

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

Estrategias de complejización de los procesos de simbolización mediante el uso de tecnologías: el desafío de la intervención en la experiencia de niños pequeños socialmente vulnerables.

Grunberg, Débora, Patiño, Yanina y Yapura, Cristina Verónica.

Cita:

Grunberg, Débora, Patiño, Yanina y Yapura, Cristina Verónica (2015). *Estrategias de complejización de los procesos de simbolización mediante el uso de tecnologías: el desafío de la intervención en la experiencia de niños pequeños socialmente vulnerables*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/451>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/nEp>

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>.

ESTRATEGIAS DE COMPLEJIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN MEDIANTE EL USO DE TECNOLOGÍAS: EL DESAFÍO DE LA INTERVENCIÓN EN LA EXPERIENCIA DE NIÑOS PEQUEÑOS SOCIALMENTE VULNERABLES

Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Yapura, Cristina Verónica
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este escrito se compartirán reflexiones a partir de una experiencia de trabajo por parte de investigadoras de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA) en el jardín de infantes “Sueños Bajitos” fundado por la Asociación Civil “Detrás de todo por la inclusión social” en la Villa 31 Bis, en el marco de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (2014-2015) titulado “Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables” dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. El objetivo del proyecto es promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión, y generar intervenciones para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños y adolescentes vulnerables socialmente. En este trabajo se presentarán algunos aspectos del proyecto PDTs, conceptualizaciones teóricas que orientan el pensamiento de las investigadoras e interrogantes acerca de intervenciones en el uso de nuevas tecnologías, para reflexionar acerca de la institución educativa de la primera infancia como potencial promotor de complejización psíquica en niños pequeños. La perspectiva teórica desde la que se trabajará se funda en el Paradigma de la Complejidad y en aportes de los principales representantes del Psicoanálisis Contemporáneo.

Palabras clave

Procesos de simbolización, Complejización psíquica, Intervenciones, Primera infancia

ABSTRACT

STRATEGIES OF SYMBOLIZING PROCESSES OF INCREASING COMPLEXITY BY USING TECHNOLOGIES: THE CHALLENGE OF INTERVENTION WITH SOCIALLY VULNERABLE SMALL CHILDREN

This writing will share some reflections based on a work experience by researchers at the Department of Clinical Psychology (Faculty of Psychology, UBA) in kindergarten “Sueños Bajitos” founded by the Civil Association “Detrás de todo por la inclusión social” in shantytown Villa 31 Bis, in the framework of a Technology and Social Development Project (2014-2015) entitled “Processes of symbolization and use of new technologies: strategies of thought of increasing complexity in socially vulnerable children and adolescents,” directed by Dra. Patricia Alvarez. The project’s objective is to promote processes of imagination, curiosity, questioning and reflection, and generate interventions for the deployment of the symbolizing processes with the use of new technologies in socially vulnerable children and adolescents. In this paper some aspects of the PDTs pro-

ject will be presented, theoretical conceptualizations that guide the thinking of the researchers and questions about interventions in the use of new technologies, to reflect about the educational institution in early childhood as a potential promoter increasing complexity psychic in small children. The theoretical perspective is based on the Paradigm of Complexity and on contributions from leading representatives of Contemporary Psychoanalysis.

Key words

Symbolization Processes, Psychic of Increasing Complexity, Interventions, Early Childhood

Introducción

El presente artículo se enmarca dentro del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs 2014-2015) “Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables” dirigido por la Dra. Patricia Álvarez.

Esta es una de las investigaciones vigentes incluidas en el Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA) dirigida por la Dra. Silvia Schlemenson. Esta investigación, orientada a la gestación y consolidación de procesos de inclusión social a partir de un trabajo sobre dinámicas de aprendizaje y educación, se realiza en el Jardín Sueños Bajitos, dependiente de la Asociación Civil Detrás de Todo por la Inclusión Social, ubicado en el barrio Carlos Mujica, en la villa 31 Bis, especialmente en la zona de Retiro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El proyecto marco plantea como hipótesis fundamental, que los progresos y avances tecnológicos de las últimas décadas exigen cada vez más a la institución escolar incorporar las nuevas tecnologías en las experiencias de enseñanza-aprendizaje, haciéndose necesaria la construcción de espacios y actividades que potencien y habiliten el pensamiento creativo y autónomo. Estos nuevos objetos ofertados, junto con dinámicas de presentación y uso interesantes, estimulan la complejización de recursos psíquicos necesarios para el aprendizaje, favoreciendo la inserción y/o continuidad de los niños y adolescentes en las instituciones educativas.

