

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Inclusión educativa: reflexiones psicoeducativas sobre nuevas experiencias escolares en el marco de políticas públicas.

Elichiry, Nora, Abramoff, Eliana, Regatky, Mariela, López, Hilda Beatriz y Torrealba, María Teresa.

Cita:

Elichiry, Nora, Abramoff, Eliana, Regatky, Mariela, López, Hilda Beatriz y Torrealba, María Teresa (2011). *Inclusión educativa: reflexiones psicoeducativas sobre nuevas experiencias escolares en el marco de políticas públicas. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/24>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/hfP>

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>.

INCLUSIÓN EDUCATIVA: REFLEXIONES PSICOEDUCATIVAS SOBRE NUEVAS EXPERIENCIAS ESCOLARES EN EL MARCO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Elichiry, Nora; Abramoff, Eliana; Regatky, Mariela; López, Hilda Beatriz; Torrealba, María Teresa
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo propone una reflexión acerca de las categorías teóricas “aprendizaje situado”, “sistemas de actividad” y “cogniciones distribuidas” con el propósito de recuperar el carácter problematizador con el que surgieron esos conceptos y cuestionando las concepciones tradicionales sobre el denominado “fracaso escolar”. Se trata de efectuar algunas revisiones conceptuales que permitan interpretar los datos relevados sobre experiencias educativas recientes, diseñadas para favorecer la inclusión educativa en el marco de las políticas públicas. Esta presentación se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Aprendizaje situado: Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia” Proyecto UBACyT PO26 - Dirección: Nora Elichiry.

Palabras clave

Fracaso escolar Aprendizaje situado Sistemas de actividad Inclusión educativa

ABSTRACT

EDUCATIONAL INCLUSION: REFLECTIONS FROM EDUCATIONAL PSYCHOLOGY ABOUT NEW SCHOOL EXPERIENCES DESIGNED IN THE FRAME OF PUBLIC POLICIES

In this work we propose to reflect about theoretical concepts such as “situated learning”, “activity systems” and “distributed cognition”. We aim to recover these concepts’ original intention of critically reviewing the traditional ways to explaining “school failure” phenomena. We revise different conceptualizations permitting us to interpret our data about recent educational experiences, which were designed in the frame of public policy with the aim of favouring educational inclusion. This work is framed in the research Project “Situated Learning: interactivity and school learning support systems in school and family”. Project UBACyT PO26 - Dirección: Nora Elichiry

Key words

School failure Situated learning Activity systems Educational inclusion

Introducción

Esta investigación se orienta a indagar propuestas escolares diseñadas -en el marco de políticas públicas- que tienen como objetivo favorecer la inclusión educativa. El estudio se centra en algunas experiencias que se desarrollan actualmente en escuelas primarias.[1]

En esta etapa del proyecto se propone reflexionar - desde una perspectiva psicoeducativa - sobre la utilización de categorías teóricas que interpelen las teorizaciones tradicionales sobre aprendizaje y fracaso escolar. Desde esa perspectiva se reconoce la importancia de revisar en forma constante los supuestos epistemológicos básicos y tomar en cuenta lo señalado en la sistematización anterior de datos respecto a que, “*cuando nos acercamos al estudio de ‘las escuelas’ observamos que las encontramos saturadas de teoría. (...) Todo tiende a moldear lo que vemos, tanto aquello de lo que hablamos como los interrogantes que formulamos. Estamos ‘dentro’ de las redes que estudiamos (...). Es en ese sentido que utilizamos la categorización como un dispositivo metodológico que nos permite convertir lo familiar en extraño a fin de que pueda ser registrado*” (Elichiry, 2009, p. 21).

En consonancia con lo señalado, se propone desnaturalizar los principios que sostienen la concepción tradicional de aprendizaje e interpelar las propias categorías desde donde se enfoca la problemática.

Construyendo una mirada: algunos conceptos que nos ayudan a pensar

La línea de investigación que venimos desarrollando cuestiona las concepciones que explican el fracaso escolar desde una perspectiva patológico-individual y propone ubicar al aprendizaje como actividad socialmente situada.

Las concepciones tradicionales tienden a explicar el fracaso escolar como responsabilidad exclusiva del sujeto, atribuyéndolo a factores de índole individual, familiar o social. En este sentido, las intervenciones - tanto pedagógicas como psicológicas - no suelen considerar los dispositivos en los que estas problemáticas emergen. De este modo, se oculta el hecho de que el llamado “fracaso escolar” se produce en un contexto específico; el escolar. Se desconoce así, el carácter “estructurante” que tiene sobre los sujetos que en él participan.

¿Cómo explicar entonces el aprendizaje y el fracaso escolar ampliando la mirada?

Se trata de pensar el aprendizaje y el fracaso escolar

teniendo en cuenta las múltiples relaciones involucradas y considerarlas, ya no en términos de propiedades subjetivas sino como resultado de interacciones con atributos de la actividad escolar.

Desde la perspectiva contextualista (Cole y Engeström, 1993; Lave, 1996; Tharp y Gallimore, 1998) se concibe al aprendizaje como un fenómeno social y colectivo que asume como principio fundamental la participación de los aprendices en prácticas situadas. En este sentido, se pone énfasis en la comprensión y en la participación de los sujetos en las actividades culturalmente mediadas. Según Jean Lave "(...) *el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja actuación de las personas en diversos ambientes. No se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos.*" (Lave, 1996, p. 21). Con el fin de estudiar la actividad mediada, Cole retoma el concepto de herramienta cultural de la tradición histórico-cultural, e introduce la noción de artefacto. Éste refiere a la materialización de un aspecto conceptual del mundo que a partir de su mediación en las actividades humanas dirigida a metas se ha ido modificando a lo largo de la historia, la cual condensa. (Cole, 1999).

Desde esa línea, se trata de repensar el aprendizaje y construir una mirada que indague las prácticas escolares como prácticas construidas por una cultura específica; la cultura escolar. Interesa destacar que, son las situaciones las que promueven distintos modos de participación, de interacción y de apropiación de aprendizajes. Esto implica comprender que la situación no opera como un elemento entre otros para describir un proceso en tanto atributo del individuo, sino que el mismo desarrollo como el aprendizaje se producen en situación; lo cual resulta crucial para poder abordar la complejidad de la dinámica escolar (Cole, M. y Engestrom, Y. 1993); (Lave, J. 1991); (Tharp, R. y Gallimore, R. 1998)

A partir de lo anterior y con el fin de considerar las interrelaciones y las tensiones que se producen al interior de las situaciones educativas retomamos el concepto de "sistemas de actividad". En este sentido, atender a la participación de los sujetos que las componen y las interacciones que tienen lugar en las propuestas pedagógicas que promueven algunos programas con el fin de generar inclusión educativa. Esta unidad de análisis nos permite relacionar la estructura social con la individual y pensar no sólo respecto a cómo las estructuras sociales impactan en el desarrollo de los sujetos sino también comprender de qué modo las acciones del individuo tienen repercusión sobre estas estructuras.

Engeström define los sistemas de actividad como "(...) sistemas de relaciones, históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado" (Cole y Engeström, 1993, p. 33). El autor describe tres principios básicos de estos sistemas: "Primero, un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparen-

temente aleatorios. Segundo, el sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente. Tercero, las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes individuales" (Engeström, 2001, p. 79). De este modo, considera a los contextos como sistemas de actividad que integran las interacciones entre los sujetos y los objetos mediadas por herramientas culturales en el seno de una comunidad con determinadas reglas y división del trabajo. Este sistema de relaciones y tensiones representa los diferentes lugares en donde está distribuida la cognición humana. Dentro de esta perspectiva la idea de mediación resulta clave ya que supone derribar los muros que separan la mente individual de la cultura y la sociedad. Asimismo, nos invita a considerar el concepto de "artefacto" como componente integral e inseparable del funcionamiento humano (Engeström, 1987)

En consonancia con estas líneas teóricas, surge la noción de *inclusión educativa*. El origen de la idea de inclusión se sitúa en el Foro Internacional de la Unesco (UNESCO - Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades, 1994) donde se promovió la idea de una Educación para todos. La resolución de Salamanca generaliza la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, colaborando en la reproducción de un círculo vicioso difícil de romper. (Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L., 2000)

Nuevos formatos escolares: reflexiones e interrogantes

Con el fin de indagar algunas experiencias educativas implementadas por las escuelas primarias para favorecer la inclusión educativa, hemos seleccionado algunos formatos ofrecidos dentro del Programa de "Reorganización de las trayectorias educativas para los chicos con sobreedad en el nivel primario" [1]. El propósito ha sido identificar los rasgos característicos que reúne la propuesta. Se ha registrado que estos implican ciertas tensiones con el formato escolar tradicional. Estas tensiones han sido muy bien descritas por Terigi (Terigi, 2006) en:

1) la producción de agrupamientos de alumnas y alum-

nos con sobreedad en grados o grupos.

2) el establecimiento de un marco curricular específico para estos grados que tome en cuenta contenidos y experiencias de aprendizaje posibilitadores de avances en las trayectorias educativas de los estudiantes.

3) la creación de propuestas pedagógico-didácticas que permitan ubicar a los sujetos como seres capaces de aprender. Esto supone transformar la relación que poseen los niños y niñas en virtud de sus trayectorias escolares previas con el aprendizaje escolar-

4) la realización de un seguimiento cuidadoso que tome en cuenta los apoyos necesarios. El mismo no queda limitado a los contenidos sino que requiere tomar en cuenta la participación y la convivencia en la situación de aprendizaje.

5) la creación de material didáctico específico para esa población en situación.

Desde esa perspectiva podríamos pensar, en un sentido amplio, el Programa *“Reorganización de las trayectorias educativas para los chicos con sobreedad en el nivel primario”* como un artefacto cultural que propone modalidades pedagógicas alternativas para la educación pública. En este sentido nos servimos de la noción de “formas escolares” la cual nos permite un primer acercamiento hacia esta propuesta educativa alternativa. Tal noción remite a cierta gramática particular que se articula de acuerdo a los modos de separar los espacios y los tiempos, de clasificar a los alumnos, de fragmentar los conocimientos, entre otros (Tyack y Cuban, 1995, 1996 y Rockwell, 2010). En especial el formato de *“Reorganización de las trayectorias...”* propone una ruptura con la gradualidad, principal característica del dispositivo escolar tradicional. Si bien la misma se nos ha presentado con cierta naturalidad a lo largo de la historia como “la organización” de la actividad escolar es preciso recuperar la dimensión histórica de este aspecto.

Haciendo foco en una unidad de análisis más acotada podemos pensar los materiales didácticos, los modos de interacción y los seguimientos a los estudiantes como herramientas específicas promotoras de actividades culturales diferentes. La participación en actividades que revaloricen las potencialidades podría contribuir a la reconfiguración de las posiciones subjetivas de los aprendices promoviendo modificaciones en las trayectorias educativas. Con respecto a estas últimas, Terigi (2006) las conceptualiza y explica que las mismas están estructuradas a partir de los *determinantes duros* (Baquero y Terigi, 1996) que dispone el sistema educativo para la población escolarizable. Es decir, que sus recorridos estarán marcados por una progresión lineal preasignada, en una temporalidad estandarizada para todos y todas. Destaca tres rasgos en especial: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. A estas trayectorias esperables la autora las llamará “trayectorias teóricas” pero reconoce también la existencia de itinerarios que no siguen este cauce: *“...trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, va-*

riables y contingentes.” (Terigi, 2006). En este sentido, advierte que centrar la mirada en las trayectorias teóricas invisibiliza las trayectorias reales y por lo tanto, una transformación del problema de la inclusión educativa desde las políticas públicas, ya que supone la misma ecuación donde el sujeto es responsable de un desvío de la norma esperada. A su vez, esta identificación entre trayectoria teórica y real desconoce diferentes contextos donde se producen aprendizajes, muchos de ellos no formales, que podrían aportar a la inclusión en los espacios escolares.

Siguiendo estas ideas, podríamos pensar el Programa *“Reorganización de las trayectorias educativas para los chicos con sobreedad en el nivel primario”* como una nueva forma escolar que podría contribuir a la construcción de otros contextos de aprendizaje que sumen al proceso de escolarización. Es decir, que la participación en actividades con propuestas alternativas en sus mediaciones, interacciones y reglas promovería nuevos posicionamientos subjetivos.

En un sentido más amplio, nos invitaría a ver estas experiencias, como una nueva herramienta para la actividad escolar, que promovería ciertas tensiones entre los sujetos que de ella participan generando otros itinerarios en las trayectorias educativas tomando en cuenta que *“Los itinerarios son las huellas materialmente heterogéneas, espacial y temporalmente complejas creadas por los movimientos educativos de los estudiantes a lo largo de múltiples trayectorias.”* (Elichiry, 2009, 25).

Conclusiones

Desde esta perspectiva se considera que la reflexión sobre las categorías teóricas trabajadas permitir repensar tanto las problemáticas del aprendizaje como las propuestas tendientes a la inclusión educativa. Además podría enriquecer la mirada generando mayor comprensión de las prácticas y el planteo de nuevos interrogantes.

Se trata de entender el fracaso escolar ya no en términos de propiedades subjetivas sino como resultado de interacciones, con atributos de la actividad escolar, tal y como está organizada desde sus determinantes como prácticas construidas desde lo específico de la cultura escolar.

A su vez se reconoce que si bien la escuela continúa ordenada en forma similar a aquella en la cual surgió en el siglo XIX, se observan ciertos intentos de flexibilización y revisión de sus formatos de actividad, en el marco de experiencias que pretenden generar sostenes y acompañamientos para procurar una mejor apropiación del aprendizaje escolar.

Desde los aportes de la teoría de la actividad, podemos pensar que son las actividades como prácticas culturales situadas las que promoverán los procesos psicológicos que allí se despliegan e interioricen; como prácticas que introducen cursos específicos en el desarrollo, y por lo tanto, subjetividades que se alientan.

NOTAS

[1] Queremos agradecer la colaboración de Lic. Ángela Sánchez y Carolina Mai Nguyen, integrantes del equipo de investigación.

[i] El **Programa Reorganización de las trayectorias escolares** de los alumnos con sobreedad en el Nivel Primario (Aceleración) depende de la Dirección de Inclusión del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Comenzó a diseñarse en el año 2002 para iniciar su implementación en el ciclo lectivo 2003.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En: Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

Cole, M. & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, P. 23-74. Bs As: Amorrortu.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Chaiklin, S. (1985). Beyond inferencing: Some cognitive processes that affect the direction of student reasoning. Paper presented at the conference 'Cognitive Processes in Student Learning', Lancaster, England, P.18-21, July 1985

Davydov, V. V. & Markova, A. K. (1983). A Concept of Educational Activity for Schoolchildren. *Journal of Russian and East European Psychology*. Volume 21, Number 2, P. 50 - 76.

Davydov, V. V. & Radzikhovskii, L. A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J. V. Wertsch (ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, P. 35-65.

Elichiry Nora (2009) *Inclusión educativa*. Buenos Aires: JVE

Elichiry Nora (2010) El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: Elichiry (Comp.) *Aprendizaje y contexto*. Bs As: Manantial

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1990). When is a tool? Multiple meanings of artifacts in human activity. In Y. Engeström (Ed.), *Learning, working and imagining: twelve studies in activity theory*, P. 171-195. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, P. 19-38. Nueva York: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). 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. & Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, P. 78-118. Buenos Aires: Amorrortu.

Engeström, Y. (2002). Non Scolae Sed Vitae Discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning. *Learning and Interaction*, 1, P. 243-259.

Engeström, Y. (2008). *The Future of Activity Theory: A Rough Draft*: Cambridge University Press.

Hatano, G. and Inagaki, K. (1991) Sharing cognition through collective comprehension activity. In L.R. Resnick, J.M. Levine and S.D. Teasley

(Eds.), *Perspectives on social shared cognitive*. Washington D.C: American Psychological Association.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós

Lave, J. (1996). *La práctica del aprendizaje*. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, P. 15-45. Buenos Aires: Amorrortu.

Nicolopoulou, A. y Cole, M. (1993). Generation and transmission of shared knowledge in the culture of Collaborative Learning: The Fifth Dimension, its play-world and its institutional contexts. En: Forman y Minick (Eds.), *Contexts for learning*, P. 283-314. New York: Oxford University Press.

Piaget, J. (1977) The role of action in the development of thinking. In W. F. Overton & J. M. Gallagher (eds.) *Knowledge and development*. Vol. 1. *Advances in research and theory*. New York: Plenum, P. 17-42.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, Elsie (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares, en: Elichiry, N. (Comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Werstch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, P. 111-128. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Salomon, G. (comp.) (1993). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tyack David y Larry Cuban (1997) *Tinkering Toward Utopia*. Cambridge: Harvard University Press

Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza, en Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50, 23-39.

Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1998). A Theory of teaching as assisted performance. In: P. Light & D. Faulkner, Eds. *Learning Relationships in the Classroom*. Ch. 5. London: Routledge.

Vigotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Populibros.

Vigotski, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

Vigotsky, L. (2008). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Zinchenko, V. P. 1985. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J. V. Wertsch (ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, P. 94-118.

DOCUMENTOS

Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2000) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, United Kingdom. (Versión en castellano de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago, 2002) <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

UNESCO - Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades (1994): www.unesco.org/education/~pdf/~SALAM_A_S.PDF

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Programa "Reorganización de las trayectorias educativas para los chicos con sobreedad en el nivel primario". www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria