes de Psicología Educacional, “psicólogos en formación”, sobre *Intervenciones Psico-Educativas*.

No pensamos que la diferenciación entre Modelos sea de límites netos y precisos, ya que encontraremos “formas” o “figuras” mixtas, con componentes o dimensiones de unos y otros **Modelos de Intervención Psicoeducativa**, como son denominados en la bibliografía citada (Bisquerra Alzina, 1998, Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003). Existen predominios de recurrencias y convergencias, que resulta relevante identificar y analizar para visibilizar lo que hay en juego en cada experiencia.

Además, es necesario subrayar que no existen “modelos buenos” ni “malos”, que no tiene sentido imponerlos de un modo prescriptivo, sino aprender a identificarlos en las acciones cotidianas propias y ajenas, y situarlos en relación al *giro contextualista* del modo de entender el aprendizaje y las intervenciones psico-educativas. Darnos y darles a los protagonistas y a los agentes psico-educativos del futuro, la oportunidad de re-pensarlos, expandirlos, crear alternativas. Enmarcarlos en un contexto de historización y dinámica cambiante y estratégica de las instituciones educativas, de nosotros mismos, y de nuestros propios posicionamientos. También es necesario destacar que hicimos re-contextualizaciones, en relación a nuestra realidad social y educativa y nuestro tiempo histórico, entrecruzando *categorías* enunciadas en éste y otros trabajos, con las características de las personas, sus roles, sus posiciones en los sistemas de actividad escolares – que involucran posibilidades de enunciación y visibilización relativas de lo que las rodea -, las interacciones, las condiciones para el trabajo colaborativo en la resolución conjunta de problemas, los niveles y las modalidades de escolarización, así como los tiempos vitales de los sujetos – psicólogos, docentes, alumnos - y las condiciones de subjetivación – y desubjetivación - propias de la época en que vivimos.

Experiencias de intervención en un problema psicoeducativo

Las siguientes narraciones de *Intervenciones en Situaciones-Problema* fueron categorizadas por los actores-relatores como formando parte del conjunto de abordajes de “Violencias en escuelas”. En esta ocasión, son utilizadas para analizar específicamente la **Intervención Psicoeducativa**. Se les pidió que relataran una situación-problema de su experiencia como agente profesional en un escenario escolar, en la que hubieran intervenido.

EJEMPLO 1- PSICÓLOGA PROVINCIA DE BUENOS AIRES - NIVEL PRIMARIO -

Situación Problema...Derivación de un alumno de 5º año de la escuela primaria al Equipo de Orientación Escolar debido a súbitos “ataques de ira” sin causa aparente. El alumno no presentaba según la docente problemas de aprendizaje y realizaba las actividades áulicas sin problemas, hasta que sin motivo comenzaba a tirar útiles, se escapaba del aula, deambulaba por la escuela sin querer volver, amenazando a docentes y compañeros. Hasta ese momento ninguna de las docentes de los años anteriores había observado este tipo de comportamiento del alumno. Nunca había sido derivado al EOE, su madre asistía a las reuniones donde era citada, no tenía hermanos y era querido y respetado por sus compañeros hasta el momento en que comenzó con estas conductas disruptivas, que generaban temor y rechazo de sus pares. No presentaba problemas en las horas especiales salvo en inglés, ya que faltaba los días que tenía esa asignatura. Tenía buena relación con la docente, aunque últimamente, al producirse los episodios de agresividad y no poder ella acercarse, temía que su vínculo se hubiera quebrado.

Relate cada una de las acciones realizadas por Ud. como agente psicoeducativo, – y quienes puedan haber colaborado con Ud., para intervenir en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención. B. ¿Quién decidió esa intervención? C. ¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención? D. ¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué?

Luego de recabar los datos anteriores por parte de la docente, como Orientadora Educacional asisto al aula a presenciar varias horas de clases. Tanto en Lengua como en Matemática se desempeñaba bien oralmente, contestaba cuando la docente preguntaba, participaba activamente de la clase debatiendo con compañeros, copiaba las consignas del pizarrón y las realizaba. Aparentemente no tenía dificultades en el área cognitiva. Pero luego de varias clases comencé a observar que el alumno copiaba las consignas del pizarrón, pero la resolución de las tareas no las realizaba en forma independiente sino que estaba pendiente de sus compañeros. Luego de varias observaciones de este tipo, la docente anuncia que luego del recreo realizarían lectura de un texto en forma individual. Durante el recreo el alumno comienza a manifestarse agresivo con sus pares y finalizado el mismo se niega a entrar al aula, corre por la escuela agrediendo a quienes quieren disuadirlo. Me acerco al alumno y le propongo no entrar al aula, pero venir conmigo al “gabinete”. En el gabinete el alumno no quiere decir por qué se mostró agresivo sin motivo durante el recreo y no quiso entrar al aula. Luego de conversar acerca de sus gustos y actividades fuera de la escuela, le digo que vamos a realizar

una tarea escolar y comienzo verbalmente, lo que es respondido correctamente por el alumno. Cuando le propongo leer algo, se niega, le doy una cuenta para resolver y se niega tirando los útiles al piso, amenazándome. Le aseguro que no hablaré con la maestra de lo sucedido y acuerdo nuevos encuentros los dos solos. El alumno había resultado ser un hábil copista, tenía sus carpetas completas por su habilidad para copiarse las tareas de sus compañeros, pero no leía ni escribía. Lo inexplicable: llegó a 5to. Grado y ninguna docente se dio cuenta de esta situación.

En un segundo encuentro, le informo que me di cuenta de que él se enojaba porque no podía resolver cosas solo y por escrito, mientras que sí lo hacía en forma oral. El alumno me confirma: "yo no sé leer ni escribir, y tampoco sé los números", pero me pide que no se lo diga a su maestra ni a sus compañeros ya que lo avergonzaba. Acuerdo en que esta situación no podía quedar así y que entonces si él accedía, le iba a enseñar a leer y escribir y los números, a condición de no decírselo a sus compañeros y él no volver a enojarse más.....Se realiza entrevista con la madre, la cual sospechaba que su hijo no leía, pero como pasaba de grado y ella era analfabeta, no tenía forma de saberlo realmente. Se acuerda con ella que el alumno asistiría a contra turno, para que sus compañeros no lo vieran asistir asiduamente al gabinete.

b. La intervención fue decidida por el Equipo de Orientación luego de conversarlo, aunque sólo la OE intervino, luego de la derivación de la docente. Finalmente interviene la Maestra Recuperadora para enseñarle a leer y escribir. c. Los *objetivos* de la intervención eran: 1) Esclarecer si había algún tipo de disparador de los sucesos disruptivos del alumno. 2) Determinar si involucraba una situación escolar o derivaba de problemas individuales del alumno. 3) Atemperar los episodios agresivos del alumno...Posteriormente al conocer que la vergüenza de no saber leer y no poder aceptarlo frente a su grupo y la docente originaban estos sucesos...el siguiente objetivo fue intervenir frente a la docente para que acepte que la evaluación del alumno sería al comienzo sólo sobre lo verbal oral. Y el objetivo final fue la intervención para que el alumno comenzara el proceso de lectoescritura. d. La intervención fue áulica; con la docente; individual con el alumno; también con la madre.

¿Qué resultados tuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s? El alumno dejó de tener episodios de violencia, mostrándose alegre por sus logros cuando comenzó a leer y escribir solo. Se recompuso la relación con la docente y sus compañeros. Lo atribuyo a no haber quedado sólo con la demanda de la docente sobre problemas de conducta de un alumno y haber asistido al aula frecuentemente, pudiendo darme cuenta de la sobreadaptación de este alumno, perfecto copista y con poca autoestima y tolerancia a quedar expuesto, a ser el que no sabe ante sus docentes y pares. A haber podido encontrar una solución con la docente, la madre y el alumno.

EJEMPLO 2. PSICÓLOGA INTEGRADORA (C.A.B.A.) EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMÚN

Situación Problema: Cuando comencé a trabajar en el área de educación especial, en una escuela de recuperación de la Ciudad Autónoma de Bs. As. y después de haber trabajado

durante más de diez años en el área de educación primaria común, me toca en la distribución de cargos salir a realizar apoyo e integraciones a dos escuelas comunes del distrito. En una de las escuelas que me asignan, me informa el E.O.E que hay tres integraciones, una correspondía a un nene (Juan), que en ese momento estaba cursando cuarto grado y que había ingresado a la escuela el año anterior. Venía de una escuela privada y traía un informe de una psicopedagoga que indicaba la necesidad de que Juan sea acompañado en su escolaridad por un docente de apoyo. En la escuela el año anterior Juan había causado preocupación en los docentes y la conducción, así como también malestar en los padres de sus compañeros, quienes se reunían para pedirle a la conducción que tenga en cuenta la exclusión del niño ya que este molestaba, agredía, gritaba etc., situaciones que según los padres no permitían el normal desarrollo de las clases. El maestro de apoyo que estaba ese año en la escuela hizo público (a los docentes) el diagnóstico con el cual Juan venía (TGD inespecífico). Su comentario sobre las pocas posibilidades del nene de continuar con esa modalidad escolar quedó muy anclado en algunos docentes. Cuando yo tomo el cargo me encuentro con toda la repercusión de lo sucedido el año anterior, pero con muy buena predisposición de la docente del curso de Juan de ese año, como así también de la conducción y algunos profesores curriculares para pensar, armar y aceptar juntos nuevas propuestas y estrategias para trabajar.

Relate cada una de las acciones con las cuales Ud. – y quienes puedan haber colaborado con Ud. –intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención como docente. a ¿Quién decidió esa intervención? ¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención? ¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué?

Las estrategias de trabajo se orientaron en dos direcciones por un lado todo lo que implicaba acompañar y trabajar directamente con J., para ayudarlo a acceder a los contenidos escolares, a vincularse con sus compañeros y docentes y a manejarse de manera autónoma dentro de la escuela. Por otro lado, se trataba de trabajar con los docentes de la escuela orientando, desde otro campo disciplinario del conocimiento (Psicología), la adecuación de los contenidos escolares para facilitarle a Juan el acceso, teniendo en cuenta sus características particulares. Primero se conversó sobre qué indicaba un diagnóstico de TGD, cuáles eran las características que podían presentar los niños con este diagnóstico y cómo se podía trabajar lo escolar. En un segundo momento, se pusieron en práctica diversas estrategias (consensuadas después de debatirlas, fundamentarlas y planificarlas en conjunto: docentes y yo). En primer lugar, se cambió de lugar a Juan; se lo trasladó del fondo del aula a adelante cerca del docente, para que éste pudiera marcarle los momentos de cambio de hora, consigna, carpeta, (cambios que, al ser sostenidos sistemáticamente por la docente, Juan logró incorporar y hacerlo autónomamente). En segundo lugar, se señaló la necesidad de realizar adecuaciones de acceso a los contenidos escolares: ejemplo consignas de trabajo cortas y claras, evitando las consignas dobles, en vez de una evaluación extensa, repartirla en mini-evaluaciones, usando otras modalidades (múltiple choice, unir con flechas). Dada la lentitud en el tiempo que le llevaba copiar del pizarrón, se conversó la posibilidad de que se traiga fotocopiado el texto para no perder el momento de trabajo grupal. En tercer lugar, se trabajó con el grupo a partir

del cuento “El club de los perfectos” el tema de las diferencias que todos tenemos, se incluyó a Juan en un grupito para trabajos en grupo, en la escuela y fuera de la escuela (para lo cual se conversó con la familia para apoyar el trabajo fuera de la escuela). En cuarto lugar, en materias curriculares por ejemplo la clase de música, el profesor manifestó su imposibilidad de integrarlo en las actividades que él había planificado, se acordó probar desplazar una estereotipia recurrente en Juan, golpear con el lápiz la mesa, ofreciéndole cambio de instrumento. Hasta el momento se intentaba que tocara la flauta, y se lo cambió por el bombo, marcando el ritmo con un pictograma en el pizarrón. Juan pudo así participar positivamente de las clases de música, sorprendiendo a sus compañeros, que lo felicitaron. Las intervenciones fueron pensadas en conjunto con todos los agentes de la institución docente del grado, curriculares, conducción y yo como docente integradora.

¿Qué resultados tuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s? Juan termina este año, un quinto grado, siguiendo los contenidos de todo el grupo, llevando hasta ahora dos años sin ninguna manifestación de enojo, gritos etc. (todo aquello que se daba al comienzo en la escuela). Está manejándose de manera autónoma por la escuela, pudiendo recorrerla solo sin inconvenientes, vinculándose con compañeros, jugando en recreos y participando en clase levantando solo la mano para responder preguntas del docente. Esto, trabajando dos horas a la semana con docente de apoyo.

EJEMPLO 3. PSICOPEDAGOGA EQUIPO DISTRITAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA (PROVINCIA DE BUENOS AIRES) ESCUELA SECUNDARIA

Situación Problema. ...Las inspectoras de Dirección de Psicología y Dirección de Enseñanza Media le solicitan al EDIA (Equipo Distrital de Infancias y Adolescencias), en el cual trabajo, abordar las situaciones conflictivas en la Escuela Media X, entre docentes y alumnos. En una entrevista, prevista con el Equipo de Conducción (Directora y Vicedirector), ambas inspectoras y el EDIA, y a la que sólo asistimos el EDIA y las inspectoras, la Inspectora de Media explica el problema: Distintos conflictos se han estado produciendo entre docentes y jóvenes, la convivencia es muy difícil y el emergente último fue que un profesor agredió a un alumno en clase, causándole algunos traumatismos leves. También menciona que la violencia se traslada a la escuela dado que la mayoría de los alumnos viven en cuatro villas cercanas. Considera que los docentes se encuentran superados por las conflictivas que se encuentran y que no saben qué hacer, ya que no han sido preparados para ello. Ella tampoco se formó para atender a jóvenes que presentan estas conflictivas. La situación se produce en el turno mañana de primer año de escuela media, durante la clase de comunicación. Después de lo sucedido, intervienen las preceptoras y el docente realiza un acta explicando lo sucedido. Paralelamente, frente a los dichos de los jóvenes contrarios a lo expresado por el profesor, las preceptoras también realizan actas con las expresiones de algunos estudiantes sobre lo sucedido.

Los aspectos más significativo : a) la ausencia de ambos directores en la reunión, b) los comentarios que hace la Inspectora frente a la explicación del profesor por su ausencia (tenía que hacer tareas administrativas) “sí, el vicedirector se ocupa solamente de las tareas administrativas, él no quiere estar en la escuela y se dedica a hacer todo lo que son trámites de la escuela”; c) el supuesto de que los conflictos se producen porque son jóvenes que viven en las villas. Paralelamente, la falta de lectura de las Inspectoras acerca de cuáles son las condiciones que está promoviendo la institución en relación a la convivencia. Cuál es el lugar de los adultos con relación a los jóvenes, en esta institución. La actuación de las preceptoras, dándole lugar en las actas a las palabras de los jóvenes. La cantidad de matrícula, aproximadamente hay 15 alumnos por clase, a veces menos por el grado alto de ausentismo de los alumnos. Se reduce la matrícula año a año. La cantidad de docentes en relación a matrícula de alumnos: 350 alumnos y 150 docentes en tres turnos, mañana tarde y noche. *La historia del problema*, desde el equipo de conducción, está ligada a las conflictivas que traen los jóvenes y cómo impactan en la escuela. El Vice director menciona que no están preparados los docentes para tratar con estos chicos, que no tienen interés por nada. También alude al ausentismo docente, que es mucho y no tiene solución alguna, porque las licencias lo permiten. Habla de falta de recursos del Estado, en infraestructura para la escuela. La Directora también hace mención a las actitudes y conflictivas de los estudiantes (familias que no los contienen, situaciones económicas difíciles) y docentes que no tienen buen trato con los estudiantes, soberbios, que exigen lo que ellos no son capaces de dar, como puntualidad o presencia. Explica que ella muchas veces interviene, hablando con los alumnos, porque no se los escucha, pero no puede hacer nada con el posicionamiento de los adultos.

Relate cada una de las acciones con las cuales Ud. – y quienes puedan haber colaborado – intervino en el problema, detallando los momentos de esa intervención. A. ¿Quién decidió esa intervención? B. ¿Cómo recortó y analizó el problema – causas y posibles consecuencias -? C. ¿Qué objetivos tenía? D.¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué? **Reuniones con los directivos*. Con el objetivo de conocer acerca de las problemáticas, enunciarlas y construir el recorte del problema. *Reuniones con los docentes, plenarias*. Con el objetivo de conocer, nosotros EDIA, y también la Directora las problemáticas construidas por toda la institución. Trabajamos sobre problemáticas e hipótesis sobre esas problemáticas. *Reunión con la Directora*. Con el objetivo de analizar la plenaria anterior e intentar colaborar con la Directora para que se posicionara sobre algún foco problemático para analizar y formular un posible abordaje. Esta acción la decidimos, dado que uno de los problemas formulados por todos los profesores era la falta de autoridad del Equipo de Conducción, y la falta de presencia. En esta reunión, la directora manifiesta su imposibilidad para avanzar en el sentido propuesto y definimos continuar nosotros con el análisis de una acción implementada por la institución para retener la matrícula. Le propusimos a la directora que relatara por escrito la práctica y le formulamos los objetivos de dicho trabajo. *2º Reunión plenaria*. Trabajamos con el análisis de la acción construida para retener matrícula. Para dicha propuesta, primero armamos *categorías* con los problemas e hipótesis enunciados en la plenaria anterior. Las construimos con el

propósito de hacerlas jugar también con materiales teóricos, que nos ayudaran a repensar, y ubicamos el problema para focalizar una experiencia de abordaje ya realizada: propuesta para la retención de matrícula. El objetivo último era que la institución pudiera observar cuál era el lugar que se le había dado a los jóvenes en esa práctica. ¿Cuál era el lugar de la enseñanza? ¿Cuáles eran las prioridades que habían prevalecido cuando se implementó la práctica? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cuáles eran los mensajes que se les daba a los estudiantes, mediante esta práctica? ¿Quiénes conocían sobre ella? ¿Todos la implementaban? ¿Cuáles otras opciones se pudieron construir? *Reuniones con directivos*. Para continuar avanzando en el análisis, abordando el lugar de la gestión de la Directora y avanzar en propuestas pedagógicas más inclusivas.

Reunión con Directora y equipo de preceptores y secretarios. Estaba prevista para abordar situaciones producidas por el regreso del profesor que golpeó al joven el año anterior. Emergente por lo cual la Directora nos consulta. En esos días se había producido una pelea entre dos jóvenes del año al que volvió el docente. Esta pelea era la segunda grave del año (antes fue una pelea de jóvenes y termina llegando la policía por pedido de un vecino). A esta altura de la entrevista y como la Directora continuaba quejándose por encontrarse sola, al mismo tiempo que otros actores estaban abordando situaciones muy complejas, decidimos realizar un *recupero de experiencia* con todos los actores que habían participado de una u otra forma en la pelea de los dos jóvenes de primer año. La experiencia fue positiva. Pudimos observar la fortaleza de docentes, preceptores y secretarios, para intervenir con los jóvenes. Analizamos como positivo cómo trabajaban en instancias extremas, la confianza con los jóvenes favoreciendo la palabra y los sentimientos. Palabra que pudieron hacer circular tanto en instancias grupales como individuales

Intervención. A. La decisión de intervención del EDIA la define la Inspectora de Psicología, teniendo el Equipo participación en esta decisión. B. El recorte del problema que construimos es que las dificultades de convivencia y enseñanza con los docentes estaban fuertemente impregnadas por supuestos deterministas acerca de cómo inciden las condiciones familiares y socioeconómicas desventajosas de los jóvenes en sus trayectorias escolares. Las características deterministas de la concepción del problema los ubicaba por fuera y por tanto obturaba posibilidades de cambios. Dicho desconocimiento y análisis fue leído por el EDIA como *violencia simbólica* no reconocida por la institución. C. Objetivo: Que los docentes pudieran revisar sus prácticas y supuestos para luego poder construir prácticas participativas, donde la escucha a los jóvenes se constituyera en una herramienta para la práctica pedagógica. Que la directora pudiera hacer algún movimiento, que la ubicara con mayores posibilidades de comprender la institución y actuar en consecuencia. D. Sobre docentes, directivos, no docentes, preceptores, inspectores, y por supuesto, alumnos.