Por lo tanto, el objetivo general del proyecto consiste en promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica, y generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Problematizar la temática

Mientras algunos autores se interrogan negativamente acerca de la “*virtualización de la infancia*” (Levin, 2007), otros asumen que “*abunda la estimulación y escasea la capacidad para incorporar esos estímulos*” (Sibilia, 2012, 89) mientras formulan la necesidad de realizar operaciones capaces de asentar la experiencia, deteniendo la multiplicación desenfrenada, produciendo pensamiento, y, por lo tanto, subjetividad y encuentros.

No se puede analizar la experiencia de los más chicos frente a las pantallas que los rodean sin considerar su propia situación afectiva, económica, social cultural y educativa como variables que organizan su percepción del mundo y del entorno que los rodea. Lejos de acordar con la postura del uso pasivo de las tecnologías como discurso único, (Duek, 2013) plantea considerar a los sujetos como potencialmente activos, que producen discursos y acciones creativas en función de lo que oyen, ven y perciben.

Lago Martínez (2015), quien investigó en relación al Programa Conectar Igualdad, sostiene que la relación entre tecnologías digitales y educación afecta tanto a los sujetos como a las instituciones, de tal forma que la inclusión de las tecnologías promueve desafíos y oportunidades para generar experiencias novedosas con imaginación y creatividad.

Por lo expuesto, es que es imprescindible indagar acerca de la inclusión de los objetos tecnológicos en el espacio escolar, e interrogar la calidad de su uso en tanto soportes de despliegue de procesos de simbolización de niños y adolescentes. Asimismo, los modos de acompañamiento e intervención del adulto (los docentes en la institución escolar) respecto al uso de estos dispositivos, resulta clave para comprender los modos en que se favorece o restringe el despliegue simbólico. Considerando que los modos de producir simbólicamente ofrecen indicios acerca de las dinámicas de funcionamiento psíquico de los sujetos, es que interesa analizar estas experiencias.

“Constitución y complejización psíquica: implicancias de la calidad del ingreso al campo social”

Desde la óptica de la Psicopedagogía Clínica, las dificultades en el aprendizaje son leídas desde una perspectiva compleja (Morin, 2000) tomando los aportes más significativos de los representantes del Psicoanálisis Contemporáneo (Aulagnier, Bleichmar, Castoriadis, Green).

Desde este posicionamiento teórico se entiende la constitución del psiquismo como un proceso complejo, atravesado por múltiples factores que, si bien no determinan, inciden en su estructuración. Aulagnier (1975) propone una serie de funciones tanto familiares como extra familiares, claves para el advenimiento de un sujeto psíquicamente complejo y con un funcionamiento heterogéneo capaz de interactuar plásticamente con distintos objetos y áreas de la realidad, y ser enriquecido en su contacto con los mismos.

El eje interpretativo está puesto en la calidad de la oferta simbólico-libidinal, que será metabolizado, representado (utilizando términos propios de la autora) de un modo único y singular por cada quién.

Es decir, que si bien la calidad de la oferta es clave, las características del procesamiento psíquico del sujeto no puede ser dejado de lado a la hora de considerar cómo esta oferta es simbolizada por el sujeto. Se entiende a estos modos de procesamiento psíquico como actividad simbolizante, como actividad representativa que permite al sujeto metabolizar los objetos y a los modos de presentación de los mismos de un modo particular.

En estos términos, el aprendizaje puede ser homologado a la actividad representativa, constituida por variados procesos representacionales (originario, primario y secundario) cada uno con calidades

de representación específicas. La plasticidad o rigidez del funcionamiento de estos procesos, será el eje para considerar si un sujeto presenta restricciones en los aprendizajes o no. Green (1996) plantea que el interjuego dinámico y de no saturación entre sí de los procesos primarios y secundarios, implica un funcionamiento psíquico en términos de procesos terciarios. Este equilibrio entre los aspectos subjetivos y fantasmáticos (ligados a los procesos primarios), y los socialmente compartidos que implican coherencia y transmisibilidad, y posibilidad de compartir con otros la experiencia (vinculados a los procesos secundarios), se encarna en los mencionados procesos terciarios. De este modo las producciones simbólicas en sus distintas modalidades de presentación (gráfica, discursiva, lecto-escrita) no se reducen a invasiones fantasmáticas masivas, a veces ligadas a la descarga, ni devienen modalidades vacías de sentido. Un funcionamiento plástico de estos procesos, garantizan aprendizajes significativos, producciones subjetivadas que posibilitan al sujeto elaborar algo de la experiencia.

Decir que la oferta es incidente y no determinante, insinúa un pensamiento sobre el psiquismo humano como poroso y abierto a posibles transformaciones: “*Una subjetividad que no pudiera ser modificada por lo nuevo estaría condenada a una clausura mortífera*” (Hornstein, 2003, p. 109).

Es por esto que el lugar que los otros adquieren a lo largo de la vida y no sólo en los momentos iniciales, es importante tener en cuenta en tanto factores de complejización psíquica. El ingreso al campo social implica entonces una oportunidad de enriquecimiento para el psiquismo de los niños, ingreso que se encarna en el inicio de la educación inicial.

Schlemenson sostiene que “El espacio escolar es considerado (...) como un lugar de encuentros significativos que incide en la complejización de la potencialidad psíquica de un individuo (...) Así reescriben una historia cuya pre-historia (aunque ellos no lo saben) ha comenzado mucho antes, en otro espacio, con otras voces antiguas narradas como propias” (2004, p12).

Para este trabajo se seleccionó una dimensión en particular de este ingreso al campo social inaugural y complejo: la intervención de los docentes. Se esbozarán algunas ideas e hipótesis acerca de las intervenciones docentes en una sala de niños de 5 años del jardín Sueños Bajitos de la Villa 31 Bis, para reflexionar sobre la institución educativa de la primera infancia como potencial factor de complejización psíquica en niños pequeños.

Contrato narcisista: implicancias del acto educativo en la complejización del psiquismo

Si los niños en situación de vulnerabilidad social están expuestos a acontecimientos cotidianos ligados a la impulsividad y las carencias que reducen su confianza en el mundo y generan una fuerte retracción libidinal hacia el deseo de investimento de los objetos sociales, amenazando de este modo su integración social satisfactoria al sistema educativo (Lewkowicz, 2004), es preciso asumir que necesitan encontrar en el modelo socio cultural vigente, por medio del contrato narcisista (Aulagnier, 1975) aquellas referencias identificatorias, como sostén de expectativa singular que le permitan proyectarse al futuro.

El contrato narcisista consiste en un pacto implícito entre el infans recién llegado al mundo y el conjunto social. Es un pacto libidinal podríamos decir, básico y constitutivo para la subjetivación del pequeño.

El grupo social realiza una precatectización del niño, anticipando

oferta simbólico-libidinal que serán aquellos suministros identificatorios extra familiares (aunque no desentendidos de este microambiente primario) que incidirán en sus procesos de subjetivación. Esta precatectización tiene también como expectativa la perpetuación del discurso del conjunto y así una garantía de su continuidad. El niño cuenta con un discurso que lo antecede, que da cuenta de un origen y que le ofrece potenciales referencias identificatorias que complejizan la oferta primaria.

La historicidad y los movimientos identificatorios son clave para realizar proyecciones ligadas a un tiempo futuro.

Ahora bien, existen algunas dinámicas que pueden volver restrictiva la interacción con el campo social: o bien que el núcleo familiar tenga un posicionamiento de rechazo o desmentida respecto a la realidad social compartida o bien que el conjunto social ejerza una violencia tal que desconozca o ataque la subjetividad de algunos de sus miembros.

La reflexión que se pretende realzar en este escrito busca problematizar las mediaciones que se gestan en el encuentro entre educadores y niños produciendo efectos según sean las modalidades que adopten los adultos que asumen la propuesta educativa sistemática. Frente a los proyectos pedagógicos instituidos, se posicionan de modos diversos propiciando u obturando el vínculo de cada niño con los objetos sociales de manera más plástica o más rígida.

Acerca del posicionamiento y las intervenciones docentes

García Molina (2006) rastrea en la obra de Derrida las nociones de don, deseo y tiempo, pensados estos en escenarios educativos. Expresa: “*El acto educativo se sostiene principalmente en una lógica del ejercicio ético que reconoce limitaciones previas a la tarea, tales como la existencia de un sujeto particular y enigmático que incorpora la propuesta de los educadores a su manera y que, sobre todo, siempre rompe con las ilusiones omnipotentes de la fabricación de sujetos a la carta*” (p. 115). Esto permite pensar, que en cada intervención educativa, a través de las propuestas didácticas que se piensan, las consignas que mediatizan la tarea, las normativas devenidas más radicales dando mayor o menor valoración a la “letra escrita”, entre otras, se ponen en juego modalidades de enseñanza que contienen una determinada transmisibilidad produciendo un acto obturador o generador de nuevas aperturas.

Siguiendo a este autor, se concibe que el efecto del don es imprevisible. “*El deseo y el compromiso con el don encuentran su lugar de apertura a un porvenir que no se sabe, pero en el que se confía (...)* aunque inevitablemente todo tiempo subjetivo se instaura en un tiempo social que marca ciertos límites, el tiempo del don y el don del tiempo se realizan en una particular relación entre la instancia donadora, el bien donado y el donatario” (García Molina, p. 114) El educador, o la institución puede ocupar el lugar de una instancia donadora y ser el que da la palabra y da el tiempo.

El aprendizaje, entendido desde una mirada compleja, implica: concebir y soportar el caos y la incertidumbre considerando las particularidades de cada proceso y de cada sujeto; que las expresiones singulares muchas veces se ponen en tensión frente a los resultados y a los ideales esperados por el sistema educativo; que quienes tienen la misión de enseñar asumen determinadas posturas y modos de acompañar dichos procesos. Cuando se adopta una postura normativa se responde más bien a mandatos superyoicos buscando evitar la emergencia del desorden, de lo heterogéneo, invisibilizando las búsquedas propias de cada uno en este camino. En este sentido, Cornu invita a la reflexividad, “a no tener una actitud

militante en cuanto a los sentimientos unilaterales y petrificados del ideal” (2006, p.19). Un educador debiera estar atento a lo que hay que dar y también a lo que hay que negar. La relación puede desarrollarse y revelarse “educativa” desde un lugar no omnipotente; la confianza en el espacio y tiempo tiene un lugar relevante considerándola constitutiva de la relación pedagógica en tanto tomar riesgos cuando se presenta algo desconocido sin recurrir al control que le asegure una posición de supremacía.

Estar atentos a la productividad de cada niño o niña implica considerar no solo lo establecido sino también lo no dicho, lo que aparece a través del cuerpo, de los intercambios y de la producción. Frigerio (2006) menciona que hay algunas cosas que no son domesticables como contenido curricular, “*la pedagogía se ha encargado históricamente del cuerpo de una manera particular: borrándolo en una práctica de domesticación y negación*” (p.32). Por su parte, Duschatzky (2011) reflexiona sobre los “clisé perceptivos” basados en anticipaciones obturadoras (por ejemplo, la búsqueda del freno corporal sin otra propuesta alternativa al exceso de hipernormatividad) que bloquean las posibilidades de componer situaciones educativas complejas, definiéndolos como lo escolar. Aquí se pueden ubicar a las respuestas dadas desde una verticalidad que marca distancia y evita toda posibilidad de implicación del adulto en el proceso de aprendizaje de los alumnos, al no permitirse propuestas abiertas que contemplen el intercambio, tanto con el docente como con los pares. Por otro lado, esta autora invita a pensar la diferencia en la repetición, la formulación de las preguntas que abren el campo del pensamiento, incluyendo a los múltiples elementos que conforman la escena educativa (maestros, alumnos, situación de clase, recreo, entre otros), a esto lo ubica del lado de lo no escolar: se está refiriendo a lo que se presenta como caos, como el tejido que se resiste a la manipulación del orden.

Reflexiones acerca del uso de objetos tecnológicos

La investigación que orienta este trabajo no se propone realizar un análisis metódico o didáctico acerca de las escenas escolares conocidas, sino detectar deslizamientos e hipotetizar acerca de las implicancias que podrían tener en tanto ofertas simbólicas, especialmente en el uso de los objetos tecnológicos.

En esta ocasión se aborda los posicionamientos actuales en relación a las nuevas tecnologías entendiendo que no es la mera oferta de recursos tecnológicos lo que generaría restricción o enriquecimiento simbólico, sino el uso singular que cada sujeto le dá, claro está que, en edades tempranas, esto se acompaña del apuntalamiento y la mediatización que los adultos realicen en esta etapa escolar.

La experiencia en el jardín consiste en la presentación de propuestas exploratorias del uso de dispositivos tecnológicos, apuntalado por las investigadoras, en tanto representantes del sostén adulto. El modo de acompañamiento del uso de estos objetos involucra la tolerancia a los procesos exploratorios y no sistemáticos por parte de los niños, la curiosidad por el encuentro con lo novedoso, el deseo de experimentación de nuevos modos de producir simbólicamente (grabación de audios, videos, sacar fotos, jugar con aplicaciones, escribir o dibujar con nuevos soportes), entre otras variadas cuestiones. Los dispositivos que se comparten con los niños van desde tablets, cámaras fotográficas, grabadores, computadoras. Se fomenta el uso creativo y curioso de estos objetos, siendo para cada uno de los niños, según sus modos prevalentes de funcionamiento psíquico, más o menos enriquecedor. Las intervenciones de las investigadoras apuntan a abrir nuevos caminos de la simbolización, a sustituir modalidades de uso repetitivos por otros variados, a complejizar los usos en vacío o rigidizados.

Para finalizar, si consideramos que el paradigma educativo ha cambiado en relación a las nuevas formas de comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto el conocimiento asume el modo de la creación ya que no está dado de antemano, sino que se construye en y con los tiempos actuales. El uso, en términos winicottianos, de la tecnología, lleva implícita formas subjetivas de pensar. Por ello asumimos que tanto para el investigador como para el docente, será imprescindible integrar, de manera permanente y cotidiana, el registro de sí, el “*autoexamen*”, en términos de Edgar Morin, como acto potenciador de los procesos reflexivos necesarios para tan compleja tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1975) La violencia de la interpretación. Bs. As., Amorrortu.
- Casablancas, S. (2014) Enseñar con tecnologías....Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Editorial Mandioca
- Castoriadis, C. (1993).Lógica, imaginación y reflexión. El inconsciente y la ciencia. R. Dorey. Buenos Aires, Amorrortu: 21-50
- Cornú, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas, en Construyendo un saber sobre el interior de la escuela (Frigerio, G, Poggi, M., Korinfeld, D. comps). Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Cornú, L. (2006) en Carlos Skliar & Graciela Frigerio (ed.): Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Duschatzky, S. y otros (2011). Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá. Buenos Aires, Paidós. Cap. 3
- Duek, C. (2013): Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos. Capital Intelectual.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2006) Educar: figuras y efectos del amor. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Green, A. (1972): “Notas sobre procesos terciarios”, en La metapsicología revisitada, Buenos Aires, Eudeba, 1996.
- Hornstein, L (2003) Intersubjetividad y clínica. Paidós. Buenos Aires.
- Morin, E. (2014) Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Nueva Visión.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2006) Infancia y subjetividad en el uso de nuevas tecnologías. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 2; 119-127.
- Winnicott, D (1971) Realidad y juego. Barcelona, Gedisa.