

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.

Educacion popular, una educacion inclusiva.

Mateo, Alicia, Cordoba, Antonella, Triunfo, María Belén,
Mazunik, Leonela y Riera, Jimena.

Cita:

Mateo, Alicia, Cordoba, Antonella, Triunfo, María Belén, Mazunik,
Leonela y Riera, Jimena (2012). *Educacion popular, una educacion
inclusiva. 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/000-072/477>

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

*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>.*

EDUCACION POPULAR, UNA EDUCACION INCLUSIVA

Mateo, Alicia - Cordoba, Antonella - Triunfo, María Belén - Mazunik, Leonela - Riera, Jimena

Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo constituye un abordaje a la temática de los Bachilleratos Populares, espacios alternativos e inclusivos que emergen como respuesta al Sistema de Educación Formal Actual. En particular se tomarán en cuenta los aportes obtenidos sobre el Bachillerato Popular "Mocha Celis".

Este bachillerato se pensará no sólo como una oportunidad de contención y logro académico para aquellos que quedan excluidos del Sistema Formal; sino también, como una propuesta innovadora que interpela a la Escuela Media, de manera que el pasaje por ella implique una genuina experiencia.

Se trabajará a partir de tres ejes: alumno/estudiante, vínculo pedagógico/autoridad e intervención psicológica. En relación a la dicotomía alumno estudiante, se plantea que la utilización de uno u otro vocablo establece las condiciones de posibilidad para la emergencia de ciertos aprendizajes y diferentes posicionamientos respecto del saber. A partir del análisis de la autoridad y el vínculo pedagógico se evalúan los elementos de una unidad de análisis compleja correlacionada con la conceptualización del saber-poder y la desnaturalización de la Escuela Tradicional. Para el eje de intervención profesional se plantearán las intervenciones en tres niveles: la ideal, la actual y aquella que es posible. Esta última será planteada como de acompañamiento en los procesos desde un enfoque estratégico.

Palabras Clave

bachillerato/popular escuela/media/tradicional inclusion construccion

Abstract

POPULAR EDUCATION, AN INCLUSIVE EDUCATION

The present investigation is an approach to the Popular High school (Bachilleratos Populares), alternative and inclusive places, which come as an answer to the current actual education system. This Popular High school suggests thinking these popular venues, not only as an opportunity for training, containment and academic achievements for those people who are excluded from the formal education system; but also as innovative proposal that looks forward to transform the middle schools, interpellating, so that the passage through involves a genuine experience.

It will work from the analysis of three axes: pupil/ student (alumno/ estudiante), pedagogical link/authority and professional intervention. In relation to the dichotomy of pupil/student, arises that the use of either Words establishes the conditions of possibility for the emergence of certain learning and the different positions of the knowledge. For the

analysis of the authority and pedagogical link it will be evaluated the elements of an analysis complex unit. Those are co-related with the conceptualization of the knowledge-power and the denaturing of the Bachillerato Popular. Interventions will be proposed at three levels: the ideal, the possible and the current one. Possible interventions will be raised as accompaniment in the processes from a strategic approach.

Key Words

Popular/high/school traditional/middle/school inclusion construction

Introducción

En el marco del trabajo de campo solicitado por la materia Psicología Educacional Cátedra II de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se acordó indagar sobre la temática de los Bachilleratos Populares que surgen desde una lógica idiosincrática de enseñanza popular como un proyecto político. Se trata de espacios alternativos que responden a necesidades y derechos educativos de aquellos que vieron interrumpidas, una y otra vez, sus trayectorias en el Sistema Escolar Tradicional. En este sentido, trabajan para un reparto más igualitario de oportunidades, para garantizar el derecho de acceso a la educación, que además presenta carácter de obligatoriedad, a todos los que quedaron excluidos. Se trabajará aquí con el "Bachillerato Popular Trans Mocha Celis" El lugar donde funciona este Bachillerato es en un edificio otorgado por la "Mutual Sentimiento" en el barrio de Chacarita. Allí se ha tenido la oportunidad de entrevistar a dos coordinadoras/docentes ("educandos") y una psicóloga que se desempeña también como educando el marco del "Bachi", como ellas lo llaman. El mismo se erige como un proyecto que surge como respuesta innovadora ante un Sistema Educativo en crisis que se resiste a la diversidad cultural y de género, es decir, como propuesta inclusiva ante la imposibilidad del sostenimiento de las trayectorias de aquellas personas que por su identidad sexual pudieron haberse sentido discriminadas, lo cual llevó en muchos casos a interrumpir sus estudios, a silenciar su identidad de género y a no tener acceso a la escolaridad.

Como el objetivo principal es intentar pesquisar el modo en que los Bachilleratos Populares interpelan a la Escuela Media Tradicional se ha utilizado para el desarrollo del presente trabajo de campo tanto las entrevistas obtenidas acerca del Bachillerato Mocha Celis, como la entrevista llevada a cabo por compañeros de comisión a una tutora que desempeña su rol en una Escuela Media Tradicional.

El verdadero desafío será poder sostener la tensión y los interrogantes y ponderar la diversidad como multiplicidad y no como diferencia, sin crear o re-crear dicotomías que no permitan valorar el modo en que estos Dispositivos Escolares diversos se interpelan entre sí. En este sentido, se aspira a adoptar una perspectiva que al transversalizar la problemática que acarrea pensar el Sistema Educativo actual,

posibilite abrir la dimensión política inherente al mismo. Se recurrirá a la problematización como instrumento para pensar lo educativo y lo atinente a sus prácticas. Problematizar define un espacio de búsqueda, de apertura a la elucidación y a la interrogación, que implique un hacer-pensar en los límites de lo que se sabe (Fernández, 2008). Pensar problemas requiere que la problematización sea recursiva, que no se agote en el punto de pregunta y que las respuestas posibles sean devueltas como nuevas preguntas.

La problematización es posible al servirse de la desnaturalización y la deconstrucción como herramientas potencializadoras para pensar la complejidad. En este caso la desnaturalización será principalmente sobre: la escuela -realizando su construcción histórica y social como proyecto político para el tratamiento de la infancia y la escuela; sujeto de la educación: alumno-estudiante, docente-educando. Lo cual conduce a la desustancialización de la subjetividad; y la relación de la psicología y la educación: del espacio escolar y sus prácticas, y de las intervenciones psicoeducativas posibles. La deconstrucción operará sobre los discursos totalizantes, las prácticas educativas, el abordaje psicoeducativo como praxis, la noción espacio en lo educativo, etc. ya que deconstruir implica historizar, devolver una mirada situada en los contextos como producciones socio-culturales y políticas que posibilitan la emergencia de ciertas producciones subjetivas y no otras. El objetivo de contar con una metodología de abordaje sustentada en la problematización, la desnaturalización y la deconstrucción es re-pensar el estado del arte actual en materia educativa para re-construir caminos alternativos posibles que permitan abrir nuevas vías de indagación de los saberes acerca de lo educativo.

Ejes de análisis

Eje alumno-estudiante

Es menester recurrir al origen etimológico de la palabra alumno que proponemos deconstruir. Proviene del griego “alumen” en donde “a” significa sin, y “lumen” luz. En suma, la palabra alumno remite a una persona que es sin luz, ya que no posee la luz del conocimiento y en consecuencia, ignora. En tanto que ignora, requiere imperiosamente de alguien que le otorgue dicha luz, y quien puede hacerlo, en este caso, es un docente en posición de “maestro”.

En el Bachillerato Popular se ha evidenciado que designan al colectivo que concurre a estudiar como estudiantes, siendo una verdadera elección simbolizarlos así. Una elección no inocente, más bien intencional, que grafica el modo en el que apelan permanentemente a las voces de los estudiantes, a sus ideas, al concebirlos como personas con conocimientos diferentes y de quienes también se puede aprender. Como resultado de la elección en la nominación de este singular-colectivo como “estudiantes” aparece presente en el horizonte, una toma de posición. Dicha toma de posición introduce una marca que permite divisar cuál es la dirección capilar asumida en tanto posicionamiento político que los interpela en relación a la práctica educativa como práctica política del desarrollo de la subjetividad (Baquero, 2002).

En el marco de la Escuela Media “Normal” el llamar alumnos al colectivo es una elección y por tanto, también aquí, una toma de posición. Se puede rastrear el modo en que ese “alumno-normalizado”, efecto de una mirada “moderna” respecto de las prácticas educativas, atraviesa el dispositivo escolar y sus prácticas

por sus intersticios hasta constituir y constituirse en discursos. Discursos también reconocibles como práctica política del desarrollo de la subjetividad, pero que esta vez pondera un lugar escolar de “despotencialización”, el “no-iluminado” es despotencializado como individuo. Se trata de un discurso que “habla por él”, lo aliena, acalla su voz porque “dice” en su lugar. Ese discurso que intenta la unificación de voces, en la imposibilidad que presenta de representar la diversidad, lo desvitaliza produciendo los efectos de reducción del* y al** individuo[] (Baquero, 2007) en detrimento del efecto sujeto.

De la diferencia enunciada en designar un colectivo dependerá el modo y el carácter de la relación que se construye en el espacio educativo. A partir de esta diferencia fundamental se establece, construye y constituye a la práctica educativa como política del desarrollo de la subjetividad y por lo tanto, crea las condiciones de posibilidad, unas y no otras, de abordaje para las intervenciones posibles.

Los objetivos que se plantean, en tanto “alternativa” posible a la educación formal, se relacionan con “saber leer” quiénes quedan por fuera del derecho de la educación, que se estableció en términos de “para todos”, y que por ello porta obligatoriedad. De este modo, el Bachillerato como “alternativa” posible, se edifica en la verosimilitud de poder darle un lugar a las minorías. Un lugar que creado “entre” todos garantice un espacio que sea habitable, pero sin dejar de lado que ese lugar, es también y por sobre todo, un lugar de capacitación sobre dominios específicos. Con esto lo que se quiere enfatizar es que la posibilidad de crear espacios que habiliten una experiencia posible no necesariamente se constituyen en desmedro de la obtención de dominios específicos de conocimiento, íntimamente relacionado con el alcance, dominio y desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores (Baquero y Limón Luque 2001), lo cual hace a lo propio de la actividad educativa. Estos espacios “alternativos” emergen como garantes en una política educativa de inclusión.

Eje autoridad/vínculo pedagógico

Es preciso destacar que para pensar el vínculo pedagógico en la escuela es necesario ir más allá de los enfoques diádicos (alumno/docente) y tríadicos (alumno/docente/saber) para plantear una unidad de análisis más compleja. Para ello se retomará a Engeström quien plantea como unidad de análisis la actividad la cual reúne los siguientes componentes: sujetos, objeto/objetivo, instrumentos, reglas, comunidad y división de tareas. A partir de esta será posible pensar al Bachillerato Popular como una institución compleja y desde allí se buscará deconstruir los determinantes duros que se encuentran naturalizados en la Escuela Media Tradicional. Para comenzar, es menester desarrollar algunos de estos componentes por separado, sin perder de vista que los mismos son elementos interrelacionados e interdependientes.

En primer lugar se ubica el elemento comunidad entendiéndola, desde el Bachillerato, no sólo como los sujetos que componen la relación estudiantes-educandos sino también como aquello que acontece en la vida personal de cada sujeto y que condiciona su tránsito en la escuela. Es decir que se considera tanto la vida personal así como también la realidad social a la cual pertenecen los sujetos. En palabras de Baquero: “En cuanto a la idea de comunidad (...) puede aludir a la interacción alumno/docente, al grupo de clase, a la interacción entre pares, etc. pero siempre contemplando la inclusión en sistemas de interacción y regulación social más generales, como

el nivel institucional o comunitario”. (Baquero, 2001).

En relación a las reglas es preciso remarcar que se refieren a normas estándares que regulan la actividad. Es menester plantear que las reglas pueden ser consideradas tanto como aquellas que impone el Bachillerato a sus estudiantes, así como también aquellas que les son impuestas –desde el Ministerio de Educación- para poder ser reconocidos como institución escolar.

Es importante destacar que el Bachillerato no constituye un espacio para el encuentro de personas y saberes desarticulados y caóticos, sino que es un proyecto innovador, alternativo que implica una regulación y organización. La misma se logra a partir de normas específicas - sistema de evaluación, asistencia, plan de estudio- a contemplar y seguir. Sin embargo estas reglas que parecen que se trasladan y se repiten de la Escuela Media Tradicional, sufren modificaciones y son re-pensadas para que funcionen de manera adecuada. Es decir, que si bien cumplen con una serie de regulaciones que se tornan obligatorias para poder constituirse como Bachillerato y para que les otorguen a los estudiantes un título legítimo y legitimante, estas se adaptan a las condiciones y particularidades de aquellos que habitan el espacio. Las asistencias y las notas, por ejemplo, se adecuan, no seden a convertirse en una cuestión únicamente formal. Tampoco se instalan “caprichosamente” sino que se re-piensa desde qué lugar se pueden incluir como condición de aprendizaje y no como un determinante que excluya y frene la posibilidad de finalizar el Bachillerato.

Finalmente se considera a la división de tareas como el último elemento escogido para el abordaje de esta unidad de análisis. Esta división determinará el lugar que ocupará cada sujeto dentro de la institución. La misma está dada, al igual que en la Escuela Tradicional, por una distinción de roles entre educandos y estudiantes. Sin embargo, esta diferenciación posee ciertas particularidades que se configuran como consecuencia de la mirada de quienes componen el Bachillerato Popular. En el mismo se plantea una diferenciación de tareas, un educando que invita a la producción y creación y a su vez un estudiante que va a deconstruir, a desarmar aquello que trae consigo para problematizarlo y repensarlo. Es decir, cada sujeto ocupará un lugar distinto que estará determinado por la tarea que realiza. Sin embargo resulta clave poder mencionar dos cosas: en primer lugar que esta distinción surge como la consecuencia de las reglas y normas que atraviesan y se ponen en juego en el espacio escolar, no está pensada en ningún momento como una diferenciación a nivel de los derechos; en segundo lugar, la posición que ocupa aquí el profesor depende también de sus estudiantes, ya que la meta es la construcción colectiva, la producción con los otros. Se pone en escena un intercambio que permite construcción y deconstrucción constante que condiciona tanto a docentes como a estudiantes.

Incluso se podría pensar que la nominación de espacios en lugar de materias sirve a la construcción con el otro. La reiterada utilización del vocablo espacio –utilizado por los entrevistados- parecería referir a la apatía que les genera la diferenciación jerárquica en tanto marca de poder. Es decir, que implicaría una postura que niega una mera transmisión de saber, una entrega de conocimiento al lego y que por el contrario invita a pensar en un lugar que se construye desde la simetría e igualdad, siempre con el otro, colectivamente.

Es preciso pensar el modo en que la división de tareas se da en el marco del Bachillerato entre el grupo que podría denominarse

aquí como los educandos y todos los que conforman el equipo de trabajo incluyendo a los integrantes del “gabinete”. Si bien existe una diferenciación de labores, la misma no depende de la profesión de los sujetos. Ellos se ocuparán de distintas tareas pero siempre considerándose las propias incumbencias personales, es decir, que desarrollarán sus prácticas de acuerdo con lo que se sienten convocados a realizar. Esto tampoco significa que quienes ocupan el rol de docente no tengan ninguna formación en cuanto a la tarea que llevarán a cabo.

Lo elaborado hasta aquí conduce a pensar el lugar de la autoridad. No se presenta en el Bachillerato una diferenciación en torno al saber, no se construye una organización jerárquica de la autoridad, así como tampoco parece ser que el saber inexorablemente este enlazado al poder. No conciben un único saber pasible de ser transmitido, sino que hacen una constante referencia a la construcción colectiva, a la co-construcción de saberes. Es un trabajo conjunto, tanto entre los grupos de trabajo así como también entre éstos y los estudiantes. Se trabaja con parejas pedagógicas o “triejas”, se debate con los estudiantes y esto habla de que el saber no está puesto en una sola persona ni hay un único saber válido.

Hobbes plantea la figura del “Leviathan” como aquella capaz de concentrar todo el poder, lo cual es visto como necesario para lograr el orden y la pacificación. La idea de organización y división de poder que resulta tan característica en la escuela media, con la figura del “Director”, parece trastocarse dentro del Bachillerato. La autoridad no queda ligada al saber-poder. No es que la autoridad no exista, sino que su existencia se plantea desde otro lugar, no queda ligada a una única figura. Ahora bien, si el lugar del saber se liga al poder y aquí el saber está puesto en los sujetos y no concentrado en uno solo, se abre un espacio de preguntas: ¿Dónde está ese poder? ¿Cómo se constituye autoridad? En los Bachilleratos lo que sucede es que se está legitimando el lugar del otro, del otro que también es poseedor de un saber, un saber distinto pero no por ello inválido. En este caso si bien son los educandos quienes recortan y programan materias y contenidos, lo hacen con prestancia a escuchar y trabajar con el saber que los estudiantes acuñaron por fuera de la vida escolar, lo que son capaces de formular por ser sujetos vivientes en un determinado contexto socio-político. Por lo tanto se puede afirmar que la autoridad resulta necesaria y pertinente. En palabras de Frigerio (2004): “La autoridad es a la vez garantizar y hacer crecer”. Sin embargo, el modo en que viene presentada en la Escuela Tradicional es posible considerarlo en crisis. Esa modalidad de autoridad es necesaria debatirla e inquirirla. El Bachillerato popular, no desconoce a la menesterosa autoridad pero no se atreve a calcarla de un modelo donde la misma no funciona. Como resultado se elabora una diferente, basada en la construcción colectiva.

Eje intervención profesional

Mediante el recorrido del mismo se tratarán de visualizar aquellas intervenciones presentes actualmente en el marco del Bachillerato Popular “Mocha Celis”; aquellas intervenciones puestas en el horizonte como intervenciones ideales; y aquellas, que entre las dos primeras, abren un repertorio tentativo, nunca acabado, de intervenciones posibles. Se plantea, entonces, como objetivo directriz abordar las intervenciones teniendo en cuenta tres puntos importantes enunciados en términos de inclusión, calidad y sentido de la experiencia educativa. El supuesto básico en el que se sustenta el enfoque es que los profesionales de la educación están siendo

interpelados por la crisis que sufre el Dispositivo Escolar Moderno y que lo que se juega en cada intervención es la subjetividad de los estudiantes y educandos, es decir, de los componentes activos del sistema educativo. Se propone pensar la intervención del psicólogo educacional como el acto de introducirse, de “entrar dentro de un sistema de individuos en progreso y participar de forma cooperativa para ayudarles a planificar, conseguir o cambiar sus objetivos” (Charms, 1971) haciendo hincapié, preponderantemente, en los recursos con los que se cuenta.

Las intervenciones proporcionan un modo de acompañar, pero también de interrumpir “efectos no deseados” que se sustentan en hacer circular la palabra de un modo más horizontal y democrático que posibilite un armado de redes desde una perspectiva simbólica. Se trata de intervenir siendo parte de un proceso.

La psicología educacional pensada como disciplina estratégica, hará suyo el modo de “venir entre” desde intervenciones cuya temporalidad sea proactiva y cuya finalidad sea grupal (Erausquin, 2006). Se trata de intervenciones que actúen antes de que un problema se haya detectado o sectorizado, por lo que es posible pensarlas como preventivas. Que las intervenciones sean de finalidad grupal indica que serán sobre y en grupos, instituciones y comunidades. En cuanto al rol del psicólogo está mediado por la Institución Educativa en la que trabaja, por su organización, su cultura y los movimientos progresivos y regresivos que en ella transcurren. Por lo que se puede pensar que las intervenciones son un trabajo subjetivo, y de carácter nitidamente político ya que lo que propone es transformar realidades institucionales.

La intervención actual, la efectivamente presente aunque de modo indirecto parecería estar pensada en la creación de nuevos espacios para la educación. Se tratará de la búsqueda de generar experiencias valiosas, genuinas que permitan dar lugar a un sentido otro, otorgado por los protagonistas mismos de esa experiencia. Esto es posible, quizá, por ser espacios transitados y habitados. Se puede inferir que lo dicho se sustenta primordialmente en lo que se puede denominar como sentido de la experiencia educativa el cual, hinca sus raíces, desde el comienzo, en la calidad respecto del aprendizaje

La intervención ideal, quizá aquel objetivo máximo a alcanzar por los Bachilleratos sea “formar parte del Sistema de Educación”, pero más bien erigiéndose como alternativa a él debido que nace interpellándolo, y desde ese momento se construye en y como diferencia de él; pero que también sea un lugar donde se ofrezca algún tipo de garantía respecto de los conocimientos alcanzados, lo cual puede ser traducido a un reconocimiento oficial del atravesamiento por esa experiencia y esa instancia educativa.

Respecto a las intervenciones posibles, se puede, en este momento, invitar a pensar lo propio del quehacer del psicólogo en este singular ámbito educativo. Se entiende como posible la intervención que trate de acompañar esos procesos de inscripción e inclusión dentro del marco del Sistema Educativo. El psicólogo podría estar siendo un espacio entre las instituciones y el dispositivo, puede estar funcionando como intervalo que posibilite detenerse a pensar los modos posibles en el proceso de inclusión dentro del Sistema Educativo oficial al Bachillerato, y con él a todo el colectivo conformado por sus estudiantes.

Por último, es menester pensar en el nombre que han elegido para

designarse, en ese “Trans” que si bien se entiende que su función principal es actuar como “voz convocante” de un colectivo doblemente excluido, el prefijo es convertido en palabra totalizadora que obtura otras significaciones. Sin embargo si el objetivo es pesquisar y valorar los recursos con los que se cuenta, la propuesta como intervención posible sería alentar la problematización del nombre-propio, para que en dicha reflexión se sustente la tarea de pensarse a sí mismos. La actualización de ese ejercicio es la clave que posibilita el poder construirse cada vez.

Conclusiones

Para concluir es necesario remarcar que los Bachilleratos Populares nacen como una forma de re-pensar, desnaturalizando aquello que la Escuela Tradicional, como dispositivo artificial, ha dejado por fuera, así como también aquellas problemáticas que se presentan en su estructura. El Bachillerato “Mocha Celis” presenta un doble desafío en términos de inclusión, ya que aloja en su dispositivo un colectivo, que elige designar como estudiantes, doblemente excluido del Sistema Educativo Tradicional. Esta población es vulnerabilizada por la utilización de una mirada que da tratamiento a lo heterogéneo, amparándose en el binarismo normal-anormal que pretende constreñirlo todo en una lógica unaria. Este Bachillerato surge como una forma de interpelar a la Escuela Tradicional y a sus determinantes duros. Logran deliberar sobre aquello que cae y queda obsoleto en un “Sistema Escolar” nacido en la modernidad y que no ha sufrido los cambios suficientes que un entorno socioeconómico y político dinámico exige. Permite configurar de modo no acabado una complejidad en donde la manera de intervenir será siendo parte de un proceso de inscripción que apunte sus claves sobre el sostenimiento de estos espacios alternativos como diferencia respecto del Sistema Educativo Formal. Una diferencia que si bien es pensada como diversidad, mantenida en tensión, no se anulan sus potencias mutuamente sino por el contrario se dan en inter-acción la posibilidad de existencia.

Por último se quisiera resaltar que asumiendo el presente trabajo como lo que es, es decir, un trabajo de campo, sólo resta decir para concluir haciendo propias las palabras prestadas por la psicóloga del Bachillerato, que éste es también el resultado de una construcción posible efecto de otras construcciones. Una construcción que representa la voz de algunos estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Una voz que pretende ser la unificación de otras voces en una. Una voz que atiende aún siendo una la multiplicidad de voces, una voz no totalizadora. Una voz, además, que se alza posibilitada en el marco de un dispositivo educativo que apuesta a pensar en la complejidad de un Sistema en Crisis desde sus propios intersticios. Por lo tanto ésta es sólo una voz posible.

[I] * : Reducción del abordaje de los sujetos a sus procesos mentales. Escisión al “interior” del sujeto. Unidimensionalización que confunde autonomía funcional con independencia ontológica o genética.

** : Reducción del abordaje del sujeto desde una perspectiva individual y escindida que considera al sujeto como una unidad única y autosuficiente de explicación. Es un “saber” acerca del sujeto descontextualizado, es decir, en abstracción del mismo de la situación y su historia.

Bibliografía

- Baquero, R y Limón Luque, M. (2001) "Contexto y aprendizaje escolar". En Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ (Cap. 6).
- Baquero, R (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles educativos. Tercera Época. Vol XXIV.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Apuntes pedagógicos, N° 2.
- Baquero, R (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001) "Perspectiva teórica sobre el aprendizaje escolar. Una introducción. En Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal, UNQ (Cap. 1 apartado TSH).
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) "La crisis dentro de la crisis" y "Crisis de autoridad". En Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1983) "La institución imaginaria de la sociedad". Barcelona. Vol 1, pág. 11.
- Egan, K. (2005) "Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?". En Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año 3, Nro 3.
- Erausquin, C. (2006) "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación". En Contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas. Ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos". Ficha Curso Secretaria de Posgrado, UBA.
- Fernández, A. M. (2008) "Lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos, pasiones y políticas". En Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas (Cap. XI). Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Fernández, A. M (2008) "Haciendo met-odhos". En Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades (Cap. 1). Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", Revista Ciudadanos, abril 2004.
- Greco, M, Perez, A y Toscano, A (2008) "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las practicas escolares". En: R. Baquero, A. Perez y A. Toscano, Construyendo posibilidades. Apropiacion y sentido de la experiencia exolar. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2012) "La autoridad nuevamente pensada" en María Beatriz Greco Emancipacion, educación y autoridad. Practicas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J (2003) "Experiencia y pasión". En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.
- Lus M. A. (1995) "El pesado tema del retardo mental leve". En De la integración escolar a la escuela integradora, Buenos Aires: Paidós
- Trilla, J. (1985): "Características de la escuela" y "Negación de la escuela como lugar". En Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes (Cap 1 y 2).
- Vigotsky, Lev (1988) "El desarrollo de los procesos psíquicos superiores" Critica. Grijalbo, México, Cap. 4
- Wainstein, M. (2006) "Intervenciones constructivas". En Intervenciones para el cambio. JCE Ediciones.