¿Qué resultados tuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s? Los resultados son parciales. Con relación a los docentes, pudieron ubicar el sentido fundamental de la práctica: el cuidado de la fuente de trabajo. Es decir que no se cerraran cursos. También se confrontó con otras posibles prácticas o con docentes que no la implementaron nunca.

Consideramos positivo el resultado de la intervención, aunque no apareció en palabras aún el tema de la violencia, ni la de los jóvenes, ni la de los adultos, ni la simbólica. Aunque hubo momentos de tensión verbal, con la amenaza disipada entre un docente y otro. No observamos aún movimientos por parte de la Directora. Atribuimos el alcance de los resultados a las dificultades personales que evidenciamos que tiene para sostener su función y al abono que hace a estas dificultades la falta de supervisión. La legalidad, en esta institución, es la temática que atraviesa a toda la conflictiva.

Invitando a la reflexión a los *psicólogos en formación*

A continuación, después de la lectura y análisis de las experiencias, invitamos a los *psicólogos en formación en Psicología Educativa* a pensar, en relación a las narrativas de los *agentes psicoeducativos* abordando situaciones-problema de violencia en las aulas, en el marco de su trabajo en escenarios educativos de diferentes niveles y modalidades: a) cuáles son los modelos de intervención predominantes en cada uno de los ejemplos, b) cuáles son los vértices/polos de los ejes vertebradores de la intervención que resultan más expandidos o desarrollados en el abordaje de la situación-problema, c) cuáles pueden ser otros modelos o modalidades que emergen, aun no siendo dominantes, en el relato de la intervención, y d) cuál parece ser el núcleo de la experiencia narrada por los agentes profesionales, en relación a la construcción de un problema, la construcción de una intervención y la construcción de su propio rol profesional, y en relación a la búsqueda de *vectores de una intervención deseable y factible* : la inclusión, la calidad y el hallazgo y apropiación de sentidos genuinos por parte de los actores participantes.

Bibliografía

- Baquero R. (2002) "Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles educativos* Tercera Época Vol XXIV Nos 97-98. 57-75. México.
- Baquero R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Bs Aires. Del estante.
- Bisquerra Alzina R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Cole M. y Engeström Y. (2001) Cap. 1. "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 47-74). Buenos Aires: Amorrortu. 1993.
- Coll, C. (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova.
- Coll, C. (1995): "Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II: Psicología de la Educación Madrid, Alianza Editorial.
- De la Vega, E. (2009) *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Bs. As. Noveduc
- Engeström, y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: towards outcoming encapsulation of school learning". En *Learning and instruction*, Vol. 1, pp.243/59.
- Erausquin, C, Bur R. y Ródenas A. (2001) "Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas". *28° Congreso Interamericano de Psicología (SIP)* Santiago de Chile. *Ficha CEP UBA*.
- Erausquin C., Btesh E., Bur R., Camean S., Ródenas A., Sulle A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas", en *Anuario IX de Investigaciones* Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires
- Erausquin C. y Bur R. (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Erausquin C. y D'Arcangelo (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- Greco M. B., Alegre S. y Levaggi G. (2014) "Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas". Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. 1ª Ed

Martí E. y Solé I. (coords.) (1997) "Conseguir un trabajo en grupo eficaz", *Cuadernos de Pedagogía*, 255. Universidad de Barcelona.

Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.

Martínez Clares P. (2002) *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y Estrategias de Intervención*. Madrid: EOS Universitaria.

Santana Vega, L. (2003) *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Wertsch J. (1999) "Propiedades de la acción mediada" *La mente en acción*, Buenos Aires. Aique, Cap. 2.

Página [Abc.gov.ar](http://abc.gov.ar).

Dirección General de Educación y Cultura de la Pcia. de Buenos Aires

Disposición 9/09. Dirección Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección General de Educación y Cultura de la Pcia. de Buenos Aires

Las autoras

Erausquin, Cristina

Licenciada en Psicología (UBA). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO Argentina. Profesora Titular Ordinaria de Psicología Educativa Facultad de Psicología UNLP. Profesora Adjunta Regular, a cargo del dictado de Psicología Educativa Cátedra II Facultad de Psicología UBA. Directora de Proyecto de Investigación Programa de Incentivos 2014-2015 y 2016-2017 UNLP y en UBA desde 2000 y continúa. Profesora de Maestría en Psicología Educativa UBA. Investigadora Categoría 1. Directora de Proyectos de Extensión UNLP 2012-2013 en Facultad de Psicología.

Denegri, Adriana

Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria con Perfil en Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa. Integrante de Proyectos de Investigación (I+D) en Área Psicoeducativa desde 2000 y continúa. Facultad de Psicología UNLP. Jefa de Trabajos Prácticos de Psicología y Cultura en el Proceso Educativo. Posgrado acreditado en Géneros y Sexualidades, Maestría en Ciencias Sociales en Educación, en Facultad de Humanidades UNLP.

Michele, Jéssica Paola

Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Ayudante de Trabajos Prácticos Ordinaria de Psicología Educativa. Integrante de Proyectos de Extensión en Área Educativa Nivel Secundario de Escolarización. Integrante de Proyectos de Investigación (I+D) desde 2014 y continúa. Especialización en Orientación Educativa y Laboral, UNLP, y Especialización Docente en Educación Superior y TICS, Ministerio de Educación.

CAPÍTULO 4

La alfabetización temprana como dominio esencial del trayecto educativo: de los procesos a los programas.

Sandra E Marder

La cuestión de cómo es mejor enseñar a leer debe ser uno de los tópicos más politizadas en la educación... ¿Por qué? Una razón es que existe una preocupación universal y apasionada sobre el éxito en la instrucción de la lectura ya que ésta es la llave a la educación y la educación es la llave para el éxito individual y el de una democracia".
MARILYN ADAMS,

Introducción

El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva, y, si analizamos el dispositivo escolar como *sistema de actividad*, según la perspectiva de Engeström (Cole y Engeström, 2001), posiblemente sea funcional a algunas finalidades de la escolarización (Terigi, 2009), en el sentido de mantener cierto “status quo” y preparar a los alumnos para las demandas laborales de la época, En este sentido podemos pensar hoy la “vulnerabilidad de algunos alumnos” en términos de las relaciones que se establecen entre distintos grupos de sujetos y las condiciones usuales de la escolarización (aulas precarias, insuficientes días de clase, docentes con baja motivación y formación, enseñanza deficitaria).

Las estrategias puestas en práctica por nuestro sistema educativo con los niños que no aprenden o sufren desfasajes importantes en su aprendizaje suelen consistir en la promoción automática sin acompañamiento específico o focalizado de su trayectoria educativa, la retención (repetición) en el mismo grado con las mismas estrategias, y en algunos distritos su inserción en algún programa focalizado (*proyectos de “flexibilización”*, que se suelen instrumentar desde la Dirección General de Escuelas de la provincia de Bs As , proyectos como *Maestro + Maestro y Aceleración del Área de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires*).

La promoción automática entre los dos primeros grados (Resolución nº 174/2012) responde a la evidencia sobre los efectos negativos de la repitencia y al hecho de que algunos niños

progresan más lentamente que otros por lo que es necesario respetar y acompañar su ritmo de desarrollo. Sin embargo esta estrategia suele perpetuar el hecho de que algunos niños permanezcan un paso atrás de los que avanzan más rápidamente si no se realizan acciones específicas para que en esos años los niños que presentan desfasajes aprendan.

Es posible pensar que la inadecuación de estas estrategias resulta de los supuestos erróneos que las sustentan y de un desconocimiento de los procesos que están en la base del aprendizaje de la lectura, la comprensión y la escritura. Tal es así que es posible afirmar que existe una brecha entre los conocimientos que circulan en ámbitos académicos derivados de las investigaciones sobre psicología de la lectura, la escritura y la interacción lingüística, y por otro lado las propuestas metodológicas, los conocimientos de los docentes y las prácticas de enseñanza que se observan en las aulas (Borzzone, 2013; Marder y Zabaleta, 2014). Por lo cual, si bien los docentes son los primeros conocedores de la dinámica del aula deben volverse también expertos en los procesos cognitivos - lingüísticos involucrados en la alfabetización que harán posible que los niños alcancen un reconocimiento fluido de las palabras escritas con el fin de volverse lectores autónomos para comprender y aprender. Este proceso de aprendizaje por parte de los alumnos puede implicar varias etapas, y en este sentido no es lo mismo poder escribir palabras, oraciones, escribir pequeños textos, o escribir una tesis doctoral.

Gordon Wells (1987), al definir lo que entiende por alfabetización, plantea cuatro formas de entenderla que responden a formas singulares de considerar las relaciones entre escritura y habla, por un lado; y escritura y pensamiento, por otro. Al primer nivel o caracterización, Wells lo denomina ejecutivo y hace referencia a la adquisición de habilidades de decodificación, en cuyo caso se considera la escritura como una transcripción del lenguaje oral. El segundo nivel es el funcional y desde esta visión se supone que estar alfabetizado consiste en ser capaz de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito (escribir una carta formal, un mensaje de texto a un amigo, un trabajo para la Universidad) como consecuencia de los distintos contextos sociales. El tercer nivel es instrumental y en él se subraya la importancia del lenguaje escrito como tecnología social que permite a los sujetos participar en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, concretando sus intenciones y propósitos en relación con los otros. Finalmente, el nivel epistémico no sólo contempla la alfabetización en cada uno de los aspectos anteriores, sino que se considera, incluso, que el lenguaje escrito brinda una nueva forma de pensamiento. Ello llevaría a valorar la lectura no solo como una forma de comunicación sino también como una forma de pensar, lo que nos conduce a Vigotsky (1964) y al papel que juega el lenguaje escrito en los procesos de construcción del pensamiento.

Los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en el proceso de alfabetización inicial

El papel del reconocimiento de palabras en la comprensión de textos

Las *habilidades de comprensión textual* involucran un conjunto de procesos complejos a partir de los cuales se trata de explicar cómo el lector, sobre la base de un texto, puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido del mismo (Fayol, 1992). Supone un rol activo de parte del lector, que construye el significado basándose en la información que proporciona el texto, sus conocimientos previos, almacenados en su memoria (lingüísticos, generales del mundo y específicos de dominio), los propósitos y la situación de lectura (Gunning, 1998), así como de la organización retórica de diferentes tipos textuales. Entre los conocimientos previos lingüísticos se destaca el reconocimiento fluido de palabras, en cuya ausencia la comprensión del texto se ve entorpecida (Piacente, 2005).

Desde una perspectiva cognitivista si hablamos de los “Modelos de lectura”, uno de los más extendidos, y ya reformulado es *El modelo de dos rutas*, que ha influenciado mucho en la investigación sobre el desarrollo de los procesos de reconocimiento de palabras. En este modelo (basado en la lectura competente de un adulto) se propone dos rutas independientes y distintas de acceso al significado y a la pronunciación de la palabra escrita. La ruta primaria de acceso léxico directo se basa en la asociación del patrón ortográfico completo de una palabra y sus representaciones semánticas y fonológicas en el léxico mental. La ruta sub-léxica o secundaria, utiliza la mediación fonológica que depende de la aplicación de reglas de correspondencia grafema-fonema (G-F) que codifican la cadena de letras en una representación fonológica, que, a su vez, activa el significado (Coltheart 1978). Ambas rutas son accesibles al lector adulto, pero para una lectura fluida la ruta dominante es la ruta léxica, sobre todo para el inglés, que cuenta con muchas palabras irregulares que no pueden pronunciarse aplicando reglas de conversión G-F. Ellos nos remite a la importancia que debe atribuirse en la investigación a los diferentes sistemas ortográficos, ya que en el español, por la transparencia del código, casi todas las palabras pueden leerse aplicando las reglas de conversión G-F.

En un trabajo en el que se plantea el relevante papel de los procesos fonológicos para el reconocimiento de palabras se señala que:

Los hallazgos de las investigaciones recientes sobre los procesos de adquisición de la lectura dentro del marco cognitivista han sido altamente consistentes y pueden sintetizarse en los siguientes puntos: 1) el reconocimiento de palabras es la base de la adquisición de la lectura, 2) las diferencias en habilidades de reconocimiento de palabras se deben en gran parte a diferencias en la habilidad para recodificar las palabras escritas en sus pronunciaciones y 3) la adquisición de la habilidad de recodificación fonológica depende del desarrollo de ciertas habilidades fonológicas: la conciencia fonológica, la codificación fonológica en la memoria operativa y el acceso a las representaciones fonológicas en la memoria de largo plazo (Signorini, 1999, pág. 9)

Ahora bien, si enfocamos el aprendizaje de la lectura debemos redimensionar el uso de estas rutas por parte de los niños desde una perspectiva evolutiva. Frith (1985) plantea el pasaje de los niños en este aprendizaje a través de diferentes etapas, a saber:

Una primera etapa logográfica, en la cual el niño solo reconoce palabras muy familiares identificándolas como imágenes enteras. Cuando se le presenta una palabra desconocida se niega a leer o adivina una respuesta consistente con el contexto. En la etapa alfabética, el niño ya puede utilizar información sobre las correspondencias G-F y los errores de lectura resultarán de la aplicación incorrecta de las reglas de correspondencia G-F. Los mecanismos puestos en juego en esta etapa son equivalentes a la vía de mediación fonológica de los modelos adultos de dos rutas mencionados anteriormente. Por último, en la etapa ortográfica, se utilizaría una ruta léxica no fonológica (la ruta directa de los modelos adultos) mediante la asociación del patrón ortográfico completo de una palabra con su representación en el léxico mental

Sin embargo es de señalar, no se ha constatado en español que todos los niños pasen por la etapa logográfica. En un principio, Jorm y Share (1983), han propuesto por ejemplo que los niños pueden usar ambas rutas pero que van cambiando con la edad, sin embargo el mecanismo de recodificación fonológica en el reconocimiento de palabras de los niños es crucial. Se considera que se trata de un mecanismo de autoaprendizaje por medio del cual los niños aprenden a reconocer más palabras por la ruta léxica, lo que equivale a decir que el recodificar fonológicamente promueve el conocimiento léxico-ortográfico necesario para el reconocimiento visual directo de las palabras. En esta línea también, Ehri (1992) cuestiona la existencia de una ruta directa pura en las representaciones mentales y propone una concepción alternativa de la lectura visual directa, afirmando que la ruta directa al léxico contiene de por sí información fonológica que conduce al léxico mental. Este autor bautiza a la etapa alfabética de Frith como alfabética rudimentaria y a la etapa ortográfica como alfabética madura de lectura visual, resaltando la amalgama de la representación fonológica con la semántica en el léxico mental.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia del reconocimiento de palabras para la comprensión? Cuando los niños pueden leer palabras con precisión y rapidez poseen buenos cimientos para un adecuado progreso en la comprensión. Cuando los alumnos aprenden el código tempranamente, pueden expandir su conocimiento del vocabulario, de conceptos y de textos a través de una variedad de experiencias de lectura. En la escritura, aunque ambos procesos no son idénticos, también es crítica la automatización de la escritura de palabras para producir textos. Dicho de otro modo, los procesos de base (escritura de palabras) tienen que estar automatizados para acceder a los niveles más complejos de escritura de oraciones y textos. En caso contrario, es decir cuando el niño debe detenerse en la secuencia de las letras que debe utilizar, se produce una sobrecarga cognitiva, que conduce a una representación gráfica incompleta de las palabras, producto del análisis parcial de las mismas, que provoca a su vez, la pérdida de la información en la memoria operativa del enunciado que se está transcribiendo, hecho que atenta contra el proceso de textualización (Borzzone, 1999).

La importancia de la comprensión del lenguaje oral y la interacción lingüística para la lectura

Los lectores hábiles son capaces de derivar el significado de los textos precisa y eficientemente, y las investigaciones han puesto de manifiesto que para comprender se coordinan muchos componentes. Estos aparecen claramente en la figura extractada de un texto de Scarborough (2002) "Hebras de la alfabetización temprana". En la misma se ilustra que no es posible concebir por separado los hilos que están envueltos en el reconocimiento individual de palabras de los que están implicados en la comprensión del significado.

Ya hemos visto que el reconocimiento de palabras requiere del aprendizaje de las correspondencias letras/fonemas para poder decodificar y pronunciar las palabras, lo que se grafica en la parte inferior de la Figura 4.1. Este proceso se va automatizando con la práctica, para luego poder dedicar el esfuerzo a los procesos de comprensión (parte superior de la Figura 4.1). Aunque la pronunciación de todas las letras haya sido correctamente codificada, el texto no se comprendería si el niño no conociera las palabras, si no las pudiera relacionar sintáctica y semánticamente y si no pudiera establecer las inferencias para interpretar el texto apropiadamente "leyendo entre líneas".

El autor de esta figura plantea que aproximadamente el 75% de los niños con dificultades en lectura en los primeros grados continúan siendo "lectores pobres" en su vida académica. Es por esto que se debe detectar tempranamente este problema para diseñar la intervención adecuada. Debe recordarse que en cambio, el 10% de los niños que lee satisfactoriamente en los primeros grados tiene problemas a posteriori.

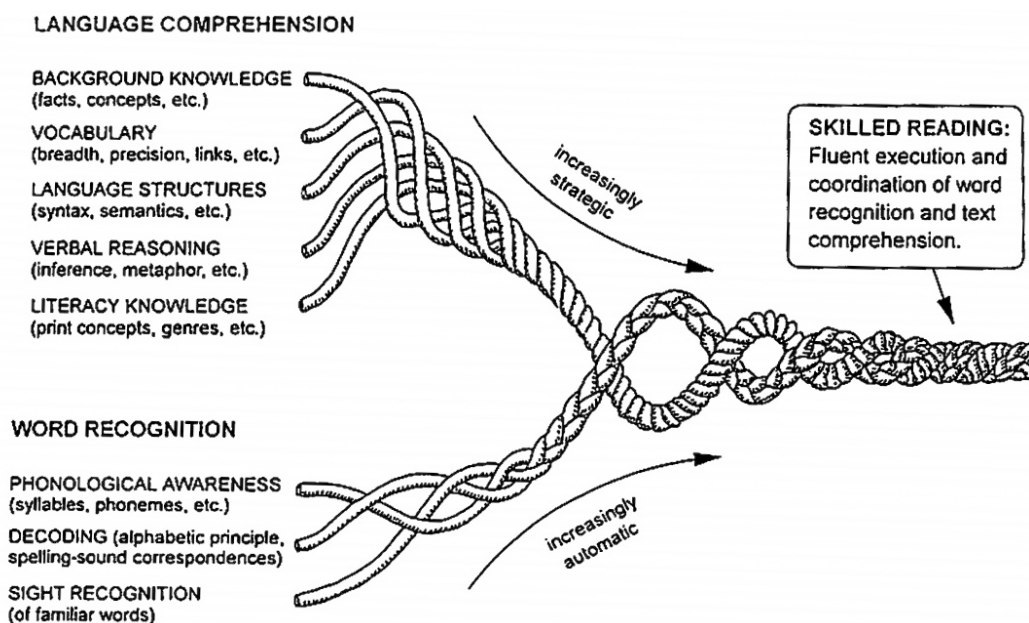


Figura 4.1. Hebras de la alfabetización temprana (Scarborough, 2002).

En una meta de análisis realizada por el mismo autor sobre 61 investigaciones en el año 1998, se identifican cuáles fueron las variables que resultaron ser los mejores predictores de la lectura posterior en niños preescolares. Dividiéndolas en 3 categorías, el autor establece las siguientes correlaciones:

1) *Medidas de procesamiento de lo impreso*: conocimiento de las correspondencias (.57), de las letras (.52) y de los conceptos sobre lo impreso (.46) respectivamente.

2) *Medidas del lenguaje oral*: Índice de lenguaje expresivo y comprensivo (.46), conciencia fonológica (.46), vocabulario expresivo (.45), re narración de historias (.45), inteligencia verbal (.37), lenguaje receptivo (.33), memoria verbal (.33) y por último producción y percepción del lenguaje (.24 y .22 respectivamente).

3) *Medidas de habilidades no verbales*: memoria visual (.31), cociente intelectual no verbal (.26) e integración visual motora (.16) Se puede concluir de este trabajo que las variables que mejor predicen la lectura en los años subsiguientes son el procesamiento de lo impreso (reconocer que hay algo para leer, el conocimiento de las letras) el lenguaje oral y la conciencia fonológica.

La naturaleza social del lenguaje oral

Snow (1983) destaca la naturaleza social del lenguaje estudiándolo en las primeras etapas de su adquisición y señala sobre todo el rol de las interacciones adulto-niño en donde se juegan una serie de modalidades comunicativas que pueden transformarse en un proceso de continuidad y facilitación entre el discurso del niño y del adulto, o bien de corte y problemas en la facilitación.

“El mejor facilitador de la adquisición del lenguaje es la contingencia semántica del habla del adulto. Las emisiones del adulto son semánticamente contingentes si continúan el tópico de las emisiones anteriores del niño”, señala Snow. La contingencia semántica incluye: *expansiones*, que se encuentran limitadas por el contenido de las emisiones infantiles previas, *extensiones semánticas*, que proporcionan información nueva sobre el tópico, *preguntas*, que demandan aclaraciones sobre las emisiones infantiles y *respuestas*, que requiere a las preguntas infantiles.

Ese tipo de conductas parecen ser típicas en las familias de clase media y han sido identificadas como instrumentales para producir lectores preescolares. (Querejeta, Piacente, Marder, Resches y Urrutia, 2005) Este modelo de interacción puede utilizarse también para evaluar la comunicación maestro- niño en el contexto áulico y de hecho se ha utilizado en muchas investigaciones (Borzzone, 2005; Manrique, 2011)

El uso descontextualizado del lenguaje

“Un aspecto bien documentado de la adquisición del lenguaje infantil refiere a las limitaciones iniciales que tienen los niños, que les permiten sólo hablar de lo concreto que se encuentra en el aquí y ahora, y el desarrollo posterior de su habilidad para referirse a lo remoto y abstracto” (Snow, 1983). Según esta autora las emisiones tempranas pueden describirse como altamente contextualizadas, tanto desde el punto de vista del niño como del observador, quien no comprende su sentido si desconoce el contexto de emisión. Muchos aspectos del desarrollo del lenguaje muestran un incremento creciente en la independencia del contexto. Por ejemplo:

Las primeras palabras se usan preformativamente (*brm-brm*, mientras se mueve un autito), o socialmente (*au*, por adiós) (Nelson, 1981).

Las emisiones tempranas se refieren a objetos físicamente presentes o a situaciones que ocurren en el momento y sólo posteriormente los niños pueden referirse a objetos ausentes o a situaciones pasadas o futuras.

Las conversaciones tempranas se realizan con familiares quienes esperan determinadas preguntas y proporcionan las respuestas esperadas por los niños, mientras que los niños mayores pueden conversar sobre cosas familiares con un extraño (Snow, 1977).

Los niños pequeños presuponen conocimientos en su interlocutor, mientras que los niños mayores no lo hacen.

En este sentido la alfabetización completa de los adultos es una habilidad descontextualizada. Está claro que muchas de las experiencias identificadas como promotoras del desarrollo de la alfabetización en los preescolares (tales como contarles historias, leerles, ayudarlos en la reconstrucción de eventos pasados, formulando preguntas tutoriales) contribuyen más a sus habilidades en el uso descontextualizado del lenguaje, aún en eventos no comunicativos, que a las habilidades de alfabetización en sí misma. La enseñanza que se desprende de algunos programas de intervención y otras currícula destinadas a preescolares, es que favorecen fuertemente todas las habilidades del uso descontextualizado del lenguaje. Los niños necesitan ambas, habilidades de alfabetización y uso descontextualizado del lenguaje, para tener éxito en la escuela, pero es posible que mientras las experiencias relativas a la alfabetización puedan ser adquiridas en la escuela, el desarrollo de habilidades referidas al uso descontextualizado del lenguaje se relacione más fuertemente con las experiencias que se desarrollan en los hogares.

Otro aspecto relevante del lenguaje en relación a la alfabetización es lo que se conoce como el *nivel de vocabulario*. Muchas investigaciones han destacado la correlación existente entre el vocabulario receptivo, las habilidades de conciencia fonológica en los primeros años (que se conoce como sensibilidad fonológica) y la comprensión oral de textos (Marder, 2012) Scarborough (2002), analiza una serie de investigaciones en las cuales se señalan correlaciones significativas entre el nivel de vocabulario de niños de 4 y 5 años y el grado de comprensión de historias y las tareas de conciencia fonológica. Estas asociaciones se mantienen luego en grados superiores llegando a obtener valores de $r=0,75$. Esta sinergia entre el incremento del vocabulario, la complejidad en los niveles de comprensión de textos y la

lectura, podemos entenderlo en relación al concepto citado por Stanovich (1986) como *Efecto Mateo* “los ricos se vuelven más ricos y los pobres más pobres”. En este caso esto se manifestaría de la siguiente manera: al poseer un mayor vocabulario (incrementado por la lectura de textos y el uso descontextualizado del lenguaje) se amplía el léxico mental y por consecuencia aumenta la posibilidad de reconocer más palabras cuando el niño comienza a leer, esto a su vez se evidencia en una evolución del nivel del vocabulario, la lectura y la comprensión.

Programas de intervención

Una vía para prevenir el fracaso escolar, que ha sido explorada con muy buenos logros en diversos países, son los *programas de alfabetización temprana*. Si las diferencias en habilidades y conocimientos precursores de la alfabetización entre niños de diferentes contextos sociales, teniendo en cuenta la enseñanza que reciben son una de las causas del fracaso, una intervención pedagógica adecuada y en forma oportuna podría comenzar a aminorar la brecha que se genera desde un inicio de no hacerlo. De hecho, las experiencias realizadas en nuestro país con el programa Ecos (Borzzone y Marro, 1989) y similares (Borzzone, 1994; Marder, 2011, 2012.) mostraron que los niños de 5 años pertenecientes a sectores vulnerados de la población, pueden aprender a leer y escribir a esa edad sin dificultades.

El *programa de lectura y escritura* que se presenta a continuación plantea que a los seis años y aún más pequeños, todos los niños están en condiciones de aprender a leer y escribir, y que el aprendizaje depende en buena medida de la calidad de la intervención que realice el docente, junto con los materiales que utilice, como planteamos en este trabajo desde el inicio. El Programa está diseñado especialmente para evitar el fracaso escolar (entendido sobre todo como fracaso en la enseñanza) y ha sido pensado a partir del trabajo con docentes en el aula, y de los resultados de investigaciones científicas en la temática desde la línea de la *Respuesta a la Intervención* (RAI). Este Paradigma plantea que a partir del bajo rendimiento de los alumnos, podríamos advertir en la mayoría de los casos una enseñanza ineficaz (Fuchs et al, 2003), por lo cual si se sistematiza la enseñanza se tendrá más chances de que los niños alcancen el desempeño de sus pares de grado/edad.

El *modelo de respuesta a la intervención* surge como alternativa al criterio de discrepancia en la “Ley de Educación para personas con Dificultades” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA, 2004) en USA. En nuestro país se insta todavía a los profesionales a utilizar el criterio de discrepancia CI-rendimiento para el diagnóstico de *dificultades específicas de aprendizaje* (DEA). Con este modelo se trata de realizar una evaluación progresiva de la respuesta de los alumnos a la intervención (programa), es decir, todos los niños deben ser evaluados tempranamente para poder realizar un control de la respuesta del alumno a la intervención para la mejora de sus habilidades, la cual debe estar basada en la evidencia científica (Vaughn, Linan-Thompson, y Hickman, 2003). Aquellos alumnos que no respondan a la intervención podrían ser evaluados por los equipos de orientación. Como consecuencia, si

los niños muestran dificultades con esta “enseñanza” las mismas deben considerarse para ser analizadas con mayor profundidad.

En la figura siguiente presentada a continuación se puede visualizar un primer nivel que consiste en una instrucción generalizada al grupo de clase, y que va aumentando en intensidad (tiempo invertido en la instrucción y tipo de agrupamiento) según la respuesta del niño a dicha intervención. Un segundo nivel consiste en una Intervención en pequeños grupos de mayor intensidad, y si ésta última no es suficiente se aconseja ya una intervención individual de mayor intensidad.

En general, las conclusiones de la investigación muestran que los programas de “respuesta a la intervención” (RAI) son eficaces cuando se implementa en los primeros grados, que pueden mejorar los resultados de aprendizaje en lectura reduciendo la necesidad de educación especial si se realizan las intervenciones adecuadas tempranamente. En un estudio llevado adelante por la Conserjería de las Islas Canarias y la Universidad de La Laguna, España, (Jiménez et al, 2010) con 1123 niños de 14 colegios con un programa intensivo, los niños alcanzaron puntuaciones superiores al grupo control en habilidades de conciencia fonológica, conocimiento del sonido de las letras, fluidez en lectura de palabras en texto corto y comprensión oral, sobre todo en pre-escolar y primer grado.

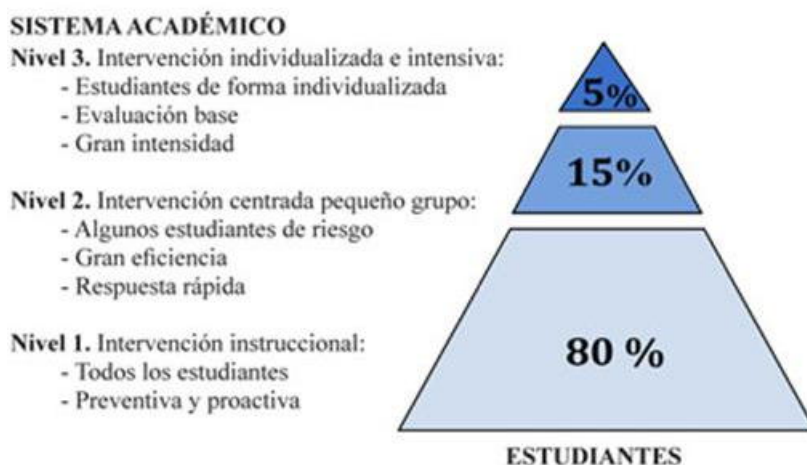


Figura 4.2. Respuesta a la Intervención (RAI). Modelo de tres niveles de aumento en intensidad académica. Los porcentajes hacen referencia al número de niños estimados que están en el Nivel 1 y requieren Nivel 2 y Nivel 3 de servicio. (Adaptado de NASDSE, 2006)

Programa “Leamos Juntos”

El programa *Leamos juntos* (Borzzone, A. M & Marder, S., 2015) se focaliza en los procesos mencionados en el primer apartado, y está pensado como programa de Respuesta a la intervención. No solo atiende al desarrollo en el niño de los procesos cognitivo lingüísticos

presentados, sino, que pone en primer plano el rol docente, y en este sentido resulta insoslayable mencionar los conceptos desarrollados por la psicología del desarrollo y la psicología educacional que nos proporciona nociones fundacionales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como los de *zona de desarrollo potencial*, *andamiaje*, *participación guiada* y *construcción en colaboración*. La perspectiva intercultural que adopta la propuesta –y que se manifiesta en la diversidad de temas y geografías de los textos que se consignan en cada secuencia didáctica, apuntan a promover el diálogo y la comprensión entre los niños, destacando el valor de la diversidad y de la pluralidad de experiencias personales. Por otra parte, de la psicología cognitiva hemos tomado también el entrenamiento de las funciones ejecutivas, particularmente el de la memoria operativa, por el papel relevante que desempeña en el proceso de comprensión y producción de textos.

El programa consta de 50 secuencias didácticas (SD). Se dispone de un cuadernillo de trabajo para los alumnos y de una guía para los docentes, lo cual da cuenta de la sistematicidad del mismo. En estas secuencias están siempre presentes textos interculturales que representan las voces de todos los niños de nuestro país, de diversos géneros (poesías, textos narrativos, textos expositivos, noticias, cartas, adivinanzas, chistes e historietas). Los textos creados ad-hoc, se acompañan de situaciones de escritura, narración de experiencias personales, actividades de reflexión metalingüística, y actividades que ayudan a comprender.

Las actividades complementan lo contemplado por el *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (N.A.P.) del Ministerio de Educación de Nación (Argentina)* pero con una lógica tendiente a que la enseñanza sea más sistemática y focalizada en algunos temas que los diseños no priorizan.

En las Secuencias didácticas se mantiene el siguiente esquema básico:

Al inicio de la misma se relatan situaciones de eventos personales que el docente escribe en el Diario Mural, situación que permite, a partir de una conversación, dar apoyo a la expresión oral y profundizar los conocimientos del docente sobre el niño y su contexto personal/social.

En un segundo momento y antes de leer el texto se tratan de activar en los niños los conocimientos del mundo y vocabulario específicos para su comprensión, deteniéndose para explicar vocabulario, realizar una segunda lectura y la lectura a Coro por parte de los niños. El sentimiento de fracaso es difícil de revertir si se coloca al niño en situaciones difíciles para él, de ahí la importancia de la actitud positiva del docente, su afecto y el clima lúdico que genere en estas actividades. A medida que avanza, el niño va a comenzar a atender a la escritura y a leer en forma convencional.

En un tercer momento apunta a conocer y a aprender nuevo vocabulario y estrategias de comprensión. En un cuarto momento se trabaja con los aspectos fónicos del lenguaje, a través de la realización de actividades con rimas, reconocimiento de sonido inicial, sonido final, y progresivamente la prolongación de los sonidos de las palabras para que los niños puedan deslindarlos dentro de las palabras. Se atiende también a las letras, a las correspondencias fonema- grafema para la consolidación del principio alfabético a través de un juego

denominado “cazasonidos”. Se escriben también palabras y oraciones en el marco de los textos leídos al comienzo de la secuencia didáctica, y por último, para cerrar con el relato de las características del programa se desarrollan también en el material procesos ejecutivos (atención, memoria de trabajo, control inhibitorio, y flexibilidad) debido al impacto que sabemos tienen en la lectura y la escritura. A continuación se hará alusión a los resultados de la implementación de dicho programa bajo diversas modalidades.

Experiencias en extensión e investigación con programas de alfabetización

Presentamos la síntesis de dos proyectos en los que se ha trabajado con el programa citado, uno de Extensión con una duración de dos años perteneciente al Centro de Extensión de la Facultad de Psicología U.N.L.P. con el Título: *Prácticas innovadoras y trayectorias escolares enriquecidas de aprendizaje-convivencia (Director. Erausquin, C. y Co Director Zabaleta, V., 2013) en particular el sub proyecto “Co-construcción entre Universidad y Escuela de estrategias de intervención para el enriquecimiento de trayectorias educativas” (coordinador Marder, S.).*

En el transcurso del primer año se trabajó en forma directa con los docentes del primer ciclo de primaria de una Escuela pública de La Plata, fortaleciendo sus estrategias de enseñanza a través del armado de un proyecto denominado “Recetas” en el que tuvieron que llevar adelante formas de trabajo inter-agenciales entre docentes y el Equipo de Orientación Escolar (EOE), para la confección de un *Libro de Recetas*, como producto del trabajo y la utilización de los siguientes instrumentos de mediación : reportajes a padres, escritura conjunta e independiente en las aulas por parte de los niños, lectura de recetas, preparación de platos, etc. (Marder, D’Arcangelo, Casanovas,y Centeleghe, 2012). En el segundo año participaron también alumnos y graduados de la Facultad, pero el trabajo se desarrolló mediante la implementación del Programa “Leamos Juntos” en pequeños grupos en forma directa con 23 alumnos de la misma escuela primaria que fueron seleccionados por sus docentes por presentar “desfasaje” en el aprendizaje de la lectura y la escritura,

Los resultados, tanto del primer año de trabajo como del segundo fueron muy alentadores en relación con el desempeño observado en los niños al finalizar el año, y los nuevos dispositivos de trabajo con los que contaban los docentes tanto a nivel del propio equipo de trabajo como en función del trabajo con los alumnos (Zabaleta, Marder, y Centeleghe, 2013).

En el proyecto de investigación “Implementación de un programa de enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de primaria dentro del sistema educativo en contextos de “fracaso escolar”, realizado en el 2014 como Proyecto del Programa de Investigaciones en Psicología (PIIP), se implementó en forma piloto el programa *Leamos juntos* (Borzzone & Marder, 2015), ya no como parte de otras estrategias docentes a las que se adaptaba el mismo, sino como programa a “replicar” a partir de las necesidades recabadas por

la Inspectora del área de Psicología y los equipos de orientación escolar de tres escuelas. El proyecto de investigación contaba con una metodología semi experimental, un análisis pre – post intervención y con un grupo de comparación del mismo Nivel de Oportunidades Educativas (Abusamra et al, 2010) con el cual no se aplicó el programa, sino el Diseño Curricular correspondiente. La muestra estuvo conformada por 100 niños de 6 a 10 años, alumnos de 1°, 2° y 3° año de primaria de 4 escuelas primarias públicas de la ciudad de La Plata, y alrededor de 25 docentes entre maestros de grado y de los miembros del E.O.E., En tres de las escuelas se llevó adelante el programa (75 niños que conformaron el grupo experimental. G.E.) Mientras que en una de ellas (25 niños) participaron de lo que se denomina grupo de comparación. (GC)

A partir de la conformación de los grupos, se les administró en el mes de abril (pre) y en octubre (post) una serie de pruebas para indagar el conocimiento de las letras y sonidos del abecedario, la fluidez en lectura de palabras, la escritura de palabras de diferente complejidad, el vocabulario, la comprensión oral y re narración de texto narrativo, y la comprensión oral de textos.

Por otro lado, se llevó adelante el *seguimiento del programa* realizado en las tres escuelas observando la evolución de los niños y la implementación de la propuesta. Los docentes integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) trabajaban con los alumnos en pequeños grupos de 5/6 niños con una frecuencia de dos o tres veces por semana, una hora cada vez dentro del ámbito escolar, luego de haber sido formados en el lineamiento del programa. Solo 20 niños de una de las escuelas pudieron cumplir con casi la totalidad del programa, el resto de los niños debido al ausentismo del docente, paros docentes y ausentismo de los mismos niños, no pudieron realizarlo.

Los resultados (que se detallan en tabla anexa) muestran diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en relación con el grupo de comparación en las medidas de reconocimiento del sonido-letra, escritura de palabras al dictado, vocabulario expresivo y comprensivo, comprensión oral de texto y recuperación de categorías narrativas en la re narración de texto. No ocurre lo mismo en la prueba que evalúa fluidez en la lectura de palabras, pensamos que se hubiera necesitado una mayor intensidad de trabajo para que los alumnos se apropien en forma autónoma de la lectura con precisión y velocidad. Un tamaño del efecto de la intervención (effect size, Cohen, 1988) de gran tamaño se ha constatado sobre todo en las habilidades ligadas al procesamiento fonológico y metafonológico como el conocimiento de la correspondencia sonido-letra, y la escritura de palabras, y por otro lado al semántico expresivo y comprensivo, tal como lo mide la prueba de vocabulario. El efecto ha sido mediano en las pruebas más ligadas a las funciones superiores, como la comprensión y expresión oral de textos narrativos.

También es de destacar que los docentes que han logrado apropiarse del programa con mayor seguridad para su implementación, con mayor responsabilidad y frecuencia en el desarrollo del mismo, y que se han sabido situar en la zona de desarrollo próximo de los

alumnos para el planteo de las actividades, han logrado en términos generales mejores resultados.

Estos resultados coinciden en parte con los hallados por Jiménez (2010) en su estudio con niños de 5 a 8 años, y con Vellutino (2008), así como con los estudios ya citados realizados en nuestro país, en donde se plantea que la identificación de niños/grupos/escuelas vulnerables, así como la intervención oportuna reduce considerablemente el fracaso en el aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, el proyecto de alfabetización temprana llevado a cabo en jardines de la provincia de Entre Ríos mostró reducir la repitencia en un porcentaje importante de niños (Borzzone y Rosemberg, 2009). Por lo que resulta evidente que los efectos de un medio pobremente alfabetizado no son inevitables o irreversibles en tanto se conceptualicen las diferencias individuales no como indicadores de las dificultades para aprender sino como indicadores de la cantidad y calidad de la intervención educativa necesaria y temprana que garantice el aprendizaje de todos los niños.

Por lo dicho anteriormente es que resulta necesario elaborar e implementar programas que respondan a los procesos que se están a la base de lo que el aprendizaje de la lectura requiere. Cabe señalar que desde la década del '70 se han desarrollado programas de recuperación en lectura en Australia y Nueva Zelanda que fueron luego adoptados y adaptados en otros países, como USA, para trabajar con niños de primer grado que a mitad de año no han alcanzado el nivel de lectura y escritura de sus pares. De las investigaciones sobre modelos de programas y su eficacia (Wassik y Slavin 1993) se desprende que la enseñanza más personalizadas (uno a uno o en pequeños grupos) es un medio potencialmente eficaz para prevenir el fracaso en la lectura.

El desafío en futuras investigaciones y/o proyectos de extensión consiste en difundir e implementar este tipo de propuestas, sobre todo a nivel del aula (en lo que se conoce como nivel uno de Respuesta a la intervención) en forma sistemática, e interactuando con propuestas educativas más globales y particulares de cada escuela, que atiendan también a otras áreas curriculares y/o artísticas llevadas adelante por los docentes, transformando la desigualdad inicial en vectores de creciente inclusión y calidad educativa.

Bibliografía

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender (TLC). Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone, A.M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Aique. Bs As.
- Borzone, A.M., (2013). El fracaso escolar: un desafío para los lingüistas. En: II Jornadas de jóvenes lingüistas. Instituto De Lingüística, Facultad De Filosofía y Letras de La Universidad de Buenos Aires.
- Borzone, A.M. y Marder, S. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone, A.M., Marder, S., y Sánchez, D. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno*. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone, A.M. y Marro, M. (1989). *Reseña sobre las investigaciones realizadas en el área de lingüística y educación en relación con el fracaso escolar*. Ministerio de educación y justicia, Orealc-Unesco
- Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A., y Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la Alfabetización*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'énfant. Savoir fare, savoir dire*. París, PUF.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power an aliases for the Behavior Sciences*. (Second Ed) Mahwa, NJ: Lawrence Earlbaun Associates.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-culturales de la cognición distribuida. Es: G. Salomon (comp). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y Educativas 23-74*. BuenosAires: Amorrortu. (Original en inglés: 1993).
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. Londres: Academic Press.
- DINIECE, (2012). Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa. República Argentina. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K.E. Patterson, J.C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*. 18 (3), 157–171.

- Jiménez, J. ;Rodríguez, C.; Crespo, P.; Gonzalez, D.; Artiles, C & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention Model in Spain. An example of a collaboration between Canarian Universities and the department of education of the Canary Islands. *Psichotema*. Vol 22 n°4 pp 935-942.
- Jorm, A. F. y D. L. Share. (1983). An invited article: Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics* 4: 103-147.
- Manrique, S. (2011) Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *IRICE*. N°22. P.163-182.
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Revista Interdisciplinaria*, 1, 28, 159-176.
- (2012). Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales. Tesis doctoral publicada en biblioteca de humanidades de la FHCE de la UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.734/te.734.pdf>
- Marder, S; D' Arcangelo, M.; Casanova, R. Centeleghe, E.; Segura, J.(2012) "Construcción de estrategias educativas en campo entre la Universidad y la Escuela Primaria". *Revista de Extensión Universitaria de la UNC (digital) Vol 2 N° 2*. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1406/pdf>. ISSN 2250-7272
- Marder, S. y Zabaleta, V. (2014) La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Revista Noveduc*. V 279. ISSN 0328 3534. Pág. 6 a 12
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación docente. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Resolución N° 225/04 C. F. C. y E. Primero, Segundo y Tercer ciclo. Buenos Aires, 2004
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires
Ley de Educación de Provincial N° 13.688/07.
- — —, Diseño Curricular para la Educación Primaria. 1° Ciclo. La Plata, DGCyE, 2007.
- — —, La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria (2013) Documento de trabajo. Dirección Provincial de Educación Primaria Subsecretaría de Educación de la provincia de Bs As.
- Piacente, T. (2005). *Trastornos Específicos de Aprendizaje Escolar*. Facultad de Psicología de la U.N.L.P. (Mimeo).
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, N° 21, Vol. 1, 61-88
- Querejeta, M., Piacente, T. Marder, S., Resches, M. & Urrutia, M.I. (2005). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En M.A. Mayor, B. Zubiauz & E. Díez (Eds.) *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado* (803-818). Ediciones Universidad de Salamanca (Colección Aquilafuente).
- Rivas, A. (2015). América latina después de PISA. Cipepec. Buenos Aires. Natura.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires. Paidós.
- Scarborough, H.S (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)habilités: Evidence, theory and practice. *Handbook of early literacy research*. Neuman & Dickinson. New York Guilford Press.
- Signorini, a. (1999). El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: el papel ineludible de los procesos fonológicos. *Lenguas Modernas*. Nº 26-27, págs. 9-30.
- Signorini, A. (1999). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. Bs As. Argentina.
- Share, D.L. y Stanovich. K.E (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education* 1: 1-57.
- Snow, C.E. (1983) "Literacy and language: relationships during the preschool years". *Harvard Educational Review*. 53: 2: 165-189.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Terigi, F (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. n.º 50 (2009), pp. 23-39.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing*, 21, 437-480.
- Vigotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires. Lautaro.
- Wagner, R. K., J. K. Torgensen, P. Laughton, K. Simmons y Rashotte, C.A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology* 1: 83-103.
- Wasik, B. A. y Slavin, R.E. (1993.) *Preventing Early Reading Failure with One-to-one Tutoring: A Review of Five Programs*. *Reading Research Quarterly*, 28, 2, 178-200. Newark, DE, International Reading Association.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, vol. 18, Nº 1- 2, pp. 109-123.
- Zabaleta, V; Marder, S; Centeleghe, E (2013) "La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de un programa de intervención e investigación". IV Congreso internacional de la Facultad de Psicología de la UNLP. "Conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales" Ponencia libre. La Plata, 13, 14 y 15 de noviembre de 2013

ANEXO

Tabla 4.1. Resultados de la intervención. Desempeño promedio M y DS de los niños del GE (n: 20) y del grupo de comparación (n: 10) en las pruebas administradas PRE/POST intervención, y el tamaño del impacto de la intervención.

<i>Variables evaluadas</i>	<i>Tiempo</i>	<i>G. Experimental</i>		<i>G. Comparación</i>		<i>Diferencias inter-grupos</i>	<i>Impacto de la Intervención</i>
		<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>T(sig bilateral)</i>	<i>Effect size</i>
<i>Conocimiento del Son-Letra.</i>	PRE	10,30	7,50	6,90	6,10	1,23 (,231)	
	POST	19	5,13	11,50	6,73	3,31 (,003)**	1.25 (g)
<i>Escritura palabras.</i>	PRE	6,47	4,83	6,20	3,82	,155(,878)	
	POST	25,05	9,18	14,30	11,58	2,73 (,011)*	1.02 (g)
<i>Lectura palabras en 1 minuto.</i>	PRE	7,63	4,50	4,70	3,94	1,81(,085)	
	POST	17,89	8,35	13,40	8,07	1,37 (,180)	0.54 (m)
<i>Vocabulario s/dibujos.</i>	PRE	7,53	2,65	6	1,94	1,60 (,121)	
	POST	8,22	1,73	6,70	2,00	2,10 (,045)*	0.81 (g)
<i>Comprensión oral textos.</i>	PRE	5,89	1,41	4,80	2,20	2,73 (,110)a	
	POST	6,67	1,53	5,40	2,36	4,54 (,043) a*	0.63 (m)
<i>Recuperación Categorías narrativas.</i>	PRE	7,21	1,81	6,30	2,45	,505 (,483)a	
	POST	8,50	2,00	6,60	3,43	3,95 (,057) a*	0.67 (m)

Notas: *p<05 **p<005; a= F y prueba Levenne debido a que se asumen varianzas iguales en esos casos. Cohen d (Effect size): g: tamaño del efecto grande (a partir de 0,8); m: tamaño mediano (0,5 a 0,7); p: tamaño pequeño (0,2 a 0,4). Conocimiento de Sonidos max 29; Escritura de palabras max 30; Lectura max 20; Vocabulario (AE) max 14; comprensión oral textos max 9; Recuperación categorías narrativas max12.

La autora

Marder, Sandra

Licenciada y profesora de Psicología. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (2008). Diploma Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo de la Universidad FLACSO (Buenos Aires, Argentina). Docente en la Cátedra de *Psicología Educativa* y del *Practicum* en la Carrera de Especialización en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNLP, desde 2011. Investigadora adjunta del Centro de Estudios en Nutrición y desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, donde lleva a cabo tareas de investigación sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, sus dificultades, desarrollo de herramientas de evaluación y programas de intervención en niños de nivel inicial y primer ciclo de EPB de sectores en vulnerabilidad social, dirigiendo a becarias en estas temáticas. Ha participado y participa en proyectos de investigación del FONCyT y de la S.C.yT de la UNLP, y dirige proyectos de extensión en temas relacionados con el desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia y con los conocimientos de los profesionales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos. Ha coordinado el Proyecto "Maestro + Maestro" Programa ZAP de la Dirección General de Inclusión Educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2009) y ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales.

CAPÍTULO 5

Violencias en contexto: pensar el quehacer educativo.

Gustavo E. Corvera

Diversas manifestaciones de la violencia son motivo frecuente de preocupación en las escuelas. Los docentes suelen hallar en estos fenómenos serias dificultades para la labor educativa, inmersos en procesos organizacionales que a menudo oscilan entre intentos de restauración del orden escolar tradicional, ya agotado, y la disolución de las legalidades inherentes a distintas formas de sociabilidad. A su vez, las dificultades que encuentran para sostener una tensión creativa que favorezca la transformación de estas dinámicas, aumenta el malestar en los distintos actores de la comunidad educativa - docentes, directivos, estudiantes, familias, entre otros -, instalando *bucles* de violencia que acrecientan la problemática. Frente a estas situaciones, los agentes psicoeducativos afrontan el desafío de sostener una mirada crítica en escenarios de urgencia, que propicie la construcción de sentidos e intervenciones junto a educadores, para habilitar contextos de aprendizaje. Como agentes internos o externos al dispositivo escolar, los psicólogos educacionales tienen la oportunidad de co-construir instancias de reflexión y acción colectivas, de motorizar procesos de comunicación y creatividad que permitan afianzar una apuesta ética nodal de la escuela: la distribución igualitaria del capital cultural⁴.

Este trabajo se orienta a problematizar las violencias, pluralizando, contextualizando, historizando. Operaciones fundantes de un quehacer educativo en clave de justicia, inclusión y calidad. De este modo, al inicio del capítulo se abordará críticamente la categoría *violencia* intentando trazar un mapa de las vaguedades terminológicas en las que se encuentra inmersa la discusión y se problematizará la definición de unidades de análisis en su abordaje. En una segunda parte, se presentarán técnicas para el trabajo en las escuelas sobre estas problemáticas, acuerdos de convivencia, espacios de reflexión y procesos de mediación. A continuación, se comentarán experiencias de trabajo en el marco de un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología (UNLP), para finalizar con el enunciado de algunas condiciones

⁴ Las políticas inclusivas insisten en escenarios donde las múltiples caras de la violencia y el malestar de convivencia siguen vigentes. Construir escenarios educativos inclusivos implica tejer tramas de convivencia, espacios capaces de albergar, cuidar y acompañar a niños/as, jóvenes y adolescentes en sus trayectorias educativas. Las violencias y la convivencia escolar no se encuentran desacopladas del problema de la inclusión y la equidad (entrelazadas a su vez a la calidad educativa). Por el contrario, las problemáticas que trata este capítulo inciden, por poner algunos ejemplos, sobre el ausentismo y las trayectorias interrumpidas y erosionan la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

que se consideran necesarias para desarrollar intervenciones éticas, eficaces, psico-socio-pedagógicas.

Primera parte: palabras y problemas

Abordaje crítico de las categorías

La categoría “violencia” (a la que aquí debiera agregarse el epíteto “escolar”⁵) se caracteriza por reunir en un vocablo, múltiples y disímiles fenómenos, por lo cual numerosos trabajos optan por mencionar el término en plural (violencias), efectuando una pluralización que devela, detrás de la apariencia monolítica, su carácter complejo.

Como mencionan Erausquin y otros (2013), tomar recaudos metodológicos a fin de evitar la reificación de las manifestaciones de la violencia en el territorio escolar, entendiéndolas como cualidades relacionales visualizadas, en tanto tales, siempre en contexto, conlleva captar su heterogeneidad⁶, en la que los autores incluyen,

Violencia entre pares o entre alumnos y profesores, agresiones a docentes y personal directivo, violencia familiar, acoso y abuso sexual, maltrato institucional, estigmatización y procesos discriminatorios, exclusión, invisibilización de las diferencias (culturales, étnicas, de género, etc.) en la homogeneización del dispositivo pedagógico, naturalización de las condiciones de desigualdad, etc. (p.4).

Al analizarse detenidamente, el término violencia evidencia así una opacidad particular. Suele mostrar menos que aquello que oculta, tornándose necesaria una exigencia ética y metodológica en los abordajes teórico-prácticos en torno a las violencias: cuestionar las palabras que participan de la construcción de sentidos y prácticas. La “inflación” del término que esto supone, no debe entenderse sólo como una disquisición teórica. Comprende además un carácter político. La creciente visibilización de los múltiples rostros de la violencia, supone luchas simbólicas en torno a qué procesos sociales han de catalogarse como violentos⁷. Estas

⁵ Resulta interesante, a fin de problematizar la asociación de estos términos, la distinción efectuada por algunos sociólogos franceses entre la violencia “en”, “hacia” y “de” la escuela. Como apuntan Kaplan y Castorina (2006), la primera refiere a actos que se producen sin estar vinculados a la naturaleza del sistema escolar; la segunda, a actividades llevadas a cabo sobre la institución; la tercera, a la violencia institucional sobre los alumnos, que comprenden modos de evaluación, orientación de las clases, palabras desdeñosas de los adultos, acciones consideradas injustas por los alumnos, entre otras.

⁶ Otra vía de acceso a su heterogeneidad es hacer la historia de las violencias, allí donde se despliegan sus múltiples formas. Lo cual parece conllevar el efecto paradójico de deshistorizarlas, con el riesgo de desresponsabilización y naturalización que ello puede acarrear. No hace falta un juicio histórico exquisito para descubrir que los fenómenos de violencia atraviesan no sólo el devenir del dispositivo escolar, sino el de las sociedades en su conjunto. Como menciona Antelo, “Las violencias son como el tiempo y como la música. Están allí, desde siempre” (1999, p.106). Sin embargo, ello afirma más bien la necesidad de que cada generación se responsabilice de las formas que asume en cada momento histórico y en cada contexto social.

⁷ En este punto, es importante tener presente una precaución que podríamos calificar de antropológica. Como recuerda Noel (2006), la violencia no es, en primera instancia, una conducta, sino un modo de denominar determinadas

pugnas contribuyen a metamorfosear miradas y sensibilidades propiciando transformaciones profundas en las modalidades de relación entre generaciones. Piénsese, por ejemplo, en el movimiento escolanovista⁸ que propone en los albores del siglo XX una verdadera conversión de las prácticas escolares asociadas a la escuela tradicional. Se trata allí de un choque entre matrices antagónicas acerca del rol docente y del lugar del niño en el proceso educativo. Los nuevos métodos y procedimientos debían propiciar la inscripción de las nuevas generaciones en una cultura amorosa. La prensa afín⁹ al movimiento escolanovista, deja entrever por esos años la confrontación y la lucha en lo simbólico. La relación escolar debía tener por base un docente comprensivo, indulgente, benévolo, humilde, sencillo y cariñoso, que reconoce y espera al niño. Lo que para algunos es descabellado para otros es evidente, y a través de la prensa se milita, se convence, se gana territorio. Años después, todo esto formará parte del sentido común escolar, reconociéndose como inaceptables, y violentas, prácticas vinculadas a formas de ejercicio de la autoridad docente otrora habituales y aceptadas como mecanismos de regulación de vínculos entre adultos y niños (Gallo, 2012)¹⁰. Un segundo ejemplo de visibilización y lucha en lo simbólico, conduce a embates más contemporáneos: la discusión respecto al papel de las instituciones escolares en la construcción de roles generizados, el control del sistema escolar sobre sus regímenes de género con profundo impacto en niños y niñas (Connel, 2001), procesos que no pocos investigadores caracterizarían como una violencia silenciosa cuando no estridente.

Algunas formas de violencia ligadas al género pueden incluirse en lo que se ha denominado *violencia simbólica*. Este concepto, que adquiere densidad teórica en la obra de Pierre Bourdieu, contribuye a formarse una idea de la amplitud de los fenómenos que abarca la categoría violencia. La violencia simbólica se refiere a formas de dominación sustentadas, en nuestras sociedades, en instituciones objetivadas como la escuela¹¹. La violencia simbólica se

conductas, sobre el que no siempre existen consensos incluso al interior de la escuela. Se observan así, diferencias entre alumnos, docentes y padres acerca de las atribuciones de violencia (a qué se llama violencia y a qué no), los posicionamientos morales acerca de su legitimidad y los supuestos y las expectativas recíprocas que al respecto ponen en juego los distintos actores. Reconocer este carácter de la violencia, en tanto modo de calificar, supone, propone el autor, un llamado de atención acerca de sus usos pre-construidos e irreflexivos.

En relación a los disensos en el interior del espacio escolar en torno a la caracterización de la violencia, la diferencia violencia-no violencia y la responsabilidad de ciertos individuos y grupos, Castorina y Kaplan (2006) también utilizan la expresión "lucha simbólica".

⁸ Para aproximarse a las complejidades de este movimiento se recomienda el artículo ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva (Caruso, 2001).

⁹ La siguiente cita, de una revista educativa argentina de 1933, puede ilustrar la cuestión: "Lo que ha cambiado la escuela en el sentido de la renovación de sus métodos y procedimientos, a estos maestros se lo debe; ellos recorren la senda que al mismo tiempo conduce a la dulzura en el trato de los niños y a la escuela renovada. Tal vez no falte quien piense que esta identificación de la dulzura en el trato de los niños con la escuela renovada sea aquí traída de los cabellos, pero estamos tan convencidos de esa identidad que nos parece la misma evidencia." (La Obra, 1933 (13) 235: 531).

¹⁰ Junto a estas nuevas ideas que dotan de individualidad a la figura de un niño activo en la construcción de conocimiento, las transformaciones se traducen en esas décadas en nuevos modelos de crianza. Así, los 60, influidos por la cultura psi, significaron un cuestionamiento profundo del modelo de familia nuclear tradicional. Se construye también aquí, un nuevo niño: autónomo, con necesidades y derechos al juego, al afecto, a la exploración (Cosse, 2009). Y se rechaza la disciplina basada en el autoritarismo. En esto confluye un amplio movimiento intelectual que tiene en la Argentina militantes de a pie, que luchan cuerpo a cuerpo en la adopción de un nuevo imaginario familiar. Por ejemplo, Giverti y Escardó con sus ciclos de charlas, periodismo y asistencia. La riqueza del material aportado por Cosse (2009) permite palpar nuevamente la lucha en lo simbólico, y las distintas metabolizaciones a las que da lugar.

¹¹ Las teorías de la reproducción, en las que se enmarcan estos desarrollos, pusieron en blanco sobre negro que las escuelas contribuyen a dar continuidad a un orden social y cultural desigual. Los teóricos de la resistencia, por su parte, atentos al riesgo de los mecanicismos en la teoría social, hicieron visible que en el fragor de la repetición puede abrirse paso la novedad, allí donde hay un sujeto.

desarrolla al interior de las instituciones y se caracteriza por la imposición de arbitrarios culturales que legitiman relaciones de poder entre grupos o clases, y por el reconocimiento y el desconocimiento que la sustenta. La violencia simbólica supone su aceptación por parte de las víctimas y al mismo tiempo no ser percibida, en tanto violencia, por los agentes. Se trata de una violencia “suave” cuyo poder anida en los hábitos. En un desarrollo extenso acerca de estas formas de violencia, Castorina y Kaplan (2006) mencionan el ejemplo de la deslegitimación de formas de habla de algunos grupos e individuos. La escuela las presenta como desvíos de una única forma legítima de habla, que los niños aceptan, desconociendo el arbitrio cultural y renunciando a su cultura de origen.¹²

Ahora bien, esta amplitud conceptual (las violencias) constituye un problema para el investigador o agente psico-educativo, puesto que socava su potencia explicativa. En definitiva, si una palabra lo dice todo, no dice nada en particular. Detrás de su fuerza enunciativa, el término corre el riesgo de convertirse en una cáscara vacía, una categoría infértil para la investigación y acción educativas. A fin de remediar esta vaguedad, se han elaborado algunas clasificaciones, que como se verá resultan insuficientes. Por ejemplo, como se menciona en el Marco General del Programa Nacional de Mediación Escolar (García Costoya, 2004), una de ellas toma como criterio el carácter externo o interno a la escuela de los factores causales¹³ de la violencia. En el primer grupo, se encuentran las condiciones de violencia estructural¹⁴. En el segundo, se incluyen diversos factores: el grado de significatividad de los contenidos escolares o de las estrategias didácticas instrumentadas en las escuelas, la atención brindada a las problemáticas que atraviesan los estudiantes, la calidad de la relación entre docentes y estudiantes, los marcos regulatorios del comportamiento y la disciplina así como el malestar de los docentes frente a condiciones laborales en las que desempeñan su labor. Estos factores contribuirían a construir un clima institucional caracterizado por la tensión cotidiana en las relaciones interpersonales.

Otras clasificaciones intentan delimitar diferentes tipos de violencia. Así, por ejemplo, Marchiori (1998) aísla tres tipos de comportamientos dentro de lo que denomina violencia de los alumnos:

- Daños, violencia dirigida a la institución escolar (destrucción intencional de objetos materiales).
- Violencia dirigida a los alumnos (hurtos, robos, lesiones, ataques sexuales, homicidios, suicidios, burlas, insultos, ofensas).
- Violencia hacia el personal docente.

Abramovay y Rua, (2002), por su parte, agrupan los fenómenos de violencia en tres categorías:

¹² Una transformación del currículum en clave de justicia supone la redistribución de recursos materiales y simbólicos y su conversión para incluir distintas miradas y voces de los colectivos. La transmisión de las formas de saber occidentales, de grupos hegemónicos en las sociedades occidentales, convergen en la inferiorización de formas dispares de relacionarse el hombre con la naturaleza y los otros, y en general, en la producción cultural de grupos subalternos. El concepto de violencia simbólica destaca que estos procesos participan de la reproducción de relaciones de poder.

¹³ Es necesario destacar, frente al modelo causal que subyace a esta clasificación, la interacción de los diversos factores y las dinámicas complejas que explican estos fenómenos.

¹⁴ Aquí se incluyen, desde un punto de vista macro, procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades que atraviesan el colectivo (Kaplan, 2006). Para profundizar el concepto de descivilización consúltese la magistral obra de Norbert Elías.

- Violencia contra las personas, expresada en forma verbal o física.
- Violencia contra la propiedad (hurtos, robos).
- Violencia contra el patrimonio (destrucción o deterioro intencional de las instalaciones).

Una distinción más fina invita a pensar la violencia desde una doble dimensión: como lenguaje y como fracaso del lenguaje (Duschatzky, 1999). “La violencia como lenguaje nos convoca a analizarla desde sus componentes enunciativos. En cada acto violento se pone de manifiesto una relación conflictiva con la alteridad y con la ley, y las formas de expresión, así como las motivaciones, pueden ser múltiples. Hay violencias individuales y violencias colectivas, violencias precursoras y violencias meramente destructivas.” (p.51). Por otra parte, la violencia como fracaso del lenguaje, refiere a una

violencia sin objeto, difuminada en la trama del tejido social. que no distingue destinatarios (...) ancla en el cuerpo, propio o del semejante, no tiene finalidad y no se refiere a una disputa de valores o posiciones discursivas. La cuestión no es impugnar, resistir, enfrentar la palabra del otro, sino eliminar al otro. (p.52)

Otra estrategia, a fin de subsanar la excesiva inclusividad del término, es construir nuevos conceptos para dar cuenta del carácter multiforme de lo que suele llamarse violencia. Así, por ejemplo, algunos trabajos han optado por distinguir entre *violencia en sentido estricto*, *transgresión e incivilidad*. El primer término refiere al uso de la fuerza e incluye robos, lesiones y extorsiones. El segundo supone vulneración de reglas internas a la institución escolar. El tercero, quebrantamiento de reglas de convivencia y de formas convencionales de relación entre miembros de la comunidad educativa (palabras ofensivas, groserías, etc). Algunos estudios, incluso, han subsumido bajo el término conflictividad las dos últimas categorías: transgresiones e incivildades. (Gallo, 2012).

En esta misma dirección, otro término, *Bullying*, de extensa circulación en diversos contextos, recorta un universo más ceñido de prácticas: agresiones sostenidas a un alumno/a por parte de otro/a alumno/a o un grupo alumnos/as. Olweus, referente en el área, ha definido el Bullying como:

La violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo, y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar. Puede tomar las formas física, verbal o indirecta. (...) Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo, amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide a otro el paso mediante el contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede,

o negándose a cumplir los deseos de otra persona (Olweus, 1998, citado por Ruggiero, 2009, p.32).¹⁵

Los trabajos de Olweus incluyen el diseño de un programa de intervención, aplicado en numerosos países, para la prevención o reducción de estos fenómenos. Este programa incluye guías de identificación de posibles víctimas y agresores¹⁶. Deben hacerse algunas consideraciones. En primer lugar, es necesario destacar el peligro que conlleva la aplicación sin mediaciones de estos programas en contextos diferentes al de la investigación de origen. En este punto, se vuelven necesarias investigaciones locales que contemplen la especificidad del contexto socio-cultural latinoamericano. En segundo lugar, como destaca Ruggiero (2009), “resulta casi inevitable encontrar alguna relación entre los estudios centrados en el bullying y la criminología positivista de fines del siglo XIX”. Se vuelve imperioso no perder de vista a la persona, detrás de lombrosianismos renovados, de categorizaciones o etiquetas apresuradas.

Para concluir, en este trabajo se opta por sostener la categoría violencia a condición de delimitar, en los abordajes teórico-prácticos, el campo empírico al que hace referencia. De este modo, el término ha de adquirir especificidad (yendo ahora del plural al singular) en la construcción del problema y del territorio teórico¹⁷ (tareas del trabajo profesional en el área), especificidad que expande su potencialidad conceptual a la hora de explicar y transformar la realidad educativa. A su vez, se distinguen *violencias* y *conflictividad*. Si el conflicto se muestra irreductible e incluso deseable, en tanto factor de cambio y expresión de singularidad, la violencia, modo particular en que se desarrolla el conflicto, ha de prevenirse y reducirse. Por último, se entiende al *Bullying* como una categoría accesoria, capaz de dar especificidad a algunas manifestaciones de la violencia, teniendo en cuenta las precauciones que se han señalado anteriormente.

Acerca de las unidades de análisis en la construcción de problemas

La definición de unidades de análisis forma parte del proceso de construcción de problemas, comprendiendo, como señala Baquero (2002), aquellos aspectos que se consideran pertinentes y necesarios para su abordaje. Vale aclarar que no existe una unidad de análisis a la hora de abordar violencias en las escuelas. Por el contrario, las unidades de análisis dependen de la especificidad de los fenómenos a los que se aproximan investigadores y agentes psico-educativos, como al contexto escolar, familiar y socio-comunitario en el que tienen lugar. Sin embargo, se formularán algunas consideraciones generales. Se considera

¹⁵ Ruggiero, M. L. (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela*. Buenos Aires. Noveduc.

¹⁶ Los agresores típicos, por ejemplo, se caracterizan por “(...) La necesidad imperiosa de dominar y subyugar a los otros, tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos, suelen gastar bromas desagradables, inducen a algunos seguidores a que hagan el trabajo sucio, tienen mal carácter, su rendimiento académico puede ser normal, pueden ser físicamente más fuertes, son físicamente eficaces en los deportes y las peleas” (Olweus, 1988, citado por Ruggiero, 2009, p.34.).

¹⁷ Dado que una categoría conceptualmente heterogénea no puede recibir un tratamiento teórico homogéneo.

necesario evitar la reducción al individuo¹⁸, proceso que en ocasiones se instala en las instituciones escolares en lo que puede denominarse “construcción de niños problema”, caracterizando la violencia como un fenómeno individual referido a causas psicológicas ligadas al contexto familiar. Este endogenismo de corte psicológico, solidario del modelo clínico individual en educación, constituye obstáculos a la hora de pensar posibles intervenciones, puesto que desresponsabiliza a las instituciones educativas (ubicando el problema en variables individuales ligadas al contexto familiar) y traslada la intervención a agentes externos.

En el recorrido efectuado por Filmus, Gluz y Fainsod (2003) por investigaciones que abordan la violencia escolar, se observan tres enfoques: el enfoque estructural, el enfoque institucional y el enfoque interindividual. Estas perspectivas evitan, en principio, la reducción al individuo, observándose un corrimiento de las unidades de análisis en la investigación educativa acerca del tema, de factores individuales hacia procesos sociales abordados desde enfoques micro y macro. Este conjunto de estudios permiten una desustancialización (y desnaturalización) de las violencias, resituándolas en una red de relaciones sociales, comunitarias e institucionales que les otorgan sentido. La violencia es así comprendida como una cualidad relacional. Los atributos de ciertos individuos o grupos dejan de ser vistos como propiedades sustanciales. Por el contrario, participan de un proceso de construcción social, lo cual refuerza, a su vez, su carácter contingente (Castorina y Kaplan, 2006).

Desde el punto de vista de los agentes escolares y psico-educativos, la tarea consiste en construir unidades de análisis (y de intervención) lo suficientemente comprensivas para captar los fenómenos en su dinámica y complejidad, y al mismo tiempo evitar que esta perspectiva diluya las posibilidades de respuesta del dispositivo escolar. En este sentido, debe remarcarse que los fenómenos de violencia en las escuelas se vinculan estrechamente a las modalidades con las que la institución elabora los conflictos, el grado de participación de los distintos actores en esa elaboración, y la diversidad de abordajes tanto desde la enseñanza-aprendizaje como desde instancias específicas (García Costoya, 2004). Asimismo, como señala Merieu (2008) con base en investigaciones empíricas, diversas rasgos de la enseñanza posibilitan o no una metabolización pedagógica de las violencias, o como propone Abramovich (1999), para el caso de la Escuela Media, aspectos como la ausencia o no de un sentido transformador en la actividad escolar, el anonimato o reconocimiento en los vínculos pedagógicos, el posicionamiento de la institución respecto a la ley y los sentidos que hacen lazo en las instituciones, son aspectos que inciden en la producción de violencias. Un análisis situado, que tenga en cuenta estas dimensiones de la institución escolar, habilita un campo de operaciones fecundo, de la escuela y para la escuela, en torno a estas problemáticas.

Estas consideraciones permiten enmarcar la cuestión de este apartado en el problema más amplio de las unidades de análisis del desarrollo y el aprendizaje y el llamado “giro contextualista”. La actividad y la vivencia¹⁹, unidades de análisis propuestas por los enfoques

¹⁸ Esto no implica restarle realidad a las características subjetivas de un niño/a y su familia sino comprender cómo la subjetividad se entreteje en los colectivos, y cómo las relaciones intersubjetivas, su calidad, no pueden reducirse a uno de sus elementos ni descontextualizarse en su explicación

¹⁹ Se desarrolla una aproximación extensa a esta temática en capítulo 1 de este mismo libro

socioculturales, adquieren especial relevancia brindando elementos para efectuar aproximaciones éticas y eficaces en el tratamiento de estas problemáticas.

Segunda parte: las intervenciones

Algunas consideraciones acerca de los Acuerdos de Convivencia (AAC), los Espacios de Reflexión (EER) y la Mediación Escolar (ME)

Como ya se ha mencionado, en muchas ocasiones los fenómenos de violencia proponen escenarios de urgencia que tornan dificultosa la elaboración e integración de las distintas dimensiones de las problemáticas. Es por eso que los abordajes reactivos deben incluirse en un trabajo institucional que contemple distintas modalidades de acción y un plan de carácter proactivo. El eje reactivo-proactivo para el análisis de las intervenciones educativas se refiere a la temporalidad de la acción. En definitiva, ¿es la escuela capaz de adelantarse a las situaciones, de desarrollar acciones preventivas antes que se instalen ciertos problemas?

Una de las intervenciones que contribuyen a desarrollar un enfoque proactivo en el área son los AAC. Estos suponen el establecimiento de las normas (deberes, derechos y prohibiciones) que encuadran la convivencia escolar (involucrando a los distintos actores en los diferentes espacios y actividades educativas), y un proceso participativo de elaboración que garantice su funcionamiento. En este sentido, es necesario transformar la norma en materia educativa.

En relación a la participación, la Ley de Educación Provincial 13688, establece:

Art 89 (obligaciones y responsabilidades de los alumnos)

(...) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución.

Respetar el proyecto institucional de la Escuela y cumplir las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.

Art 90 (derechos de padres, madres y tutores)

(...) Tener conocimiento y participar en la formulación de las pautas y normas que rigen la organización de la convivencia escolar.

Art 91 (obligaciones de padres, madres y tutores)

Respetar y hacer respetar a sus hijos o representados la libertad de conciencia, las convicciones, la autoridad legítima, la integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Respetar el proyecto institucional de la Escuela y cumplir las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.

Asimismo, se encuentran en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires los siguientes artículos:

Art. 105. El Proyecto institucional conlleva la definición de los acuerdos de convivencia propios de la institución educativa con la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

Art. 106. Los acuerdos de convivencia, en tanto espacio de regulación de las relaciones vinculares, involucran y obligan a su efectivo cumplimiento a docentes, alumnos, padres o responsables, personal directivo, personal administrativo y/o auxiliar de la educación, técnico y también los demás integrantes de la comunidad educativa.

Art. 107. Los acuerdos de convivencia tendrán como finalidad principal facilitar las condiciones adecuadas para el ejercicio de los derechos de enseñar y aprender y el cuidado integral de todos los sujetos involucrados.

Art. 108. Los acuerdos de convivencia, sujetos al principio de legalidad y a las pautas establecidas por cada Nivel, Modalidad y/o ámbito, deberán garantizar:

- La construcción democrática y participativa.
- La periódica actualización, y de ser necesario, revisión.
- Las particularidades del Proyecto Institucional, explicitando las estrategias de intervención respecto de la obligación de cuidado.
- El respeto al principio de inclusión educativa.

Art 109. Las sanciones que estos acuerdos establezcan estarán supeditadas a la obligatoriedad de la educación, la protección integral de los derechos reconocidos a niños y adolescentes y las finalidades pedagógicas propias de la institución.

Ahora bien, la implementación de ACC supone transitar algunos dilemas. En primer lugar, establecer la calidad de la participación de los alumnos teniendo en cuenta, entre otras cuestiones, los distintos niveles de enseñanza y la promoción de una autonomía creciente y la asimetría que caracteriza la relación docente-alumno. En segundo lugar, un aspecto central, que constituye un pronóstico del éxito de estas intervenciones, es trazar actividades apropiadas para acercar las familias a las escuelas y sumarlas al proyecto institucional. Tercero, evitar el encapsulamiento de los AAC. Por el contrario, han de formar parte de un proyecto institucional que supone la participación de distintos actores. Si bien el trabajo en cada grupo implicará particularidades, y los ACC tomarán vida en la dinámica áulica, éstos involucran un proceso transversal que atraviesa la institución en su conjunto.

La Mediación Escolar (ME), por su parte, constituye una de las alternativas posibles de resolución de conflictos en el espacio escolar, y ha sido garantizada tanto a nivel Nacional como Provincial, otorgando un marco a su utilización. La ME consiste en un dispositivo de negociación indirecta del que participan, además de las partes involucradas en el conflicto, un tercero (o más de uno), adulto o par con experticia en estos procesos. Supone un conflicto entre partes, el bloqueo de la negociación directa, una estructura triangular o mediada y un conjunto de pasos que definen el dispositivo. Tiene un carácter voluntario, confidencial, cooperativo y confiere protagonismo a las partes. Sus etapas son:

- Apertura de la mediación y establecimiento del encuadre.
- Exposición de la perspectiva de cada parte.
- Replanteo de la situación.
- Evaluación y selección de opciones.
- Elaboración de una propuesta que satisfaga a las partes involucradas.
- Seguimiento del cumplimiento del acuerdo y/o nueva convocatoria para su modificación. (Programa Nacional de Mediación Escolar)

La ME, integrada a un proyecto institucional que garantice recursos y continuidad en el tiempo, tiene la ventaja de brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo, constituyendo un procedimiento educativo. El desafío consiste en garantizar las condiciones que hagan posible que la actividad mediada abra Zonas de Desarrollo Próximo para la apropiación de habilidades comunicativas, de pensamiento crítico, empatía, negociación y toma de decisiones, entre otras. De esta forma, la ME puede contribuir a prevenir la violencia y construir tramas de buena convivencia.

Por último, los espacios de reflexión (EER), al promover la verbalización de conflictos, propician el distanciamiento al acto, permiten desanudar los fenómenos de violencia y descubrir malestares para transitar cambios en las representaciones y habilitar respuestas subjetivas menos destructivas.

Tanto la elaboración de AAC como la ME suponen procesos reflexivos en torno a la convivencia escolar, los conflictos y sus distintas vías de resolución, así como los EER y los AAC implican instancias de mediación. La mediación, la reflexión y los acuerdos no son procesos específicos de este tipo de intervenciones. Es su formalización en tanto dispositivos de convivencia lo que les otorga especificidad. En ese sentido, aquí se opta por diferenciar también los EER, con distinto grado de participación de alumnos y agentes educativos, de las prácticas habituales en muchas escuelas en las que el/la docente o algún miembro del Equipo Directivo o del EOE reúnen a alumnos que protagonizan algún conflicto y/o episodio de violencia.

La formalización que efectúa Micó (2010) de un *dispositivo de encuentro* entre docentes y alumnos puede ser útil para comprender estas diferencias. Es posible, desde ya, formular variantes orientadas por distintas estrategias. Se menciona simplemente, como ejemplo de formalización de un espacio de reflexión, las características que el autor menciona:

- Constituye un espacio privado en medio de un espacio público.
- Consiste en una serie de encuentros a lo largo del tiempo. La serie mínima es de tres o cuatro encuentros (un mes).
- Implica comunicar previamente qué se va a hacer en ese espacio, el por qué y el para qué.
- Es una instancia confidencial.
- Se desarrolla en un espacio adecuado que garantice la privacidad.

- Los encuentros son breves (no más de 15 o 20 minutos)
- Lo constituye y sostiene la escucha atenta y la pregunta verdaderamente ignorante.
- No es un espacio para retar ni señalar errores. Es un espacio para reflexionar acerca de las situaciones que suscitan el encuentro, sus posibles causas y las estrategias para efectuar las modificaciones necesarias, entre otros. (Micó, 2010)

Experiencias de trabajo en el marco de un proyecto de extensión

En este apartado, se retoman algunas intervenciones en el área de convivencia desarrolladas al interior de un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología (UNLP), iniciativa de la cátedra de Psicología Educacional.²⁰ Las mismas se efectuaron en el año 2013 en una escuela pública (gestión estatal) de educación primaria del Gran La Plata²¹. El sub equipo de convivencia, del que participaron dos docentes, un graduado y cuatro estudiantes avanzados de la carrera de Psicología (UNLP), enfocó su actividad en los últimos tres años de la escolaridad primaria: 4º, 5º y 6º.

En una primera fase, de tipo exploratoria, se efectuaron observaciones participante, entrevistas y una jornada con los docentes de la institución. Durante este trabajo, el sub equipo arribó a una caracterización de la convivencia en la escuela, de la que se desprendieron las intervenciones. Se observaban reiteradas situaciones de agresión verbal y física entre pares, sean o no del mismo año, en el espacio áulico o patio escolar. La hostilidad, que en ocasiones teñía la relación docente-alumno en el ejercicio de la autoridad, se acompañaba de malestar subjetivo, mostrándose insuficientes las estrategias instrumentadas hasta el momento en orden a revertir estas dinámicas. Los docentes intervenían en varias direcciones, siendo la lógica imperante de tipo reactivo, lógica represiva o de contención. Otras intervenciones apelaban a la construcción de legalidades y a procesos de reflexión a partir de conflictos. En cuanto a las representaciones de los docentes, la problematización de la convivencia se divorciaba de lo didáctico-pedagógico, salvo alguna excepción, recayendo la responsabilidad en las características de los alumnos y el contexto extra-escolar.

Por otra parte, resultaba preocupante la construcción de “niños problema” y la estigmatización que supone este proceso, en particular respecto a un alumno que más de un agente escolar utilizaba para señalar “lo que está bien y lo que está mal”. La idea de contagio-aislamiento tenía fuerza en los discursos y prácticas docentes. En la misma dirección, la vía segregación/exclusión del “niño problema” se presentaba como horizonte deseable/fantaseado en el discurso de algunos alumnos. En una segunda fase, se llevaron adelante dos conjuntos

²⁰ El proyecto comprendió distintas áreas y líneas de intervención formando parte de un conjunto de experiencias que transita la cátedra desde el año 2011.

²¹ A esta escuela, concurrían, en términos generales, niños de sectores populares que habitan en las inmediaciones. Tomando un criterio cuantitativo, podía caracterizarse como una pequeña escuela primaria con una sección por año y grupos reducidos. Al momento de las intervenciones, contaba con servicio de comedor (almuerzo y merienda) mientras que el Equipo de Orientación Escolar desarrollaba funciones parciales

de operaciones simultáneas. La primera ellas se propuso promover la visibilización, el cuestionamiento y la reflexión acerca de las relaciones intersubjetivas en el espacio escolar. Suscitar el volcado de percepciones y sentidos acerca de las relaciones entre pares, y entre docentes y alumnos, y construir sentidos y miradas que propicien dinámicas vinculares de reconocimiento de la diferencia en relaciones de iguales, y modalidades de resolución de conflicto alternativas para la configuración dada.

Para ello, se construyó una intervención en tres tiempos y una expansión posterior:

1°) El desarrollo de un taller de fotografía, con el objetivo de brindar conocimientos y destrezas básicas en el área (manejo de una cámara compacta). Este momento incluyó toma de fotos por parte de los alumnos, capturando lo que les interesaba de la vida escolar, lo cual supuso además un trabajo sobre impulsos, emociones y vínculos.

2°) La selección por parte de los alumnos de las fotografías que consideraban más importantes, acompañados en las elecciones y decisiones por los coordinadores extensionistas, y reflexionando oralmente sobre el por qué de esas elecciones.

3°) La confección de láminas en las que los alumnos plasmaron por escrito “lo que dicen las fotos”.

Un trabajo reflexivo y participativo a través de la escritura y la lectura, en las que se fueron plasmando las voces y perspectivas, emociones y significados de los niños/as acerca de la convivencia en la escuela. Este momento incluyó un dispositivo grupal, en el que los niños, junto al equipo extensionista y la maestra de grado, compartieron sus producciones y reflexionaron grupalmente acerca de ellas. Dichas láminas fueron recopiladas y prologadas en un libro álbum, junto a producciones de las otras áreas del proyecto de extensión, en la memoria colectiva del trabajo de co-construcción de intervenciones junto a la escuela. Ese álbum, que constituyó un momento de expansión de las intervenciones, se presentó en el acto de fin de año, propiciando su circulación hacia el conjunto de la comunidad educativa (Erausquin, Iglesias, Corvera, 2014).

El segundo conjunto de operaciones se abocó a una situación que producía un profundo malestar en docentes y niños, y comprometía a un alumno en particular, tal como se recogía en los discursos de los agentes educativos y se evidenciaba en la observación del equipo extensionista. Dicho alumno fue transferido a la escuela base del proyecto a raíz de problemáticas de violencia escolar. Al momento de la intervención, el niño se envolvía en situaciones de violencia física y verbal localizando el problema, compañeros y docentes, en ese niño. La relación entre la escuela y la familia del alumno transitaba momentos de colaboración y enfrentamiento. Semanas antes del comienzo de la intervención, se produjo un enfrentamiento muy significativo en ese plano.

Al análisis y reflexión, a partir de observaciones y entrevistas, siguió una intervención en el aula, en el patio, en el comedor. Una vez por semana, durante dos meses aproximadamente, uno de los integrantes del subequipo concurrió a la escuela para acompañar al grupo (4° año) en los distintos momentos escolares, muy cerca del “niño problema”, colaborando en las tareas, dialogando, jugando, participando de las situaciones. A la par, mantuvo entrevistas con la

directora y conversaciones informales con docentes y otros niños. La posición del agente obedeció a una hipótesis situacional que ubicaba la dificultad en la relación de los sujetos en el contexto educativo. Su actividad se centró en conmover modos de relación, miradas, actitudes y sentidos que configuraban fenómenos de violencia. A lo largo de la intervención, se evidenció una mayor integración del niño en las propuestas educativas, mermando significativamente los fenómenos de violencia. Se imponía la construcción de tramas educativas de mayor inclusión, con modificaciones incipientes en la mirada y expectativas de los docentes acerca del niño. Luego de dos meses, el integrante del equipo a cargo de la intervención se retiró de esa función, propiciando su absorción por parte de los docentes.

Palabras finales: algunas condiciones para desarrollar intervenciones éticas, eficaces, psico-socio-pedagógicas

Terminando este recorrido y a modo de palabras finales, se señalan algunas condiciones necesarias para desarrollar intervenciones que contribuyan a recrear la escuela en una convivencia con cultura democrática, lo cual implica, a su vez, afirmar la posibilidad del encuentro en la diferencia. Se propone:

Revisar las unidades de análisis, para ir del “individuo violento” a las tramas de violencia. De las tramas de violencia al conflicto social. Del conflicto social a modos de sociabilidad en el espacio escolar.

Recuperar la dimensión educativa, soslayando la criminalización o patologización de las infancias y juventudes.

Construir inter-agencialidades, considerando que la complejidad de los problemas supone intervenciones multidimensionales que involucran al conjunto de la comunidad educativa, incluidos los agentes profesionales.

Visibilizar, desnaturalizando prácticas agresivas para habilitar intervenciones que previenen escenarios de urgencia.

Empoderar a los actores, por la reflexión colectiva de las prácticas educativas, habilitando otras voces, recuperando experiencias, reconociendo intervenciones eficaces.

Abordar críticamente las categorías, evitando la banalización, pluralizando las violencias, traccionando su carácter político.

Diseñar intervenciones proactivas, construyendo artefactos culturales de convivencia, ampliando capacidad de metabolización de conflictos, brindando posibilidades de apropiación de sentidos y prácticas.

Bibliografía

- Abramovay, M.; Rua, M.G. (2002). *Violencia nas escolas*. Brasilia: Unesco.
- Abramovich, N. (1999). "La violencia en la escuela media". En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Antelo, E. (1999). "Violencias escolares sin crédito" En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- (2000). "La educación que hace falta. In-disciplina y violencia escolar". En *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles Educativos*. Tercera época. Vol. XXIV. Nos 97 98. Pp. 57-75. México.
- Caruso, M. (2001). "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva". En *La escuela como máquina de educar, Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R., (2001) "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas". En *Revista Nómadas*, Departamento de Investigaciones Universidad Central. Nº 14. Pp. 156-171. Bogotá, Colombia.
- Cosse, I. (2009) "Desconciertos ante el nuevo modelo de crianza de los niños en la Argentina de los años sesenta". *Jornadas Descubrimiento e invención de la niñez. Debates, enfoques y encuentros interdisciplinarios*, Instituto de Estudios Histórico-Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 16 y 17 de abril.
- Duschatzky, S. (1999). "Los jóvenes y la violencia". En *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin, C. y otros (2013). *Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores*. En Erausquin C. y Bur R. *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin, C.; Iglesias, I.; Corvera, G. (2014). "Experiencias de co-construcción de conocimientos e identidades en tramas de convivencia para la inclusión educativa". *III Jornada de Extensión del Mercosur*. UNICEN. Tandil, Argentina. <http://www.extension.unicen.edu.ar/web/jem/ponencias/>
- Filmus, D.; Gluz, N. y Fainsod, P. (2003). "Enfrentando a la violencia en las escuelas: un informe de Argentina". En *Marco general del Programa Nacional de Mediación Escolar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Gallo, P. (2012). "Violencia y conflictividad en la escuela hacia fines del S. XX. Un estudio de caso". En *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires: La colmena.

- García Costoya, M. (2004). *Marco General, Programa Nacional de Mediación Escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Imberti, J. (comp.) (2001). *Violencia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, C. (Dir.) (2006). *Violencias en plural, Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Marchiori, H. (1998). "Violencia escolar: consideraciones criminológicas y preventivas". En *Victimología. Serie: Victimología 16*. Centro de asistencia de la víctima del delito, Gobierno de la Provincia, Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba, Argentina.
- Meirieu, P. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Pp. 93- 107. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Micó, G. (2010) "Hacia un abordaje formativo de situaciones de la vida cotidiana", en *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Noel, G. (2006). "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares". En *Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ruggiero, M. L. (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela*. Buenos Aires. Noveduc.

El autor

Corvera, Gustavo Ezequiel

Profesor y Licenciado en Psicología (UNLP), especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP), Diplomado Superior en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO), Maestrando en Educación (FAHCE-UNLP). Efectuó actividades docentes en el nivel medio y superior, terciario y universitario, y participó además de proyectos y actividades de extensión. En la actualidad, se encuentra abocado a la formación docente y al desarrollo de proyectos educativos en barrios populares.

CAPÍTULO 6

Impacto de las TICs en las trayectorias educativas de estudiantes de escuelas secundarias.

Irina Iglesias y Jimena Segura Luceri

La tarea educativa consiste en crear situaciones en las que los jóvenes son impulsados a empezar a preguntar – en todos los tonos de voz existentes– ¿por qué?

GREENE MAXINE, LIBERAR LA IMAGINACIÓN:
ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTE Y CAMBIO
SOCIAL

La presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular es un dato innegable en los últimos años. Su impacto ha provocado una suerte de revolución en la economía, la política, la sociedad y la cultura, transformando de esta manera las formas de producción de la riqueza, de la interacción social, la definición de las identidades y la producción y circulación del conocimiento. Dentro de los sistemas educativos de la región, contamos con más de dos décadas de múltiples experiencias en materia de introducción de TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las TICs se han incorporado gradualmente en las escuelas secundarias de la República Argentina. Del trabajo en laboratorios de informática se ha pasado a la incorporación de las computadoras al espacio áulico. La implementación de este recurso implica una transformación en las posibilidades de intercambio y colaboración en el proceso de aprendizaje. La política nacional de distribución de computadoras a los adolescentes y jóvenes es una estrategia para potenciar el cambio. A lo largo del trabajo analizaremos la interacción en los entornos virtuales entendiéndola como actividad sociocultural situada, así como actividad discursiva. Revisaremos el lazo pedagógico que se construye en los contextos digitales y presentaremos la articulación de instancias presenciales y virtuales de enseñanza como posibilitadora para pensar múltiples ámbitos educativos posibles que enriquezcan las trayectorias educativas de los adolescentes y

jóvenes. En esta línea de trabajo, rescatamos la posibilidad que se les brinda a los estudiantes de reconfigurar sus formas particulares de entender las prácticas de conocer y aprender.

La entrada en escena de las TICs en los escenarios educativos modifica las variables que los definen y extiende los procesos educativos más allá de las paredes de la institución escolar.

Interacción en contextos virtuales

Las nuevas tecnologías han tenido un lugar central en el desarrollo de nuevas formas de interacción en la educación a distancia. Han contribuido a posibilitar y optimizar algunas dimensiones de las características de la interacción, como dotarla de mayor rapidez, mayores posibilidades del tipo de formato con el cual se envía la información o de nuevas posibilidades de comunicación entre los miembros de una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, el medio que se utilice para producir la comunicación no determina en sí mismo la naturaleza del proceso comunicativo.

Posicionándonos desde un enfoque sociocultural, podemos conceptualizar la interacción en contextos virtuales como una actividad sociocultural situada. En este sentido vinculamos la interacción con la *acción social mediada por instrumentos*.

Desde las *teorías socioculturales* basadas en autores como Wertsch (1991) o Wertsch, Del Río y Álvarez (1997), la interacción se conceptualiza como la interconexión de acciones sociales mediadas que se desarrollan en un determinado escenario. Esta perspectiva de la interacción ha sido tratada por Jonassen y Rohrer-Murphy (1999), quienes concretan una propuesta de cómo se podría analizar la interacción en lo que denominan un contexto constructivista de aprendizaje. Basándose en el contenido de las ideas de la teoría de la actividad desarrolladas por Vigotski, Leontiev y Luria, juntamente con las aportaciones de Engestróm (1987) sobre los sistemas de actividad, se describe una estructura analítica que podría aplicarse sin mucha dificultad al análisis de la actividad desplegada en un determinado contexto virtual de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, es necesario considerar la perspectiva de la *cognición situada* aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales. Barbera, Elena; Badia, Antoni y Momino, Josep M. (2001) sostienen – citando a Lave (1988); Brown, Collins y Duguid, (1993); Hewitt y Scardamaglia, (1996) - que la cognición, como cualquier actividad humana, está fuertemente influida por condiciones del contexto en el cual se realiza, entre las cuales adquieren una importancia fundamental las otras personas. En la educación a distancia, la perspectiva de la cognición situada ha sido aplicada, entre otros, por Hill y Hannafin (1997), quienes describen la interacción social que debe realizarse, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes, en contextos auténticos de actividad cognitiva.

Asimismo, consideramos imprescindible tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos (así como la naturaleza de estos conocimientos previos y su epistemología constructiva) y la necesidad de impulsar una

construcción significativa de conocimiento. Deben articularse el análisis de estas metodologías de la interacción con el conocimiento que ponen en juego los participantes en cada contexto virtual. El mismo nos proporcionaría información sobre cómo se representa cada participante las condiciones del contexto virtual, cuál es su grado de conocimiento sobre el tema tratado y cuál es la naturaleza del conocimiento que activa en función de la demanda de aprendizaje que se produce.

La interacción verbal resulta esencial para el desarrollo cognitivo y para el aprendizaje. En la especificidad de la educación a distancia, esto se traduce en que diferentes formas de interacción en contextos virtuales, tanto las simétricas como las asimétricas, tanto las sincrónicas como las asincrónicas, juegan un papel muy importante en las posibles ayudas que puedan recibir los estudiantes con el propósito de internalizar los conceptos y las ideas, de un plano social, interpersonal, a un plano intrapersonal, de construcción de conocimiento. Queda delimitada la función del discurso en los contextos virtuales como instrumento de mediación en la interacción. Mediante el uso del lenguaje (en muchos casos en formato escrito), se muestran diferentes formas de conceptualizar la realidad, se negocian y discuten maneras de interpretarla y se van consiguiendo, progresivamente, niveles más altos de comprensiones o significados compartidos. El uso de diferentes formatos textuales en una determinada actividad instruccional virtual, pone en relieve el grado de apropiación que el estudiante va haciendo del conocimiento que se pone en juego en esa determinada actividad.

En una conversación presencial *sincrónica* con objetivos educativos, los interlocutores, que se comunican de forma verbal, tienen marcadores visuales que van indicando los turnos de la conversación. No se produce o no es esperable que suceda, un solapamiento de participaciones. Al mismo tiempo, uno y otro van ajustando sus intervenciones en función de la percepción de comprensión que tienen del otro. En general, se sigue un mismo hilo temático, en el cual se puede proporcionar feed back instantáneo en caso de tener dudas. Al desarrollar un ritmo más rápido, lo que se dice puede no ser el resultado momentáneo de una gran reflexión sobre la temática que se esté tratando.

En cambio, en una conversación virtual *asincrónica* con objetivos educativos, los interlocutores, que se comunican preferentemente de forma escrita, no tienen marcadores visuales que vayan indicando los turnos de la conversación. Puede producirse fácilmente un solapamiento de participaciones. Resulta mucho más difícil ajustar y autorregular las intervenciones en función de la percepción de comprensión que tienen del otro. En general, pueden seguirse diferentes hilos temáticos. Resulta muy difícil proporcionar feed back instantáneo en caso de presentarse alguna duda. Al tener un ritmo más lento, lo que se dice puede reflexionarse mucho más. Incluso es posible que se haga una búsqueda de documentación suplementaria entre una intervención y la siguiente.

En relación a cómo debe ser la *interacción* entre el docente y los alumnos, consideramos que el profesor debe desarrollar un amplio repertorio de acciones y patrones discursivos que se traduzcan en ayudas reales en el proceso de aprendizaje que sigan los estudiantes a distancia. A modo de ejemplo, algunas acciones docentes podrían ser la presentación de guías que

proporcionen orientaciones para el estudio, la explicación de determinados contenidos (efectuado mediante diferentes formatos: hipertextuales, con registros en audio o vídeo, etc.), el intercambio de mensajes que proporcionen aclaraciones a los estudiantes sobre diferentes temas confusos, el impulso de la interacción en espacios virtuales comunes entre todos los estudiantes, en donde se fomente el diálogo, el debate, el intercambio de ideas.

En todos estos casos, el profesor debe generar las condiciones para que el estudiante, progresivamente, vaya siendo capaz de actuar de manera más autónoma, responsable y estratégica, en la gestión de su propio proceso de aprendizaje. Debe apoyar los procesos de aprendizaje que prioricen el diálogo y la interacción colaborativa, distribuida. Debe propiciarse el rol protagónico de los estudiantes en las contribuciones que pueden hacer al desarrollo de la información y los recursos del aprendizaje. Virtualmente, esto se consigue, por ejemplo, favoreciendo el intercambio de mensajes con formatos interactivos más dialógicos que transmisores, proponiendo tareas y oportunidades para promover las habilidades de pensamiento estratégico de los estudiantes, cediéndoles progresivamente la responsabilidad ante el aprendizaje y fomentando la comunicación y el aprendizaje entre iguales.

Desde el punto de vista de la planificación docente de la interacción de un determinado curso, es necesario tener presentes los tres grupos de interacciones: las favorecedoras de condiciones afectivas adecuadas, las relacionadas con la gestión y la organización de la actividad virtual y las orientadas a impulsar la construcción de conocimiento compartido.

Respecto a la interacción entre pares, consideramos que en los contextos virtuales debe haber un alto grado de interacción entre los estudiantes, en tanto es un importante instrumento de impulso de la construcción de conocimiento compartido. Algunas de las condiciones para que ello ocurra podrían ser: que exista una relación de interdependencia positiva entre los miembros, que se propicie un intercambio real de ideas y creencias, que este intercambio está enmarcado en la realización de una tarea cooperativa con objetivos comunes, y que se posibilite un conjunto progresivamente más amplio de conocimiento compartido. A nivel práctico, esto se llevaría a cabo en determinados espacios del micro-contexto tecnológico especialmente habilitados para tal fin, en donde se desarrollarían actividades de aprendizaje cooperativo, incluyendo, entre otras, posibilidades amplias de realizar discusiones, presentaciones de materiales, coordinación en la elaboración conjunta de proyectos, debates o juegos de roles.

Por último, con respecto a la interacción entre el estudiante y el contenido, un contexto virtual debe disponer de variedad de materiales en formatos diversos (tanto textuales, visuales o hipermedia), que presenten al alumno, de la manera más clara, ordenada y estructurada posible, los contenidos que ha de aprender.

Aportes para repensar el lazo pedagógico en escenarios educativos con TICs

La relación pedagógica tiene un carácter identificatorio y transferencial singular, y lo que hace lazo se juega en la multiplicidad de transferencias y objetos de identificación presentes y disponibles en la institución escolar. Sin duda, el docente es un actor fundamental para la configuración de estas relaciones.

Los afectos ambivalentes de los estudiantes participan en la escena de la enseñanza, y no puede remitirse lo que está en juego en la acción pedagógica a la capacidad o inteligencia de cada quién, ni tampoco estrictamente a la didáctica utilizada. También la subjetividad del docente está íntegramente implicada en esa escena. Se ponen en juego las matrices de su formación y práctica profesional, así como una multiplicidad de contingencias que se presentan en su recorrido como docente, pero su biografía, y especialmente su biografía escolar, ocupan un lugar relevante en su ejercicio profesional.

Los efectos que pueden desencadenar las relaciones pedagógicas son posibles en la medida en que algo de lo no cognoscible – incalculable, dicen los filósofos- entra en juego (Antelo, 2004). La falta de certidumbre que instala la introducción del sujeto en las prácticas pedagógicas; el reconocimiento de los estudiantes, en tanto niños, adolescentes y jóvenes, como sujetos de derecho; la implicación de los docentes en la práctica pedagógica, y el registro de la dimensión institucional como trama productora - y no sólo como marco -, suponen una nueva perspectiva para pensar la tarea educativa.

De la mano de los nuevos desarrollos tecnológicos, vemos cómo se van modificando las formas en las que se establecen las relaciones interpersonales e intergeneracionales. El vínculo docente – alumno es una relación asimétrica, sostenida sobre dimensiones diferentes de responsabilidades, siendo la del adulto la de sostener, cuidar y garantizar la posibilidad de la relación. Frigerio (2003) sostiene que “la asimetría debe garantizar que ninguna diferencia devenga la sede de una desigualdad” y que debe considerarse a la igualdad como punto de partida. De esta manera, los estudiantes son pensados con sus capacidades para indagar y adquirir conocimiento por sus medios. En la red, los modos de interacción son generalmente más descontracturados y horizontales, cuestión que debería resignificarse en los contextos institucionales. La comunicación en nuevos contextos, como los de la red, debe prever la continuidad de un vínculo que se asienta en la relación presencial, pero que se abre a la conquista de nuevas formas desde la virtualidad, manteniendo los rasgos que lo caracterizan.

La relación asimétrica genera que el estudiante adolescente tenga confianza en el adulto (Cornu, 1999). Pero la confianza también debe apoyarse en el saber del joven. Las nuevas generaciones poseen un saber sobre el uso de las nuevas tecnologías, este dominio operativo invierte las transmisiones generacionales y permiten que sean los más jóvenes quienes enseñan a los adultos sobre su uso. Confiarles estos saberes es un modo posible de intercambio, una manera de integrar sus prácticas al contexto escolar. El ingreso de las nuevas

tecnologías en el aula deben prever nuevas asignaciones de roles y distribuciones de saberes posibles.

Políticas públicas de TICs en educación

Las políticas públicas son fundamentales para potenciar el sentido social de las TICs, ya que permiten ampliar el acceso a las mismas de los grupos desfavorecidos, contribuir a la disminución de la brecha digital, aportar al logro de las metas globales de reducción de la pobreza.

Asimismo, la incorporación de las TICs en la educación es un instrumento para mejorar la calidad de la educación, aporta al mejoramiento de los procesos de gestión institucional de las escuelas y a la formación de ciudadanos para la era digital (Sunkel, 2009)

Se sostiene que las nuevas generaciones son “nativos digitales”, tanto en su manejo experto de las nuevas tecnologías como en la confianza que parecen tener en sus posibilidades y alcances. De igual modo, se afirma que los adultos son “migrantes digitales”, que no entienden ni manejan los códigos que proponen los nuevos medios. Por eso mismo, hoy una de las brechas digitales más importantes es la que existe entre las generaciones en el uso y manejo de las tecnologías. Así, la diferencia “generacional” sería más importante, muchas veces, que las diferencias socioeconómicas, geográficas o culturales. Esto se evidenciaría de manera particular en las escuelas, en donde el contacto intergeneracional es más cotidiano y masivo. La brecha digital no se limita al uso técnico de las computadoras, sino que se extiende a las adquisiciones culturales necesarias para manejarse en las redes, desarrollando sentidos críticos y reflexivos de la realidad en el que se vive.

Por otra parte, la decisión de incorporar el uso de las Nuevas tecnologías en el aula, refleja una acción tendiente a descubrir en el uso del instrumento un nuevo lugar de aplicación posible. Desde allí, los alumnos del nivel secundario, cuentan con la herramienta circunscripta a un uso determinado en el ámbito escolar, distinto del uso social que se pueda otorgar en el hogar. Desde esta política pública, la introducción de este instrumento no se produce aisladamente, sino acompañada por espacios curriculares tendientes al aprovechamiento y profundización del uso de la tecnología. Tal es el caso del espacio curricular NTICS, destinado a apropiarse del instrumento y realizar diversas acciones con él, conociendo los fundamentos y objetivos que lo hacen posible (programas, accesos web, aplicaciones, portal para alumnos cargado en el escritorio de la netbook, entre otros). (DGCyE- Dirección Provincial de Educación Secundaria. Diseño curricular)

Pensando la diferenciación entre “disponibilidad” y “acceso” trabajada por Kalman (2008), podemos plantear que la relación entre ambos no es la de una díada indisoluble. Es decir, tener una netbook no implica necesariamente tener acceso a un trabajo más exhaustivo, tendiente a optimizar los conocimientos propuestos por el currículum. Por lo tanto, es fundamental promover la interacción entre esos conceptos de modo que se pueda alcanzar la

común unión entre disponibilidad y acceso, pudiendo así promover que quienes cuenten con el instrumento físico, cuenten también con el bagaje necesario para ponerlo en marcha. Es por ello que consideramos indispensables la decisión político-educativa de brindar conocimiento y andamiaje en este sentido.

Experiencias en escuelas secundarias con orientación en comunicación

Desde el año 2010, se implementó en la Provincia de Buenos Aires el ciclo superior de la escuela secundaria, comprendido entre 4to y 6to año: lo que se denomina “ciclo orientado”. La Provincia de Buenos Aires está constituida por 25 regiones educativas y cada región cuenta con determinada cantidad de distritos. Cada escuela secundaria tendrá una orientación específica en relación a la oferta y demanda del distrito de pertenencia, es decir, dependiendo de las necesidades de formación específica que los alumnos y la comunidad educativa manifiesten, y de las demandas laborales de personal capacitado en determinada área.

Así es que en la actualidad conviven múltiples orientaciones, siendo una de las más solicitadas por las autoridades distritales y por los inspectores de nivel secundario, la orientación en Comunicación. Desde allí, se forma a los alumnos con contenidos específicos en dicha área, teniendo como instrumento primordial el uso de la tecnología para poder realizar diversas tareas, que serán aprehendidas en el marco de talleres, proyectos institucionales y otros. Entre esas tareas, podemos mencionar el desarrollo de periódicos, radios abiertas, proyección de videos educativos, elaboración y proyección de cortos realizados íntegramente por alumnos, así como otras novedosas experiencias.

A continuación expondremos una pequeña experiencia realizada con alumnos de 4to año, en dos escuelas secundarias orientadas en Comunicación pertenecientes al distrito de Ensenada y La Plata. El objetivo de la indagación fue: la apropiación y el uso del instrumento tecnológico, la utilidad de los conocimientos previos y la incorporación de nuevos conocimientos a los fines de un “buen uso” de las netbooks; el intercambio con docentes desde este nuevo escenario de trabajo aúlico; y la construcción colectiva que se despliega entre pares.

La metodología implementada en esta ocasión fue un cuestionario administrado por el docente a cargo de la materia NTICS, al cual los alumnos respondieron de forma anónima. Dicho cuestionario pretende conocer la realidad actual de los cursos consultados. El carácter de la investigación es cualitativo y la muestra está constituida por 43 alumnos, 20 mujeres y 23 varones, entre 16 y 18 años, pertenecientes a escuelas urbanas de gestión estatal de los distritos de Ensenada y La Plata.

Desde este recorte de la realidad, se buscará leer cómo es la dinámica del uso de las netbooks en el aula, si brindan un aporte sustancial desde su implementación, así como las fortalezas y debilidades de su uso en docentes y alumnos.

Las preguntas que integraron el breve cuestionario fueron:

- 1-¿Posee netbook otorgada por la institución escolar?
- 2-¿Para qué utiliza la computadora?
- 3- ¿Realiza trabajos áulicos utilizando la netbook?
- 4-¿En qué materias la utiliza más? ¿Por qué cree que es así?
- 5- ¿Los docentes cuentan con computadoras? ¿Las utilizan en sus clases?
- 6-¿Existen dificultades con el mantenimiento de las computadoras?
- 7- ¿Se suben trabajos al servidor escolar?
- 8-¿Cómo es la comunicación con los docentes a través de la red escolar?
- 9- ¿Utiliza la computadora para cuestiones extra-escolares? ¿Cuáles?
- 10- ¿Cuál es su opinión sobre esta nueva forma de trabajo?

Análisis de resultados

Del análisis realizado a las respuestas de los cuestionarios, se extrae que:

Los integrantes de ambos cursos (sumados 43 alumnos) cuentan con una netbook, cuya mayor utilidad está vinculada al trabajo específico en el área curricular de comunicación, ya que en ambos escenarios educativos, se encuentran vigentes talleres de diarios, periódicos, boletines institucionales. Para desarrollar dicha tarea, es vital la utilización del recurso, dado que son los mismos alumnos quienes se encargan del diseño y producción.

En relación a los trabajos áulicos, se observa que la mayoría de los alumnos utiliza la netbook para buscar información o ver películas (que son muy utilizadas como recurso didáctico por varios docentes). En el aula, no es frecuente que se realicen trabajos con las computadoras. Las materias que más lugar le otorgan a la tecnología son las materias técnicas y las que requieren un soporte bibliográfico.

En relación a los docentes, no cuentan todos con computadoras, desconociendo los alumnos el motivo por el cual no se las han entregado. Esta situación actúa en detrimento de la explotación del “servidor escolar”, que es el lugar donde se “cuelgan/suben” trabajos y consignas, y se pueden generar espacios de debates. Al no contar el docente con el instrumento tecnológico, esta posibilidad se encuentra infértil. Asimismo, el mantenimiento o arreglo de la netbook generalmente demora un tiempo prolongado, dado que la institución necesita conectarse con agentes externos que posibiliten soluciones a los problemas existentes.

En relación al uso extraescolar que los alumnos le dan a las computadoras, en su mayoría se trata del uso de y participación en redes sociales, y en ocasiones este contacto repercute en cuestiones escolares, oficiando en dicho caso como una expansión del aula, para consultar temas dados en clase, consignas a realizar, entre otros propósitos.

La opinión de los alumnos sobre el hecho de contar con el instrumento tecnológico (netbook) es sumamente favorable, dado que su formación se encuentra atravesada por el uso

de la tecnología, y el uso de dicho instrumento, a su juicio, expande y optimiza todo lo aprendido teóricamente.

Esta experiencia nos invita a pensar en los estudiantes de escuelas secundarias que no cursan la orientación en Comunicación, pero cuentan con el recurso de la netbook. ¿Qué sucede en esos otros casos? ¿Cuál es el lugar que ocupan las TICs en sus procesos de enseñanza y aprendizaje? Si bien la indagación presentada en este trabajo abarca cursos orientados en comunicación, a través del diálogo con docentes de diversas áreas, suele expresarse que “la computadora ocupa el lugar que el docente le da”. Esto significa que el docente de diversas áreas curriculares *promueve o no* el uso de dicho recurso, que posibilita enriquecer el trabajo áulico y promover el trabajo autónomo del alumno, con propuestas de realización de trabajos monográficos, investigaciones, gráficos, entre otras.

En el año 2011, un grupo de docentes y alumnos, del Colegio Confluencia, de la Provincia de Neuquén, organizaron un trabajo de investigación histórica, diseño y edición digital, sobre cómo habría sido “la revolución de mayo vía Facebook”. Esta propuesta docente, invitó a los alumnos a realizar un trabajo novedoso y fecundo, en términos de apropiación y aprendizajes, sentando un antecedente de una nueva didáctica posible de la mano de las TICs. <https://www.youtube.com/watch?v=svNdBIGM9GQ>

Asimismo, ese trabajo nos invita a pensar en otros dispositivos tecnológicos, como el teléfono móvil. En muchas ocasiones, frente a dificultades en la conectividad que se presentan en la escuela, se promueve que los alumnos se valgan de sus teléfonos para buscar la información que la tarea planteada requiere. Es así que el universo tecnológico se amplía y en el aula conviven diversos dispositivos, construyendo tareas en común: investigar, consultar, planificar. Una experiencia, realizada por Telefónica de Argentina, grafica esta realidad, para conocerla: www.fundaciontelefonica.com/educacion

En clave de trayectoria

Las trayectorias educativas han sido recientemente recolocadas dentro de la discusión educativa, situándolas como problema sistémico (Terigi 2007). Ello nos permite pensar que la construcción de las trayectorias educativas de los alumnos de escuelas secundarias tiene un camino recorrido por los niveles anteriores, que no se presenta “cerrado”, sino en dinámica interacción con *las trayectorias teóricas y reales* brindadas por el nivel secundario.

En ese marco, es importante destacar una serie de cambios que tienen lugar en las *culturas juveniles*, y en las expectativas de inclusión educativa que desafían desde hace un tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria (Jacinto y Terigi, 2007). Y es aquí que aparece el aporte de las TICs, entre otros nuevos acontecimientos en la educación secundaria.

Los estudiantes del nivel secundario cuentan hoy con una nueva herramienta, que a su vez es generadora de nuevos recursos, que posibilitan una trayectoria distinta, comparando con

alumnos de otros tiempos. Esta singularidad permite abrir nuevos caminos, enfrentar nuevos desafíos, construir nuevos saberes, que sólo serán fecundos en la medida en que se encuentren contemplados en la formación de alumnos y docentes.

La posibilidad que tienen, principalmente los alumnos de escuelas secundarias orientadas en Comunicación, como todos los de 4to y 5to año de los colegios analizados, y en menor medida los de otras orientaciones, niveles y áreas, de armar un periódico escolar, realizar foros de discusión, o gestionar grupos de Facebook para la discusión de variados temas, representa un acceso novedoso a aprendizajes desconocidos, promovidos y suscitados por nuevas herramientas: las TICs insertas en escenarios educativos.

Para seguir pensando

Las TICs se van incorporando en los escenarios educativos de las escuelas secundarias de nuestro país, modificando las variables que los definen y posibilitando la extensión de los procesos educativos más allá de las paredes de la institución escolar. El ingreso de las nuevas tecnologías en el aula deben prever nuevas asignaciones de roles y nuevas distribuciones de saberes. Pero esta incorporación no es homogénea en todas las secundarias .A lo largo del trabajo, hemos señalado las particularidades de la interacción que brindan los entornos virtuales, así como la necesaria revisión del lazo pedagógico que se genera a partir de la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo y su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La posibilidad de manipular nuevos instrumentos permite expandir el conocimiento, compartirlo con otro/s y construir uno nuevo. Creemos que éste es un gran aporte de las nuevas tecnologías en el aula, enfatizando, además, que el trabajo no sólo se realiza “in situ” sino que también se continúa fuera de las inmediaciones escolares. Ello permite enriquecerlo aún más, en relación a los sistemas que componen la trayectoria escolar de un alumno. Son significativas las actividades metacognitivas que les ofrecen las nuevas tecnologías a los estudiantes, a través de instancias de reflexión y reconfiguración de sus formas particulares de entender las prácticas de conocer y aprender.

Este recorrido pretende poner de manifiesto los desafíos que generan las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de enriquecimiento que brindan de la propuesta escolar. Como pudimos analizar en el trabajo, las experiencias más innovadoras y complejas van de la mano de docentes y asignaturas relativas a las TICs. Su implementación en otras asignaturas puede resultar más lenta o dificultosa. Un desafío a futuro es profundizar en las transformaciones que la tecnología brinda a las prácticas docentes, en los distintos años y asignaturas del nivel medio de educación, para repensar al aula como acto creativo entre todos los actores intervinientes, revisando el rol de la enseñanza y las necesidades de los estudiantes, en pos de promover la construcción del conocimiento desde otro lugar: mediado por las tecnologías.

Bibliografía

- Almada, F & Chaves, S. (Comp) (2011) Experiencias educativas con el uso de las Tics en La Pampa .Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Pampa
- Antelo, E (2004): "¿Qué quiere usted de mí? Lo incalculable en el oficio de enseñar". Diálogo. Revista La Educación en nuestras manos, N° 72, Octubre de 2004 (Suteba)
- Barbera, Elena, Badia, Antoni, Mominó, Josep M. (2001) La incógnita de la Educación a Distancia. Barcelona: ICE-Horsori.
- Coll, C & Monereo, C. (Eds.) (2008) Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.
- Cornu, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas". En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas
- Dussel, I & Quevedo L. (2010) VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías. Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I (2011) VII Foro Latinoamericano de Educación. Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana.
- Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research". <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", Revista Ciudadanos, abril 2004.
- Gvirtz, S & Necuzzi, C. (Comp) (2011) Educación y tecnologías, las voces de los expertos CABA: Anses.
- Hill y Hannafin (1997). "Cognitive strategies and learning from the World Wide Web". En Educational Technology, Research and Development, 45(4), pp. 37-64.
- Jacinto, C & Terigi, F. (2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Editorial Santillana / IPE-UNESCO
- Jonassen, D. y Rohrer-Murphy, L. (1999). "Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments", Educational Technology: Research and Development. 47 (1), 61-79.
- Kalman, J. (2008). "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita". Revista Iberoamericana de Educación, 46, pp. 107-134.
- Lugo, M., Kelly, V. (2011). El modelo 1 a 1: compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las Tics en escuela secundaria: nuevos formatos institucionales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Severin, E. (2010) Tecnologías de la información y la comunicación (Tics) en educación. Banco Interamericano de Desarrollo
- Sunkel, G (2009) "Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica". En Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: OEI –Fundación Santillana

Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Wertsch J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires. Aique Ediciones.

Wertsch J., Del Río y Álvarez (1997) "Estudios socioculturales: historia, acción y mediación" y

Zinchenko V. (1997) "La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro". En Wertsch, Del Río y Álvarez A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Infancia y Aprendizaje.

Las autoras

Iglesias, Irina

Licenciada y Profesora de Psicología por la Universidad Nacional de La Plata. Cursante avanzada de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Se desempeña como docente en la Cátedra *Psicología y cultura en el proceso educativo* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, desde el año 2004, y en la cátedra *Psicología Educativa* de la Facultad de Psicología de la UNLP, desde 2007. Categoría de docente investigadora V del programa de incentivos del MINCyT. Participante desde el año 2004 en diferentes proyectos de investigación I+D acreditados sobre la construcción y apropiación del conocimiento profesional e inserción y trayectorias profesionales de psicólogos en los entornos educativos; la relación entre la formación y la práctica profesional y la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología. Codirectora y coordinadora de proyectos de extensión sobre temas relacionados con estrategias de seguimiento de trayectorias educativas de adolescentes; construcción de ayudas estratégicas para la convivencia y aprendizajes escolares, y con los conocimientos de los profesionales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos. Ha publicado trabajos en diferentes congresos nacionales e internacionales.

Segura Lucieri, Jimena

Licenciada y Profesora de Psicología por la Universidad Nacional de La Plata. Dedicada a la docencia en diversas áreas del conocimiento psicológico. Profesora titular de Psicología General y Paradigmas Psicológicos de la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica de La Plata. Se desempeña como docente en las cátedras de Psicología Educativa y Psicología II de la Facultad de Psicología de la UNLP. Integrante del proyecto de investigación denominado "Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria". Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata. Ha integrado el equipo técnico en la Dirección Provincial de Educación Secundaria, desarrollando trabajo de campo en las distintas regiones de la provincia, promoviendo el óptimo desarrollo de las trayectorias educativas, como así también el abordaje de situaciones de conflicto.

CAPÍTULO 7

Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Dialógica en el Campo Psicoeducativo.

Cristina Erausquin

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 qué saben y también qué 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.

PABLO FREIRE: PEDAGOGÍA DE LA

INDIGNACIÓN

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 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 sobre sus necesidades e intereses y sobre las interacciones y tensiones que ellos mantienen con 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 en relación de las demandas dirigidas habitualmente 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 co-diseñar tales ayudas, y en este escenario complejo y multidimensional puede entonces ponerse en juego el saber acumulado – no sin tensiones y contradicciones - en la historia de la práctica educativa y psico- socio-educativa. Merece recordarse, aunque sea casi 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.

¿Qué es la resolución conjunta de problemas?

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 los 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 son 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, 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. También necesita impulsar la voluntad de organizarse, junto con otros, para construir un plan de acción para resolverlo. La responsabilidad social-

profesional, para con los otros y 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 cabe atribuirlos. Si vemos a este proceso en su complejidad y tensiones, 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 algo “conjuntamente”? Puede haber aprendizaje sin ayudas, como lo hay también en los alumnos, de profesores que pueden intentar pensar los problemas, imaginar acciones, ponerlas en marcha y evaluarlas, por su cuenta. Puede haber ayudas no intencionales y ocasionales, que le ayuden al profesor a comprender algún aspecto del problema en una conversación informal y ocasional con el orientador. Puede haber ayudas intencionales e informales, con pedido de ayuda, pero sin compromisos institucionales, o bien ayudas intencionales y formales – como una reunión de tutores, para presentar un informe sobre un tema problemático crucial de convivencia en un colegio -, y en este caso, habrá una definición de los roles y probablemente de objetivos del intercambio – lo cual permite organizar la mente con anterioridad -. Y, finalmente, puede haber aprendizaje colaborativo en contexto institucional, con horarios, guías, definiciones compartidas, etc. Dejamos para Uds., psicólogos en formación para el trabajo en educación, como actividad propuesta, imaginar las ventajas y desventajas comparativas de estos cuatro 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, *estrategia de intervención* que predomina en el que es considerado uno de los *modelos de orientación u intervención psicoeducativa emergentes*: el *modelo de consulta colaborativa*. Dicho modelo ha surgido, conjuntamente con el *modelo de programas*, a partir de la crisis del que fuera modelo hegemónico – el modelo clínico o de counseling en educación -, y en el camino que recorre el *giro contextualista* (Baquero, 2002) en el terreno de las intervenciones psico-educativas.

Asesorar u orientar es *trabajar juntos*, o *trabajar con* (no *sobre*), 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, 2014a, 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 sobre problemas y acciones.

Justamente, esa posibilidad se enmarca en lo que se ha definido como *intervención institucional* (Greco, 2014b). En la intervención institucional, la acción se dirige al sistema de actividad como un todo, a sus interacciones y tensiones, a sus diferentes dimensiones y vectores. En este trabajo, se está recortando, en el marco de una orientación institucional e incluso inter-institucional en y entre escenarios socio-culturales involucrados en la acción educativa, el *costado* inter-personal, no sólo cognitivo sino también actitudinal, no sólo explícito sino también implícito, de mediación recíproca, en el análisis y la resolución conjunta de problemas, y la reflexión inter-agencial en temas de aprendizaje y convivencia, entre diferentes profesionales de la educación.

Y hemos seleccionado especialmente la relación orientador-profesor u orientador-maestro, porque es, en los resultados de nuestras investigaciones, la que se muestra más difícil de cambiar y convertir en territorio de innovación, en aras de la inclusión y calidad educativas necesarias en los escenarios escolares. En las últimas indagaciones que realizan los *psicólogos en formación* en su recorrido académico de la asignatura Psicología Educativa en las Prácticas Profesionales Supervisadas, en la Facultad de Psicología de la UNLP, se han compartido experiencias innovadoras en las escuelas de la región, sustentadas en proyectos relevantes con alumnos y familias, realizados a través de la construcción conjunta entre directivos y orientadores escolares. Del mismo modo, en ocasiones, se relevan importantes innovaciones áulicas que realizan los docentes solos o, muy pocas veces, apoyados unos con otros. Pero ha sido muy difícil hallar signos de un importante trabajo conjunto entre orientadores y docentes, que trascienda el tradicional plano de la *derivación* –depositando en otro el problema y descartando inclusive el seguimiento compartido del estado y proceso de un problema visualizado en el aula . Por momentos la relación entre lo que sucede en el aula y lo que sucede en el proceso que directivos y orientadores despliegan parece no entrar en conexión entre sí.

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 este primer objetivo, se trata de ayudar a crear una relación de trabajo conjunto y por tanto canalizar ese torrente de quejas, aspiraciones, sentimientos comunes y valores, hacia una estructura más ordenada y contenida que permita avanzar juntos en alguna *intervención transformadora*. Reconociendo, en los hechos y no sólo en el discurso, la necesaria articulación de saberes diferentes, de diferentes disciplinas científicas, diferentes profesiones y roles, diferentes sistemas de actividad y diferentes planos o dimensiones de la experiencia laboral y educativa.

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 en 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 tal que podamos permitirnos hacernos preguntas sobre ellos.

Un sesgo muy habitual en unos y otros es la tendencia a ir a las soluciones sin compartir el problema: las soluciones como prefiguradas en una especie de receta (Sánchez, 2011). Es necesario hacer un esfuerzo por pensar las ideas de quien pide – y/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 incorporando nuestra propia perspectiva - 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 - contextualizadamente -, o priorizar exclusivamente las necesidades de los alumnos sin atender a lo que les ocurre a los profesores – otro sesgo habitual -, son tendencias que aparecen frecuentemente y no posibilitan en general construir caminos para llegar a cambios accesibles co-diseñados.

Claves para construir ética dialógica en el campo psicoeducativo

Compartimos con los alumnos ya en las primeras clases de Psicología Educacional:

- El *proyecto escolar* fue impuesto por los adultos a los niños y se actuó “como si” fuera de ellos (Perrenoud, 1990). La Psicología Educacional se inscribió así históricamente en una política de gobierno y control de poblaciones, que ordenó diversidades como *diferencias de medida en escalas de progreso* supuestamente “universal”.
- ¿Por qué una reflexión epistemológica sobre unidades de análisis 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 (Erausquin, 2013^a)?

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

directivos, orientadores - puedan aprender en las escuelas, con inclusión, calidad y 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 las etiquetas, deconstruyendo el determinismo esencialista, interpellándolo desde una intervención que acompañe y haga surgir las “pasiones alegres”, descubriendo potencias en las personas más que deficiencias, y hallándolas, junto con los propios niños y los adolescentes como sujetos de su desarrollo, 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 desestimar éticamente la transparencia del diagnóstico de déficit, o más bien, de la clasificación en categorías, moldes o prismas preestablecidos, que ha vulnerado esos derechos – a la intimidad y a la multiplicidad – especialmente en los que tienen supuestas “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 en ambientes apropiados de su desarrollo.

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 -, *suspender* el juicio categorizador y el prisma desde el cual vemos o pretendemos ver la *esencia* del otro en su déficit, - aun cuando parezca legitimarnos en ello la ciencia y sus clasificaciones -. Ello será condición necesaria para ayudar luego a los sujetos “etiquetados” y a sus familias a despegarse de las etiquetas que conformaron sus *identidades* – por el peso social de las representaciones sociales cristalizadas – y lanzarse a nuevas apuestas por su potencialidad y libertad, a emanciparse y emanciparnos, mientras se ayuda a crear condiciones para construir conjuntamente con otros, y en interacciones oxigenadas, nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

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 vicisitudes del ideal pansófico, en la necesidad ética de revisión y reflexión acerca de las fallas del método y acerca de la invisibilización del poder de dominación y de control en el “pulido del barro” de la diversidad y singularidad de lo humano, en aras de la homogeneidad supuestamente al servicio del progreso único. También lo acompañamos a Baquero, como a otros colegas (2004), en el debate sobre los “grados de educabilidad” supuestamente inevitables de grandes sectores de la población contemporánea de las escuelas, condenados a la “profecía anunciada del Fracaso Escolar Masivo o de los desiguales alcances de su educabilidad”, sólo por haber nacido en el seno de determinados contextos sociales y familiares.

¿Qué agrega el tema de *la Ética Dialógica*? Una interesante reflexión sobre la Deontología Profesional de la Psicología en el Campo Educativo – aunque no sólo en dicho campo del quehacer profesional del psicólogo -. Nos dice Andrea Ferrero (2012), especialista argentina en

Ética Profesional en Psicología, que toda *intervención profesional* conlleva una posición ética, sea ésta explícita o no. Que el posicionamiento ético involucra una vigilancia epistémica continua, con rigor teórico y efectividad técnica, pero más allá aún 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 contemporánea necesita apuntar al bienestar y el mejoramiento de la vida de todos, en contextos sociales todavía fuertemente atravesados por la desigualdad y la injusticia distributiva de bienes y oportunidades, a la búsqueda de consensos que no eludan los conflictos, y a revisar los imperativos categóricos en relación 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 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”, como enfoque filosófico del recorrido a promover, por el intento de habitar, mientras las construyen, *dialécticas dialógicas*. Dialécticas dialógicas que no pueden ser de aplicación, prescriptivas, ni definitivamente sintetizadoras, sino de implicación, co-construidas, 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 socio/cultural y por lo tanto, también 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 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 predeterminados, como un normativismo acrítico o exclusivamente utilitario o pragmático, como por ejemplo el que involucra sostener un *discurso políticamente correcto en relación a la inclusión escolar*, aunque se esté convencido de su falsedad. Es decir, una supuesta ética de hacer lo conveniente para evitar las consecuencias del juicio de los otros. El mundo necesita promover 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 construidos, enmarcar normas éticas en el contexto y sus transformaciones y 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.

Por otra parte, en la relación entre profesionales, científicos y trabajadores de la educación, la salud y el desarrollo social, se tiende en el mundo a lo que se considera un *giro relacional en la concepción de experticia* (Edwards, 2010) , correlativo al *giro contextualista o situacional* en

la concepción del aprendizaje (Baquero, 2002). Ello significa que experticia es también estar dispuesto a buscar y saber encontrar y dialogar con el saber del otro, porque es tan necesario como el propio, y solos y por separado, ambos no alcanzan para lograr resolver problemas en el ancho espectro de temas/problemas de la vulnerabilidad social y la desigualdad en el desarrollo de la humanidad. Y el esfuerzo se centra cada vez más en el aprendizaje inter/agencial entre profesiones a través de comunidades de práctica que excedan el marco de un solo sistema de actividad, cruzando fronteras entre disciplinas y atando y desatando líneas de conocimiento y acción entre actores sociales diversos y agencias heterogéneas.

¿Por qué los “conceptos verdaderos” son entramados de experiencias y conceptos? Vygotsky a comienzos del siglo XX.

¿Por qué y cómo Vygotsky abrió el camino para problematizar las “jerarquías genéticas” en materia de conocimientos del mundo (Wertsch, 1991), más allá de la suposición del *progreso inevitable* del pensamiento moderno en el modelo occidental, también propia de la Psicología y la Pedagogía? Pensemos que dichas jerarquías edificaron y legitimaron matrices evolutivas de curso único del desarrollo cognitivo. Y aún más allá, edificaron, en el pensamiento científico de la modernidad, matrices del estudio de un desarrollo y de una subjetividad previsible, manejable, y evolutivamente marcada por la necesidad de progresar 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 en Vygotsky la dialéctica como un movimiento entre tensiones – no sólo entre contradicciones que tiendan a una síntesis superadora –. Un ejemplo claro es su constante explicitación de que el camino entre el significado y el sentido de la palabra no es un camino en una sola dirección, lo que significa también el camino entre la experiencia singular y el concepto compartido con un medio cultural. Lo que remarca también en relación al camino que va del concepto cotidiano al concepto científico que requiere permanentemente de un camino inverso. O el camino del juego simbólico, que va de la libertad a la necesidad, de la imaginación creadora a las reglas sociales y al sometimiento voluntario a roles que puedo recrear al crecer en nuevos escenarios mentales de la realidad. Vygotsky es un adalid de la dialéctica, pero la concibe como un diálogo permanente entre polos de tensión que hacen a la incertidumbre, pero también a la riqueza, a la polifonía de lo humano. Es que, para un desarrollo genuino y singular-personal-cultural, en la concepción de Vygotsky, es siempre necesario *mantener la tensión* 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, 2009) 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) nos dice: educar es construir partiendo de lo “familiar” para “desbloquear” lo extraño, en “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 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 – en 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 aún, 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 hecha habla interna, se anclará en el sentido, la parte más contextualizada y singular del significado, la que habita en la experiencia personal-cultural, con sus resonancias vitales, y sin la cual el humano no podría encontrar intencionalidad, ni libertad, ni identidad.

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, la más vinculada a su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo, el objeto de estudio de su Paidología – síntesis entre la Pedagogía y la Psicología del Desarrollo del Niño que postulaba en los últimos años de su vida- . En escritos a sus discípulos de los últimos años de su corta y fecunda vida, 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 (Vigotsky, 1993)

La *vivencia*, como síntesis de emoción y cognición, posibilita completar en profundidad la articulación sujeto-contexto. Posibilita, en educación, atravesar tanto la “reducción al sujeto” de los problemas escolares– 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”, por ejemplo, el sujeto escolar, alumno, docente, directivo, orientador, padre – a una sola dimensión del mismo y su desarrollo, la cognitiva, la intelectual, la racional (Baquero, 2007) -. La emoción no es siempre cortocircuito de la cognición, el elemento perturbador del

conocimiento, o escindido del mismo, como el afecto que hay que dirigir al alumno que sufre por el etiquetamiento o la pobreza, sin posibilitarle más que alivio, contención, no apertura a la emancipación mediante el enriquecimiento de nuevas y diferentes maneras de conocer. La vivencia, y su costado del *sentir*, permite anticipar o condensar aquello que en la relación del sujeto con el mundo no se puede objetivar, ni explicitar, ni formalizar, todavía, o bien lo que se necesita priorizar desde la pasión o el sentir, por encima de toda objetivación y distanciamiento. Y en ese sentido, enriquece y complejiza la cognición.

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 la logramos –, con la des-contextualización a la que llegamos a través de significativas y genuinas re-contextualizaciones o construcciones 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 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 multiplicidad en la versión vygotskiana del desarrollo.

- En primer lugar, Vygotsky, sitúa la *actividad creadora* (1982) en todos los actos humanos que son capaces de crear algo nuevo, como lo hace Winnicott con 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, recreando. 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 recrear y transformar su presente. Vygotsky se resiste ubicar a la imaginación desvinculada de la realidad.
- Sólo puede pensarse a la imaginación del ser humano, hundiéndola 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 nuevas combinaciones 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 misma, sin desconocer las reglas de significado que el contexto les atribuye. *Suspende* los significados que impone la funcionalidad con el contexto inmediato, al decir de Rivière (2002), los suspende creativamente, diseñando un nuevo escenario en el cual la ficción puede resultar real, a través de la acción que transforma lo que rodea al sujeto. Por eso, el juego crea “zonas de desarrollo próximo” en el niño –¿ y en el adulto 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 contexto de significación*: por eso el juego es “cosa seria” para él. Es la creación, ni más ni menos que de un escenario de libertad.
- Pero, ¿y qué ocurre entonces con las reglas de juego? Aun en el juego simbólico, dramático, del pre-escolar, Vygotsky descubre reglas, mucho antes que aparezca en el desarrollo el juego de reglas que nos enseñara la perspectiva piagetiana (Vygotsky, 1934^a). De nuevo, en Vygotsky, la tensión entre contradicciones que no se disuelven ni resuelven, pero que contribuyen al crecimiento en espiral, incierto, ambiguo, polifónico, complejo. Para liberarse, el niño que juega necesitará sujetarse: cambiará la escoba por un caballo, y en lugar de saltar sobre ella, será un caballero que estará cabalgando para salvar a la dama de su prisión en el castillo. Con lo cual se libera simbólicamente de la sujeción a lo inmediato, la escoba que le pide su mamá, y a la vez se somete a las reglas sociales de género del ambiente adulto – en el ejemplo, las reglas sociales sobre lo que debe hacer un caballero con una dama, que son las de un universo mayor o diferente al que lo rodea y lo sujeta cotidianamente en su lugar de niño. Para imaginar, crear, la libertad de ser él mismo, deberá entender, por sí solo y con ayuda, las reglas que rigen el vivir del mundo.
- Por qué el juego nos muestra un camino en lo educativo? La *motivación intrínseca* es fundamental en el juego, si bien se nutre de lo extrínseco, de la dirección que impone la educación, pero también la modela, re-crea, al sujetarse a las reglas del mundo, pero suspendiendo su significación funcional, para darle a las cosas un significado y sentido propio, creando escenarios imaginarios en los que se proyecta su deseo. 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 éste un proceso espontáneo o cultural? Parecería que es un camino, como el de todo el desarrollo, que permanentemente une esas dimensiones: la personal, la interpersonal, la institucional-cultural-social.
- Juego: involucra repetición pero no determinación: abre camino a lo incierto. El juego genera orden y tensión, autoregulación, autodominio, ya que en él alguien se somete voluntariamente a las propias reglas, “reglas que se han convertido en deseo”

(Vygotsky, 1934a, pp.72).Juego y trabajo, en el aprendizaje escolar y en el desarrollo subjetivo: relaciones de oposición y alternancia, pero que también se nutren mutuamente.

- Juego: como base de la planificación, el propósito, la voluntad: 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 independencia de lo que se ve.
- Como un camino nutrido de deseos, intereses, necesidades, profundamente singular y contextual, dirigiéndose por su propio impulso hacia la descontextualización, o lo que es más preciso, hacia la re-contextualización emancipante, 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-entramado cultural. Movimiento en espiral que siempre re-crea y re-estructura el camino.
- Finalmente, el juego nos enseña el valor de la *resistencia* en el aprendizaje-desarrollo, el valor de la necesidad de re-crear significados otorgándoles sentidos, hasta el de rechazar los significados y sentidos transmitidos, y el de nutrir con los sentidos construidos 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 singular de Lev Vygotsky sobre juego y desarrollo (1934a) remite a que nos permite adentrarnos en su conceptualización de la incertidumbre, la contingencia y la riqueza de todo proceso de simbolización, de toda recreación de significados y sentidos siempre presentes en cada aprendizaje genuino, en cada *apropiación participativa*, lo que parece en general tan olvidado en la escuela, en tanto dispositivo de la modernidad.
- 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 el término instrucción resuena en nuestro español contemporáneo-, o a la evaluación de capacidades del “individuo auxiliado” en lugar de la construcción de lo potencial a lo real del “sujeto situado” en interacciones (Baquero, 2006), o a reducir la zona de desarrollo próximo a un circuito transmisión-adquisición de contenidos, en lugar de un movimiento de interacciones y ayudas verticales y horizontales, simétricas y asimétricas, con pares y con adultos,entremezcladas con tensiones y recreaciones singulares.

Bibliografía

- 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 Época 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". En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Bs Aires. Del estante.
- 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*, 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.
- Daniels H. (2009) "Vygotsky and inclusion". Hick P., Kershner R. & Farrell P. *Psychology for Inclusive Education. New Directions in theory and practice*. New York: Routledge.
- Duschatzky S., Farrán G. y Aguirre E.(2013) "Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo". Buenos Aires: Paidós, 2013.
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*.Vol. III. London: Springer. 2010.
- 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 para 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 Educativa. 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. (p.47)
- Greco M. B., Alegre S. y Levaggi G. (2014a) "Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas". Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. 1ª Ed
- Greco, M.B. (2014b) "Exploraciones en Psicología Educativa: 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 Educativa 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.
- Vigotsky, L. (1934a) "Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación"
 _____ "El papel del juego en el desarrollo del niño", en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México: Crítica Grijalbo. (Cap. 6 y 7), 1988.

- Vygotsky L. (1934b) "Pensamiento y lenguaje", Caps. 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.
- Wertsch, J. (1991) "La heterogeneidad de voces". En Wertsch, J. *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- 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.

Coordinadora

Erausquin, Cristina

Licenciada en Psicología (UBA). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO Argentina. Profesora Titular Ordinaria de Psicología Educativa Facultad de Psicología UNLP. Profesora Adjunta Regular, a cargo del dictado de Psicología Educativa Cátedra II Facultad de Psicología UBA. Directora de Proyecto de Investigación Programa de Incentivos 2014-2015 y 2016-2017 UNLP y en UBA desde 2000 y continúa. Profesora de Maestría en Psicología Educativa UBA. Investigadora Categoría 1. Directora de Proyectos de Extensión UNLP 2012-2013 en Facultad de Psicología.

Interpelando entramados de experiencias : cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas / Cristina Erausquin ... [et al.] ; coordinación general de Cristina Erausquin. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1562-7

1. Construcción. 2. Intervención. I. Erausquin, Cristina II. Erausquin, Cristina, coord.
CDD 150.7

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2017

© 2017 - EduLP

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA