

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

¿Qué nos permite pensar el aprendizaje en tanto situado? aportes para el análisis de experiencias educativas.

Aizencang, Noemi, Bendersky, Betina y
Maddonni, Patricia.

Cita:

Aizencang, Noemi, Bendersky, Betina y Maddonni, Patricia (2016). *¿Qué nos permite pensar el aprendizaje en tanto situado? aportes para el análisis de experiencias educativas. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/377>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/qep>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿QUÉ NOS PERMITE PENSAR EL APRENDIZAJE EN TANTO SITUADO? APORTES PARA EL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Aizencang, Noemi; Bendersky, Betina; Maddonni, Patricia
UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT W591: “Aprendizaje situado: Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad”, dirigido en la Facultad de Psicología de la UBA por la Profesora Nora E. Elichiry. En continuidad con el trabajo presentado en las jornadas de investigación del pasado año, en el que se procuró la caracterización teórica del concepto de “sistemas de apoyo al aprendizaje escolar” para profundizar el marco teórico que guía nuestras investigaciones, se presentan, en esta oportunidad, algunas lecturas que se derivan del uso de este concepto para el análisis de tres experiencias escolares. De este modo, sostenidas en los aportes de la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, se ejemplifica la potencia de considerar al aprendizaje como “situado” para la comprensión de situaciones educativas, así como para el diseño y la implementación de intervenciones psicoeducativas que viabilicen la participación y un aprendizaje de alta intensidad en todos los estudiantes que forman parte de las instituciones educativas.

Palabras clave

Aprendizaje situado, Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar, Intervenciones psicoeducativas, Participación

ABSTRACT

WHAT DOES THE SITUATED LEARNING ENABLE US TO THINK? CONTRIBUTIONS FOR THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL EXPERIENCES
This paper forms part of the UBACyT W591 project: “Situating learning: New pedagogical formats. Activity and interactivity systems” directed by Professor Nora E. Elichiry in the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires. In this opportunity, we present some readings derived from the use of the concept “school learning support systems” for the analysis of three school experiences. This is in continuity with the paper presented at the research conferences last year, in which it we sought the theoretical characterization of this concept in order to deepen the theoretical framework that guides our research. Thereby, by relying on the contributions from the Historical-Cultural Psychology perspective, we exemplify the potency of considering the learning as “situated” for the understanding of educational situations, as well as for the design and implementation of psychoeducational interventions that would make that the participation and a high-intensity learning of all students who are part of educational institutions be viable.

Key words

Situated learning, School learning support systems, Psychoeducational interventions, Participation

Introducción

Es conocida la existencia de propuestas que en la actualidad se diseñan para poner en acción *acompañamientos escolares* que revelan que a las instituciones educativas con sus formatos tradicionales les resulta arduo afrontar las transformaciones y complejidades sociales que afectan de manera más contundente la escolaridad de niños, adolescentes y jóvenes especialmente la de los sectores más empobrecidos, donde las desigualdades sociales se convierten en desigualdades educativas.

Los procesos acelerados de exclusión y desigualdad se combinan con la propagación de otras formas de apropiación y acceso al saber que operan a través del uso de tecnologías y de medios de comunicación, a las que no todos tienen fácil acceso.

Vivimos tiempos de acceso a la información vertiginosos, inmediatos, constantes. Considerar estas cuestiones de época, que disponen de manera diferente a la infancia, la adolescencia y juventud con sus modelos temporales múltiples y polifacéticos, nos conduce necesariamente a reflexionar sobre las experiencias de formación que queremos proponerles, en línea con una manera de enseñar y de aprender hoy, diferente de aquella que dio origen a la escuela, y que aún persiste en ella. Nos referimos al modelo que giró en torno a lo homogéneo, lo graduado y a lo disciplinado con el fin de regular y controlar el tiempo de la infancia, lo que a su vez colaboró en la constitución de la subjetividad moderna.

En este escenario, los docentes, directivos y los profesionales que acompañan a las escuelas tienen que hacer posible y materializar el derecho a la educación y por eso se ven en la necesidad de armar y disponer accesos diferentes al saber, esto es, generar otros modos de apropiación de herramientas y saberes culturales, siempre orientados por la premisa de hacer justicia educativa o “enseñar todo a todos”.

En el reconocimiento de estos retos y sus dificultades empieza a cobrar sentido y fuerza la noción de acompañamiento a las trayectorias educativas, a las tareas de enseñanza y a los diferentes recorridos de aprendizaje escolar.

Este escrito procura aportar a la construcción de estos acompañamientos escolares[i], en función de las lecturas que surgen del análisis de tres experiencias (dos de investigación y extensión y otra de intervención profesional- psicoeducativa). Confiamos en que estas lecturas comunes a las situaciones, cuidadosas de sus particularidades, permitan ilustrar y ofrecer claves para comprender la perspectiva situacional y contextualista que nos posiciona en la tarea tanto de investigación como de intervención profesional.

Breve síntesis de las experiencias[ii]

La primera experiencia trata de un acompañamiento en la tarea de enseñanza, a un equipo docente pertenecientes a un Centro Básico Ocupacional (CBO) preocupado por sostener y potenciar las trayec-

torias escolares de sus estudiantes. Un centro al que asistía una población de jóvenes estudiantes con historias de escolarización muy diversas, la gran mayoría habían atravesado situaciones reiteradas de repitencia, o abandonos temporarios.

Respondimos a la demanda de este grupo de profesores con una propuesta de trabajo sostenida en un diálogo reflexivo. Partimos de la necesidad de ubicar una problemática que entendíamos, debía ser historizada y situada. En un primer momento recuperamos las formas de trabajo de este grupo en esta institución a lo largo del tiempo y revisamos las estrategias disponibles hasta el momento, abriendo paso a recrear modos alternativos de actuar. Nos reunimos en espacios mensuales de intercambio y pensamiento, en los que se construyeron relatos, revisiones de los mismos, nuevas lecturas y significados colectivos frente a las preocupaciones pedagógicas iniciales.

El sistema de apoyo en este caso a la enseñanza supone que la clave está en organizar las condiciones y mediaciones necesarias para que el aprendizaje suceda. En este sentido, centramos nuestra intervención, en la propuesta de dispositivos para desplazar a los docentes de una mirada que hace foco en la evaluación de las capacidades de los sujetos; hacia la ampliación de una perspectiva que los invite a interactuar entre ellos y crear un entramado, capaz de derribar mitos y etiquetamientos que los ligaban a la idea de una imposibilidad.

Una experiencia que da cuenta que los acompañamientos no son solo hacia el aprendizaje de los alumnos sino también a la tarea de enseñar, en una acción permanente de revisar y pensar colectivamente en pos de producir nuevos saberes y conocimientos pedagógicos.

La segunda experiencia recupera una investigación en torno a los espacios de tutorías en el nivel secundario. Nos interesaba entender el significado de *sostén y ayuda* para cada uno de los participantes de este formato particular de acompañamiento al aprendizaje escolar. Nuestra indagación recuperó la palabra de los directores, docentes, estudiantes, desde una perspectiva situacional que entiende al proceso formativo como una co-construcción, de responsabilidades compartidas. En este marco hemos podido reconocer algunas tensiones y claves que nos han llevado a reflexionar sobre las particularidades de las tutorías como sistemas de acompañamiento, en un momento muy particular para el nivel secundario, con su reciente obligatoriedad proyectada en la Ley Nacional de Educación (2006), marcando un proceso de transformación de las escuelas secundarias de todo el país.

Con el propósito de generar una disposición de cambio en la propuesta escolar, se instala gradualmente de la figura de coordinador de curso/tutor en un número importante de escuelas. Junto con los profesores, tienen como tarea acompañar la trayectoria escolar, orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y procurar su integración a la vida institucional, en tanto respuesta a las problemáticas de ausencias, abandono, rendimientos académicos débiles, o de participación y convivencia institucional.

En el marco de nuestra indagación advertimos un dilema recurrente que expresan los tutores: el de acentuar un carácter más pedagógico a sus tareas u otorgar mayor relevancia a las acciones asistenciales o socioeducativas, dadas las situaciones de vida complejas que viven muchos estudiantes. Un entramado que en la organización cotidiana de la tarea del tutor se vuelve especialmente complejo.

Puesto en trabajo este dilema en el intercambio con tutores hemos podido avanzar en la idea de que la tutoría se constituye en un sistema de acompañamiento cuando supera la mera visión de intervenciones puntuales y aisladas. Esto sucede, con mayor frecuencia,

cuando los tutores, en tanto parte integrante y comprometida en estas instancias, recuperan sus propias sensaciones y preguntas, que resultan de la interacción con sus alumnos, que los disponen a compartir sus inquietudes con otros, a generar mediaciones particulares para cada alumno, para cada situación. El motor compartido parece estar en cómo producir prácticas más autónomas en los alumnos que lleva consecuentemente a revisar las prácticas de enseñanza, las formas en que nos posicionamos como enseñantes y las formas en que contribuimos para que los otros puedan posicionarse como alumnos en el marco de las experiencias que les ofrecemos. Es en este sentido, reafirmamos que los sistemas de acompañamiento constituyen "sistemas alternativos" a la organización tradicional del dispositivo escolar, que permanentemente dialogan, interpelan y se integran con el formato de actividad escolar característico. (Aizencang; Maddonni: 2007).

La tercera experiencia transcurre en una escuela primaria pública de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires como respuesta a la presencia, cada vez más habitual, de alumnos que no logran acomodarse a la normativa escolar ni al encuadre de trabajo del aula. Niños que presentan desbordes, que no logran organizarse para apropiarse de los saberes, que no encuentran formas de vincularse con otros niños y quedan por fuera de la dinámica grupal.

El desafío era pensar y crear nuevos formatos, sistemas de acompañamiento que pudieran alojar a estos alumnos y con ello evitar los clásicos etiquetamientos que los responsabilizan y los condenan al fracaso.

En una primera etapa, se generó un proyecto de trabajo particular para ellos, en un tiempo y espacio especial de la jornada diaria, con el propósito de facilitar diferentes modos de acceso al conocimiento en el marco de una actividad que suponía la necesidad de interactuar con otros. Pasada esta primera etapa, se evalúan aciertos significativos pero también efectos no anticipados que volvían a excluir a estos niños señalándolos como los diferentes en la escuela. Vistos esto, se decidió no continuar el proyecto para reeditarlo unos años después para todos los alumnos de primer ciclo y luego también para los grados superiores. Se procuró recuperar los modos de aprender que se generaban en esos formatos más flexibles, diferentes, potentes para institución en su conjunto

Quincenalmente, la escuela desarmaba sus aulas; alumnos y docentes abandonaban sus grados para sumarse a diferentes talleres diseñados por los maestros en función de intereses. Eran talleres rotativos, elegidos por los niños, de juegos de mesa, historieta, periodismo, teatro, magia, entre otros, que invitaban a recuperar contenidos culturales en diálogo con los contenidos curriculares.

Los maestros destacaban la participación de alumnos, en especial de aquellos que poco se mostraban en las clases tradicionales. Resultó relevante el entusiasmo transmitido por los docentes en su propio hacer y en los relatos de lo sucedido en el marco de las diferentes propuestas. Se sumaron a estos indicadores el acompañamiento de las familias que significaron positivamente estos nuevos espacios de aprendizaje.

Esta experiencia nos ha permitido echar luz sobre el vínculo *entre* alumnos y maestros, que potencia tanto los procesos de aprendizaje como la enseñanza. La flexibilización en algunas condiciones de la tarea escolar fue permitiendo estas diferencias en los modos de aprender, pues abarcó tiempos, espacios, formas de actividad, de agrupamientos y de evaluación.

Una propuesta que puso en tensión el formato de trabajo escolar tradicional en su conjunto y no se redujo a una o algunas claves aisladas, sino a la búsqueda de un sentido diferente, a un armado colectivo entre distintos actores de la escuela, que ponderó, entre sus

objetivos, la participación y el aprendizaje de los chicos y chicas. Se diseñó un sistema de acompañamiento que pretendió superar los apoyos periféricos al aula para reorganizarse en un sistema más abarcativo que interpelara las experiencias de aprendizaje en la escuela más que las formas propias o individuales de algunos pocos. Se transita una experiencia, con un seguimiento cuidadoso que lleva a crear un sistema de acompañamiento para todos ya que ampara y asiste a las trayectorias de los diferentes estudiantes que conforman las aulas.

Puntos de contacto para pensar estas experiencias

En el recorrido por las diferentes experiencias, una y otra vez, resuenan algunos conceptos que parecen implicarse con la noción de acompañamiento a los aprendizajes escolares. Las nociones de mediación, apoyos específicos, participación, condiciones, aprendizaje situado e interacciones resultan claves o puntos de entrada que sirven para pensar un esquema o sistema de acompañamiento. En cada experiencia se pondera uno o más de estos elementos, que en su trato van provocando movimientos dentro del sistema en su conjunto, y repercuten así en las prácticas de enseñanza y en las condiciones que se organizan para el aprendizaje de los estudiantes.

Toda escena pedagógica surge en la actividad compartida con otros, es decir, que se extiende más allá del individuo, sus condiciones y su responsabilidad. Las situaciones de ayuda y sostenimiento que se organicen en las escuelas, -como las tutorías, los acompañamientos a la tarea docente o los talleres con estudiantes, se establecen en la medida en que los sujetos (alumnos, docentes, directivos y familias) forman parte de ellas y por tanto consiguen dotar de sentido a su propia participación en dicha actividad. Esto ha sido un observable claro en las tres situaciones que describimos. En estos sistemas de acompañamiento compartimos el supuesto de que las formas de aprendizaje y de cognición se ven distribuidas y situadas, esto es, que ellas dependen en gran medida de las oportunidades que ofrecen las situaciones por las que transitan los individuos (Salomón, 1993).

En las tres experiencias relatadas, el acompañamiento apostó, como primera condición, a correr la mirada estigmatizante de los estudiantes o en ocasiones de los que enseñan. En estos relatos se trató de alumnos que, en general, se representan en un lugar de inferioridad, probablemente como respuesta a la mirada desvalorizante o enjuiciadora que ha pesado sobre ellos en sus experiencias escolares anteriores. No creen ser capaces de aprender y avanzar en sus trayectorias con cierto dominio como tampoco en poder formar parte de una vida institucional. En relación y simultáneamente con esto, se procura trabajar con las representaciones de los docentes, que formatean esas miradas desvalorizadas que portan los alumnos, porque desde allí son mirados y se piensan.

Sostenemos por tanto que un sistema de acompañamiento se constituye en un espacio simbólico donde surjan nuevas miradas, donde docentes y alumnos puedan posicionarse en forma diferente. Acompañar para producir nuevas marcas subjetivas que le devuelvan al sujeto su condición de aprendiz, de semejante. En este sentido, la *mirada* que se construye sobre los alumnos en estos sistemas es central para habilitar otras posiciones para aprender y participar en la vida escolar (Maddonni; 2015).

Siempre un sistema de acompañamiento supone esta relación con un otro (otro docente, otra institución, otro director, otro estudiante, otro par, otro colega, otro colectivo docente). Desde ahí el valor de entender las diferencias y revisar cómo miro, recibo o expulso al otro. En términos situacionales, estos sistemas de acompañamiento al aprendizaje escolar proponen, correr el foco del sujeto como

“diferente” para pensar en la situación en la que sus formas y comportamientos entran en diálogo, cobran sentido.

Por tanto un sistema de acompañamiento debería tender a romper con construcciones históricas y cristalizadas producto de un proceso homogeneizante que organizó el proyecto escolar desde sus orígenes. Revisada esta postura, cuando se rompe con esas formas históricas que tendieron a la homogenización, se perfilan otras significaciones a la idea de acompañamiento. Implica mucho más que procurar un apoyo individual, una ayuda para quien la necesita, o compensar carencias, u ofrecer una oportunidad a quien no la tiene. Significa recuperar la responsabilidad de la escuela en tanto institución social que puede potenciar horizontes simbólicos para los sujetos y procurar modos alternativos de participación en lo público.

Referimos a un cambio necesario en las miradas y posiciones para producir estos acompañamientos, para originar novedad, para enseñar diferente, para construir formas de resolver en conjunto. Pensamos en revisiones profundas de concepciones, que argumenten cambios reales y posibilitadores. Para ello se vuelve necesario trabajar en la construcción de condiciones y sentidos que potencien los aprendizajes de los alumnos, y resulta central el lugar de los docentes como un colectivo productor de un saber en situación, que si bien debería estar sostenido por un saber didáctico pedagógico especializado, requiere contar con las condiciones institucionales necesarias para reflexionar, analizar y construir los acompañamientos a sus estudiantes.

Hablamos de sistemas porque mientras profesionales del campo educativo pueden ayudar a las escuelas a movilizar, reconocer experiencias valiosas, intercambiar posiciones didácticas, etc son los docentes de las escuelas los que irán en simultáneo construyendo ese saber que apoye a todos y a cada uno de sus alumnos.

Por eso insistimos en que los sistemas de acompañamiento a la enseñanza y aprendizaje escolar son para cada situación y en función de los sentidos que en esas instituciones se entretejen. Es en ese entretejido, en la participación conjunta donde se produce conocimiento colectivo. Una forma particular que se construye para una situación que difícilmente pueda generalizarse porque adquiere sentido en su singularidad. Como se ilustra en las tres experiencias relatadas, los sistemas de acompañamiento surgen a partir de la generación de una pregunta específica, a partir de la desnaturalización de ciertas prácticas, a partir de tensiones que se visibilizan en una situación y fundamentalmente, por la decisión de los equipos docentes de intervenir, de ser parte, de implicarse, de producir algo diferente para que la enseñanza y el aprendizaje tengan centralidad en las escuelas.

NOTAS

[i] Nos interesa aquí analizar ideas y nociones vinculadas a “acompañar” situaciones de aprendizaje escolar, considerando que en la actualidad se definen y perfilan numerosos dispositivos para la intensificación de los aprendizajes, y el trabajo con las trayectorias reales de los estudiantes.

[ii] Estas tres experiencias han sido publicadas en trabajos anteriores de nuestra autoría y se recuperan en este escrito para ser analizadas bajo una nueva matriz que aquí se presenta. Para más detalle ver Aizencang, N y Bendersky, B (2013) **Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan**. Editorial Manantial. Aizencang, N y Maddonni, P (2011) **Tutorías: preguntas en torno a su sentido en la escuela secundaria**, en Elichiry Nora (comp.) La Psicología Educativa como instrumento de análisis y de intervención. Diálogos y entrecruzamientos. Noveduc, Buenos Aires. Aizencang, N y Maddonni, P (2007)

“Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación” en Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi y Schlemenson(comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Noveduc, Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N y Madoonni, P (2007) “Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación” en Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi y Schlemenson(comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Noveduc, Buenos Aires.
- Baquero R. (2012) Alcances y límites de la mirada psicoeducativas sobre el aprendizaje escolar. *Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1* pp. 9-21
- Cazden, C (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, Paidós, Barcelona.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: N. E. Elichiry (comp.), Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Manantial, Buenos Aires.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata. (Original en inglés publicado en 1996)
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico -cultural de la cognición distribuida. En: -Salomon, G. (comp.) Cogniciones Distribuidas. Amorrortu. Bs. As. Edición original en inglés: Cambridge University Press, 1993.
- Daniels, H. (2003) Vygotsky y la Pedagogía. Barcelona, Paidós.
- Elichiry, N. E. (2010). El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Op. cit.
- Engeström, Y. (1987) Learning by Expanding. Helsinki, Orienta- Konsultit Oy
- Engeström, Y.; Miettinen, R.-L. y Punamaki, R. (1999). Perspectives on Activity Theory. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, C (Directora) (2009) “Las violencias en la escuela desde adentro” en Violencia escolar bajo sospecha- Introducción. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lewkowicz, I. (2003) Suceso, situación, acontecimiento. Mimeo de la Cátedra Psicoterapia II: Universidad Nacional de La Plata Facultad de Psicología, 13-03 -2003
- Maddoni, P. (2014) El Estigma del Fracaso Escolar: Nuevos Formatos para una educación democrática e inclusiva. Buenos Aires: Paidós.
- Moll, L. C. (1990) Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica a la Educación. Buenos Aires: Aique.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós. (Original en inglés: 1990).
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of Community of Learners. En: Revista Mind, Culture and Activity. Vol. 1, N° 4, Otoño de 1994 (pp. 209-229). Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California. San Diego. USA.
- Salomon, G. (2001) Introducción. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas... (pp. 11-22). Op. cit.
- Sinisi, L (2001) “La relación nosotros- otros en espacios escolares multiculturales. Estigmas, estereotipos y racialización”. En Neufeld, M, y Thisted, J (comps) De eso no se habla. Los usos de la diversidad socio-cultural en la escuela, Buenos Aires, Eudeba.
- Skliar, C (2005) “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”. En Vain, P y Rosato, A (coords) La construcción social de la normalidad. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Terigi, F (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”, coordinado por el Ministerio de Educación de la República Argentina y financiado por la Organización de Estados Americanos (OEA).
- Vigotsky L. (1993) Pensamiento y lenguaje. En: L. Vigotsky, Obras Escogidas, Tomo II. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. (Traducción de la versión en inglés publicada en 1978)