

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Modelos y tensiones. Del remedio a la re-mediación.

Lombardo, Enrico.

Cita:

Lombardo, Enrico (2012). *Modelos y tensiones. Del remedio a la re-mediación. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/465>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/NAH>

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>.

MODELOS Y TENSIONES. DEL REMEDIO A LA REMEDIACION

Lombardo, Enrico

Universidad De Buenos Aires

Resumen

Este trabajo se propone ilustrar con el análisis de los discursos de tres actores educativos de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la tensión que existe entre distintos enfoques teóricos al interior de dicha institución educativa.

La directora, la vicedirectora y la psicopedagoga entrevistadas refieren una unidad de análisis individual y una lectura normativa de la realidad. Según ellas, las problemáticas de aprendizaje se relacionan con patologías conductuales, emocionales o vinculares del niño. Esto remite al modelo médico hegemónico.

La directora y la psicopedagoga consideran el aprendizaje como un proceso pasivo y de incorporación, la maestra agrega el concepto de actividad inmersa en la cultura tanto conceptualmente como en las prácticas que refiere en su discurso, lo que da cuenta de la pregnancia de las teorías contextualistas.

Palabras Clave

Psicología Educativa Aprendizaje Escolar

Abstract

MODELS AND TENSIONS: FROM REMEDY TO REMEDIATION.

The objective of this work is to illustrate through the analysis of the discourse of three educational actors from a Buenos Aires public school the tension that exists among different theoretical approaches inside this educational institution.

The principal, the deputy director and the educational psychologist that were interviewed refer to an individual analysis unit and a normative reading of reality. According to them, learning problematics are related to child's conductual, emotional or vincular pathologies. This follows the hegemonic medical model.

The principal and the educational psychologist both consider learning as an incorporation and passive process. The teacher incorporates the concept of activity that is inmersa in culture both in concept and in the practices that mentions in her speech, wich shows the appealing of contextualist theories.

Key Words

Educational psychology school learning

Introduccion

El presente artículo se basa en el informe individual del trabajo de campo realizado grupalmente en el marco de la materia Psicología Educativa Cátedra I durante el primer cuatrimestre 2012. El mismo consistió en una visita a una escuela primaria pública de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se realizaron tres entrevistas y algunas observaciones. La escuela está conformada por 7 cursos –de primero a séptimo grado– con un promedio de 22 alumnos cada uno. Está situada a pocas cuadras de la Av. General Paz, que marca el límite entre la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. En tanto la principal fuente de información fueron las entrevistas y no la observación directa de las diversas prácticas escolares, se procedió al estudio analítico y deconstructivo del discurso de los actores educativos entrevistados: la psicopedagoga del distrito escolar al que pertenece la escuela objeto del presente trabajo, la directora junto con la vicedirectora, y una maestra de segundo grado. Luego de una elaboración y sistematización de datos, se logró esta reconstrucción de las concepciones de aprendizaje, de problemáticas referidas a éste y las unidades de análisis que subyacen al discurso de los entrevistados.

Concepciones de aprendizaje y unidades de analisis que subyacen al discurso de los actores educativos entrevistados respecto de las problemáticas de aprendizaje

El origen de la Escuela se remonta a la Modernidad y se emparenta con el auge de la burguesía como clase dominante en el mundo occidental. Valdez logra una síntesis de los aportes de distintos autores respecto de “las características específicas del aprendizaje pedagógico: la conformación histórica de la escuela, como “invento” de la cultura, con sus características político-institucionales –su carácter obligatorio, masivo, graduado” (Valdez, 2001, pág. 168) a lo cual hay que agregar su carácter descontextualizador y artificial (Baquero y Terigi, 1996). En simultaneidad con el surgimiento de la escuela nace la Psicología Educativa como disciplina funcional a las nuevas políticas educativas que se subsumen a todo un conjunto de técnicas que abonan la gobernabilidad, la vigilancia metódica y una orientación del desarrollo según ideales pedagógicos determinados (Guillain, 1990). En consonancia con la época, los discursos psicoeducativos no consiguen erigirse como autónomos y se subordinan al modelo médico hegemónico, lo cual tiene como efecto la instauración de la normalización de la infancia y el consecuente etiquetamiento del sujeto educativo (Elichiry, 2004). Así, se objetiviza al sujeto escolar, y al referirse al fracaso escolar masivo, se enfocan en lo individual: la inadaptación escolar del niño, ya sea por enfermedad, déficit o desventajas socioculturales (Aizencang, Madonni, 2000). En cuanto a las filosofías contemporáneas con aquel momento histórico disponibles para inspirar teorías del aprendizaje, éstas son extremas: por un lado el racionalismo, por otro lado el empirismo, el cual se

emparenta con las teorías asociacionistas (Pozo, 1996).

Las palabras de la psicopedagoga y la directora ilustran este modelo, ya que refieren una unidad de análisis individual y tienen una lectura normativa del sujeto escolar. La primera considera que el problema de aprendizaje se debe a que el alumno “no puede conectarse con algo que tiene que ver con la edad que en estos momentos es donde manda toda su energía, en la etapa de la primaria, que es en el aprendizaje. Si la libido no está ahí, ¿dónde está?” (Psicopedagoga, pág. 8). Queda claro que el déficit es del niño. Los problemas pueden ser cognitivos, madurativos, emocionales o conductuales y en general se remontan a patologías vinculares con sus familias de origen. Si los niños sufren de “desamparo” a raíz de una “desconexión con sus padres” (Psicop, pág. 6), entonces el problema –y la intervención– responde al modelo médico, y la psicopedagoga concluye que “es necesario hacer modificaciones en la conducta familiar” (Psicop, pág. 8), ya que la falla está en la “función materna” (Psicop, pág. 10). En este sentido, aquello que favorece el aprendizaje también tiene que ver con el niño y su familia: “que vaya con placer al colegio, que tenga una buena vida social, que se adapte lo mejor posible” y “papás conectados con sus hijos y con el colegio” (Psicop, pág. 13). Por su parte, la directora y la vicedirectora también ponen aluden a problemas emocionales del niño: “muchas trabas a nivel emocional” (Dir, pág. 13) y ponen énfasis en la familia como factor que dificulta el proceso de aprendizaje: “lo que vemos es mucha desorientación en la cuestión de rol, en este tema de los límites que tanto cuesta poner a los chicos. Y en esto del cuestionamiento de los adultos” (Dir, pág. 13) y agrega: “muchos de los conflictos tienen que ver con la falta de intervención de un adulto, en el rol de padre y de la madre, de lograr un código común” (Dir, pág. 14). Por lo tanto cuando las autoridades piden intervención a la psicopedagoga, lo que esperan de ella es una intervención de tipo terapéutica o derivación a tratamiento, lo cual remite al modelo médico. Las intervenciones del psicólogo (en este caso psicopedagoga) en una institución (escolar) frecuentemente es como científico externo, solamente como diagnosticador (Chardon, 2000). Uno de los problemas que acarrea la falta de comunicación del niño con la familia es la falta de comunicación de ésta con la escuela. La Directora comenta: “El compromiso de la familia en general cuesta bastante (...) hacerles entender que si la familia y la escuela podemos hablar un código común (...) al chico para que él sepa que tanto en la casa como en la escuela vamos a estar detrás del mismo objetivo” (Dir, pág. 13). Si la familia no acompaña el discurso que intenta transmitir la escuela (de la cual se espera que promueva aprendizaje) entonces estos actores educativos constituyen a la familia misma como causa de los problemas de aprendizaje. Y si ésta, históricamente, nunca ha apoyado el proyecto escolar (Varela y Álvarez-Uiría, 1991), entonces ¿cómo imponérselo al niño? (Perrenoud, 1993). Al respecto, Bendersky y Aizencang (2009) sostienen que es importante incluir a la familia en la construcción de estrategias particulares para propiciar el aprendizaje escolar, evitar el doble mensaje y provocar su adhesión al proyecto escolar.

Respecto de la noción de aprendizaje, puede rastrearse que para la psicopedagoga se trata de una incorporación: “el aprendizaje es como una nutrición permanente” (Psicop, pág. 13). La directora y la vicedirectora lo conciben como la adquisición e internalización de contenidos, y sostienen que el reforzamiento favorece el aprendizaje (Dir, pág. 7). Por eso, definen los problemas de aprendizaje como la falta de acceso de los alumnos “a los contenidos mínimos dentro del marco de la actividad áulica” (Dir, pág. 9). Se evidencia una coherencia entre éstas y la psicopedagoga: el sujeto del aprendizaje

para ellas parece ser un sujeto pasivo. Estas concepciones del aprendizaje evocan el paradigma conductista –asociacionismo–.

Pero en los últimos tiempos se ha producido el advenimiento del constructivismo. Si el aprendizaje por asociación considera al sujeto como estático y el aprendizaje como reproducción de conocimientos adquiridos y medidos cuantitativamente, el constructivismo permite una reestructuración cualitativa de las estructuras cognitivas y una nueva definición de sujeto productivo y dinámico (Pozo, 1996). En esta línea, la maestra sostiene que el aprendizaje es incorporación y también acomodación (Maestra, pág. 8), conceptos provenientes de la teoría piagetiana y que dan cuenta de un sujeto activo en el aprendizaje. Sin embargo, la vicedirectora comenta que desde la época del retorno de la democracia al país (o incluso desde antes) era importante que los alumnos cumplieran las etapas evolutivas marcadas por Piaget (Dir, pág. 10), lo que evidencia un uso normativo y aplicacionista del modelo genético (Baquero y Terigi, 1996; Ferreira, 1999). Pero actualmente desde el Estado se ha revalorizado el papel de los contenidos: “en la escuela no se viene sólo a jugar, a socializar, a saber clasificar o agrupar, se viene también a aprender contenidos” (Dir, pág. 10).

A partir del aporte de las teorías contextualistas se pone el foco en el análisis de las prácticas escolares. Se amplía la unidad de análisis hacia la actividad situada, o aprendizaje en situación. Se tiene en cuenta al contexto no como aquello que rodea sino como lo que entrelaza los procesos biológicos y los culturales, y en su seno se produce el aprendizaje. El contexto no es incidental sino inherente a las prácticas (Rogoff, 1993, Cole, Engestrom, 2001, Baquero, 1996, Nakache, 2004). En el discurso de la psicopedagoga se evidencia un intento por ampliar la unidad de análisis ya que también considera como factor favorecedor del aprendizaje la flexibilidad del docente: “otros docentes son más flexibles, más amplios, se pueden detener más en lo individual” (Psicop, pág. 9). En el discurso de la maestra se detecta más claramente la influencia de estos nuevos enfoques, en cuanto a sus prácticas para promover el aprendizaje: “Es una manera diferente a la que aprendieron ustedes, a la que aprendí yo (...) El trabajo es el hacer matemática, y justamente tiene que ver con abordar la matemática desde muchos lugares y democratizarla (...) Poder charlar todas las maneras diferentes de poder llegar a resolver un problema, como que no existe una única solución. Después en el trabajo matemático, todas las hipótesis y todas las cosas que se van haciendo se van escribiendo, hay un consenso, hay una discusión, y después siempre se va a tratar de elegir el método más económico (...) más fácil de resolver un problema” (Maestra, pág. 2).

La maestra, con la democratización de la resolución de problemas de matemática, busca no solamente promover el aprendizaje de contenidos de esta materia sino también instalar en el aula prácticas democráticas. Uno de los objetivos del curriculum es que los niños tengan participación ciudadana, y la maestra entonces da lugar al debate, la manifestación y la posibilidad de escuchar opiniones hasta alcanzar un consenso, lo que facilita un progresivo descentramiento cognitivo de los niños, considerados sujetos activos del aprendizaje. La promoción de conductas y habilidades sociales y de aprendizaje ciudadano configura la subjetividad de los alumnos, por esto se puede entender a la educación como una actividad jurídica, en tanto tiene responsabilidad en la inscripción de cada sujeto en la sociedad, es decir, de la filiación simbólica (Frigerio, 2004). Esta propuesta didáctica de la docente promueve que los niños puedan recrear teoremas en acción durante el análisis y la resolución de

problemas, teoremas que luego se irán convirtiendo en modelos matemáticos. Esto implica que no todos los alumnos resolverán los mismos problemas por el mismo algoritmo, sino que tendrán la libertad de pensar y organizar diferentes formas de solución, sin alterar lo universal del razonamiento, formándose como alumnos reflexivos e independientes (Carraher, 1989). Además, esta propuesta de enseñanza de la matemática acerca a los niños al funcionamiento real de las ciencias (Diker, 2008).

Por otra parte, la maestra explica: “No se aprenden más las letras, o palabras sueltas, sino que se trata de que el niño esté en el mundo de la cultura (...) que esté en un ámbito lleno de palabras, de textos, de carteles. O sea se parte desde lo global de la actividad” (pág. 3). Se deduce que el dispositivo que utiliza la maestra es lo que Rogoff denomina participación guiada. Se trata de una forma de actividad que promueve el aprendizaje de la comunidad de aprendices: sujetos activos que interactúan con otras personas –sus pares y los docentes–, que está orientado hacia tareas y actividades socialmente organizadas, hacia la naturaleza socioculturalmente ordenada de los contextos institucionales como lo es la escuela, hacia las tecnologías (que son los artefactos culturales que modifican dialécticamente tanto al niño como al mundo lo que permite la construcción del aprendizaje y su acumulación cultural, en este caso el pizarrón para pensar y construir la matemática o bien los carteles y los textos que rodean a los chicos) y hacia las metas de las actividades cognitivas (aprendizaje de contenidos y aprendizaje ciudadano) (Rogoff, 1993). Cole y Engestrom (2001) hablan de cognición distribuida: el individuo (alumno), el mediador (la docente y los artefactos que utiliza, como el pizarrón o los carteles) y el entorno (los demás compañeros y el mismo docente en interacción). El niño interactúa con la maestra y con sus compañeros, y en la construcción interpsicológica del aprendizaje a partir de operaciones con signos (matemáticos y lingüísticos) se reconstruye la actividad psicológica y se internalizan formas culturales de conducta (Vigotsky, 1988). Los debates interpsicológicos, al ser internalizados, se constituyen en el proceso de reflexión de los niños, modificando las estructuras cognitivas y además la estructura psicosocial o de personalidad (Dubrovsky, 2000).

Sin embargo, existen sesgos del modelo médico hegemónico en el discurso de la maestra, ya que señala que “hay chicos que les cuesta, pero siempre va a haber” (Maestra, pág. 4), y que “hay algunos chicos que tienen mayores dificultades” (Maestra, pág. 5). Entonces alude a trastornos cognitivos, fonoaudiológicos, neurológicos, madurativos o emocionales del niño y que la familia no acepta (Maestra, pág. 5). Por último, también menciona la falta de apoyo de la familia al discurso escolar (Maestra, pág. 9).

Las contradicciones entre los discursos de los sujetos dan cuenta de la tensión que existe entre diferentes enfoques teóricos a la hora de analizar las prácticas escolares. En el discurso de la maestra, la tensión es más notoria ya que su concepción del aprendizaje es innovadora en relación con las formas de promover la mediación cultural, pero al definir las problemáticas y las dificultades vuelve a remitirse al modelo médico hegemónico.

Conclusiones

Las teorías contextualistas del aprendizaje proponen un nuevo enfoque para el análisis de las prácticas escolares en el aula y hacen un gran aporte a la didáctica, ya que permiten pensar nuevas

formas de propiciar la mediación cultural y promover el aprendizaje en la escuela. Se pueden pensar alternativas para hacer frente al fenómeno del fracaso escolar masivo, empezando por redefinir los problemas y plantear nuevos interrogantes. Sin embargo, los actores entrevistados no pueden sustraerse al modelo médico hegemónico, lo que sesga sus discursos y les imposibilita ampliar la unidad de análisis en relación a las problemáticas que pueden surgir en la escuela. Con lo cual las intervenciones continúan respondiendo al modelo médico.

Bibliografía

- Aizencang, N.; Maddoni, P. (2000) “El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa” en: Chardon, M.C.(comp.). Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: EUDEBA/JVE
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos, N° 2. Buenos Aires
- Bendersky, B. (2004) Perspectiva psicogenética: revisión de algunos conceptos básicos en Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial
- Bendersky, B., Aizencang, N. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En Elichiry (comp) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Buenos Aires: JVE
- Bottinelli Marcela (2000) “El trabajo de campo como herramienta de enseñanza y aprendizaje” en: Chardon Ma. Cristina Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. EUDEBA- JVE. Buenos Aires.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1989) En la vida diez, en la escuela cero. México: Siglo XXI. Conclusiones.
- Chardon, M. C. (2000) “¿Legitimar las prácticas? O construirlas creativamente.” En Chardon, M.C.(comp.). Perspectivas e Interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: EUDEBA-JVE Editores.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida” en Salomon, G. (comp) Cogniciones distribuidas. Amorrortu. Buenos Aires.
- Diker, G. (2008) “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En Frigerio, G., Diker, G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dubrovsky, S. (2000) “El valor de la teoría socio- histórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar”. En Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Cap. 4
- Elichiry, N. (1987): “Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias” en: Elichiry, N. (Comp.) El niño y la escuela. Buenos Aires: Nueva Visión
- Elichiry, N. (2004) “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos” en Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires. Manantial
- Elichiry, N. (2004) “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos”. En Elichiry, N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial
- Entrevistas 1) a la directora y vicedirectora, 2) a la maestra de grado, 3) a la psicopedagoga.
- Ferreiro, E. (1999). Vigencia de Jean Piaget. México: Siglo XXI. Cap. 7
- Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad” Revista Ciudadanos, abril
- Guillain, A. (1990) “La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención” en: European Journal of Psychology of Education. Vol. V N°1 69-79. (Traducción: Flavia Terigi)
- Ferreiro, E. (1999). Vigencia de Jean Piaget. México: Siglo XXI. Cap. 3
- Nakache, D. (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Bs As. Manantial.

Perrenoud, P. (1993): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata.

Pozo Muncio, I. (1996) Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.

Programa de la Cátedra de Psicología Educativa Primera Cátedra

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Caps 2 y 3 Barcelona: Paidós.

Valdez, D. (2001) "El psicólogo educativo: estrategias de intervención en contextos escolares". En Elichiry, N. (Comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa. Buenos Aires: EUDEBA/ JVE

Valdez, D. (2000) "Relaciones interpersonales y prácticas comunicacionales en contexto escolar" en Elichiry, N. (comp.) Aprendices y maestros. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

Zimmerman, Mario (2000) "Aprender a observar, observar para aprender" en: Chardon Ma. Cristina Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa. EUDEBA- JVE. Buenos Aires.

Zimmerman, M. (2001) "Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate" en: Elichiry N.(Comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa. Buenos Aires: EUDEBA/ JVE

Zimmerman, M. y Bottinelli, M. Guías de trabajo de campo de la Cátedra.